

Grupo de trabajo de educación
UPyD

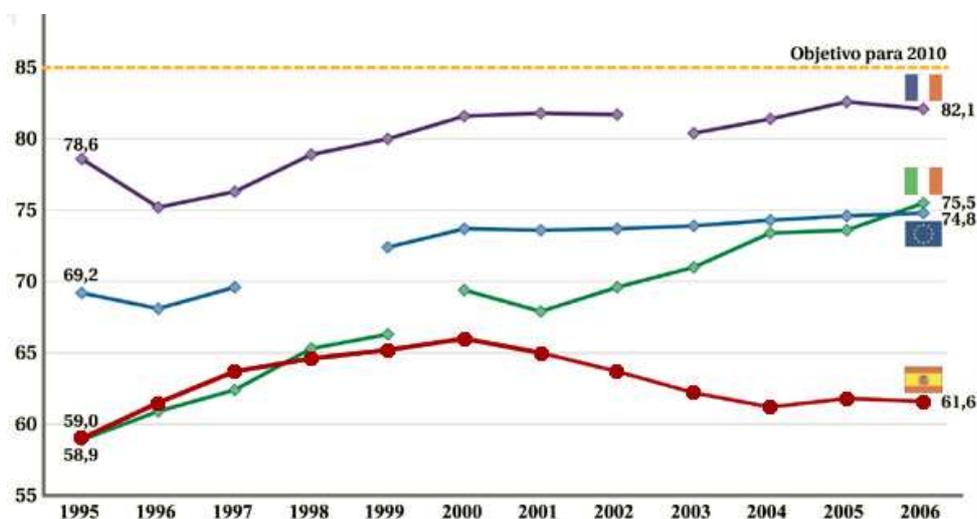
En Unión Progreso y Democracia somos conscientes de que la calidad del sistema educativo español no está a la altura de lo que le corresponde, ni por el grado de desarrollo económico del país, ni por lo que demandan los ciudadanos.

En el año 2000, los ministros de educación de la Unión Europea acordaron que el porcentaje de jóvenes titulados en Secundaria superior (bachillerato o formación profesional) debía ser de al menos un 85% para cada estado miembro. La Unión Europea considera que quien carece del título de bachiller o de formación profesional de grado medio, es una persona en situación de riesgo laboral y social. La media europea de jóvenes titulados ha crecido sin parar desde entonces, y está a punto de sobrepasar el 80%. España desgraciadamente, va por libre: en el 2008 el porcentaje está en el 60%, y cayendo. De los 27 países miembros, solo superamos a Portugal y a Malta, que amenazan con adelantarnos

Los informes de calidad tampoco nos sitúan entre los primeros países. El último informe PISA deja a los alumnos españoles en el puesto 31 en Ciencias, 32 en Matemáticas y 35 en lectura. Nos encontramos pues ante una aparente contradicción: somos casi el país que menos títulos da en Europa, a pesar de que el nivel de formación es bastante mediocre. Otro aspecto de PISA es el porcentaje de alumnos que nos dejamos por debajo de un umbral mínimo. Por debajo del mínimo no es “suspenso”, sino algo mucho más grave: son aquellos alumnos que, tras diez años de escolarización, no poseen las competencias mínimas para adaptarse a los cambios sociales. Uno de cada cinco alumnos en España no alcanza el nivel mínimo.

¿Siempre hemos estado así de mal? Si comparamos el porcentaje de jóvenes titulados con el de hace una década, comprobamos que durante los 90 España gozaba de un ritmo de crecimiento sostenido. Un sistema educativo más exigente, que exigía mayor esfuerzo, disciplina y estudio que el actual, hacía también que titulara un mayor número de alumnos.

**Graduados en Secundaria superior. Población de 20 a 24 años.
La primera “Generación LOGSE” cumplió 20 años en el año 2000**



Fuente: Eurostat. Gráfica elaborada por Magisnet

Por lo tanto, en UPyD creemos urgente modificar las leyes educativas, leyes que han conseguido que los alumnos terminen la ESO con 16 años peor formados que los que con 14 terminaban la EGB, que han disparado los niveles de violencia escolar, de desesperación de los profesores y de preocupación de los padres.

