

Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio

ÁLVARO MARCHESI, ELENA MARTÍN

Alianza, Madrid

496 págs.

2.900 ptas.

Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español

INCE

Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

575 págs.

731 ptas.

Escuela comprensiva y diversidad

Julio Carabaña

1 febrero, 2000

En el curso pasado, 1998-99, se puso por fin en marcha la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Menciono esta fecha, y no otra anterior, porque hasta ese curso no le ha llegado el turno a la principal novedad de la ley, que es la ampliación de la enseñanza comprensiva de los 14 a los 16 años, sustituyendo con un tronco común para todos los alumnos, llamado ESO (Educación Secundaria Obligatoria), la FP1 (Formación Profesional de Primer Grado) y los dos primeros cursos del BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) establecidos en la Ley General de Educación de 1970.

Ha habido un gran consenso ideológico y político en torno a esta Reforma de las Enseñanzas Medias, la Reforma sin más. Su origen se remonta a la reacción de la izquierda en los primeros setenta contra el clasismo atribuido a la doble vía (BUP-FP) abierta por la LGE tras la escolaridad básica. Pero no hay que olvidar que la Formación Profesional fue incómoda para la derecha desde su mismo nacimiento. Hay un olvidado Informe de Evaluación de la LGE encargado en 1976 por el presidente del Gobierno Arias Navarro a una comisión presidida por el ex ministro de Franco y posterior líder de Alianza Popular Fernando Suárez González, que critica la conversión de la FP en una vía paralela y en una alternativa discriminatoria al Bachillerato. Teniendo esto presente, extraña menos que la UCD propusiera en 1981 una enseñanza única hasta los 16 años y los mismos Bachilleratos de la LOGSE. De modo que el PSOE no seguía sólo una tradición de izquierdas cuando comenzó a experimentar la Reforma en 1983 y la convirtió en ley en 1990, con los votos de CiU; ni traiciona el PP una tradición de derechas cuando pone en práctica la Ley contra la que votó y que parecía dispuesto a abolir durante la campaña electoral que lo llevó al poder en 1996.

En vista de este amplio consenso, sorprenden más todavía la gestación tan larga la Ley y las vacilaciones sobre su implantación: en trece años de gobierno el PSOE sólo fue capaz de experimentar y legislar, pasando al PP la papeleta de realizar la Reforma. Sorprende menos que el consenso de fondo haya dado lugar a una ingente literatura que podríamos llamar «de la Reforma», pero a muy poca que trate «sobre la Reforma», es decir, que la mire desde fuera más que desde dentro. Entre las escasas obras de este tipo cabe contar *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, el libro que han escrito Álvaro Marchesi, que fue responsable de la Reforma durante los ministerios de Maravall, Solana, Rubalcaba, Pertierra y Saavedra, y Elena Martín, que durante mucho tiempo fue su jefe de gabinete. Técnicamente, *Calidad...* es un tratado académico sobre organización escolar y sobre didáctica, y como tal se publica muy merecidamente en una colección de manuales universitarios. Pero sus autores le han añadido un anexo sobre la política educativa que hicieron desde el MEC, con lo cual es casi inevitable leer el cuerpo del libro como una legitimación del apéndice. Por su parte, el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), un organismo cogestionado por el MEC y las Comunidades Autónomas, ha publicado un informe que pertenece directamente a esa categoría. *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Un*

informe global presenta la síntesis de sendos informes redactados por cinco comisiones que se encargaron en 1996 de diagnosticar la situación del *último tramo de la escolaridad obligatoria*. Una comisión se encargó del aprendizaje, otra de la enseñanza, otra del funcionamiento de los centros, otra de la función docente y la última de la relación entre familia y escuela. Firman el volumen los cinco presidentes de las comisiones –Arturo de la Orden Hoz, José Luis Rodríguez Diéguez, Juan González-Anleo, Álvaro Buj Gimeno y José Antonio Ibáñez-Martín, acompañados por José Luis Pérez Iriarte, que fungió como redactor del mismo, y encabezados por José Luis García Garrido, director del INCE.

Si en *Calidad...* pueden rastrearse las razones de la Reforma y de sus vacilaciones, en el *Informe* se adivinan los motivos por los que el PP, lejos de dar marcha atrás, está pasando por el calvario de ejecutar el programa de su enemigo. Vamos a intentar ambas cosas comparando la posición de los dos libros ante la Reforma Comprensiva y sobre todo ante su dificultad principal, adaptarse a las diferencias de capacidad y motivación de los alumnos de 14 y 15 años.

