



LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LOGSE: UNA POLÉMICA FICTICIA Y UN PASO MÁS SOBRE UNA MISMA BASE IDEOLÓGICA.

Alberto Martínez Delgado

Profesor de Matemáticas de Secundaria en la provincia de Sevilla.

RESUMEN:

Este trabajo se propone poner de relieve la existencia de una unidad fundamental, en los objetivos, la ideología y el diseño práctico, entre el sistema educativo de la LOCE y el de la LOGSE, a pesar de algunas apariencias. Esta identidad básica entre ambos sistemas motiva que gran parte de la oposición a la LOCE haya sido superficial y ficticia, a base de la repetición de eslóganes publicitarios, como el de la discriminación social, aplicables igualmente al discurso profundo y oculto de la LOGSE -aunque menos a su discurso manifiesto. Nuestro planteamiento, choca con las declaraciones de los partidarios de cada una de las normativas sobre educación (LOCE y LOGSE), que las presentan como contrapuestas, utilizando para ello más la espectacularidad y resonancias de las consignas que la profundidad de la argumentación. También discrepa del sector del profesorado que ha sido víctima del espejismo producido por la eliminación de algunos desmanes de la LOGSE, cuya necesidad de modificación era un clamor plenamente justificado, y ha abrazado acríticamente como salvadora la LOCE.

ABSTRACT:

This paper argues that, although some appearances of discrepancy, the goals, ideology and practical design are essentially identical for both the LOCE and LOGSE educational systems. This basic identity entails a superficial and fictitious criticism to the LOCE, founded on the repetition of slogans -as social discrimination- which could be also addressed to the deep and hidden discourse of the LOGSE itself. Our point of view collides with the public declarations of both educational laws defenders, engaged in a dispute in which propaganda prevails over reasoning depth. It also disagrees with the illusive hopes of many teachers whose reasonable opposition to the LOGSE brought them to greet the LOCE as a solution to the deplorable state of current education.

1. SEGREGACIÓN E INTEGRACIÓN.

La idea de que el sistema educativo que se deriva de la Ley de Calidad es un sistema segregador, ha sido el centro de la crítica más difundida a esta ley del gobierno del Partido Popular. La consejera de Educación de la Junta de Andalucía, una comunidad hasta ahora dirigida por el Partido Socialista Obrero Español, en rueda de prensa celebrada el 13 de febrero de 2001, manifestó que la Ley de Calidad supone "la segregación, la jerarquización y la exclusión del alumnado". En igual sentido se han pronunciado otros miembros destacados del PSOE, de IU, de las agencias sindicales "de clase", de la nomenclatura académica pro-LOGSE y revistas claramente comprometidas con la LOGSE como Cuadernos de Pedagogía.

Que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) supone, principalmente a través del mecanismo de los diversos itinerarios contemplados para el segundo ciclo de

la ESO, una clasificación de los alumnos en función del rendimiento escolar, parece innegable. También es evidente que estos niveles de rendimiento, por un lado, son reflejo de las desigualdades económicas y socio-culturales de origen de los alumnos, a las que sirven de justificación, y que, por otra parte, contribuyen a reproducir las desigualdades en las generaciones posteriores.

Pretender, por el contrario, que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), no establece discriminaciones entre los alumnos y que actúa en un sentido compensatorio de las desigualdades de origen social, es una ficción disparatada. En primer lugar debe tenerse en cuenta la dificultad de estructurar un sistema educativo que tenga realmente, en la práctica, un carácter compensatorio de las desigualdades generadas por el sistema económico y social, en el que se integra, y al que se subordina. En segundo lugar, en el caso concreto de la LOGSE, ni en la misma ley, ni en su filosofía, ni en su puesta en práctica, se encuentra suficiente fundamento para defender su carácter antidiscriminatorio.

