

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA. CONFLICTO, CRISIS Y FUTURO EN LA ENSEÑANZA (III)

FOR

JOSÉ FERMÍN GARRALDA ARIZCUN

ÍNDICE: PARTE I: 1. La crisis en la vida educativa; 2. El gran interrogante: ¿preocupa la educación a nuestra sociedad?; 3. ¿Qué sentido tiene la actual manipulación?. Diagnóstico de la enseñanza en España.— PARTE II: 4. La política educativa en España anterior a 1970; 5. Tres recientes hitos educativos en España desde 1970.—PARTE III: 6. La L.O.G.S.E.: 6.1. *Carácter de esta Ley Orgánica*; 6.2. *Aspectos positivos*; 6.3. *Aspectos negativos*.—PARTE IV: 7. *Perspectivas y problemas a resolver*; 8. *Conclusiones y planes de acción*.

PARTE III

6. LA L.O.G.S.E. o Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

Transcurridos diez años desde la publicación de la LOGSE, por varias razones se debe realizar con urgencia un balance de su aplicación. En primer lugar, la Ley pretende que la reforma educativa sirva "hasta bien entrado el próximo siglo" (Preámbulo, párrafo n.º 22) —que ya ha llegado— o bien durante "un largo período de tiempo" (id. n.º 51). También recuerda las futuras adaptaciones a realizar sobre dicha Ley (id. n.º 33). Por otra parte, "la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años" (Preámbulo, párrafo n.º 49, y Disposición adicional Segunda). Así mismo, anima singularmente a la evaluación de los resultados y del sistema educativo (Preámbulo

n.º 42 y 44) e insiste en la calidad de la enseñanza (Preámbulo n.º 27 y 41, art. 55-62, disposición adicional tercera). Para ello se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, y se subraya la función inspectora y orientadora de la educación por el Estado (art. 61 y 62).

Si esto es así, debemos realizar una crítica a la Ley desde la *relativa* —*nominal* diríamos— autonomía reconocida a los Centros y los profesores. Además, si en 1987-1988 el Gobierno presentó una propuesta de *debate* del Proyecto de reforma educativa, ¿no es ahora el mejor momento para reanudar dicho debate? Las insuficiencias y errores originarios en la reforma se han agravado en su desarrollo. Experimentada la LOGSE, hay que modificarla a fondo y no sólo ponerle remiendos, pues pedagógicamente no ha dado resultado. De nada sirve invertir más dinero manteniendo las mismas premisas, máxime cuando la reforma ha sido económicamente carísima. La responsabilidad del fracaso corresponde a las leyes y gobernantes del Estado y de las autonomías, pero también a la propia sociedad cuando —por ejemplo— inculca con los hechos la ley del mínimo esfuerzo.

Para el estudio de la LOGSE la bibliografía es abundante (33), así como los instrumentos legales que citaremos. Las orientaciones que ciertas Administraciones autonómicas han remitido a los Centros son también complicadas, debido a la excesiva y a veces pedante tecnificación verbal de ciertos pedagogos y didactas. En algunos casos parece que una relativa y buscada oscuridad es, hoy día, signo de validez científica.

(33) Existe una abundante literatura sobre pedagogía y didáctica. Hay trabajos que son saludables, pero otros son criticables desde el punto de vista filosófico. En efecto, la pedagogía y la didáctica no pueden evitar el sustrato filosófico que las sustentan. Hay autores de todas las tendencias, desde los que aplican el estructuralismo de Foucault y la escuela de Frankfurt hasta el realismo pedagógico y personalismo de Víctor García Hoz, verdadera autoridad en estas materias. Antes de investigar sobre didáctica aplicada, es preciso conocer los aspectos filosóficos de la Didáctica general y de cada Área en particular. Aunque también la Reforma LOGSE en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tiene un soporte filosófico, este queda oculto, sus surgencias son dúctiles, y puede ser entendido a gusto del lector. Máxime esto es así cuando, afortunadamente, la Ley permite añadir y reorientar diferentes cuestiones.

6.1. *Carácter de esta Ley Orgánica*

La LOGSE del 3-X-1990 (BOE 3-X-1990) se refiere a la enseñanza secundaria. Incluye los dos ciclos obligatorios y el nuevo Bachillerato creado al efecto. Entiende la "educación como servicio público, (de manera que) integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada" (Preámbulo, n.º 54).

El objetivo de la LOGSE es la lucha contra la *desigualdad* de todo tipo, expresada esta de forma reiterativa y con una influencia ideológica del igualitarismo socialista. Otro objetivo es la *estabilización*, expresada de forma sutil y algo vergonzante. En tercer lugar, en la Ley subyace el afán de *transformación* de la realidad (Preámbulo, párrafo 6 y sigs., 17 y 41), término este ambiguo pero que tiene connotaciones filosóficas originarias muy precisas. No puede olvidarse que la enseñanza ha sido una de las llaves del socialismo, y que el PSOE quiso controlar la educación a golpe de Ley y de Decreto, por ejemplo —y como detalle— suprimiendo cuerpos profesionales y modificando las formas de acceso a la función pública.

Es cierto que el texto de la LOGSE no ha querido caer en la excesiva minuciosidad (Preámbulo n.º 52). La *minuciosidad*, la *excesiva reglamentación* y el *dirigismo* están en las numerosas leyes que desarrollan la LOGSE, así como en todo el aparato legal y la práctica orientativa de las Comunidades Autónomas. En efecto, según la LOGSE, a estas últimas les corresponde "desempeñar un papel absolutamente decisivo, en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma" (Preámbulo n.º 53). Así ha sido en las Comunidades Autónomas que tienen transferida la competencia educativa.

Por ejemplo, tomemos el caso de los contenidos educativos. El MECD establece las *enseñanzas mínimas* como aspectos básicos del currículo. Estas *enseñanzas mínimas* incluyen los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, y abarcan no más el 65% del horario escolar en los centros de comunidades con la lengua oficial de sólo el castellano, y del 55%

en Comunidades con más de una lengua oficial. Por su parte, la Administración Autonómica realiza el *desarrollo* de dicho currículo (Preámbulo n.º 31), lo hace a distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades, y añade a las enseñanzas mínimas *otros aspectos curriculares* específicos de cada autonomía (LOGSE Art. 4).

La *democratización* de la educación en la LOGSE es aparente pues, en buena medida queda anulada por numerosas disposiciones de los Boletines Oficiales (34) y otros textos normativos (35). Se trata de una Ley *estatista y aparentemente democrática* porque, aunque deja a los Centros ciertas *aplicaciones*, es mucho más lo reglamentado y exigido por las Administraciones Autonómicas y el Estado.

Sin embargo, en Navarra, el Departamento de Educación no pocas veces ha preferido *sugerir y orientar* a imponer. Además, ha realizado un primer desarrollo de los Temas Transversales y de los contenidos del Área de Ética para 4.º de ESO acorde con el derecho natural. Es muy posible que los enseñantes lo estén agradeciendo, pues podía haber sido de otra manera. Otra cosa

(34) Citamos los textos más importantes para un Proyecto Educativo y Curricular. Sobre la autorización de Centros Docentes privados no universitarios se ocupa el Real Decreto 3-IV-1992. Del Currículo básico de enseñanzas mínimas trata el Real Decreto del 14-VI-1991, entre otros. De los Requisitos mínimo de los Centros se ocupa el Real Decreto del 14-VI-1991 y la Orden del 16-XI-1994; de las Materias optativas, las Resoluciones de 10-VI-1992, 25-V-1994 y 17-I-1995; de la Expedición de Títulos, el Real Decreto del 5-V-1995; de las Titulaciones de profesores, la Orden del 24-VII-1995; y sobre las Instrucciones para la implantación de la LOGSE, la Orden del 28-II-1996; de la evaluación se ocupa la Orden del 30-X-1992, 12-XI-1992, 2-IV-1993, 24-VI-1995, 28-VIII-1995, así como la Resolución del 26-IV-1993, 28-V-1993, 23-VI-1994 y 17-I-1995.

(35) En 1993, el Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura (se advierte en cada caso si colabora el MEC), editó numerosos libros para la aplicación de la LOGSE a la ESO en Navarra: *Proyecto Educativo de Centro. Reglamento de Régimen Interior*, 1993, 165 págs.; *Guía General*, Gobierno de Navarra y MEC, 81 págs.; *Decreto de Currículo*, 260 págs.; *Orientaciones Didácticas*, Gobierno de Navarra y MEC, 62 págs.; *Proyecto Curricular*, Gobierno de Navarra y MEC, 85 págs.; *Temas Transversales*, 242 págs.; *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Gobierno de Navarra y MEC, 416 págs.; y otros tantos libros de cada una de las Áreas del Currículum; *Plan de Implementación de la Educación Secundaria Obligatoria. Material de apoyo para la elaboración del Proyecto Curricular* (1994), 104 págs.; *Materias Optativas*, 1997, 134 págs.

son las aplicaciones. En realidad, la LOGSE ya estaba hecha, había que aplicarla por imperativo legal, y ha habido que interpretarla adecuadamente. No obstante, y a imitación del Estado, también en Navarra la Ley adolece de una excesiva *reglamentación* y de un exceso de sugerencias y orientaciones. Desde luego, si dichas orientaciones son demasiadas para los Centros de la Administración pública, más lo son todavía para los Centros privados, subvencionados —parcialmente— o no.

La LOGSE y las Autonomías en general son *estatistas* en el sentido de *dirigismo*, *excesiva reglamentación*, y una *intromisión* en la enseñanza que la Ley pretende justificar por vía de sugerencia y ayuda educativa. Se trata de un excesivo celo y quizás también desconfianza, hacia la capacidad educativa de la sociedad y de los cuerpos profesionales. Aunque la LOGSE quiere aparentar que no es estatista, el Título "De la calidad de la enseñanza" (Tit. IV Art. 55 62) refleja que sí lo es. Bastaría tener presentes el Art. 61 sobre la función inspectora y el Art. 62 sobre la evaluación del sistema educativo. Con el eufemismo de la *calidad*, y debido a la amplitud atribuida a esta, la LOGSE justificaría un control que atentase contra el *principio de subsidiariedad*.

Las leyes de enseñanza secundaria del MECD tienen ciertos aspectos aceptables desde el punto de vista del derecho natural, entre otros que no lo son. En buena medida dichas leyes imitan planteamientos foráneos (pensemos en la reducción de cursos en la universidad). Consecuencia de ello, hoy lamentamos el fracaso advertido por alumnos, padres, profesores, Consejos Escolares e instituciones laborales y sociales. Como ya dijimos, ahora se quiere paliar el fracaso mediante reformas parciales —a veces interesantes— a la Reforma, pero sin sustituir los aspectos censurables, ni el laicismo, ni el estatismo, ni la excesiva reglamentación, lo que nada bueno augura.