¿PROS Y CONTRAS DE LA COMPRESIVIDAD?

A los partidarios de la Reforma les encantaría mostrar que con ella los alumnos aprenden más y a sus adversarios les haría felices demostrar que aprenden menos. En general, los estudios muestran que las reformas comprensivas ni mejoran ni empeoran el aprendizaje de los alumnos, así que honradamente ninguno puede presumir de lo que quisiera. Hay que reconocer a los partidarios mucha más honradez que a los adversarios: en veinte años de propaganda es difícil encontrar un desliz de los primeros, mientras que a los segundos se les llena la boca hablando de *egebeización* y *descenso de nivel*. Por ejemplo, la ministra Aguirre afirmaba solemnemente en el Club Siglo XXI el 26-5-97 que «en la práctica, la comprensividad se ha traducido en un descenso generalizado del nivel de conocimientos de los alumnos».

Marchesi y Martín no justifican la Reforma porque los alumnos aprendan más. Si les preguntamos sobre este punto se limitan a recordar que las reformas comprensivas no son peores en resultados y no aumentan la desigualdad. En una nota añadida a última hora recogen que en un reciente informe del INCE los alumnos de cuarto de ESO quedan incluso un poco mejor que los alumnos de segundo de BUP y FP1 conjuntamente.

Se trata del *Informe* que aquí comentamos, encargado oficialmente para terminar de transferir las competencias en Educación a todas las Comunidades, pero en realidad (al menos así lo maliciaron muchos) con el fin inconfesado de *torpedear* la LOGSE y la Reforma socialista. Pero si la ministra esperaba que el INCE confirmara su discurso del Club Siglo XXI, se encontró con un buen chasco. Lo que el *Informe* halla es que en materia de aprendizaje no hay manera de considerar malos los resultados de la Reforma. Como puede verse en su página 61, los alumnos de segundo de ESO leen exactamente igual que los de octavo de EGB, y además saben la misma Literatura, las mismas Matemáticas, las mismas Ciencias de la Naturaleza y la misma Geografía e Historia. Y los alumnos de cuarto de ESO están mucho más cerca en todas estas materias de los alumnos de segundo de BUP que de los de segundo de FP, cuando de ser la ESO neutral habrían de equidistar, y si fuera peor que lo anterior, deberían acercarse más a la FP. Es técnicamente imposible objetar estas mediciones: se basan en muestras enormes de más de 20.000 alumnos y en pruebas diseñadas según los últimos

avances. Así que no sólo el nivel no desciende sino que el tronco común de la ESO podría estar yendo algo mejor que las dos ramas a las que sustituye. ¡La Reforma podría estar mereciendo la pena! El *Informe* da estos datos, pero se niega a comentarlos con el argumento de que, primero, no estaba entre sus objetivos principales comparar entre sí las distintas «líneas curriculares» y de que, segundo, la comparación sería técnicamente incorrecta por las diferencias entre los centros de ESO y los demás. «Nada más inadecuado que hablar de que el diagnóstico realiza una evaluación de la ESO», afirman sus autores. Los maliciosos pensarán que la Comisión I, no pudiendo maldecir la Reforma por la seriedad y el rigor de su propio trabajo, calló para no tener que bendecirla. Pero, aunque puede que existieran esas motivaciones políticas para el silencio, también es verdad que la Comisión I acaba haciendo el diagnóstico técnicamente más prudente: «No hay razones para decir que el rendimiento ha mejorado tras la aplicación de la LOGSE, pero tampoco para decir que ha empeorado» (pág. 148). Pues quizás los alumnos de cuarto de ESO *aparecen* con resultados algo mejores que sus coetáneos de BUP y FPI tomados conjuntamente porque dedican a las materias evaluadas doble tiempo que los de FPI.

Este empate entre comprensividad y diferenciación, entre ESO y BUP-FP, entre LOGSE y LGE, por lo demás el mismo de una evaluación de la Reforma hecha en los ochenta por el CIDE (Marchesi y Martín la mencionan de pasada, el INCE ni eso) y de las comparaciones hechas en otros países, significa que hay que encontrar *otras ventajas* a la Reforma Comprensiva. ¿Dónde pueden estar? Si no están en los resultados sólo pueden estar en el proceso, así que aunque los alumnos no aprendan más habrá que ver si se les enseña mejor.