Las limitaciones de un sistema educativo para compensar diferencias, discriminaciones y segregaciones de raíz social han sido resaltadas por estudiosos de la cuestión; Lautrey, J. (1985, p. 182) llega a la conclusión: "... no se puede silenciar que, en lo fundamental, las acciones de educación compensatoria sin que nada cambie en las condiciones de existencia de las familias más desfavorecidas equivalen a intentar achicar con una cucharilla un barco que otros inundan con cubos."

El problema de establecer las características de un modelo educativo que proporcione a los jóvenes una formación lo más completa y profunda, y que muestre la menor nocividad en la estratificación social, tiene connotaciones ideológicas ciertas pero no simples. Una muestra de esta complejidad, y representativa de los despropósitos ideológicos de algunos defensores de la LOGSE, se encuentra en las declaraciones de un abanderado de la LOGSE, Jurjo Torres (2002, p. 37): "Mi hija asistió siempre a la escuela pública de un barrio en el que viven muchas familias de raza gitana y población desfavorecida. No dejo de reconocer que hubo momentos de grandes contradicciones, tanto para su madre como para mí... El nivel académico no suponía un problema, puesto que el entorno cultural en el que vivía se ocupaba de ello. El tiempo vino a darnos la razón. Hoy mi hija cursa estudios superiores de Informática y su acceso a la facultad lo hizo en las mejores condiciones. Este hecho, unido a su actitud ante la vida, hace que me reafirme en la idea de que el mejor legado del ser humano es aprender a ser persona, y considero que la escuela pública es el mejor espacio para conseguirlo." (negrilla nuestra).

Aparte del misticismo, y elitismo, que destila la expresión "aprender a ser persona", como si quienes no pasan por los ceremoniales acreditativos no alcanzaran ese rango, permaneciendo en alguna otra condición inferior, es llamativa la combinación de un aparente progresismo antiacademicista - compensado fuera del ámbito escolar por la circunstancia de que el propio "entorno cultural" se ocupaba del "nivel académico"-, y de una autosatisfacción, incluso academicista, rayana en un triunfalismo delirante. El que gran parte de las familias no puedan suplir a la escuela pública en la formación académica de sus hijos, parece, según la cita que acabamos de recoger, un detalle insignificante, exagerado por los retrógrados críticos de la LOGSE. Si los partidarios de la LOGSE defienden como modelo integrador el que las familias tengan que buscar la formación intelectual de sus hijos fuera de la escuela pública, pero asistiendo a la

escuela pública, pocos reproches de segregacionismo pueden formular a cualquier otro sistema educativo, incluido el apuntado en la Ley de Calidad.

Pero no se trata sólo de frases desafortunadas, mal recogidas o mal interpretadas, de algún portavoz de la LOGSE. Gran parte de los motivos alegados para tachar de segregacionista la LOCE existen en la misma LOGSE; en concreto los denostados itinerarios son un hecho en el sistema práctico de la LOGSE, y también en el cuerpo teórico-doctrinal de esta ley, aunque no reciban tal denominación.

Algunos autores han apuntado el problema de las asignaturas optativas y de las de refuerzo como forma de estratificación, como perversión de la LOGSE -a la que se suele librar de toda responsabilidad por la desviación de la mítica y escurridiza noción de comprensividad-. Rafael Yus Ramos (2002, p. 90-92) afirma: "... está bien constatado el hecho de que el sistema educativo, a través de multitud de mecanismos, logra subvertir este principio de equidad al provocar, utilizando diversos medios, una segregación entre la población estudiantil, la separación de alumnos "capaces" (o "buenos") y alumnos "con dificultades" (o "malos") ... [p. 90]. ... los institutos disponían de mecanismos organizativos para lograr mayor homogeneidad, a través de diversos sistemas que rayan la legalidad ... creación de un grupo con una asignatura adicional optativa como el segundo idioma (que, obviamente, sólo apetecía a los más capacitados) o a través de la Religión (que, generalmente, era escogida por estudiantes de familias de clase media y alta). En la ESO se dispone de sistemas similares, pero ahora bajo el mecanismo de la optatividad, ..." [p. 92] (negrilla nuestra).