Aunque, a pesar de nuestra crítica fundamental, no vamos a realizar un estudio exhaustivo de los aspectos positivos y negativos de la LOGSE, precisaremos algunos de ellos. Disculpe el lector por el carácter *técnico* de nuestros comentarios.

6.2. Aspectos positivos

Aunque no hubiera Reforma del MECD, en España se hubiera tenido que reformar la *enseñanza* y la *didáctica* conforme a diferentes orientaciones pedagógicas académicas acertadas hoy en día. En determinados aspectos, hoy la pedagogía y la didáctica han mejorado mucho, de manera que los profesionales debemos obrar en consecuencia. *Pero esto no significa que muchos aspectos de la llamada pedagogía tradicional no sean saludables, que los cambios experimentados sean esenciales, o bien que el poder civil deba imponer lo que es principalmente un asunto de la sociedad, es decir, de los cuerpos intermedios o infrasoberanos dedicados a la educación.* Desde luego, cualquier pedagogo sabe que las peculiaridades de la juventud actual deben ser tratadas de forma adecuada y diversa a las de la juventud precedente, de suerte que los *educadores* deben profundizar en cuestiones como la educación temprana y la educación preventiva.

Los aspectos saludables pedagógicos que advertimos en la reforma, diferenciados de ciertas concomitancias ideológicas de carácter extrapedagógico, son los siguientes:

1.º ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

Los alumnos quedan *obligatoriamente escolarizados* hasta los 16 años, lo que pretende evitar los contratos-basura, la explotación laboral y el ocio juvenil. Máxime cuando la sociedad no está capacitada para arropar —sino todo lo contrario— a los jóvenes. En efecto, la decadencia moral es tal que hoy la sociedad tiende a devorar al hombre, máxime en su período de formación. Cuestión paralela es la necesaria potenciación de la Formación Profesional que sustituya con eficacia al segundo ciclo de la ESO, tema éste desarrollado por la ministra Del Castillo (*El Magisterio Español*, 6-VI-2001).

2.º PRINCIPIOS EDUCATIVOS

La LOGSE incide en unos *principios* poco novedosos, útiles para el aprendizaje de los contenidos, es decir, de los procedi-

mientos (aprender a aprender y la metodología), conceptos y actitudes (36). Ninguno de dichos principios desautoriza al profesor sino que *todos ellos exigen al profesor ejercer una autoridad que nace del servicio al alumno*. Tampoco implican necesariamente un descenso del nivel de aprendizaje, lo que en última instancia depende del Centro y de cada profesor. Dichos principios (Art. 2, 19, 20, 23.1., etc.) son los siguientes:

A) Un esfuerzo por la **calidad de la enseñanza** (LOGSE preámbulo n.º 27, 41 y 44, Art. 55-62, Disposición Adicional Tercera). Este término, que parece redundante y retórico, debe contrastarse con la realidad para evitar el *utopismo*, y sobre todo debe evitar el olvido del *principio de subsidiariedad*.

H) La **comprensividad**, es decir, una *formación básica común*, carente de intención *selectiva previa entre los alumnos*. De esta manera se asegura el aprendizaje de unos *objetivos básicos o fundamentales* a todos los alumnos que gocen de una motivación y capacidades suficientes. Esta formación incluye a la generalidad de los estudiantes, pues los casos *especiales* exigen una *adaptación curricular*. A cualquier interesado le surge la pregunta siguiente: ¿cómo puede llevarse a cabo la *comprensividad* sin perjudicar el nivel de los alumnos con más posibilidades personales?

Para dar luz al respecto, a continuación comentamos un Proyecto que incluye la letra y espíritu de la LOGSE, pero que supera esta Ley. Este Proyecto, llamado *Proyecto Vaurieri*, ha sido puesto en práctica en numerosos Centros privados del Grupo

(36) Vid. nota 8; VV. AA. *Formación de profesores de educación Secundaria. Didáctica de Geografía e Historia*, Madrid, Ed. Universidad Complutense, 1995, 278 págs. Véase también la colección *Educación Abierta* del ICE de la Universidad de Zaragoza, los monográficos de la revista IBER de la editorial Graó, "La Escuela en Acción", "Cuadernos de pedagogía", "Aula de Innovación Educativa"... GARRALDA ARIZCUN, José Fermín, "Atención a la diversidad en la E.S.O. Aplicación al Currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas (Granada 18, 19 y 20 de diciembre de 2000), ponencia de próxima publicación.

Fomento de Centros de Enseñanza. Su contenido ha sido trabajado durante cuatro años y se ha planteado en Congresos didácticos interuniversitarios.

En dicho Proyecto *Vaurien* cada evaluación se divide en *dos períodos complementarios*, en los cuales cada alumno sigue un *ritmo personal* de aprendizaje. Para llevar esto a efecto, debe realizarse una detallada programación del Área y de cada módulo escolar de aula. El objeto final del *primer período* de enseñanza-aprendizaje (Objetivos Fundamentales) es que la mayoría de alumnos alcancen un nivel básico o fundamental en el Área que corresponda, de manera que todos sólo trabajan los objetivos básicos o fundamentales al respecto. Estos objetivos son formulados con detalle para el aprendizaje del alumno. Finalizado este primer período con notable suficiencia, se inicia el *segundo período* de enseñanza-aprendizaje (Objetivos Individuales), sobre aquello que *diversifica* a los alumnos que hayan superado el nivel fundamental, tengan capacidades, y así lo deseen, sabiendo siempre que el joven tiene un afán natural por saber. Dichos objetivos diversificadores se proponen como objetivos de ampliación o profundización de carácter individual, permiten la *excelencia*, y ofrecen alcanzar el *mayor techo* individual con un ritmo propio a cada alumno que opta por ellos. Mientras tanto, los alumnos que no hayan superado el primer período, se esforzarán de nuevo por lograrlo, pasando cuando lo consiguen a realizar los objetivos individuales propios del segundo período. De esta manera, en el segundo período se siguen dos ritmos diferentes en el aula —además del ritmo propio de cada alumno—: repaso de los objetivos fundamentales no asimilados, y profundización o ampliación mediante objetivos individuales. Tras el segundo período se evalúa, siendo la recuperación cosa aparte.

De esta manera se logra un método pedagógico de enseñanza-aprendizaje *comprensivo* pero también *diversificado*, esto es, cada alumno según sus capacidades, voluntad de trabajo y ritmo personal. Si en la enseñanza *comprensiva* (común para todos) el ritmo lo marcan el profesor y el propio alumno, en la enseñanza *diversificada* lo marca sobre todo cada alumno. La *diversidad* debe asumir —más que superponerse— la *comprensividad*, de

manera que ambas pueden *completarse* mutuamente. No hay —pues— antítesis o incompatibilidad entre ambos conceptos y métodos pedagógicos cuando se integran en la persona y en un adecuado planteamiento didáctico. No hay incompatibilidad entre lo que alguno ha querido identificar con la ideología *social-demócrata* (lo comprensivo o base común para todos conforme a la igualdad de oportunidades) y la ideología *liberal* (lo diversificador conforme a las capacidades diferentes en cada alumno).

Esto, unido al método de aprendizaje mediante Guías de Trabajo Autónomo del alumno, la preceptuación personal etc. permiten que la enseñanza tenga un carácter verdaderamente *personalizado*, conforme a la *educación personalizada* expuesta por el Dr. Víctor García Hoz.

C) La **flexibilidad y diversificación** en el aprendizaje ya que la persona es entendida, según el pensamiento *personalista*, como un ser irrepetible, necesitada de una educación integral, y de una educación adaptada y diferente. A esto hace referencia la *atención a la diversidad*. Cómo concebir esta lo hemos explicado en el punto anterior.

D) El **constructivismo** entendido únicamente como modelo didáctico basado en la construcción de lo que se llaman *estructuras cognitivas* (podiera relacionarse con el entendimiento agente del escolasticismo), en vez de basarse en la asociación de estímulos y respuestas propias de un modelo conductista. Seguramente el término *constructivismo* es, por diversos motivos, poco afortunado aunque esté de moda. Podría sustituirse, por ejemplo, por el *razonalismo* ofrecido por Fernández de la Mora, por el *aprender a pensar*, etc. Tampoco es educativo el llamado *conflicto cognitivo* que puede ser utilizado por la ideología o método dialéctico. Si separamos el *constructivismo* de aquellas ideologías que lo originaron (estructuralismo, etc.) podríamos referirlo al *entendimiento agente* del Aquinate.

No obstante, es preciso insistir en un determinado aspecto. Por lo que conozco, es muy criticable la LOGSE en cuanto que permite y aún favorece una pedagogía y didáctica que sigue las

pautas del *estructuralismo filosófico*. Este último supone una tergiversación de la realidad al alumno, oculta e insensible. Tenemos no pocos intérpretes de la LOGSE en este sentido —y no les falta razón con la Ley en la mano—, aunque la Ley no obligue seguir esta interpretación de naturaleza dialéctica y materialista.

E) La **autonomía** entendida como disminución y reorientación de la dependencia del alumno respecto al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cierto es que en cualquier momento es necesaria la cooperación del profesor antes, en y después del aprendizaje del alumno. Sin embargo, el que aprende es el alumno con ayuda y orientación del profesor, conforme al “enseñar y aprender a navegar” inherente a todo verdadero proceso-aprendizaje.

F) El **aprendizaje por descubrimiento** guiado como situación de equilibrio entre el descubrimiento puro y el aprendizaje dirigido. La memorización es necesaria, pero es un medio y debe realizarse superando un posible aprendizaje mecánico o repetitivo.

G) La **significatividad** supone vincular la tarea o aprendizaje a realizar con los *conceptos previos* o *preconceptos* del alumno, y lograr que el alumno adopte una actitud estimulante y motivadora para el aprendizaje. Nunca se edifica desde la nada, o desde cero, sino a partir de muchas creencias, informaciones, apreciaciones y vivencias previas, cuajadas y extraídas en general del entorno de pertenencia y de la vivencia personal. Advertir el profesor y que el alumno advierta lo que conoce, asentar en ello el aprendizaje posterior, y analizar los errores previos si los hubiere, es un método necesario para el verdadero aprendizaje.