Marchesi y Martín andan este camino. El aprendizaje, recuerdan, no lo es todo; existen también «la iniciativa, la habilidad para buscar y seleccionar información, el trabajo en equipo...» (pág. 73). Pero su mejor recurso es incluir la comprensividad en la *definición* de calidad. Toda la primera parte del libro está dedicada a construir una «definición integral de calidad» según la cual ésta consiste tanto en los resultados como en los procesos: «Un centro educativo de calidad potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e incluye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social» (pág. 33). Se sobrentiende con buena voluntad que todos estos procesos se dan más en las escuelas comprensivas que en las diferenciadas.

La identidad entre Calidad y Reforma, aun no siendo perfecta (la calidad aparece a lo largo del libro más bien como aquella perfección que se persigue sin cesar mediante un cambio constante), es crucial porque hace a la Reforma inmune a la crítica. Desde la seguridad de que la dota el ser buena en sí, no como medio para un fin, la Reforma adquiere caracteres de empresa heroica: cuanto más difícil, más valiosa. Sólo así es posible entender que *Calidad...* pueda ser tan esquivo a la hora de explicar sus ventajas y tan insistente al enumerar sus dificultades.

La principal de estas dificultades proviene del empeño en enseñar lo mismo a alumnos que, tras ocho años de escuela, están a niveles muy distintos y tienen motivaciones y aspiraciones muy desiguales. Es lo que se llama, no inocentemente, «la diversidad», en expresión de Marchesi y Martín el «punto neurálgico» de la Educación Secundaria Obligatoria. No es de extrañar que, con su experiencia,

Marchesi y Martín pronostiquen las mayores dificultades para el momento en que la Reforma se implante con carácter general: «Parece lógico suponer que los profesores de secundaria van a vivir un tiempo difícil, en el que los problemas de enseñar a todos los alumnos y los cambios que habrá que realizar en la organización de los centros se van a situar, previsiblemente, entre los indicadores de mayor insatisfacción» (pág. 460).

Lo que sí puede extrañar es que no tengan en cuenta para nada la posibilidad de revisar la LOGSE. Pero ocurre que una vez asimilada la Reforma a la Calidad, no cabe la marcha atrás y sólo queda dedicarle hasta el último hombre y la última peseta: «Existe el riesgo de que ante la ausencia de recursos, la escasa flexibilidad organizativa de los centros, o la insuficiente preparación de los profesores, se vaya consolidando la opinión de que la presencia en la escuela de determinados colectivos de alumnos, que antes estaban fuera de ella, dificulta el progreso de los alumnos más motivados y capaces. Por ello es fundamental garantizar los recursos, los apoyos y los programas de formación que hagan posible responder a la situación educativa de los alumnos que presentan más dificultades en sus aprendizajes. Sólo de esta manera se conseguirá que los progresos en la calidad de la enseñanza no se produzcan a costa de olvidar el objetivo de la equidad en la educación» (pág. 472).

Es realmente impresionante la coherencia a ultranza de esta postura. Una vez tomada la decisión, sólo cabe huir hacia adelante, *sostenella y no enmendalla*, perseverar, jamás ceder, que ya se ve la luz brillar. Y si se estaba dispuesto a muchos sacrificios por la reforma en el gobierno, ¿qué no será en la oposición, tirando con pólvora del rey! Resulta en verdad objetivamente maquiavélico haber dejado al PP la herencia de una reforma tan espinosa y concertar contra él una alianza entre sindicatos y enseñanza privada cementada por la doctrina de que la Reforma sale mal, no por sus propias contradicciones, sino por la falta de recursos.

Contrasta esta coherencia de la postura pro-reforma con la incoherencia del PP. ¿Citábamos hace un momento a Aguirre echando pestes de la comprensividad? Pues no crea el lector que la podemos citar ahora anunciando la revisión de tan nefasta novedad. ¡Todo lo contrario! Lo que la ministra Aguirre anunció como política del PP en el mismo discurso del Club Siglo XXI fue la implantación de 150 especialidades de Formación Profesional y el aumento de las plazas de garantía social. Es decir, la culminación de la ESO.

