

A PROPÓSITO DE LA LEY CELAÁ

Raúl Fernández Vítors

Profesor de Filosofía

Autor de «Sólo control: panfleto contra la escuela»

En plena pandemia y bajo un estado de alarma apuntalado en el temor al aumento de las cifras de muertos y la esperanza en una vacuna eficaz, propalados por los medios de comunicación y las redes sociales *ad nauseam*, el gobierno de España presidido por Pedro Sánchez logró que el Congreso de los Diputados aprobase el 19 de noviembre de 2020, por 177 votos a favor, 148 en contra y 17 abstenciones, mediante el trámite de urgencia, la octava ley educativa del posfranquismo, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, llamada LOMLOE o «Ley Celaá», por ser éste el apellido de la ministra de educación responsable de la misma. El proyecto de ley cumplió el trámite en el Senado el 23 de diciembre de 2020. Ya es ley.

Conviene recordar que la anterior ley educativa española, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o «Ley Wert», llamada de esta manera por la misma razón) también fue una modificación de la citada Ley Orgánica de Educación (LOE) y tampoco alcanzó el consenso de los grupos políticos representados en el Congreso. En España la educación no sólo no es un asunto de Estado sino que claramente es una herramienta de confrontación política e identificación ideológica.

No conviene, sin embargo, entrar en la discusión que distingue entre «educar» (ideologizar, dirigir) e «instruir» (formar, desarrollar capacidades), pues es fácil constatar que la «instrucción por medio de la acción docente» es una de las acepciones del término «educación» en el diccionario. El presente artículo comienza definiendo el concepto y hace un breve recorrido por la historia de la educación en occidente, pues sólo así es posible aprehender el auténtico significado de la Ley Celaá.

DEFINICIÓN

Educar es básicamente transmitir conocimientos de un ser humano a otro. Alguien sabe *algo* que otro ignora. Mediante la educación o enseñanza se produce una transferencia de conocimiento. Antes de empezar a considerar *cómo* se debe enseñar es menester tener algo que enseñar, conocer el *qué* de la enseñanza, su objeto, los contenidos. Esto es algo que tienden a olvidar los psicopedagogos y no pocos docentes en la actualidad. Aunque la educación es tan antigua como la sociedad humana, pues contribuye a su sostenimiento o reproducción en el tiempo.

PAIDEIA

Toda cultura se sostiene sobre la base de una transmisión de conocimientos útiles o «científicos», por acumulativos, pero al mismo tiempo «mitologizados», es decir, envueltos en un sistema más general de valores y creencias que brinda sentido al ser humano.

En la antigua Grecia, por ejemplo, la παιδεία o educación sufre una transformación a finales del s. VI a. C. con las reformas «isonómicas» de Clístenes. Los dioses de la mitología griega prevalecieron pero se «democratizaron». El sistema de valores dejó de estar orientado

por la virtud guerrera y se transformó en una suerte de humanismo. Y los poetas dieron el relevo a los sofistas como educadores. La técnica siguió desarrollándose pero cada vez más bajo la forma de ciencia.

EDUCACIÓN FORMAL

Cabe distinguir entre educación «formal» y «no formal», entendiendo la primera como una educación reglada por un poder mayoritariamente aceptado o Estado.

Toda educación formal está asociada a algún tipo de dispositivo o institución de enseñanza. Academias y bibliotecas en la Antigüedad; universidades al final de la Edad Media; colegios en la Modernidad; y en Contemporaneidad, la escuela. Lo relevante es que ningún dispositivo de enseñanza afectó jamás a tantas personas como el dispositivo escolar asociado al Estado-nación. La escuela, entendida como centro educativo nacional reglado por el Estado, es un dispositivo disciplinario de conformación intelectual que por primera vez se impone a la totalidad de todos los miembros no adultos de la sociedad.

LA DISCIPLINA ESCOLAR

Hay que reconocer, no obstante, que la disciplina escolar, la forma de la educación contemporánea, nace en los colegios jesuitas, es hija de la Contrarreforma, y se construye sobre dos principios básicos: el contacto y la emulación. Contacto que supone la vigilancia intensiva, personalizada, del educando por parte del educador. Y emulación, en la acepción de competencia entre iguales, que supone todo un sistema de sanciones y premios, el examen, entendido como estímulo o reto a superar y justificación de las correcciones a aplicar.

Vigilar y castigar. Son los pilares de toda disciplina, según el filósofo francés Michel Foucault. Verlo todo sin ser visto. Dosificar la violencia para corregir conductas sin hacerla patente.

FORMALISMO PEDAGÓGICO

Sobre estos dos principios, los jesuitas desarrollaron una suerte de formalismo pedagógico capaz de producir rutinas intelectuales útiles para «hacer fruto». Este formalismo se articula en torno a dos ejes fundamentales: el aprendizaje memorístico y la obligatoriedad del latín como lengua de transmisión de conocimiento en los colegios. Memoria y latín. Repetición para fijar un algoritmo y neo-lengua: «nunca se les permita a los discípulos —se lee en la *Ratio Studiorum* (1599)— usar la lengua materna en cuanto concierne a la clase, y aun descalifíquese a los que descuidaren esta norma». Lengua siempre de otro, ajena, saber banalizado.