Esto puede tener sus excesos, que se pueden advertir en libros de talante científico. Es decir, la veracidad —al menos subjetiva— del punto de partida, la espontaneidad y la riqueza del desarrollo de la vida humana, así como el necesario ritmo del aprendizaje que no debe ser ralentizado, hacen imposible o desaconsejable una radiografía completa de la situación previa al

aprendizaje de algo, así como la duda metódica, y que el alumno sea verdaderamente consciente de los límites del propio punto de partida. Ello sería más propio del racionalismo constructivista, del experimento de laboratorio, y de la manipulación ideológica, según el caso, que del aprendizaje personalizado.

Conviene advertir que no pocas de las ideas señaladas han sido investigadas por Víctor García Hoz anteriormente a la LOGSE. Por ejemplo, cito los siguientes principios pedagógicos: la formación personalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores, la educación integral (conceptos, procedimientos y actitudes), el aprendizaje continuo e integrador, el aprender a aprender ("enseñar a navegar"), el desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico, la metodología activa en el aula para originar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de la metodología didáctica a las características de cada alumno, la diversidad curricular, el trabajo en equipo, la atención al entorno de pertenencia, la dimensión práctica del conocimiento. A todo ello se añade la importancia del respeto a la diversidad o dinámica propia de cada alumno y alumna en su aprendizaje y educación. Ya se ha explicado que la educación diferenciada de niños y niñas no sólo no discrimina a los alumnos, ni viola el Art. 2.3.c. de la LOGSE, sino que es la mejor manera de responder plenamente a la peculiaridad de cada educando.

3.º SE HACE HINCAPIÉ, COMO UN ARTE, EN LA DIDÁCTICA DEL "SABER ENSEÑAR" Y "SABER APRENDER"

Para lograrlo se deben tener en cuenta diferentes consideraciones pedagógicas, muchas de las cuales eran practicadas por los educadores de ayer. Pensemos en el *antiguo maestro* de escuela de pueblo, que tenía en la misma aula alumnos con diferentes edades, capacidades y niveles de aprendizaje, y que no tenía más remedio que realizar una enseñanza personalizada. Cada día y en cada momento, cada alumno tenía su propia tarea, diferente a la de su condiscípulo. Otras veces la tarea era común. También en este punto ahora se pretende llevar a la práctica muchos aspectos de siempre, aunque de forma mucho más organizada y sistemática. Tal es el caso de una enseñanza personali-

zada y diversificada, en la que los alumnos, asegurando el aprendizaje de unos objetivos comunes básicos, trabajan simultáneamente varias programaciones de diferente nivel y a diverso ritmo.

Los Centros que han aplicado los principios anteriores —por el gran esfuerzo y organización que implica supongo que serán pocos, aunque conozco el caso de varias decenas del Centros privados—, creo que habrán podido descubrir que *un aumento de organización y sistematización no es suficiente para mejorar las expectativas de la enseñanza-aprendizaje*. En efecto, también es necesario superar las dificultades inherentes al complejo diseño de la programación, a la intensa preparación didáctica del profesor fuera de la clase, a los obstáculos de la didáctica dentro del aula, y, sobre todo, al *desordenado perfil* moral y aún psíquico de no pocos adolescentes. Hoy el niño y el adolescente son gravemente perjudicados cuando se les ofrece una educación vacía de virtudes humanas y cristianas.

De solucionarse estas dificultades, *la didáctica basada en los citados principios es mejor que una didáctica que los omita*. Desde el ejercicio de la didáctica también se demuestra que la necesidad de: a) Huir del racionalismo y de una excesiva reglamentación de las programaciones de aula. b) Flexibilizar la teoría y práctica de los anteriores planteamientos. c) Advertir los malos comportamientos de ciertos alumnos en el aula debido a la desmotivación y la obligatoriedad del aprendizaje hasta los 16 años. d) Solucionar el voluntarismo del profesor debido a sus muchas horas lectivas, sus muchos alumnos en clase, y su escaso tiempo de preparación dentro del lugar de trabajo, tiempo que necesariamente debe ampliar en su hogar. Su volumen de trabajo extraordinario sobrepasa con creces los dos meses estivales. Lo que en otro sería extraordinario en él es algo ordinario.

No tener en cuenta estos últimos aspectos supone un desfase entre lo deseado y lo pensado por un lado, y la realidad por otro. Según creo, son pocos los Centros que practican la *atención a la diversidad* en el aula de forma similar a como se ha señalado. Muchos la reducen a tener alumnos especiales —más o menos discapacitados— y procedentes de otras culturas y lenguas. Una atención a la diversidad como esta última sería insufi-

ciente por abandonar lo *ordinario* —que es donde debe desarrollarse— y refugiarse en lo *extraordinario*.

¿Qué aspectos conlleva en la educación personalizada, el “aprender a aprender”, que superen el marco de la LOGSE?:

A) Elementos relativos a la motivación:

- El aprendizaje significativo supone aprender a partir de los conocimientos y explicaciones previas sobre la realidad que se estudia.
- Aprender sobre el entorno de pertenencia propio del alumno y del profesor implica optimizar la adquisición de los conceptos, procedimientos y actitudes.
- Los intereses reales del alumno y su contexto vital otorgan sentido y funcionalidad al trabajo ordinario.
- La *funcionalidad* del aprendizaje evita una orientación *excesivamente* intelectualista, alejada de la propia experiencia. Sin duda, lo externo al ámbito escolar puede estimular y favorecer el aprendizaje, permite comprobar y aplicar lo aprendido, y ayuda a trabajar contenidos nuevos.

B) Elementos generales relativos a los contenidos (es importante advertir que estos incluyen conceptos, procedimientos y valores o actitudes):

- Alcanzar la *comprensividad* o enseñanza para todos (de ahí el R.D. de enseñanzas mínimas del 14-VI-1991) sin un ánimo seleccionador previo de los alumnos supone dos cuestiones. En primer lugar, no implica igualar a todos los alumnos, sino lograr que todos los alumnos adquieran con seguridad los contenidos básicos y/o fundamentales para el Área y de cara a futuros aprendizajes. En segundo lugar, permite que los alumnos accedan a contenidos más exigentes o individuales —indicados por el profesor o de libre

decisión— y que admiten una variada complejidad. Esta es la verdadera *atención a la diversidad*. De esta manera puede haber dos o más niveles y otros tantos ritmos simultáneos como alumnos hay en el aula, posibilidad que depende de cada Centro educativo, departamento y, sobre todo, de cada profesor. El profesor no sólo debe saber la ciencia de su especialidad, sino que debe saber enseñarla, es decir, practicar una didáctica general y una didáctica específica aplicada a su Área.

- *Presentar los contenidos de una forma adecuada*, en cualquier caso conforme a las estructuras internas de las disciplinas (v. gr., mapas conceptuales), adaptados a los esquemas o parámetros de los conocimientos previos de cada alumno, y acomodados a las ideas y experiencias previas de este último.
- Ofrecer una *formación integral* que conjugue las perspectivas teóricas y prácticas de las distintas áreas.
- Servirse de la *actividad mental y destrezas* adquiridas por cada alumno —no ya el coeficiente *G* que por otra parte no se puede medir directamente—. En este sentido, advertir que cada alumno tiene un *estilo y ritmo diferente* de aprendizaje.

C) *Elementos relativos a los procedimientos:*

- Trabajar dos tipos de procedimientos didácticos: los *generales* exigidos por la lógica y el arte de enseñar y aprender, y los *particulares* científicos de cada Área. De esta manera, atendiendo a ambos tipos de procedimientos, se desarrollarán (didáctica) *aptitudes y destrezas intelectuales* como parte del método científico de cada Área. Advertimos que no se deben confundir los procedimientos intelectuales citados con la *totalidad del método* específico de cada una de las Áreas,

pues en los niveles de la enseñanza secundaria no se trata de hacer investigadores ni especialistas. En efecto, los procedimientos sobre todo tienen una relación directa con el *entendimiento agente*.

- *Aprender a pensar y a reflexionar* con el objeto de configurar el pensamiento —como tal receptivo y creativo— y de confrontar prudentemente con otros los propios conocimientos y opiniones.
- *Aprender a aprender* con autonomía mediante Guías de Trabajo Autónomo en cada una de las unidades didácticas de las Áreas. Creo que este método es muy útil y respeta la peculiaridad y el ritmo del aprendizaje de cada alumno. De él nada dice la LOGSE.
- Proponer cuestiones y temas de investigación en cada Área y de carácter interdisciplinar.

D) Elementos relativos a las actitudes:

- Desarrollar actitudes formativas y un *orden de bienes* desde una perspectiva cristiana, con realce de las virtudes, la ética, y la cultura como desarrollo propio de cada Área y unidad didáctica.
- Seleccionar y aplicar los mismos contenidos éticos y formativos a todas las Áreas, mediante los ejes y temas transversales o "proyecto de incidencia".

E) Elementos relativos a la evaluación:

- Considerar la importancia de una evaluación continua, formativa y personalizada como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, previa a la evaluación sumativa o final.
- Otorgar una especial relevancia a la función tutorial y de preceptuación, y a la labor orientadora de cada alumno y familia.

4.º SE AFIRMA LA NECESIDAD DE UNA *FORMACIÓN INTEGRAL* que aúne las dimensiones humanista, científica, tecnológica, estética y ética (Preámbulo párrafo 2, 13, 28, Título preliminar art. 1.1.c.)

Sin embargo, y como crítica, es preciso añadir que en esta disposición *falta la dimensión religiosa*. La religión se menciona en el Preámbulo de la LOGSE (n.º 13 y 47) y en la disposición Adicional Segunda, pero se ignora que la religión abarca todas las áreas científicas y humanísticas, toda la vida escolar, y no sólo una *asignatura*. Esto es aplicable tanto en los Centros de enseñanza privada como en los Centros de administración pública, cuando los padres desean una educación católica para sus hijos. El Preámbulo de la LOGSE (párrafo 13) se remite a la Constitución: "recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones". También el párrafo 47 dice: "la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas". No es justo reducir todo ello a la *asignatura* de religión que, además y por otro lado, puede ser contrastada negativamente y perjudicada desde el profesorado de otras Áreas. Por ejemplo, el arzobispo de Pamplona y Tudela, Ilmo. Fernando Sebastián Aguilar, ha amonestado al Parlamento de Navarra para que:

si quiere "cumplir exactamente la legalidad vigente, tendrá que investigar por qué en algunos centros peculiares de Navarra no se admite la enseñanza de la religión católica o se disminuye arbitrariamente el número de horas legislado o se ponen dificultades al libre ejercicio del derecho de los padres de los alumnos" ("Cartas desde la Fe. Profesores de religión", en *Diario de Navarra*, 30-V-2001, pág. 22).