1. El Estado español debe recuperar las competencias en materia de enseñanza. Debe haber un sistema de enseñanza común para toda España.

En España se han generado 17 sistemas diferentes, lo que ha avivado una fragmentación social que de hecho no existía entre los ciudadanos y que es del todo perjudicial e innecesaria. Algunas CCAA están utilizando irresponsablemente la enseñanza más para captar votantes y crear adeptos que para formar ciudadanos libres y responsables. Se está utilizando la enseñanza en algunas CCAA como transmisora de ciertas ideologías con sesgos totalitarios, normalmente de carácter nacionalista e identitario, incompatibles por completo con el sistema democrático, peligrosas porque se dedican a utilizar unas nunca suficientemente insalvables diferencias, como arma arrojada contra la natural convivencia entre todos los ciudadanos. Esto llega a la escuela en forma de programas de estudio tan distintos, y en los que en ocasiones se miente deliberadamente acerca de nuestra historia en común, que hacen definitivamente imposible estudiar indistintamente en cualquier lugar de nuestro país.

Otro factor que impide la movilidad de los alumnos, no de forma legal pero sí real, y por lo que es preciso que el Estado recupere las competencias en materia de enseñanza es que, en las CCAA con una segunda lengua, dicha lengua se ha utilizado como obstáculo efectivo para impedir que cualquier alumno que no sea oriundo de esa Comunidad pueda cursar sus estudios en ella, quebrantando así las garantías constitucionales de los alumnos y empobreciendo social y culturalmente a esa Comunidad. No se cuestiona la oportunidad de estudiar también si se desea esa segunda lengua sino el que se plantee el destierro del español o castellano de las aulas.

Es también preciso establecer un sistema de enseñanza común en lo referente a los maestros. Algunas CCAA seleccionan a sus maestros no tanto por competencia profesional sino por tener un perfil, sesgado política y lingüísticamente, determinado por las condiciones que se exigen para poder presentarse a oposiciones o interinidades. La gran conquista del s.XIX en España fue que todos los maestros pasaran a depender del Ministerio de Instrucción Pública terminando así su inevitable sometimiento a los poderes locales. ¿Por qué hay que volver a tolerar un sistema de enseñanza donde el maestro, como antaño, dependa del cacique para poder vivir?

Es necesario un sistema de enseñanza que ofrezca una instrucción común a todos los ciudadanos en las mismas condiciones, con igualdad de oportunidades y garantizando que el sistema de enseñanza respeta el régimen democrático y contribuye a hacerlo más fuerte. Es preciso defender la Constitución en el territorio de la enseñanza.

2. Es preciso acabar con la corriente educativa imperante que no es de naturaleza pedagógica sino que es la herramienta de una opción política para crear un modelo de sociedad previamente diseñado y enemigo de la sociedad que lo ha creado. Esta corriente ha secuestrado la reflexión sobre la enseñanza para conducirla a su fin.

Hay que reivindicar una pedagogía y una reflexión sobre la enseñanza que nazca del contacto con la realidad de las aulas y de las aportaciones de los ciudadanos solventes del mundo intelectual y profesional.

Durante los últimos 25 años, han sido los pedagogos adscritos a la pedagogía hegemónica los que han acaudillado la reflexión sobre la enseñanza. Llama la atención que hayan tenido el monopolio sobre las decisiones de la enseñanza y hayan dictaminado qué se debe enseñar y cómo, cuando son completos desconocedores de las materias de estudio sobre las que deciden. Siendo que ignoran qué contenidos culturales son relevantes y su transmisión imprescindible para la continuidad de nuestra sociedad, el resultado ha sido que han empobrecido hasta el extremo los planes de estudio y han desviado la actividad de la enseñanza hacia cuestiones puramente formales (que es donde los pedagogos mejor se mueven) descuidando los contenidos de estudio. La irrupción del *relativismo cultural* en la enseñanza ha tenido como consecuencia que la enseñanza científica y de las Humanidades contrastada y de calidad se haya visto seriamente amenazada por esta pedagogía y prácticamente haya desaparecido de algunos centros escolares.