En una más clara defensa de los principios ideológicos de la LOGSE, incomprendidos o tergiversados por los agentes prácticos (profesorado, equipos directivos, ...) Ángel I. Pérez Gómez y Miguel Sola Fernández (2003, p. 78-80) sostienen: "No parece que el modelo de educación comprensiva se haya aplicado seriamente en ningún momento del proceso de reforma de la ESO. ...". [p. 78]. ... Por otra parte, y con respecto a la optatividad, conviene resaltar dos efectos perversos. En primer lugar, el propio modelo de asignaturas optativas y obligatorias ha sido utilizado para hacer grupos homogéneos de alumnado, que van en contra de las intenciones de la reforma. En segundo lugar, el refuerzo en las materias instrumentales, al convertirse en optatividad, permite subvertir el espíritu de la atención a la diversidad al facilitar que se creen grupos estables en los que permanentemente estén aquellos que necesitan ese refuerzo" [p. 80] (negrilla nuestra).

La estratificación de los alumnos a través de las asignaturas optativas, reforzada con la implantación de "materias de refuerzo de Matemáticas y de Lengua" -en comunidades autónomas como Andalucía, dirigida por el PSOE, creador de la LOGSE y en reciente movilización contra la estratificación de los "itinerarios"-, como se ha apuntado en las dos últimas citas, es un hecho difícilmente negable.

La experiencia personal del autor de este artículo, y de otros compañeros, es que la selección académica de los alumnos en la ESO es superior a la que se producía en el antiguo y execrado BUP. Nunca habíamos tenido, dentro de la misma enseñanza pública, cursos con tan elevada proporción de alumnos motivados académicamente como estamos teniendo en la ESO (claro está, a costa de que tampoco nunca habíamos tenido cursos con tan elevada proporción de alumnos desmotivados y deseosos de escapar del sistema escolar).

Resaltamos pues la importancia de estos mecanismos de selección pero, a diferencia de los planteamientos críticos mencionados anteriormente, no atribuimos estos efectos fundamentalmente a los agentes encargados de la aplicación de una LOGSE, que sería vista como pura esencia progresista, torpedeada por la mentalidad reaccionaria y la inercia del profesorado y otros agentes prácticos. Aunque este factor de resistencia funcional existe en alguna medida, la estratificación de los alumnos en la ESO (la etapa insignia de la LOGSE, y de la LOCE) es, en lo esencial, el resultado del contenido mismo de la LOGSE, no una degeneración ni un sabotaje de ella.

El artículo 6.1 de la LOGSE, hace hincapié en la diversificación de contenidos para "los últimos años de la enseñanza básica" (primaria y ESO): "A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años."

Empieza así el juego del par dialéctico comprensividad-diversificación, que permite desarrollar una retórica justificativa de cualquier estructuración del sistema educativo, puesto que éste siempre tendrá elementos comunes para todos los alumnos y elementos distintos. En los artículos 20.3, 21.2 y 21.3 de la LOGSE, se concreta, para el segundo ciclo, el establecimiento de "enseñanzas mínimas" distintas y de otras "materias optativas (la configuración de diferentes itinerarios y niveles entre alumnos y grupos de alumnos), y se declara la autonomía de los centros para aplicar la normativa sobre optatividad: "En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo [de la ESO], especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de algunas de estas áreas, así como su organización en materias. [Art. 20.3]

Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa [ESO]. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera. [Art. 21. 2]

Las administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas [Art. 21. 3].

Las materias optativas, sobre todo cuando su elección refleja diferente grado de interés y de compromiso con el tipo de estudio que se ofrece en el curriculum LOGSE (cuyos elementos principales no están definidos por los profesores ni otros organismos del centro), conducen a la clasificación de los alumnos y la retroalimentación de la diferenciación de actitudes ante el aprendizaje escolar, aun en el caso de que formalmente fuera factible la mezcla, dentro de cada grupo, con similares proporciones, de alumnos de las distintas opciones.