Por otra parte, ya hemos comentado que la libertad de cátedra puede perjudicar y de hecho muchas veces perjudica seriamente la formación religiosa y moral que los padres desean dar a sus hijos. La Ley —la Constitución y el R.D. del 18-XII-1985— dice proteger las convicciones de los padres y sus hijos, pero la práctica y la casuística que esta última lleva consigo se sitúan fuera y contra el marco legal.

5.º LA REFORMA IMPLICA UN ESFUERZO EXTRAORDINARIO en la organización y planificación de las tareas realizadas en los Departamentos de los Centros educativos, y de los profesores en particular.

6.º SE AFIRMA LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

El Centro tiene *autonomía o libertad pedagógica para organizar su propio Proyecto curricular dentro de un marco dado* (LOGSE Preámbulo, n.º 43, Art. 2.3.f, Art. 57.1 y 57.4). Sin embargo, el marco impuesto por la Administración pública es estrecho y detallado, pues *incluye* no sólo las enseñanzas y currículo mínimo del Ministerio MECED, sino también las ampliaciones posteriores impuestas por cada Comunidad Autónoma. Dentro de este marco, el Centro puede *precisar* las disposiciones oficiales, pero también *superarlas* a modo de mejora. Quizás también pudiese *corregir la aplicación*, por vía de *interpretación*, de las abundantes y muy detalladas disposiciones oficiales, lo cual por otra parte puede originar mil conflictos.

Según la Ley, cualquier tipo de Centros extiende su autonomía a la definición y programación de las materias optativas (Art. 21.3.), los Centros públicos incluyen la gestión económica (Art. 58.2), y todos los profesores gozan de autonomía —¡sólo faltaba!— para investigar a partir de su propia actividad docente (Art. 2.3.f.).

Como puede observarse, la proclamación de estas autonomías no van más allá del derecho a la propia existencia, por otra parte fácilmente intervenido de hecho desde el amplio y vago concepto de *calidad de la enseñanza*.

6.3. Aspectos negativos. Son los siguientes:

1.º LA FAMILIA ESTÁ MUY POCO PRESENTE EN LA LOGSE

En la LOGSE la familia está casi ausente. El *principio de subsidiariedad* no sustenta la Constitución ni la LOGSE. Es el Estado quien señala un modelo de educación en buena parte de los ámbitos de la escuela, salvo el respeto a la religión y moral de la

familia (R.D. 18-XII-1985). Pero ya hemos comentado esta última limitación. La familia *sólo* figura en el Preámbulo (párrafo 55; ni siquiera está en el n.º 2, 3 y 13) al hablar de "la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos", participación esta "consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico". También hemos comentado los artículos constitucionales en la primera parte de este trabajo. Más que *participación* dicho Preámbulo de la LOGSE debería decir *subsidiariedad* de los Centros de enseñanza respecto a la familia, para afirmar así la plenitud de los derechos familiares. Ciertamente, el Art. 65.4. menciona la intervención *subsidiaria* de la Administración, pero se reduce al caso en que las familias no ejerzan sus responsabilidades, lo que de hecho es algo excepcional.

Aunque la familia está presente en el Consejo Escolar del Estado (BOE 27-XII-1985, n.º 26789, R.D. 18-XII-1985) sólo doce de sus 80 miembros son de padres de alumnos. Los padres también son minoría en el Consejo Escolar de Centro (BOE 27-XII-1985, n.º 26787, R.D. 18-XII-1985).

2.º AUNQUE LA LOGSE OFRECE ASPECTOS SALUDABLES LOS ENMARCA EN UN PARADIGMA IDEOLÓGICO SOCIALISTA, LO QUE ORIGINA UN FALSO REFORMISMO

La socialdemocracia se presentó reformista en materia educativa, tanto por el prurito reformista y secularizador (pensemos en la reforma educativa de la IIª República), como para modelar la juventud y, con ella, la sociedad del mañana. Si la educación permanente (Preámbulo n.º 32 y Título 3) se entiende como presencia principal del Estado a lo largo de toda la vida del hombre en detrimento del *principio de subsidiariedad*, el Estado —como organizador y transmisor de valores laicos o mejor laicistas— estaría presente en todo el ciclo vital del hombre. Consecuencia de ello, y de otros factores comentados en la primera parte de este trabajo, asistimos hoy a una decadencia de la enseñanza.

Para la reforma educativa la LOGSE recogió diversas ideas saludables —entre otras menos convenientes— de la actual pedagogía. Insistamos en ello, pues los aspectos saludables de la

LOGSE son académicos y superan el marco ideológico liberal-socialista. Entre dichas ideas saludables se incluyen importantes aspectos, ya citados, de la *enseñanza personalizada* de Víctor García Hoz. No obstante, todo ello ha sido adaptado a un modelo de entender al hombre y la sociedad en clave ideológica, esto es, conforme a un solapado modelo secularizador y materialista (se ignora el pecado original y a la salvación de N.S. Jesucristo), evolucionista y utilitario, estatista y excesivamente reglamentado, con valores cívicos reduccionistas propios del laicismo, y con una perspectiva procesual y socializadora. En buena parte es la democracia liberal la que cae en algunos de estos aspectos.

Esta ignorancia de la salvación por la Gracia divina, la estatalización y excesiva reglamentación, y la utopía de hacer "ciudadanos" en una *sociedad sin esfuerzo y medtocre* (la huida de la *excelencia*), conllevaba un grave error, lo que ha provocado el fracaso de la LOGSE e incluso su falta de aplicación.

Por eso, *debe distinguirse en la LOGSE lo pedagógico por un lado, del paradigma ideológico y una utopía ideológica concreta por otro*. Paradigma este de carácter liberal radical, impositivo o beligerante de una forma concreta de entender la *libertad*, igualitario, con predominio de "lo social" sobre lo personal, y solapadamente laicista. En segundo lugar, y como fruto de *eliminar la pedagogía del esfuerzo*, la LOGSE ha conllevado el fracaso escolar debido a la promoción casi automática de curso por los alumnos (pueden pasar de curso sin la debida preparación), a la supresión de los exámenes de septiembre, etc. De ello los padres son corresponsables por dejadez en el cumplimiento de su obligación primaria de educar, y la sociedad por sus influencias negativas. Desde luego, si el Estado obliga a los jóvenes estudiar hasta los 16 años, parece que de alguna manera también obliga a los profesores a aprobar a sus alumnos.

3.º EL ESTADO Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESTÁN EXCESIVAMENTE PRESENTES EN EL ASPECTO NORMATIVO, ORIENTATIVO Y ESTIMULADOR DE LA EDUCACIÓN

¿Cuáles son las competencias de las Administraciones públicas y de la comunidad educativa? ¿Qué dice la LOGSE? Para responder a estos interrogantes es importante destacar que los con-

tenidos de la Ley *no se presentan como elementos de control* del Estado, sino con el inteligente *eufemismo* del *mejor servicio* ofrecido para *fomentar* la educación y *mejorar la calidad de la enseñanza* (Título 4). En realidad, la Ley y las Administraciones públicas implican una excesiva y permanente presencia de dichas Administraciones, fomentan demasiados aspectos educativos, ofrecen modelos bastante acabados sobre lo prescrito a los Centros y profesores de la enseñanza privada y pública, y se presentan como motor de la sociedad, de manera que la actuación de la Administración, encubierta en una *mejora en la calidad educativa*, puede abarcarlo todo.

Repetimos. Para lograr la mejor calidad de enseñanza, la *inspección* podría supervisar todo el proceso educativo, así como la configuración y labor de cada Centro. De esta manera, desde el punto de vista de la sociedad, la administración puede abarcar lo necesario, lo *innecesario*, lo conveniente y todos los grados de utilidad, esto es, toda la diversificación inherente a la naturaleza de las cosas. Una interferencia tal puede realizarse en calidad de norma o de consejo. En consecuencia, no sólo el poder civil se considera el principal motor de la sociedad, sino que esta consideración —aunque lo sea por defecto de la sociedad, lo que no es el caso de España— *tiende a perdurarse* en el tiempo. Así, el Estado se convierte irremediabilmente en el *permanente pionero* en materia de educación, considerándose (lo dirá también el Preámbulo n.º 32-33) con *derecho para estar presente en todos* los ámbitos y actuaciones educativas.

Según la LOGSE (Preámbulo n.º 43, Art. 55 a 62) corresponde a la administración pública ejecutar sobre los Centros públicos y privados las actuaciones siguientes: asegurar el cumplimiento de la normativa vigente, colaborar con la renovación del sistema educativo —renovación permanente que exige readaptaciones y actualizaciones (Preámbulo n.º 32-33)—, participar en la evaluación del sistema educativo, fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los Centros dentro del marco establecido, colaborar en la formación permanente del profesorado, y colaborar con los Centros en las actividades extraescolares. Estas facultades pueden ser comprensibles (no por ello necesariamente

te admisibles) desde un propósito de reforma educativa, aunque también pueden fácilmente implicar una violación del *principio de subsidiariedad* con base en una determinada praxis del Título 4 de la LOGSE sobre la *calidad de la enseñanza*.

Pero hay otros aspectos que suponen una mayor injerencia respecto a la anterior. Tales son: exigir a los Centros privados una detallada programación docente, facilitar modelos acabados de programación de Centro, asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros, colaborar en los procesos de renovación educativa, participar en la evaluación del sistema educativo (alumnos, profesores, Centros, procesos educativos y la Administración), fomentar la investigación e innovación en todos los ámbitos de la comunidad educativa, favorecer y estimular el trabajo en equipo de los profesores, promover la relación entre la programación de los Centros y su entorno socioeconómico, y ofrecer a los Departamentos de Área modelos elaborados de programación docente y materiales didácticos para el alumno y el profesor.

¿Cuáles son las atribuciones de los Consejos Escolares? Para responder hay que distinguir entre el Consejo de Estado y los Consejos de Centro. El Consejo Escolar del Estado (BOE 27-XII-1985, R.D. 18-XII-1985) tiene facultades consultivas sobre la programación general de la enseñanza, el desarrollo del Artículo 27 de la Constitución, el informe anual sobre la situación del sistema educativo, el desarrollo de la legislación básica de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas, la "determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad", la igualdad de derechos y oportunidades, y "los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad". En sí mismo nada hay que objetar a las facultades del Consejo Escolar, como *cuerpo consultivo* del Ministerio, si se mantienen dentro de los debidos límites, aunque el desarrollo de sus atribuciones pudiera ser abusivo según las ejerza la propia Administración. Baste decir que las atribuciones del Consejo Escolar corren parejas a las atribuciones de la LOGSE y del resto de la legislación.