¿Puede esta incoherencia de su patrón tener que ver con el hecho de que el *Informe*, como Marchesi y Martín, encuentre en la enseñanza las ventajas que no encontró en el aprendizaje? Menos prudente que la Comisión I, la encargada de planes y métodos de estudio sí evalúa la ESO, proponiéndose averiguar si «los planes de estudio vigentes resultan los más adecuados a las necesidades de los alumnos y de la sociedad española». Es notable el contraste en el proceder de las dos comisiones: mientras la primera rehúsa valorar tras generar bases seguras para ello, la segunda se lanza a hacerlo desde bases bien endebladas e incluso sesgadas a favor de la LOGSE. Tal es, sin duda, la encuesta hecha a 3.278 profesores de ESO, no de BUP ni de FP, entre los cuales en 1996/97 predominaban todavía los que experimentaban la ESO por decisión de su Consejo Escolar y de su claustro y se sentían *comprometidos* con la Reforma. De nadie cabría esperar respuestas más favorables. Pero aun así predominan las negativas. ¿Por fin lo que esperaba la ministra? Ni mucho menos. Quizás infectada del mismo idealismo que *Calidad...*, el *Informe* destaca que, aunque las

cosas no vayan muy bien en la práctica, gozan de gran consenso en la teoría. Lo importante es que la valoración de los objetivos de la ESO es muy alta, no las críticas que los tachan de poco realistas, muy generales y difíciles de aplicar a la realidad escolar. Así por ejemplo, «el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular se valoran de un modo discretamente positivo. Sin embargo, se declara que su utilización es muy baja. Justo lo contrario de lo que ocurre con instrumentos más convencionales y que se valoran sensiblemente menos de lo que se utilizan» (pág. 61). Según esto, hay que quedarse con la alta valoración verbal, no con el bajo uso real. De modo que aunque «las críticas que suscita la actual normativa son variadas y hasta abundantes», lo decisivo es que «no parecen orientadas a su sustitución por otra normativa distinta, sino a su mejora, tanto en términos conceptuales como sobre todo en su aplicación. Esto significa que España cuenta, al entrar el siglo XXI, con una legislación educacional considerada como suficiente, cuya estabilidad no parecería venir cuestionada desde la base, aunque sí necesitada de algunos retoques que en buena medida afectan a la educación secundaria obligatoria. Este estado de cosas puede constituir, si se interpreta adecuadamente, una palanca de mejora cualitativa del sistema» (pág. 161). En suma, la idea es buena o por lo menos los profesores así lo creen, de modo que deje V.E. a un lado lo que pensara antes de ser ministra y haga la política desde la Reforma, no contra ella.

DIDÁCTICA CONTRA ORGANIZACIÓN

Volvamos donde está la coherencia política. En términos generales, la diversidad de los alumnos se puede tratar a nivel de centro (solución organizativa) o a nivel de aula (solución didáctica). Por ejemplo, las escuelas llamadas *unitarias* reúnen en un aula a alumnos de todas las edades y niveles; del tratamiento de su diversidad se encarga exclusivamente el profesor, que ha de encontrarle soluciones didácticas, por ejemplo, la cooperación entre alumnos mayores y menores. En las escuelas *graduadas*, en cambio, se clasifica a los alumnos según su nivel y se los distribuye en aulas distintas. De este modo se reduce la diversidad del aula y los profesores se especializan y se concentran en sólo algunas tareas.

Pues bien, en la LOGSE se adoptó la solución didáctica con el mayor radicalismo, manteniéndose hasta los 16 años el principio, establecido por la LGE hasta los catorce, de agrupación por edad y de promoción automática de curso. El tratamiento de la diversidad se fía en la LOGSE a las «adaptaciones curriculares» dentro del aula, limitando las espitas organizativas a una optatividad reducida y a unas «diversificaciones curriculares» excepcionales. ¿Qué justificación ofrece *Calidad...* para una doctrina tan radical? Toda la segunda parte del libro, unas doscientas páginas, está dedicada a los *centros* docentes. Se trata de una buena revisión de la literatura sobre el tema, que puede servir muy bien como texto o como guía del profesor tanto en Sociología de la Educación (es mi caso) como en Organización Escolar. Sin embargo, como argumentación es harto decepcionante, incluso en el sentido inglés (y latino) de la palabra. Las conclusiones son adivinables: la calidad de los centros tiene mucho que ver con un profesorado formado y motivado para la reflexión, con un currículum abierto, flexible y consensuado, con una evaluación que informe a los actores para que reflexionen y mejoren, etc.; pero poco con la organización. Coherentemente, el capítulo que dice dedicarse a ésta se limita a tratar del director como líder y de la participación de los padres, aspectos como mucho marginales a la organización propiamente dicha.