El efecto itinerario de las opciones que podemos llamar motivacionales aparece claramente delineado desde los documentos fundacionales de la reforma LOGSE. La discriminación en la formación de los alumnos y su efecto reforzante de la discriminación económico-social de origen parece acorde con la filosofía que impregna la LOGSE (y la LOCE), de orientación neoliberal, de sumisión, sin previsión de acciones de contrapeso, al funcionamiento del mercado, en particular del mercado de trabajo, y de las transformaciones del desarrollo. El "Libro Blanco Para la Reforma del

Sistema Educativo", de 1989, señala el siguiente horizonte para la Reforma (p. 88-89): "Al mismo tiempo, los problemas de desempleo y reconversión del mercado de trabajo, resultantes de la conjunción de esos cambios estructurales ["automatización, polarización de las cualificaciones, fragmentación y descentralización de los procesos productivos y redistribución de la población activa"] con los efectos de la crisis económica, fuerzan al sistema educativo a dar respuesta a muchas personas que deben encontrar a través de la educación oportunidades de trabajo o, cuando menos, de realizar actividades significativas. La educación es la vía más adecuada para prevenir la marginalidad y para combatirla una vez que aparece" (negrilla nuestra).

La confianza en combatir la marginalidad mediante la realización de actividades escolares significativas en lugar de a través de una formación sólida y del establecimiento de perspectivas reales de inserción laboral digna, está en estrecha conexión con el paradigma constructivista, proclamado como principio educativo básico de la LOGSE, y no parece una vía suficientemente segura de lucha contra la marginalidad.

Ya el "Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo" (previo a la LOGSE y considerado como la más pura expresión del espíritu primigenio de la Reforma, para algunos algo desvirtuado en el desarrollo posterior) propone "la existencia de dos opciones de Matemáticas" (p. 129), A y B, de dos itinerarios, en cuarto de la ESO. La bifurcación en estas dos vías se ha mantenido en las normativas de desarrollo de la LOGSE. Por ejemplo, en Andalucía, la norma establece que "en el cuarto curso, el área de matemáticas se organizará en dos modalidades" (Decreto 106/1992, de 9 de junio, Orden de 28 de octubre de 1993, ...).

Gobiernos entusiastas de la LOGSE como el gobierno andaluz, han llevado la creación práctica de itinerarios hasta el primer ciclo de la ESO, no sólo a través de la opcionalidad de la asignatura promocional de "segundo idioma moderno", sino también mediante la implantación de asignaturas impeditivas, como el "Refuerzo de Lengua" y el "Refuerzo de Matemáticas", con una opcionalidad restringida (restricción que se extiende también al "segundo idioma"): "A través de la oferta de las materias optativas de Refuerzo de Lengua y Refuerzo de Matemáticas se proporcionará una ayuda complementaria a aquellos alumnos y alumnas que presenten deficiencias básicas en estas áreas instrumentales del currículum. La oferta de materias optativas en este primer ciclo se completará, con carácter obligatorio, con la de una Segunda Lengua Extranjera, que deberá ser cursada por todos los alumnos y las alumnas que no presenten dificultades de aprendizaje" (Orden de 21 de Febrero de 2000, por la que se regula la optatividad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria).

2. LOS CONTENIDOS: DIFERENCIAS DE INTENSIDAD, DE NIVEL Y TIPO DE APRENDIZAJE. LA REPETICIÓN DE CURSO Y LAS REVÁLIDAS.

Uno de los errores fundamentales de la LOGSE, que se mantiene en la LOCE, es que la disminución en la dificultad de los contenidos de las distintas materias fomenta el interés por el aprendizaje escolar. El problema, sin embargo, no radica en la intensidad, ni en la inteligencia de los alumnos como vergonzosamente, de vez en cuando, alguna autoridad administrativa (la ministra de Educación entre otras) o académica esgrime, agitando, a veces con diferente intención aparente, la disparatada y justificativa catalogación de "listos" y "tontos" o de "buenos" y "malos". La cuestión estriba, sobre

todo, en el tipo de enseñanza que se ofrece a los alumnos y, fuera del ámbito estrictamente escolar, en los condicionamientos socio-familiares de los alumnos. En las fases inaugurales de las reformas, sus portavoces, parecen apuntar hacia este problema del tipo de enseñanza como uno de los más importantes a resolver por los cambios a realizar, pero todo esto queda alterado en la fase realista de legislación y de aplicación, unas veces con la ayuda de la jerga constructivista y la promoción de curso automática (en la LOGSE), otras con la apelación al esfuerzo y la repetición de curso (en la LOCE).