El Consejo Escolar de Centro tiene facultades para aprobar y evaluar los aspectos siguientes: la programación general y anual elaborada por el equipo directivo del Centro educativo, el presupuesto, el reglamento de régimen interior, y la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones (BOE 27-XII-1985, R.D. 18-XII-1985). Lógicamente, las atribuciones del Consejo Escolar de Centro son muy diferentes a las del Consejo Escolar del Estado.

En lo explicado a continuación, adviértase que a la LOGSE se le añaden numerosas disposiciones tanto del MECED como de las Comunidades Autónomas. Estas últimas serán más o menos centralistas según la tendencia ideológica de sus gobernantes.

4.º EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS PROMULGAN NORMAS SOBRE CÓMO DIRIGIR UN CENTRO EDUCATIVO

Este es el resultado: la Administración pública exige, interviene, orienta y aconseja sobre los distintos aspectos del Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Educativo de Centro (especificado en la Programación General de Centro anual), y los Proyectos Curriculares de Etapa. También establece las relaciones entre los procesos de toma de decisión de un Centro escolar.

Si la imposición normativa es excesivamente detallista en los Centros públicos, sobre todo es sorprendente si se tiene en cuenta la autonomía de los Centros privados. Por ejemplo, el Reglamento de Régimen Interior (Título III, Capítulo 4) especifica, también para los Centros privados, los derechos y deberes del personal no docente y administrativo, del personal de limpieza, del conserje... El Título V trata sobre el plan de evacuación, el uso del jardín y aparcamiento, el servicio de fotocopia, etc. Aunque en Navarra se indiquen posibles redacciones a título orientativo, todos los Centros deben realizar una redacción orientada al efecto por la Administración, siendo también cierto que la tentación de copia es evidente.

Más en concreto; en base a la experiencia, quienes apoyaron la LOGSE ahora reconocen los errores en la forma de elegir a los directores de los Centros públicos. Así, prefieren la profesionalización de los directivos en vez de la elección democrática por el

claustró de profesores. Tales voces se escucharon en el VI Congreso Interuniversitario y las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas (Granada, 19 a 20 diciembre de 2000). Por ejemplo, la Consejería de Educación de Canarias ha optado por reforzar la autoridad de los directores de Centros (*El Magisterio Español*, 6-VI-2001 pág. 7).

5.º LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ORGANIZA Y REGLAMENTA LA PRÁCTICA DE LOS CENTROS, FRUTO DEL ESTATISMO Y EL DIRIGISMO

Ante el marco legal impuesto, podemos preguntar: ¿qué puede realizar, en concreto, el Centro educativo? ¿Qué implica el currículo escolar? Contestamos críticamente a estos interrogantes en base a lo regulado en la Comunidad Foral de Navarra para los Centros públicos y privados, regulación que por otro lado pretende limitar determinados excesos intervencionistas de la LOGSE. En otras Comunidades la situación es mucho peor. En la Comunidad Foral de Navarra el Centro elabora y desarrolla los documentos siguientes:

- a) La *Programación General de Centro* incluye cada año la memoria administrativa, el presupuesto, las actividades complementarias, y las modificaciones al proyecto educativo y al proyecto curricular de Centro.
- b) El *Proyecto Educativo de Centro* —aprobado por el Consejo Escolar— recoge la estructura organizativa y educativa general, el Reglamento de Régimen Interior, los principios pedagógicos, los aspectos básicos de las opciones curriculares, los propósitos y finalidades educativas, los objetivos generales del currículo en cada etapa, las señas de identidad de Centro, el estilo educativo y la actividad docente —por ejemplo en relación con el protagonismo de los padres—, el perfil de hombre y mujer por el que se trabaja, las virtudes y hábitos educativos, las tareas implicadas en la educación, etc.
- c) El *Proyecto Curricular de Centro* es el conjunto de proyectos curriculares de etapa del Centro. A este efecto, los

profesores deben realizar reuniones, análisis, reflexiones, establecer criterios metodológicos, etc. en los departamentos y el claustro de Centro. Este Proyecto precisa cómo desarrollar el clima del aula, elabora las técnicas de estudio de los alumnos y los procedimientos generales sistemáticos, establece qué, cuándo y cómo enseñar, indica qué, cómo y cuándo evaluar, señala cómo realizar la orientación y la tutoría, así como las medidas de *atención a la diversidad*, o bien la forma de llevar a cabo los *temas o ejes transversales*.

- d) El *Proyecto Curricular de Etapa* (léase la Secundaria) es aprobado por el claustro de profesores, y concreta y contextualiza en un tercer nivel las disposiciones oficiales, adaptándolas a las peculiaridades de cada Centro. Recordemos que el primer nivel de concreción es el MECD y el segundo el de la Administración autonómica. Así mismo, este Proyecto Curricular indica los objetivos generales de la etapa, la secuencia de objetivos y contenidos por ciclo, las estrategias didácticas, de método y de evaluación, y las medidas concretas de atención a la diversidad.
- e) La *Programación de Área o aula* la elabora el Departamento y cada profesor. Puede enriquecer los objetivos generales y las enseñanzas mínimas —establecidos por el MECD y la Comunidad Autónoma— con otros elementos del propio Proyecto de Currículo escolar. También elabora los principios metodológicos a aplicar, e incorpora —mediante concreción y adición— los objetivos, contenidos, evaluación y técnicas de aprendizaje practicadas por cada Centro.

Los profesores de cada Departamento de Área reciben los objetivos generales dispuestos en el decreto de *enseñanzas mínimas* (R.D. 14-VI-1991), así como numerosas orientaciones sobre la didáctica general y las programaciones didácticas. Para redactar dichas *programaciones*, los Departamentos reciben de la Administración un marco detallado con todos los diferentes tipos

de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), para su posterior precisión, selección y organización. La Administración también aconseja a los Departamentos tratar de forma equilibrada los tres tipos de contenidos, y sugiere advertir la mutua incidencia entre las distintas áreas, así como insistir en algunos aspectos concretos —a elegir por el Centro— a lo largo del curso, ciclo o etapa. Así mismo, indica —como preceptivo o bien orientativo— los principios y criterios de evaluación, la atención a la diversidad, la tutoría, las estrategias para adecuar los objetivos generales a cada situación concreta, etc.

Esta larga enumeración puede ofrecer *la falsa imagen de que los Centros públicos y privados tienen una gran libertad educativa. Nada más lejos de la realidad. La LOGSE, el MECED y las Comunidades Autónomas, disponen, orientan y exigen mucho, extralimitándose en sus funciones en contra del principio de subsidiariedad*. Lo demuestran las razones siguientes:

- a) Aunque el Centro tiene capacidad para *precisar y ampliar* el marco ofrecido por el MECED y las Comunidades Autónomas, la Administración pública prescribe un amplio y exigente *marco legal*, estricto y detallado, sobre todos los aspectos arriba citados. Dicha lista es prolija, como lo es la intromisión de la Ley en la autarquía inherente a todo cuerpo intermedio social infrasoberano. Quizás lo menos significativo sea el Decreto de Currículo, el llamado Currículo Básico o de enseñanzas mínimas (R.D. 14-VI-1991). Son muchos aspectos los que se regulan al Centro por imperativo legal, en contra de los *principios de subsidiariedad y de totalidad*.
- b) Los citados proyectos y programaciones exigen a cada profesor, Departamento y Centro una amplia organización y burocratización, con el precedente del afán tecnocrático de la Ley de 1970.
- c) La normativa legal ofrece numerosas *orientaciones* prácticas (según el legislador autonómico pueden ser imposiciones), de manera que la libertad de los profesores y la

confianza en los profesionales de la educación queda limitada o bien suprimida desde la Administración pública.

- d) Aunque la Administración no desciende a los mil detalles de la vida de cada Centro, asignatura o Área, y vida cotidiana del aula, los exige e incluso los precisa cuanto puede. Así se inmiscuye en todo el proceso educativo. En realidad, abarcar la amplitud de dicho proceso sería imposible, pues la pedagogía y la didáctica siempre son más amplias que la LOGSE y cualquier otra Ley civil. Afortunadamente, el MEC y la Administración autonómica no son el profesor que desarrolla su trabajo en el aula, ni conocen lo que un alumno habla con su profesor en tutoría privada. Plantear esto supondría el absurdo de un Estado *omnipresente*.
- e) La inspección puede cercenar hasta límites insospechados la naturaleza subsidiaria del poder público, según voluntad de legislador o gobernante, en atención a los principios de evaluación, calidad educativa, etc. (LOGSE Tit. IV Arts. 55-62).

A pesar de todo lo anterior, hay Centros que *superan* lo exigido por la Administración pública, sin mérito alguno de esta última. Por *convencimiento pedagógico* hay Centros que buscan la excelencia, y que plantean a cada alumno un proyecto personal de mejora, desarrollan en todas las Áreas la didáctica del trabajo personal mediante Guías de Trabajo Autónomo de aula, proyectan actividades de solidaridad como obras de servicio a la comunidad, exigen un trabajo de investigación anual para el aprendizaje por descubrimiento, desarrollan el cine en familia y en el aula como cultura de la imagen y educación moral, crean un Plan de Formación de virtudes nucleares, realizan de forma excepcional una diversificación curricular a beneficio de unos determinados alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Diremos lo mismo que en relación a la *autogestión* de la LODE. El Estado hoy dirige y está muy presente en los Centros administrados por él, y asimila a ellos, lo máximo posible, a los

Centros privados o de iniciativa social *concertados*. Quizás en menor grado también intervenga en los Centros privados no concertados. En el mejor de los casos, el Estado adolece de un excesivo celo al imponer aspectos saludables —nada digamos sobre aquellos que no lo son—, desconociendo su *funciones tanto subsidiaria como de totalidad*. Al excesivo celo del Estado se le suma el celo de las Comunidades Autónomas, siempre a *imitación* del Estado central en cuanto *delegadas* suyas. Parece que la educación es un instrumento acabado del mito del progreso y del laicismo.