Hay una verdadera discusión sobre organización en la tercera parte, la dedicada al aula, y versa

sobre agrupamientos homogéneos y heterogéneos. Ya que tenemos a todos los alumnos de 14 y 15 años en los mismos centros y los mismos cursos, ¿los agruparemos por su nivel, por ejemplo de inglés o de matemáticas o los mezclaremos conscientemente en los mismos grupos? La discusión, no faltaría más, concluye a favor de los agrupamientos heterogéneos y en contra de los homogéneos: nada de juntar en tercero A a los más adelantados y en el B a los más retrasados. ¿Cuáles son los argumentos? Primero se mira la literatura y se observa (otra vez) un empate en resultados. Luego se habla del proceso y se afirma (aquí no hay referencias) que la agrupación por niveles causa estigma a los alumnos individuales y hasta a grupos enteros. Por tanto, «en este momento, ante la falta de datos que permitan confiar en una mejora del rendimiento por el hecho de agrupar a los alumnos según su capacidad y el enorme riesgo que sin embargo supone desde el punto de vista afectivo y social para los alumnos, parece sensato ser muy prudentes con el uso de estas opciones de organización en el aula». Esto en la página 346. Cinco páginas después los controles se relajan y ya se afirma que «las opciones que plantean estrategias ligadas a la clasificación de los alumnos parecen resultar inadecuadas tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista afectivo y relacional». «Parecen»: una afirmación no categórica resulta incluso más convincente.

Tanto pesimismo sobre la organización se complementa naturalmente con un grandísimo optimismo sobre la eficacia del buen profesor. A ella está dedicada la tercera parte del libro de *Calidad...* La presentación sigue siendo la de un manual académico y se centra en el «modelo de Carroll», que hace depender el aprendizaje de lo que el alumno puede (aptitud), de lo que quiere (motivación) y de cómo se le enseña. ¿Podrá encontrarse nada tan sensato? A su vez, el cómo se enseña depende del currículum, la organización de los alumnos en el aula y el comportamiento del profesor. Sobre éste hay muy buenos consejos: debo exponer los objetivos con orden y claridad, relacionar lo que explico con lo que los alumnos saben, comprobar lo que han aprendido, hacérselo saber y que corrijan y sigan avanzando, todo esto dentro de un clima ordenado que permita centrarse en las tareas de aprendizaje. Hasta puedo usar deberes, convenientemente estructurados y supervisados, esto ya según los desarrollos del modelo de Carroll hechos por Creemers. En cuanto al agrupamiento de los alumnos *en el aula*, «la enseñanza adaptativa puede suponer el uso de varios tipos distintos de grupos» (pág. 303).

No está nada mal, pero hay todavía algo mejor: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Como Marchesi y Martín escriben en nota a pie de página, «el modelo curricular adoptado en la Reforma educativa está basado en la propuesta de César Coll, recogida básicamente en su libro *Psicología y Currículum*» (pág. 448). No está nada mal, publicar un libro y que te basen en él tamaña reforma. ¿En qué consiste este modelo curricular constructivista? Podría decirse, parafraseando a Samuel Johnson que se trata de un enfoque novedoso y acertado, que por desgracia no es lo uno cuando es lo otro. Su idea básica parecer ser que el aprendizaje consiste en «la revisión, modificación y reorganización de los esquemas de conocimiento iniciales de los alumnos y la construcción de otros nuevos, y la enseñanza en el proceso de ayuda prestado a esa actividad constructiva del alumno» (pág. 311). Esta es una idea tan vieja como los presocráticos, pero inadecuada cuando los alumnos no tienen esquemas iniciales que sustituir, como en el caso de la tabla periódica de los elementos, el gerundio en inglés, la duración de las corcheas o la velocidad de un microprocesador. Además, los esquemas nuevos han de ligarse «sustantivamente» a los previos y a la práctica, dado que la *significatividad* del aprendizaje «está directamente relacionada con la

funcionalidad, es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias lo aconsejen o lo exijan». Una idea sensata, pero de un pragmatismo algo limitado cuando se trata de niños, gente famosa por entrar de la mano de su curiosidad en territorios lejanos o imaginarios sin relación aparente, y menos lógica, con su experiencia real. Junto a este pragmatismo limitado que ignora la curiosidad y el juego, parecen formar parte de la nebulosa constructivista otras ideas muy tópicas y discutibles, como que se debe considerar al alumno como un ser activo (pruebe el lector a aprender algo pasivamente o sin esfuerzo), que hay que evaluar tomando como referente al propio alumno, no comparando con sus compañeros, o que es bueno atribuir los éxitos de los alumnos a causas internas, estables y controlables, y el fracaso a razones externas y modificables (llanamente, el alumno va bien si progresa y no es su culpa si se para).