Nuestra experiencia corrobora la siguiente constatación de Antonia Carré (2002, p. 79): "... la ley socialista ha insistido excesivamente en el currículo, ... Hemos podido constatar en las aulas que, pese a haber reducido considerablemente la dificultad de los contenidos, un sector de nuestros adolescentes sigue demostrando un notable desinterés por cualquier tipo de enseñanza curricular. La LOGSE ha acabado por plantear el tema del currículo limándolo y exprimiéndolo, sin querer aceptar que el problema no está en la dosis de la medicación que se suministra, sino en la medicación en sí ... Al fin y al cabo lo que ha hecho la LOGSE es seguir manteniendo horas y horas detrás de un pupitre a unos jóvenes que literalmente no pueden estar sentados ..." [p. 79].

La repetición, curso tras curso, de los mismos temas, con similar profundidad, lejos de facilitar de forma generalizada el aprendizaje de los alumnos despegados del sistema escolar, consigue aburrir a los alumnos inicialmente motivados, desestructurando la enseñanza y desarrollando hábitos de dejadez y pasividad. Hemos encontrado, por el contrario, que alumnos alejados del interés académico han modificado su actitud al abordar temas novedosos, que suponían algún esfuerzo de concentración, despertando al aprendizaje académico y al placer del conocimiento. Esto, ciertamente, se ha producido en casos aislados (que aun así valen la pena), pero menos raramente que el salto en la motivación a base de la enseñanza cíclica o en espiral (de paso corto), profusamente difundida por la pedagogía logsiana, sobre todo en Matemáticas, y que se reduce en gran parte del curriculum al continuo repaso por las mismas tareas. Este vicio pretendidamente motivador y eliminador del fracaso escolar llega a situaciones esperpénticas en las que los libros de texto de los cursos de la ESO presentan prácticamente el mismo contenido, en algún tema con menor dificultad en un curso posterior que en otro anterior. En 1990, el año de la promulgación de la LOGSE, Jensen, R. J., refiriéndose además a otros autores, señaló el problema del curriculum en espiral en Matemáticas (1990, p. 4): "Este curriculum repetitivo sustrae a ambos, profesores y alumnos, la emoción y la motivación que es inherente al aprendizaje anticipado de algo nuevo."

Análogo problema se presenta respecto al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje. La pretensión de que los alumnos construyan, parcialmente sus conocimientos se ha mostrado infructuosa, en términos generales, con alumnos que soportan mal el sistema escolar ("encima me tengo que quebrar la cabeza para hacerlo"), mientras que muestra aspectos positivos -no milagrosos, como parece inferirse de algunas proclamas- con alumnos aficionados al estudio. Aparte de los aspectos epistemológicos del constructivismo, en los que no vamos a entrar ahora, desde el punto de vista de la práctica constructivista de la enseñanza de las Matemáticas, Arcavi, A. y Shoenfeld, A. H. (1992) advirtieron de que el conocimiento matemático "podría ser construido sobre arenas movedizas cognitivas, con el resultado final de que el estudiante esté incluso más confuso que anteriormente" (p. 331).

La LOCE no participa del fervor constructivista de los creadores de la LOGSE, no abre paso a un sistema pedagógico, pero mantiene gran parte de la visión educativa según la cual el mejor sistema educativo para los alumnos desmotivados académicamente es el mismo sistema que para los alumnos propensos al estudio, pero más rebajado de contenidos. No se trata sólo de distinta intensidad del currículum, como en el discurso manifiesto LOGSE, sino de distintos niveles en el aprendizaje del mismo tipo de contenidos. Los distintos niveles-itinerarios responden, en la filosofía de la LOCE, en primer lugar, a las distintas capacidades de los alumnos ("Exposición de motivos", tercer eje): "El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos."