Por una parte y de hecho, la enseñanza privada parece *subsidiaria* del Estado, y no al revés. Es más, los Departamentos de Área de los Centros educativos privados y públicos tienden a reproducir las orientaciones de la Administración por criterios de comodidad, facilidad y seguridad implícitos en ello. Así, no pocos Centros y profesores se limitan a cumplir el expediente burocrático, rellenar formularios y cumplimentar documentos *sin que por ello exista una verdadera renovación educativa*. Es una pena la gran ocasión perdida. La excesiva normativa legal y burocrática han ahogado parte de una necesaria renovación educativa, porque el impulso ha llegado del Estado y no de la sociedad, y porque dicho impulso se ha traducido en un talante tecnocrático y formalista, y no en una verdadera *atención personalizada desde la realidad educativa*.

6.º EL ESTADO O ADMINISTRACIÓN PÚBLICA HACEN LOS OFICIOS DEL DIDACTA Y PEDAGOGO, DEL CIENTÍFICO, Y DEL EDUCADOR, ENSEÑANTE Y ORIENTADOR

En este ámbito de cosas, la Administración pública presenta cuestiones —amplias e importantes— de carácter preceptivo, otras son consejos a seguir, y unas terceras son orientaciones o ideas a considerar libremente por los docentes. El grado de uno u otro carácter depende de cada Comunidad Autónoma, aunque todas están *cortadas por el mismo patrón*, el MECD. Nuestra crítica se refiere a los aspectos siguientes:

- a) El hecho de *detallar todos los aspectos del marco educativo fundamental* que el Centro debe desarrollar, supone

que el Estado y las Autonomías *desvirtúan* la capacidad que dicen reconocer a cada Centro para desarrollar su estilo propio y su Proyecto Curricular.

- b) El Estado *opta por una pedagogía concreta* denominada "constructivista", y en el Área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia —que conozco— por un *talante científico determinado*. Así, en el Área de las Ciencias Sociales, el profesor bien formado y delicado se sentirá obligado a realizar las ampliaciones, ajustes y correcciones oportunas a la Ley en beneficio de la verdad y la formación de sus educandos.
- c) La expresión concreta del *sustrato filosófico y metodológico* de la LOGSE no impide realizar una *interpretación* diferente de la Ley. Además, cada Centro está en su derecho de *completar y quizás también reorientar* lo ofrecido inicialmente por dicha Ley.

Por tomar un Área de mi específico interés, el soporte filosófico de la Reforma LOGSE en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, presentado por el MECD, queda *parcialmente oculto*, destacando en él algunos aspectos nada saludables que a su vez pueden ser *interpretados* según el receptor. En efecto, la concreta orientación de dicha Área no impide su relectura o *interpretación*, pues las *surgenias ideológicas* del currículo oficial impuesto por el MECD parecen ser dúctiles, además de no ofrecerse un currículo cerrado salvo aquellos valores relativistas y secularizadores de la actual Constitución (37), o bien las inter-

(37) En este sentido es preciso realizar diversas correcciones, en nuestro caso al currículo oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Navarra. Parece que en otras autonomías las correcciones deben de ser mucho mayores. Así, es preciso: A) Equilibrar la sistematización del *cambio social* afirmando la tendencia social a la permanencia y a la continuidad. B) Resituar las citadas *contradicciones* en el pasado, los *mecanismos* que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, y los elementos del llamado *proceso de construcción colectiva*. C) Soslayar juicios de carácter extrahistórico y evitar el presentismo gracias a la adecuación cronológica. D) Sustituir el término *colonización* por el de *civiliz-*

pretaciones efectuadas por cada Administración autonómica. De todas maneras, también las *carencias* del Currículo son significativas, desde la secularización hasta el hecho de no situar al hombre —y al hombre redimido— como centro de las correspondientes disciplinas científicas. En resumen: se trata de una interpretación parcial, necesaria pero insuficiente, y en cuanto tal a completar.

7.º LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA SE ATRIBUYE UN EXCESO DE COMPETENCIAS

Aunque el modelo educativo propuesto por la LOGSE fuese bueno, su propuesta educativa no es *competencia y jurisdicción* del poder civil, pues este debe respetar las funciones inherentes a las familias, los cuerpos intermedios infrasoberanos, y la sociedad en general. El origen del modelo educativo de la LOGSE es el siguiente:

La fuente epistemológica o disciplinar son las aportaciones de los conocimientos científicos de cada una de las áreas curriculares. La fuente pedagógica es el fundamento teórico y la experiencia adquirida en la práctica docente. La fuente psicológica son los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno. Por último, la fuente socio-antropológica recoge las demandas sociales y el proceso de socialización (38).

zación aplicado a la labor de España en América. E) Matizar y corregir el término de "revoluciones liberales burguesas", y no confundir en España el liberalismo con la democracia oponiendo a ambos el llamado "Antiguo Régimen". F) Reorientar los temas transversales (la discriminación, los derechos y libertades...), y el tipo de ciudadanos que se quiere conseguir con los contenidos referentes a la "participación, poder y conflictos políticos en el mundo actual" (contenido n.º 7). G) Superar el relativismo de "los modelos éticos de vida y comportamiento humano en diferentes tomas de posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual" (criterio de evaluación n.º 29, del currículo oficial). Para ello puede utilizarse el desarrollo de los contenidos relativos a "la vida moral y la reflexión ética", cuyo índice de conceptos se muestra —en Navarra— interesante y conforme a la recta filosofía ética.

(38) GOBIERNO DE NAVARRA, *Gufa General*, Ed. Gobierno de Navarra y MEC, 1993, 81 págs., pág. 74.

8.º LAS PAUTAS Y CONSEJOS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA A LOS DOCENTES Y CENTROS EDUCATIVOS SON NUMEROSOS

Lógicamente, la Administración no puede realizar la última concreción de todo lo que se trabaja y enseña en el aula. En realidad, la famosa *opcionabilidad*, que flexibiliza y adapta el currículo a las diversas necesidades e intereses del alumno, se limita a las materias optativas, a la elección de dos de cuatro áreas en 4.º curso, y a la elección entre dos opciones de matemáticas también en dicho curso. Términos clave como las *señas de identidad de Centro*, la *atención a la diversidad*, la *diversificación curricular* y los *niveles de concreción curricular* (Administración, equipos docentes de Centro, profesor de aula), las *adaptaciones curriculares*, y las *necesidades educativas especiales...* no son capaces de quitar a la LOGSE el cuño estatista, tecnócrata, y casi omnipresente de la Administración. Incluso en no pocos documentos de la Administración son patentes la pedantería y enrevesamiento. *Lógicamente, nadie Centros, profesionales, o bien funcionarios con personalidad crítica esto por no "marcarse" ante una Administración que distribuye dineros y cargos.*

9.º LOS VALORES Y ORDEN DE BIENES SEÑALADOS EN LOS OBJETIVOS DEL MECY Y POR ELLO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS, SON INCOMPLETOS Y DE HECHO QUEDAN DISTORSIONADOS

Este aspecto, que no es nuevo pues aparece en la Ley de 1970, es delicado y complejo. El Estado español sigue los postulados ideológicos de la UNESCO en la formación de la juventud española, interpretados en clave secularizadora, laica o laicista. ¿Cuál es el modelo de hombre? ¿Cómo se desea que el hombre aprenda a ser? (39).

(39) Las ideas de la UNESCO, analizadas por Estanislao Cantero —*vid.* Parte II, nota 26— han sido expuestas en un libro significativo: VV.AA. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Ed. UNESCO y Santillana, 1996, 318 págs.

Es el Informe lo presenta a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. En él se vierten ideas interesantes, pero también otras de las que a continuación presentamos nuestra crítica.

1º. Los *puntos de partida* del Informe son interesantes, pero bastante *básicos*, no profundizan en la realidad, y atienden excesivamente al *mundo exterior*.

El Preámbulo de la LOGSE es interesante al respecto, pues ofrece unas consideraciones donde se mezclan verdades con elementos ideológicos de orientación *laicista*. Lo que más llama la atención en dicho Preámbulo es que se afirme la necesidad de una formación integral y del carácter ético de la educación, pero

También y sobre todo debieran profundizar en el hombre interior y personal, y *comprometerle* más. Dicho mundo exterior se presenta en base a la globalización más que a los graves *problemas éticos* del hombre occidental.

Ya en el *desarrollo*, los valores de este Informe *carecen* de trascendencia religiosa, se presentan con una perspectiva utópica, y, por querer *resolver* intrincados y difíciles problemas éticos humanos, son claramente laicistas. Concretos. Por una parte, valores como la responsabilidad y justicia, la igualdad y solidaridad, el pluralismo y tolerancia, tienen de por sí un significado diferente según el paradigma, marco de referencia o inspiración que se les otorgue. De no concretarse el paradigma verdadero será imposible resolver los problemas éticos señalados en el Informe. Por otra parte, hay otros valores que, al presentarse *sin referencia trascendente alguna*, y *al entenderse hoy de forma indiscriminada*, tienen, desde su *insuficiencia y distorsión*, una lectura *anticristiana*. Tales son "la libertad (nota: se entiende que casi absoluta o ilimitada) de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación".

Estamos ante un Informe que, aunque es muy procedimental y contiene muchas declaraciones de intenciones y deseos, se presenta como un todo acabado, con el objeto de responder a intrincados y difíciles problemas éticos humanos.

2º. El Informe es *laicista* por carecer de una orientación trascendente y religiosa. Ignora la *posibilidad* de la orientación religiosa del educando, que debiera destacarse cuando no ya defender positivamente. La ignora máxime cuando las *religiones positivas* afirman qué orientación religiosa es necesaria para responder a los intrincados y difíciles problemas éticos humanos. Sólo incide en problemas *exteriores* a la intimidad del propio "yo", aunque sabemos que no hay educación posible sin referencia y recto cultivo de esta intimidad personal. Por otra parte, el Informe también incide en el universalismo, los valores y condiciones materiales, el cambio permanente, el naturalismo, el voluntarismo, y el igualitarismo.

3º. "Aprender a ser" es, según este Informe, el colofón de los *cuatro pilares de la educación*. Los otros tres son: "aprender a conocer", "aprender a hacer", y "aprender a vivir juntos". Según lo dicho, se trata de un "aprender a ser" incompleto, desorientado y aún tergiversado, aunque incluya apreciaciones conformes a la realidad de la persona humana. Pero —sobre todo— llama la atención la carencia de otros pilares como el trascendente o religioso, que incide y orienta directamente a los restantes. En efecto, no hay referencias a la religión, a cada patria concreta, a la naturaleza estable e incluso inmutable del hombre y la sociedad, a los diferentes talentos que Dios ha repartido entre los hombres, a la conciencia y los problemas íntimos de la persona —ocultos, universales y actuales—, a las limitaciones o imperfecciones de la naturaleza huma-

desgajándolo —por omisión— de la religión y de una moral objetiva, y vinculando todo ello exclusivamente a principios de orientación sociológica o convivencia social. La omisión de la religión, de la verdad objetiva y de los elementos sustentantes de los valores sociales que se citan, suponen una deficiencia de gran

na, a la Gracia divina, la salvación y el pecado, etc. Ello expresa y refuerza el laicismo citado.