No se trata de lo que quepa objetar a todo eso en una lectura académica, sino de que la Reforma ha dejado tan difusa la frontera entre lo opinable y lo prescrito que muchos profesores toman todo este idealismo como científicamente establecido, como legalmente obligado o como ambas cosas a la vez, creyendo (si bien no todos de buena fe) que sus carencias formativas en estas doctrinas didácticas son la causa de todas sus cuitas con los alumnos.

¿Realmente son tan buenas estas doctrinas? Veamos en concreto cómo nos dicen sus apóstoles que ha de ser el currículum para hacer significativo el aprendizaje a la diversidad de alumnos. Según Sleeter y Grant,

- «1. El currículum debe incorporar diversas perspectivas, experiencias y contribuciones. De igual manera ha de tener en cuenta la diversidad de grupos humanos.
2. El currículum debe incluir contenidos que eviten los estereotipos de raza, género y discapacidad.
3. ...
4. El currículum debe asegurar la utilización del lenguaje "no sexista".
5. El currículum debe asegurar la visión de que la sociedad es multilingüe.
6. El currículum y los métodos de enseñanza-aprendizaje deben partir del bagaje de experiencias de los niños.
7. El currículum debe permitir el acceso de todos los estudiantes» (pág. 245).

Si al lector no le parece todavía surrealista, imagine que es profesor, por ejemplo de Química, en algún lugar donde no haya inmigrantes. Marchesi y Martín le hacen reconocer primero que sus alumnos son diversos, le informan luego de que los inmigrantes también son diversos y le ofrecen como solución que haga como si sus alumnos fueran inmigrantes. Póngase ahora a adaptar el currículum. Debe comenzar por «recoger gran cantidad de información en relación con los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y expectativas; su historia educativa anterior y los posibles problemas que se hayan manifestado; la situación social y cultural de sus familias, así como sus expectativas en relación a sus hijos; la cultura del grupo étnico del que forman parte los estudiantes y las características de su entorno social» (pág. 244). Ha tenido suerte, porque en ese lugar los alumnos son de «cultura» familiar muy homogénea, gracias al impacto de la televisión sobre varios siglos de catolicismo, son de etnia también muy homogénea, lograda también tras siglos de endogamia y mestizaje y la mayor parte son hijos de obreros, empleados y agricultores. Pero apenas si ha comenzado, pues no puede explicar una química estándar, sino que debe incorporar al currículum «los hechos, los personajes, la historia, la lengua y las costumbres del grupo cultural de

referencia del alumno» (pág. 244). Aun cuando se me conceda –las Comunidades Autónomas son muy celosas de su singularidad– que esto no es pertinente en Química, debe hacerlo todo en un lenguaje no sexista, pues son notorios los progresos que niños y niñas hacen en formulación química cuando sus profesores y profesoras especifican si son sólo los niños, sólo las niñas o tanto unas/unos como otros/otras los/las que están siendo motivados/motivadas para construir significativamente sus conocimientos. Aún falta convencer al alumno de que la sociedad es multilingüe, para lo que quizás no haya que recurrir al caso de la China o de Nueva Guinea, sino que baste la diversidad de nomenclaturas químicas, a todas las cuales habrá que dar el mismo valor. Y ya sólo queda el pequeño detalle de enseñar la química de tal modo que la aprendan todos los estudiantes, evitando esas nefastas «cadenas de acciones y reacciones entre el profesor y el alumno que conducen, finalmente, a que este último considere que el aprendizaje no está hecho para él» (pág. 246). ¿Quizás podría, para ello, organizar grupos separando a los alumnos que entienden los aldehídos, los que formulan sin entender y los que creen que Valencia del Carbono es una ciudad asturiana? No, eso de ningún modo. En temas de organización, sólo cabe cambiar de actitudes para evitar que los alumnos de minorías desarrollen un concepto negativo de sí mismos y fomentar la participación de los padres (pág. 246) y de los alumnos (pág. 247). Imaginemos, repito, que somos profesores. ¿No parece que nos plantean problemas más que ofrecernos soluciones?