La adaptación de la enseñanza a las aptitudes (a las que se unen necesidades, intereses, ...) de los alumnos es un principio común de la LOCE y de la LOGSE (en la LOCE formulado como base para crear niveles intergrupales, con sus rigideces, en la LOGSE como base para la adaptación a los niveles intragrupal, con su componente de caos y su propensión hacia la clasificación también intergrupales).

Esta filosofía adaptativa, a pretendidas aptitudes, necesidades, ... -resultantes sociales, no datos previos e inalterables de la naturaleza, que a nuestro juicio, en algunos casos, debieran ser tomados como factores a modificar-, es una concepción conservadora, por más que se declame sobre pedagogía constructivista o sobre calidad de la enseñanza.

Este conservadurismo sobre el origen de los niveles se completa, en el caso de la LOCE, con una visión de la enseñanza académica como único modelo de enseñanza propiamente dicha, de tal forma que una enseñanza práctica (limitada por otra parte al proceso de adaptación a las situaciones laborales) aparece como sucedáneo secundario y forma de "retener" a los alumnos que no se adaptan a la enseñanza escolar típica. En palabras de la ministra de Educación: "Y para aquellos alumnos que no quieren realmente continuar en la escuela en esos años de 14 a 16, que constituyen el grueso del fracaso escolar, hay que retenerlos en la escuela y facilitarles unos conocimientos que les permitan adaptarse con mayor facilidad a la vida laboral" (ABC, 3-12-2000, p. 32; *negrilla nuestra*).

El que tanto la LOCE como la LOGSE estructuren un solo tipo de enseñanza, con diferencias de grado o de nivel más o menos reglamentadas legalmente, conduce a que los centros públicos de enseñanza se conviertan en lugares detestados por una parte importante de los alumnos, que consideran que todo lo que se les ofrece carece del más mínimo interés para ellos, que efectivamente pierden su tiempo de forma lamentable y que con alguna razón se consideran víctimas del sistema educativo. La diferenciación de itinerarios, encubierta (LOGSE) o explícita (LOCE), tiene la única ventaja -y por eso ha sido apoyada por parte del profesorado, del alumnado y de sus familiares-, de que los alumnos claramente orientados hacia el conocimiento académico, encuentran su camino más despejado que en el caso de grupos que engloban intereses divergentes. Sin embargo, presenta el grave inconveniente de que estabiliza en grupos de fracaso a alumnos objetores (término no originado en el Ministerio de Educación) y a alumnos que simplemente tienen problemas para el aprendizaje, corregibles gran parte de ellos si estuvieran en grupos no boicoteados por otros alumnos. Podría pensarse que los programas de iniciación profesional (art. 27) suponen una ruptura con el modelo único

de enseñanza; sin embargo, estos programas se establecen como vaga posibilidad ("El Gobierno fijará las directrices básicas de estos programas"), al margen del sistema principal, no suponen ningún avance respecto a sus precedentes del sistema LOGSE ("las diversificaciones curriculares" en 4º de la ESO y los "programas de garantía social") y su misma existencia no está garantizada, con carácter general, en los centros públicos.

El problema es aún mayor -no es justo culpabilizar de la situación a los alumnos desmotivados por el sistema escolar-. Las principales víctimas de ambos sistemas (LOGSE y LOCE) son precisamente los alumnos refractarios a la educación académica -alumnos de condicionamientos económicos, sociales y culturales desfavorecidos, y condenados en gran parte a la marginalidad-, que podrían recibir, con mayores posibilidades incluso de reactivación de su interés académico, una formación de base fundamentalmente práctica. Este tipo de enseñanza práctica no puede identificarse con el seguimiento de asignaturas teóricas de referencias prácticas, sino que necesita la creación de diversos tipos de talleres, dotados material, técnica y profesoralmente. El montaje de simulacros de formación práctica no satisface las necesidades de este sector de la población ni las necesidades sociales, de la misma forma que algunos rituales de participación y de constructivismo social tampoco se muestran eficaces en la integración de los jóvenes y en la prevención de la marginalidad y de la delincuencia.