4º. En "aprender a ser", el Informe enviado a la UNESCO pretende el desarrollo global de la persona, y prepararla para la vida en común y de relación con otras personas y grupos. Debea *potenciar al hombre* frente a las "formas obsesivas de la propaganda y de la publicidad (...) impuestos desde el exterior", dotarle de "un pensamiento autónomo y crítico...", evitar la deshumanización tecnológica, prepararle para que responda por sí al cambio permanente, defender en él la libertad absoluta "de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación", desarrollar la imaginación y creatividad de una forma ilimitada, incidir en lo cultural sobre lo técnico, potenciar la diversidad personal, y, creo que al fin, lograr hombres excepcionales que superen la *normalización*. Esta potenciación del hombre quiere oponerse al control del hombre por la máquina, por la técnica y el mercado.

Esto último se expresa de la manera siguiente: "En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana pueden verse amenazadas por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación —estética, artística, deportiva, científica, cultural y social— que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos" (pág. 107).

Más allá del trasfondo filosófico de este Informe, y de estas y otras expresiones, el igualitarismo es superado por la necesidad evidente de huir de la *normalización*, buscando así hombres excepcionales que muevan hacia adelante al conglomerado social. La mejora de cada hombre en un "proceso dialéctico" —dice el Informe— duraría toda la vida en una "maduración constante de la personalidad" (pág. 108).

Estas ideas de la escuela del futuro defendidas por la UNESCO y J. Delors (1996) las recoge básicamente, como fundamento y orientación general, ZURBANO DÍAZ DE CERIO, José Luis, en su libro *Bases de una educación para la paz y la convivencia*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 1998, 175 págs., págs. 14-15. Pero la recta actuación ética del hombre y de la sociedad de cara al futuro no está por inventar.

Los supuestos señalados por Díaz de Cerio para educar en la paz son la libertad, la convivencia, la tolerancia y el diálogo. Lo que no dice es cómo interpreta

trascendencia en materia de educación. Como dijimos antes, el error fundamental reside en los artículos constitucionales en los que la autoridad pública se inhibe de cualquier afirmación objetiva y preconstitucional. Según la LOGSE sobre la enseñanza:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y

estos términos. También explica en qué consisten la educación cívica y democrática, señala las virtudes cívicas, establece un Código de Buenas Costumbres y una relación de urbanidad y buenos modales, opta por el método de cooperación pero contra la sana competición, y desarrolla el trabajo en grupo así como diversas formas de solidaridad. Son interesantes las orientaciones que indica sobre la educación para la solidaridad y los procedimientos de la educación para la paz. Los enunciados del libro continúan los de la LOGSE (Título Preliminar art. 1.1.b. f. y g.).

Este libro establece supuestos y efectúa desarrollos, ambos de carácter general, muchas veces convencionales y por ello sin limitaciones ni precisiones. Algunas de sus afirmaciones son interesantes y otras son vagas. Es bueno saber que, en cualquier caso, la interpretación de ciertos valores sigue, por imperativo legal, el criterio de la Constitución y la UNESCO. Sirva para ello la crítica anterior. Además se refuerza el trabajo en grupo, en un sentido excluyente al oponerlo a una sana competencia. Aunque el autor diga lo contrario (págs. 142-3), por muchas razones este proyecto es difícil de llevarlo a la práctica de una forma transversal; otra cosa es que el profesor, en el quehacer cotidiano del aula, transmita las valoraciones y virtudes por ósmosis, en actitudes y breves comentarios.

El texto hace pocas referencias a la familia (págs. 132, 162). No es suficiente afirmar al final del libro: “Lo de los Padres de los Alumnos es una obligación y un recurso educativo. Tienen derecho a saber cómo es la educación de sus hijos. Son una ayuda necesaria para estimular y exigir a los alumnos. Por eso, tenemos que contar con ellos” (pág. 162). Bien está afirmarlo, pero es insuficiente. Este libro debería presentarse como un *recuerdo* de los muchos valores transmitidos naturalmente por las familias, reconocer que los padres son los primeros y principales educadores, y actuar de manera que no hay educación contra la propia de los padres salvo educación aberrante. Por otra parte, la intención del editor es que los “profesores, alumnos, padres, asociaciones y, en general, la sociedad deben marcar unos objetivos comunes, consensuados y mantenidos con tesón” (pág. 8). Más que consensuar debiera decir que la familia es la primera y más importante institución social, que esta no debe consensuar con otros los elementos éticos y costumbres propias, y que al fin es ella la que deshace los entuertos de la sociedad en la que se vive.

moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, Preámbulo, 2). "La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad" (LOGSE, Preámbulo, 5). "La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia" (LOGSE, Título Preliminar, art. 1.1b). "La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de entre los pueblos" (*Idem.* art. 1.1g).

La crítica puede extenderse al hecho de que los principios de pluralidad, libertad, tolerancia y solidaridad quedan vinculados en la LOGSE a la ideología dominante hoy, y de la manera como se establecen en las leyes civiles.

Como la escuela no puede ser *neutra* ante un orden de bienes, el MECED ofrece una *moral o valores laicos* a través de los objetivos generales, los *ejes transversales* a desarrollar en todos los cursos, así como la programación de *Ética* de 4.º de ESO.

¿Qué son los *ejes transversales*? Son a modo de una nueva moral o virtud laica impuesta a todos los alumnos, ateos o creyentes. Lógicamente, cuando se subordinan como parte a la moral objetiva pierden dicho carácter. Abarcan algunos temas relativos a la dimensión social del hombre, elegidos hoy para desarrollar por su utilidad social. En otras circunstancias y con otras necesidades se elegirán otros valores. Impuestos por el Gobierno, nadie los puede discutir. Su objetivo es hacer ciudadanos en una sociedad democrática en cuanto liberal. Su importancia es tal que todo educador debe impartir los *ejes transversales* en cualquier asignatura.

Dichos *ejes transversales* son los siguientes: educación para el consumo, educación vial, educación no discriminatoria, educación para la salud, educación para la paz, educación de la afectividad y de la sexualidad, y educación ambiental. Este último tema debe ser muy socorrido, quizás debido a lo comprometido

de los anteriores —no es posible la *neutralidad* ideológica, religiosa y moral defendida por la Ley—, pues en la *Gufa de Navarra* abarca 103 páginas frente a un total de 139 páginas de todos los contenidos restantes. Los objetivos generales son la convivencia en sociedad, el desarrollo personal, la participación democrática, etc., entendidos todos ellos según el uso y costumbre de hoy día o, más concretamente, de la propia Ley.

Nuestra crítica a los valores y actitudes —la formación en suma— transmitidos por el Estado se basa en los aspectos siguientes:

- a) El Estado, que se fundamenta en el *subjetivismo* y *relativismo* de la Ley y el *voluntarismo* de la Constitución, impone en los Centros —por su omisión y comisión— un *modelo de hombre y sociedad* conforme a unos valores éticos y morales. Estos valores obligan a los Centros públicos y de iniciativa social o privados. La Administración eleva lo considerado inicialmente opinable, según sus valedores, a la categoría de verdad objetiva, que se impone, contradictoriamente ante el relativismo constitucional, a la opinión *subjetiva* de los docentes y sus alumnos.
- b) A diferencia de lo señalado en la LOGSE, y en lo que omiten los *ejes transversales*, el propósito de la escuela no debe ser objetivamente y tan sólo *hacer ciudadanos*, sino personas que desarrollan todos sus gérmenes de perfección cristiana, virtudes humanas, capacidades intelectuales y dimensión social.
- c) Crítica a las carencias —omisiones— y al fundamento —inspiración— de los *ejes transversales*, así como de los objetivos generales y otros valores de la educación laica.

En primer lugar, los *ejes transversales* y los valores como la capacidad crítica, la libertad, la pluralidad, la tolerancia... *son una parte de un todo*. Son criticables tanto por sus *omisiones* como por la *imprecisión* admitida en sus posibles *desarrollos*. En efecto, desde la perspectiva del derecho natural y de una concepción personalista, se advierte la *carencia* de otros valores más importantes y comprometidos que los señalados y, sobre todo, de un

orden de bienes. Además, dichos desarrollos pueden ser de hecho contrapuestos entre sí.

Segundo, estos valores *carecen de un estatus ontológico*, por ejemplo en textos como la Declaración de derechos Humanos (1948), los Derechos del Niño (1959), y los Derechos de la Mujer (1967). Se fundan en la ideología relativista, subjetivista y voluntarista propia del texto constitucional. En realidad, la educación de las personas debe abarcar más aspectos y de mayor concreción que estos. Además, reducir la formación de la persona a los parámetros sociales es un grave error, pues aquella exige el cultivo profundo —ontológico—, global —natural y sobrenatural— e interior —la conciencia— de la persona.

Si la inspiración ética para la educación de niños y jóvenes sigue a instituciones laicistas como la UNESCO, se trata de una formación incompleta, es fácil que haya choques con la moral religiosa, y sólo el consenso universal daría alguna garantía de que se tratase de una moral verdadera. En aspectos tan importantes la UNESCO no debe sustituir a la Iglesia. Pongamos un ejemplo en el que hoy son muchos los que se equivocan. Es el caso de la educación sexual —educación muy comprometida por llegar a lo más profundo del hombre— que implica el reconocimiento del pecado original y la Gracia divina, y está íntimamente unida a una concepción del hombre y la vida.

En tercer lugar, la carencia de un estatus ontológico hace que estos valores caigan en la ambigüedad, suelen ser mal interpretados, y a poco comprometan. Más parecen propios de una ONG que de un sistema educativo. Como consecuencia, esta educación en valores es insuficiente y queda distorsionada.

Cuarto. En el orden de las realidades, los contenidos impuestos en cada *eje transversal* por cada Autonomía, así como su desarrollo departamental y de cada profesor, son mucho más importantes que el título atribuido a cada uno de dichos *ejes transversales*, de manera que, en la práctica, ciertos desarrollos caen en excesos y abusos nada éticos.