Desde las filas protestantes se critica la disciplina formalista de los jesuitas por los contenidos «supersticiosos» que produce pero jamás por su eficacia.

LA ESCUELA

La escuela, entendida como lugar secularizado de encierro obligatorio para la instrucción intelectual gratuita de adolescentes o menores, es una invención contemporánea. Nace y entra en crisis con los Estados-nación. Es concebida con un fin no religioso a finales del siglo XVIII y alcanza su esplendor durante el siglo XX, antes de que empiecen a sentirse los efectos de la llamada «revolución informacional» en el sector servicios.

El mandato de Federico Guillermo I para que todo niño que tuviese una plaza en una institución docente fuese obligatoriamente escolari-

zado data de 1717. El código escolar de Federico Guillermo II, que quitaba al clero el gobierno de las escuelas en favor de un Ministerio de educación, data de 1787.

ESCUELAS NACIONALES

Prusia es un caso precoz. Al siglo ilustrado pertenecen también los proyectos de reforma escolar de Diderot y Condorcet en Francia. Pero las escuelas nacionales son sobre todo un desarrollo romántico.

En Gran Bretaña, la escuela «nacional» nace en 1870, tras la unión (1707), con la *Elementary Education Act*, que instauro la libertad de culto en los centros educativos. En 1880, se decretó la escolarización obligatoria desde los 10 hasta los 13 años de edad; y en 1891, prácticamente se abolieron las tasas mediante un sistema de becas o ayudas estatales.

La educación nacional en Francia lleva inevitablemente el sello de Napoleón, quien «la concibió —en palabras de Durkheim— según el modelo de una vasta congregación laica, una especie de Compañía de Jesús civil, cuyo general sería él». En 1881 la Primaria se hizo gratuita; en 1882, obligatoria; y en 1886 se decretó que en las escuelas públicas sólo enseñasen seculares.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En España, la *Ley de Instrucción Pública* del ministro Claudio Moyano lleva fecha de 9 de septiembre de 1857. Decreta la obligatoriedad de la enseñanza entre los 6 y 9 años de edad.

Sin embargo, la escuela pública y gratuita española nace a principios del siglo XX bajo el influjo ministerial del conde de Romanones, con la creación de un cuerpo de maestros pagados por el Estado. 5 de enero de 1900, Romanones en el Parlamento: «de lo que estamos faltos es de obreros inteligentes, de obreros que tengan ese grado intermedio

de cultura entre el que no sabe nada y el ingeniero y facultativo, que no puede descender a las operaciones secundarias». Expresa, así, la falta de técnicos de grado medio, de una mano de obra cualificada sobre la que impulsar el desarrollo del país.

El auge de la escuela en España se percibe en el desarrollo de los procesos de selección académica de la enseñanza media (exámenes de ingreso y Estado o, desde 1953, las revalidas de 4º y 6º y las pruebas de ingreso y madurez) y en la generalización de este tipo de enseñanza en la década de los 60, coincidiendo con el inicio del despegue económico del país. Obligatoriedad en la educación primaria y selección en una enseñanza media cada vez más generalizada, mediante un sistema de ayudas y becas, son los pilares del primer modelo español con una continuidad significativa en el tiempo. Se trata de un modelo *diversificado* que prima las disciplinas académicas en las enseñanzas medias no obligatorias (a partir de los 10 años de edad) y condena al resto de los estudiantes (desde los 10 a los 12 primero y más tarde hasta los 14 años de edad) al «contenedor» de una enseñanza primaria especial o no general poco exigente desde el punto de vista académico.

La extensión de la obligatoriedad de la educación a las enseñanzas medias se hace aquí a expensas de los procesos de selección académica y marca el inicio de la crisis disciplinar del sistema educativo español. La Ley General de Educación de 1970, la LGE del ministro Villar Palasí, extiende la obligatoriedad a lo que antes eran los 4 años del bachillerato elemental, asimilándolo en cierto modo a lo que era la primaria «especial», de 10 a 14 años de edad, que ya era obligatoria para los no estudiantes de bachillerato con menos de 14 años. Estocada. La LOGSE de 1990 extiende dicha obligatoriedad dos años más, hasta los 16 años de edad, y comprime los 3 cursos del BUP y el COU de la LGE en sólo 2 años de bachillerato no obligatorio. Puntilla. Se impone un modelo *inclusivo* que, efectivamente, transforma la escuela en inclusiva.

¿FIN DE LA SELECCIÓN ACADÉMICA?

La educación escolar es inevitablemente un proceso reglado de formación intelectual y de selección académica. El proceso educativo basado en la dialéctica formación/selección no está reñido en principio con la extensión de la obligatoriedad a todos los niveles de enseñanza. Pero esta compatibilidad sólo es posible si se adopta como principio de organización escolar que el lugar de un alumno en el proceso de formación debe decidirse en función de su nivel académico exclusivamente, no de su edad.