Ante el problema del tipo de enseñanza, cuestiones como la promoción automática, la repetición de curso, los itinerarios y las reválidas, son problemas derivados, que pasados a primer término camuflan, de una u otra forma, el fracaso del sistema educativo (no de los alumnos). Algunos profesores, con cierta justificación pero también con cierta superficialidad, habían confiado inicialmente en las mejoras para la enseñanza y para la vida de los centros educativos que parecían suponer tanto la formalización de itinerarios, como la desaparición de la promoción automática de los alumnos. Esta esperanza inicial parece haberse disipado al comprobar que el abandono práctico del sistema educativo público, más perceptible en su realidad que el discurso propagandístico, continúa y se agudiza, y que tanto los itinerarios como la repetición de curso, no resuelven los principales problemas de la enseñanza ni de los centros, pudiendo llegar a empeorar en algunos aspectos. Así, el que los alumnos puedan repetir en todos los cursos de la ESO puede acabar con la relativa benignidad de la situación en el primer curso de la ESO, al formarse en este curso una bolsa de repetidores, parte de ellos conflictivos, que hasta ahora no se producía; por otro lado, la oficialidad de los itinerarios puede hacer más rígido aún el encasillamiento de los alumnos, concentrar el desastre y el conflicto escolar, e incluso puede provocar nuevas tensiones entre los profesores por conseguir que se les adjudiquen grupos de alumnos oficial y abiertamente seleccionados.

La implantación de reválidas, nos parece una concesión del Ministerio a lo que algunos sectores sociales (probablemente bien representados en el Ministerio) han considerado tradición de calidad, y un repunte del intervencionismo estatal, en el orden público académico dentro de la mentalidad neoliberal imperante; los esfuerzos que esta intervención supone estarían mejor empleados en garantizar, en su base, la atención pública a la enseñanza.

No sería de extrañar que, en el desarrollo de la ley, o en una nueva ley-enmienda inmediata, como en otros terrenos parece costumbre del gobierno del PP, se renuncie a

las "evaluaciones generales de diagnóstico" (reválidas) que "se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo" (art. 97.1 de la LOCE) y que carecerán de "efectos académicos" teniendo sólo "carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos" (art. 18 y art. 30 de la LOCE). Estas "evaluaciones" se presentan de por sí como superfluas y el costo y los problemas de su organización anual, y para todos los alumnos (precisiones que no constan en la ley, aunque su carácter "general" induce a pensarlo), conducirán muy probablemente a su sustitución por una prueba, no anual, sobre una muestra de alumnos. Parecido problema se presenta respecto a la "prueba general de bachillerato", a pesar de que a esta reválida sí se le atribuyen "efectos académicos", para "obtener el título de Bachiller" (art. 37 de la LOCE). Además presenta el problema de su superposición con las "pruebas de acceso a la Universidad" también al terminar el Bachillerato, y de que entre unas y otras se estrangule más aún la entrada a una Universidad pública ya preocupada por la pérdida de alumnos (¿el gran triunfo de la LOGSE?).

La afirmación de algunos logistas de que la Ley de Calidad pretende "retrotraer el sistema educativo hacia un modelo caducado que entiende que la educación mejora cuando se vuelve más elitista y en consecuencia selecciona, clasifica y estratifica al alumnado" (manifiesto de Jabalquinto, con la "colaboración" de la Junta de Andalucía; Cuadernos de Pedagogía nº 310, febrero 2002, p. 86) nos parece que reivindica un sistema (el de la LOGSE) que es la base de las reformas criticadas, reformas que no retrotraen, sino que continúan y sistematizan el sistema de la LOGSE (cuyos aspectos elitistas y marginadores, a pesar de la jerga y las ceremonias de cohesión social, no presentan visos de caducidad en las políticas educativas en auge).