En quinto lugar, en un *múltiple, variado y quizás contradictorio desarrollo* de los valores impuestos por la Ley, no se cuenta con los padres debido a la propia imposición inicial de Leyes

como esta. Así se relega la intervención paterna a las discusiones y votación mayoritaria en el Consejo Escolar, y al recurso de los padres ante la inspección escolar en defensa de sus creencias religiosas y morales.

En suma, los *ejes transversales* no ofrecen una "formación plena", y menos cristiana, aunque se pueda jugar *dialécticamente* —no en el plano de la verdad— con los términos, de modo que cada cual entienda en ellos lo que desee. Un ciudadano honrado necesita más y mejores valores —un orden de bienes verdadero—, una mejor orientación, y fundamentar sus afirmaciones en una ética objetiva y en la verdadera religión. En efecto, la finalidad de la escuela no es construir un tipo de ciudadanos agnósticos y relativistas, evolucionistas, donde prevalezca la socialización y la masificación.

Desde un punto de vista cristiano, los objetivos de la educación de la LOGSE *no reflejan una "formación plena"*, son *insuficientes, y en algunos aspectos se interpretan desde el poder político de una forma ajena al derecho público cristiano*. Así, se trata de *una escuela anticristiana, en unos casos negativamente por omisión y en otros positivamente por acción. Además, no pocas veces la práctica en los Centros educativos es claramente una educación anticristiana debido a inspiración de algunas Administraciones, de profesores, y de unos padres que, a pesar de sus derechos originarios reconocidos por la Ley ante el Consejo Escolar (R.D. 18-XII-1985), poco peso tienen de hecho en la educación de sus hijos*. Por eso, la única salida es añadir lo que la Ley omite, e interpretar todo lo demás haciéndole decir lo que no dice o que bien pudiera decir.

10.º LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EXIGE AL ALUMNO INVESTIGAR, incluso hasta unos límites utópicos, lejos de sus posibilidades reales. Cuando la Administración reglamenta dicha investigación parece que lo hace para alumnos universitarios (40).

(40) Así lo pone de manifiesto LÓPEZ BATALLA, Ramón, "La investigación como recurso dialéctico en las ciencias sociales: análisis de los diseños curriculares de la E.S.O.", en VV.AA., *Aspectos didácticos de ciencias sociales*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, 2001, 200 págs., págs. 115-155. Col. "Educación Abierta", n.º 156.

11.º LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA HA QUEDADO PERJUDICADA EN LA ESO Y EN EL BACHILLERATO

En el Bachillerato LOGSE, las materias culturales, como las lenguas clásicas, prácticamente se eliminan, se reduce la Literatura a la Lengua, se focaliza la historia de España en la época contemporánea, y la filosofía pierde su vigor (41). No en vano, Gil de Sagredo criticó la Ley de 1970 porque ensalzaba la técnica con olvido del hombre (42). Ahora, el nuevo decreto de Humanidades del Gobierno del PP, esperado para el año 2001, pretende obviar algunos de estos males.

12.º CONFORMISMO HACIA LA CULTURA DOMINANTE. En relación con la aplicación de la LOGSE en los Centros privados de Ideario cristiano, Luis María Sandoval advierte lo siguiente:

“Estamos viendo como según salen de los centros cristianos los alumnos ya saben que tienen que adaptarse a lo que hay, de ningún modo poner en discusión sus fundamentos para mejorarlo”. “Si los centros católicos no se diferencian de los demás en lo que transmiten, o no promueven una nueva sociedad cristiana, falta la principal razón para movernos en su defensa” (43).

Así mismo, otra autora afirma que:

“La escuela católica sólo tiene sentido si está para formar católicos, que actúen como tales en todos los aspectos de su vida futura” (44).

13.º EL LENGUAJE DE CIERTOS TRATADISTAS, PEDAGOGOS Y DIDACTAS ES INADECUADO Y SUS PROPUESTAS ESTÁN FUERA DEL AULA

Se trata de un lenguaje complicado, muchas veces confuso, crítico, y que poco aclara. Es teórico, muy técnico y como tal

(41) ISART, María Consolación, “Democracia educativa en el B.U.P.”, *Rev. Verbo*, n.º 291-2 (enero-feb. 1991), págs. 261-8.

(42) GIL DE SAGREDO, *Educación y subversión*, *op. cit.*, págs. 67-71.

(43) SANDOVAL PINILLOS, Luis María, “Libertad de enseñanza. ¿Para qué?”, en *Rev. Verbo*, n.º 389-390 (nov.-dic. 2000), págs. 761-771, pág. 767.

(44) FERNÁNDEZ DE LA CIGÜÑA, M.ª José, “La sociedad para la que se educa y la sociedad que queremos”, en *Rev. Verbo*, n.º 389-390 (nov.-dic. 2000), págs. 773-781, pág. 779.

recuerda a las modas de la Ley de 1970. Por otra parte, las elucubraciones mentales de algunos didactas autóctonos, que desde hace años no pisan las aulas, se sitúan fuera de la realidad docente. Personalmente he leído mucho y bucho (45), pero también he dejado de lado muchas publicaciones por inservibles, porque nada aportan e incluso ofrecen errores abiertos o solapados de carácter didáctico y científico.

Hay didactas que están "haciendo su agosto" con publicaciones que pocos o nadie leen. En efecto, estamos en la espiral de los Congresos, Jornadas y publicaciones cuya eficacia acaba en sí mismas. Además, no son infrecuentes posiciones poco o nada prácticas, utópicas, alejadas del aula, y difíciles de poner en práctica tanto en sí mismas como por carecer de sistematización, realismo y una concepción verdaderamente personalista. Sabemos que un buen didacta debe seguir unos principios teóricos generales y nucleares de pedagogía, pero siempre para transmitir contenidos, resolver problemas, o bien sacar el máximo rendimiento —la excelencia— a cada alumno en el aula. En algunas instituciones didácticas sobran teóricos, faltan espíritus prácticos o didactas, y han caído en la intelectualización o excesiva formalización... y esto es pésimo. El racionalismo se está autoeliminando, víctima de sus excesos, pues lo críptico, y la excesiva planificación y formalismo es lo más contrario a los planteamientos sencillos, profundos y de sentido común necesarios en toda didáctica. La didáctica o es práctica, esto es, sobre casos y alumnos concretos, y un arte sobre lo contingente e inaprensible, o no es tal didáctica.

14.º RETRAIMIENTO DE LOS PROFESIONALES DE AULA

Ante la estatización y los excesivos reglamentos —burocratización y formalismo—, los profesionales de la educación y los directivos de los Centros pueden sentirse *disminuidos o menores de edad*. Es cierto que pueden decidir ciertas cuestiones, pero también lo es que reciben un marco preciso y muchísimas

(45) VV.AA., *Glosario de educación personalizada. Índices*, dir. Víctor García Hoz, Madrid, Ed. Rialp, 1997, 350 págs. en "Tratado de Educación personalizada" vol. 33.

disposiciones, consejos, orientaciones, guías y recursos de cómo desarrollar su profesión. Luego viene la avalancha burocrática con la que el profesor se engaña al creer que ésta es la principal herramienta para educar.

Sin duda, produce cierto rubor a los directivos y profesores con personalidad el leer ciertos libros de la LOGSE animados con amplias prescripciones y orientaciones, libros que los centros Educativos reciben del MECD y de sus respectivas Autonomías. Lógicamente, cada impulso dura lo que resiste un ministro, o a lo más uno o dos Gobiernos.

La excesiva intervención del Estado, como práctica común ensayada en sucesivos proyectos de reforma, ha conllevado el adocenamiento del docente, la asfixia de la iniciativa, la despreocupación por la superación personal, la carencia de afán innovador, la pérdida de autoestima y orgullo. En este sentido se expresa el reciente libro de Jaume Carbonell *La aventura de innovar* (46).

15.º ESFUERZOS CONTINUOS E INTENSOS QUE DESEMBOCAN EN UN VACÍO ESTÉRIL POR CARECER DE FUTURO

El inmenso esfuerzo que ha llevado y lleva consigo la aplicación de la LOGSE —aplicación a realizar por imperativo legal— puede volver a exigirse a todos los educadores de España —de los Centros públicos y privados— siempre que se renueve un nuevo Gobierno. Lo más doloroso es que, una vez diseñada una programación escolar con un gran esfuerzo, voluntarismo y tiempo extralaboral... otro ministro puede echar todo el trabajo por la borda. Así va a ocurrir con ocasión de la reforma del PP en no pocas asignaturas de la Secundaria y el Bachillerato LOGSE.

Estoy convencido de que el estamento docente es uno de los más vocacionales y estoicos. No creo que ningún otro sector profesional admitiese una situación tal de esfuerzo continuo y muchas veces vano o inútil. No hay derecho. Si a esto se le suma la escasa consideración social, el reducido salario —insuficiente

(46) CARBONELL, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Ed. Morata, 2001, 127 págs.

para vivir una familia—, y la relativa humillación que parte del profesorado sufre por diversos alumnos... no extraña que “las enfermedades de tipo psicológico son las principales causantes de las bajas del profesorado” (*El Magisterio Español*, 9-V-2001 pág. 4). Cuando la Justicia y la Educación quiebran, es que antes se ha quebrado la sociedad. A esto hemos llegado en España, como expresión de un mal muy hondo.

Por todo lo dicho, muchos educadores *no han hecho la Reforma LOGSE*, ni en lo que tiene de saludable ni en otros aspectos. Esto ha podido ser por faltar una adecuada dirección de Centro, o bien por las *deficiencias* o errores en general de ciertos profesores o educadores, inadmisibles en la enseñanza privada.

Entre estas *deficiencias* figura la búsqueda de un *excesivo consenso* en los departamentos de Área, que hoy está de moda hasta que el jefe de empresa haga ver que él es quien decide. También puede indicarse el ser remisos a un cambio del quehacer cotidiano en el que la voluntad tiene una gran importancia (ese voluntarismo tan denostado en el sector funcionarial), omitir un trabajo personal prolongado fuera del Centro en horas extraordinarias que nadie paga, no implicarse en la complejidad de la programación de aula (larga o anual, de evaluación, y diaria), y, por último, carecer de un equipo educador coherente y activo. Por todo esto, creo que son pocos los Centros que han practicado verdaderamente la Reforma LOGSE en España. Eso sí, sobre el papel la habrán hecho todos. También es cierto que, en el marco arriba señalado, hay Centros privados que hubieran hecho su propia reforma aunque no hubiera reforma LOGSE.