La *Comprehensive School* nace en el Reino Unido a mediados del siglo XX y se extiende por toda Europa. La idea es dar «una misma educación secundaria total para todos y todas». La primera característica del principio de inclusión es «la no segregación de alumnos en instituciones separadas». El ideal es la escuela única o «inclusiva». La segunda es «la no separación de los alumnos de una misma edad en la institución respectiva e incluso en el aula», siguiendo el postulado de las «clases heterogéneas» que exige el principio de igualdad. La tercera es impartir a todos los alumnos «un mismo programa, unificado, de aprendizaje» que prioriza la consecución de unos «objetivos mínimos» para todos antes que la excelencia de algunos.

UNA NACIÓN EN PELIGRO

Bajo el alarmante título de *A Nation at risk*, la administración Reagan hace público en 1983 un informe sobre el estado de la Educación Secundaria en Estados Unidos. Entre los «indicadores del peligro» figura el siguiente dato: «La Prueba de Aptitud Escolar [...] muestra un descenso prácticamente ininterrumpido de 1963 a 1980. El promedio de las puntuaciones en Lengua cayó más de 50 puntos y el de las puntuaciones en Matemáticas bajó casi 40 puntos». Los datos aporta-

dos por dicha prueba certifican la decadencia de la educación y ponen en tela de juicio la eficacia de los métodos del modelo inclusivo.

A finales del siglo XX proliferan las escuelas públicas de bajo rendimiento y se inicia la reprivatización de la enseñanza que, en su versión concertada, también asume el *low-performing* académico. Pero aún quedan en el aire no pocas preguntas. ¿Cómo ha sido posible que los profesores se hayan convertido en meros auxiliares de control social? ¿Por qué las leyes nacionales de enseñanza (por ejemplo, la LOMCE) no se aplican en todo el territorio nacional? ¿Por qué los contenidos de las asignaturas han dejado de interesar a los responsables políticos de la educación, seducidos por la innovación tecnológica y, nuevamente, por las nuevas pedagogías? ¿Por qué se prefiere una precaria enseñanza bilingüe, que en muchos casos pone en riesgo los aprendizajes, a una enseñanza reglada en el propio idioma? ¿Cómo ha sido posible esta transformación?

COLOFÓN

La Ley Wert intentó (pero no logró) poner en marcha un sistema de revalidas o «evaluaciones externas» que parecía querer recuperar el espíritu de las viejas disciplinas académicas, potenciando la figura del examen frente al interminable proceso de la evaluación continua, pero de hecho dejó sin resolver el problema de la lengua vehicular en la enseñanza, apoyando «decididamente el plurilingüismo», lo cual no sólo permitió seguir adelante con el *Bilingual Program* en la Comunidad de Madrid sino que no puso freno a la política lingüística y generalmente antinacional de las comunidades con lengua cooficial, algunas de ellas actualmente inmersas en auténticos procesos independentistas.

La Ley Celaá no hace sino dar un paso más en este sentido o, tal vez, ni eso. Pues la Ley Wert en su disposición adicional trigésima octava, hoy objeto de polémica, ya decía lo siguiente: «Las Administra-

ciones educativas podrán, asimismo, establecer sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en la que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales.»

Frente a la desaparición de las abortadas revalidas de Wert del texto legal y la falta de una toma de decisión política sobre la lengua en la que ha de impartirse la enseñanza en España, que en realidad son un efecto más de la transferencia de competencias en materia de educación por parte de la administración central del Estado a las comunidades autónomas, la discusión sobre si la evaluación de la asignatura de Religión Católica debe tener o no efectos académicos o si la libertad de los padres a elegir la enseñanza de sus hijos (incluida la que «segrega por sexos») se ve o no coartada es una discusión absolutamente baladí desde el punto de vista pedagógico. El problema es un problema de Estado que afecta al Estado-nación más antiguo de Europa. Si lo que se pretende es volver a poner en marcha auténticas disciplinas académicas que capaciten a los estudiantes españoles para el desempeño de actividades intelectuales verdaderas; si lo que realmente se trata de conseguir es una cualificación efectiva y masiva, una formación académica real para todos los ciudadanos, entonces lo primero que hay que hacer es unificar al máximo los criterios curriculares y poner en marcha mecanismos de selección académica acordes con tal exigencia.

Es dudoso que los responsables (representantes, actores o, más propiamente, personajes) políticos estén actualmente empeñados en promover y potenciar las habilidades intelectuales que otrora requirió la producción en masa de secretarías (y secretarios), contables para la banca o funcionarios (y funcionarias). La revolución informacional ha acabado con la demanda masiva de mano de obra cualificada. Y sin embargo... sin embargo, si lo que verdaderamente se quiere es instruir

a la población y desarrollar sus habilidades intelectuales y cognitivas, y no meramente controlarla, para lo cual basta con que esté dispuesta a comprarse un móvil, entonces se antoja imprescindible el abordar la educación como un todo, definiendo los itinerarios formativos desde la escuela a la universidad y buscando su coherencia epistemológica en el tratamiento de los contenidos, y poner en marcha disciplinas académicas, esto es, mecanismos de formación y selección lo más homogéneos y exigentes posible, que permitan ir adquiriendo, poco a poco, peldaño tras peldaño, la deseada capacitación.