Las diferencias en el discurso teórico entre la LOGSE y la LOCE -más dogmáticamente pedagógico y retóricamente socialista el primero de ellos, y más práctico y abiertamente neoliberal, el segundo-, enmascaran la unidad básica de fines: el abandono de la responsabilidad del Estado en el mantenimiento de un sistema público de enseñanza que atienda una formación amplia y profunda del conjunto de la población (con el consiguiente apoyo al papel de la empresa privada en la formación de élites) y desalentar la tradicional aspiración de las familias a conseguir el mayor nivel de estudios para sus hijos. Dos objetivos en los que la LOGSE parece haber conseguido notables éxitos, a pesar de la osadía y el simplismo de declaraciones como la realizada por la Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, al afirmar que, en el desarrollo normativo de aplicación de la Ley de Calidad, intentará que "el sistema educativo andaluz [LOGSE] sufra lo menos posible", como si éste no estuviera ya suficientemente dañado.

3. BREVES ALUSIONES SOCIO-IDEOLÓGICAS.

La LOGSE, y su reforma LOCE, son adaptaciones del sistema educativo a las tendencias de la globalización educativa internacional, inserta en el proceso de globalización económica e ideológica mundial. Los rasgos de esta globalización educativa no son ajenos a las características del capitalismo triunfante de finales del siglo XX y, en particular, a una reticulación vertical, jerarquizada y de estrecha base, de la organización económica, social y política, y a una desvalorización del trabajo frente a la tecnología que restringe tanto las necesidades numéricas de mano de obra como de especialización de los trabajadores.

La desaparición de las grandes masas obreras de la industria, consecuencia de los progresos técnicos y del desplazamiento de la producción hacia países de salarios miserables, proceso paralelo al de concentración de la propiedad y del control económico, ha impulsado sistemas educativos en los que la formación, más o menos sólida, del conjunto de la juventud, no constituye un objetivo a conseguir, con lo que la intervención del Estado en este sentido tiende a restringirse. La formación de sectores minoritarios pasa a depender del sector privado, desde los niveles básicos, a la formación profesional (con participación de agencias sindicales) y la universitaria, y la enseñanza pública se canaliza hacia rituales de integración social que desdibujan la cruda realidad objetiva de la polarización social. El éxito de la sustitución constructivista de la realidad objetiva por la realidad virtual y el éxito del mismo sistema económico y social, a pesar de que no se perfila una ideología contrapuesta pujante hasta el momento, no está garantizado ni sus mecanismos de dominio y manipulación libre de tropiezos y sobresaltos, algunos de ellos quizás dolorosos e indeseables.

BIBLIOGRAFÍA:

Arcavi, A. y Shoenfeld, A. H. (1992) *"Mathematics Tutoring Through a Constructivist Lens: The Challenges of Sense-Making"*. *Journal of Mathematical Behavior*, vol. 11, n° 4, December, p. 321-335.

Carré, Antonia (2002) *"Acerca del malestar en las aulas de Secundaria. Soluciones sociales a un problema social"*, *Cuadernos de Pedagogía* n° 318, noviembre 2002, p. 78-80).

Jensen, R. J. (1990) *"The spring is wound too tight on our spiral curriculum"*. *Arithmetic Teacher*, vol. 38, n° 1, September, p. 4-5.

Lautrey, J. (1985) *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Visor. Madrid.

Ángel I. Pérez Gómez, Angel I. y Sola Fernández, Miguel ((2003) *Ángel I. Pérez Gómez, Angel I. y Sola Fernández, Miguel*)

Torres, J. (2002) *"Una visión crítica de la educación"* Entrevista por Gena Borrajo. *Cuadernos de Pedagogía* n° 316, (septiembre).

Yus Ramos, R. (2002) *"Los itinerarios en la ESO son una inmoralidad"*, *Cuadernos de Pedagogía* n° 311, (marzo, p. 90-94).