Pero no hace falta imaginar nada; para eso el MEC encargó un diagnóstico de la ESO con firmes bases empíricas. El informe del INCE nos confirma, desde luego, la diversidad de aprendizaje independientemente del sexo, la clase social o la «cultura». Hay, en efecto, a los 16 años un 21% de alumnos que tiene consolidados los principios y reglas de formulación y comprende el significado de las ecuaciones químicas, un 41% capaz de aplicar reglas sencillas de nomenclatura y formulación química y un 35% por debajo de este nivel (págs. 57-58). Y también detecta que los profesores no perciben el aprendizaje significativo y las adaptaciones curriculares como soluciones, sino como problemas: «Dos problemas metodológicos que los profesores señalan como más importantes son los derivados de unas clases heterogéneas y la dificultad que plantea a los profesores de Educación Secundaria su adaptación a los alumnos del primer ciclo de la ESO». O bien: «La diversidad, en estrecha relación con las perspectivas derivadas de este ciclo educativo como escuela comprensiva, parece un concepto que no queda excesivamente claro para el profesorado. Además, su proyección operativa, las adaptaciones curriculares, plantea notables dificultades sin producir resultados medianamente satisfactorios. La heterogeneidad de los alumnos plantea además problemas de gestión de la clase de difícil solución, sobre todo para los profesores de educación secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos» (pág. 150).

Es bastante claro, pero repárese en que expresiones como «sin contar con un conjunto de medios y procesos adecuados» desprenden un fuerte aroma a «la Reforma es buena, pero faltan recursos». Si de verdad hay otra concepción tras el *Informe*, apenas si es capaz de enseñar la patita por debajo de una circunspecta prosa: «Parece necesario clarificar y armonizar, en la educación secundaria obligatoria española, las relaciones entre la decisión de proporcionar a los alumnos una secuencia educativa común y la conveniencia de ofrecer vías formativas que se adecuen a sus características personales» (pág. 162). O bien, «Se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse "objetores escolares", aquellos que declaran abiertamente su rechazo a la escolarización pero que no tienen más remedio que asistir a las clases. Reflejan un problema

generalizado en la ESO y sin solución por ahora. Parece obvio que cualquier intento de solución tiene que pasar por encontrar sistemas institucionales –sin pretender que sean sólo los profesores los que solucionen el problema– que permitan recuperar el interés de los alumno» (pág. 146).

Como vemos, el INCE deja abierta la puerta a soluciones organizativas, pero casi sin ni siquiera atreverse a nombrarlas.

Cada uno a su modo, los dos libros comentados hacen sonar todas las alarmas de exceso de velocidad por la vía del idealismo voluntarista. La filosofía es que las cosas se producen al nombrarlas y que las desigualdades no existirían con sólo que actuáramos como si no existiesen. Es una forma de idealismo subjetivo (*esse est percipi*) que engrana espontáneamente con el tradicional optimismo pedagógico, aunque chirría cuando los profesores se preguntan cómo si la educación es tan poderosa ellos son tan impotentes. Es un enfoque al que la educación debe mucho, precisamente porque sostiene que no hay fronteras para ella y no reconoce límites ni siquiera cuando los encuentra. Esta negación de la realidad ha tenido una enorme capacidad movilizadora. Pero acaba cobrando un alto precio. Se puede cerrar los ojos ante las barreras, pero finalmente tendremos que abrirlos cuando choquemos con ellas. En los tiempos que corren, la labor movilizadora ya está hecha. Todos los padres quieren tener hijos universitarios y todos los gobiernos están dispuestos a gastar más en la enseñanza. La ideología ha cumplido su función práctica y ahora, más que ayudar animando, entorpece oscureciendo. Parece hora de ir afrontando las cuestiones tal como son y no como nos debería gustar que fuesen. La izquierda lo tiene difícil, pues está tan identificada con la ficción que reconocer la realidad le ha de parecer negarse a sí misma; la derecha lo tiene más fácil, pues sólo el miedo y el oportunismo le impiden llamar a las cosas por su nombre.