La introducción en los colegios de la actividad lúdica para todo y la invasión en la enseñanza de contenidos irrelevantes procedentes del mundo del ocio y del consumo, de ecologías multicolores donde las consignas milenaristas sustituyen a la ciencia y de dudosos valores propuestos con carácter indiscutible, han sido algunas de las estrategias para conseguir, por primera vez en la Historia de España, obtener generaciones de escolares peor preparadas que las de sus predecesores.

Frente a la pedagogía formalista, hay que reivindicar una pedagogía del contenido que proporcione conocimientos de alto nivel al alumno y le exija en función de ello. Que pretenda la excelencia en la formación de los alumnos y les despegue de los contenidos irrelevantes. Que crea que hay conocimientos imprescindibles para la sociedad que merece la pena ser transmitidos y que esa es la misión de los colegios. Que promueva el esfuerzo y el trabajo, la mejora y la aspiración personal, la ciencia y la razón. Que sea heredera de la Ilustración.

Desbancar a la corriente pedagógica imperante supone poner en marcha un programa de actuación centrado en eliminar los mecanismos generadores de fracaso que instaló la pedagogía en la enseñanza algunos de los cuales se recogen en los siguientes puntos:

- **Reivindicar para los centros escolares el término *enseñanza* frente a *educación*.**

La pedagogía imperante ha utilizado el término *educación* para oponerlo a *enseñanza* y crear un problema ficticio: el de obligar a los padres a elegir entre tener un hijo “educado” o “enseñado” como si fuesen términos excluyentes e incompatibles. Sólo esto ha creado una extraordinaria confusión en los ciudadanos y en los maestros que, en un número nada despreciable, han sucumbido al artificio y han abdicado de su tarea de enseñar.

Los pedagogos han hecho del término *enseñanza* algo vergonzante y lo han sustituido por otro término más casero que sugiere que ya no es importante aprender contenidos culturales con expertos profesores sino que lo oportuno es convertir a la escuela en una mera prolongación de la familia y a los maestros en padres sustitutos que *educan* al niños en los asuntos más básicos.

Aunque la escuela indudablemente ofrece una educación a los alumnos, para que pueda cumplir con el cometido que la sociedad le encomendó (enseñar los conocimientos que importantes para esa sociedad), es preciso que los alumnos, en lo básico (escuchar a otras personas, pedir las cosas por favor, respetar a los demás), sean educados en casa para poder ser enseñados en los colegios.

Si esto no se cumple y el colegio tiene que dedicarse a educar al alumno en lo fundamental hasta colocarle en situación de poder aprender, difícilmente podrá cumplir con su tarea de formar a futuros ciudadanos competentes.

Por eso es necesario redefinir los objetivos y finalidades de enseñanza, ordenándolos, clasificándolos con claridad y jerarquizándolos, corrigiendo la caótica y deficiente enumeración que la LOE hace de los mismos. Los objetivos se deberían clasificar y ordenar, en orden de importancia, en los siguientes grupos:

- a) Objetivos de instrucción.
- b) Objetivos de autonomía intelectual.
- c) Objetivos de cohesión socio-educativa.
- d) Objetivos de cohesión social.

- **Desburocratizar la enseñanza.**

A medida que fueron descendiendo los contenidos de estudio, el estamento pedagógico fue fijando un aumento progresivo de la burocracia escolar hasta conseguir sofocar a los colegios y que los maestros tuviesen que dedicar más tiempo a la actividad burocrática que al estudio y actualización de las materias de enseñanza y a preparar las clases. En la actualidad hay una saturación absoluta de actividades que no tienen nada que ver con la enseñanza y que impiden al maestro dedicarse a su auténtica tarea: enseñar.

Hay que acabar con un apretadísimo calendario de actividades y reuniones fijado para los maestros la mayoría de las cuales son del todo ineficaces. Es necesario acabar con ese sinfín de documentos y obligaciones (programaciones de aula, proyectos educativos, proyectos curriculares, actas, programaciones generales, revisiones de programaciones, etc.) que han sido una estrategia de los pedagogos para desconcentrar al maestro de su verdadera tarea y sumergirle en ciertos ensalmos de la secta pedagógica que se fijan por repetición. Hay que dejar enseñar al maestro.

- Recuperar el lenguaje de la enseñanza.

La pedagogía ha aislado a la enseñanza de la sociedad a la que sirve de diferentes formas. Una muy importante ha sido obligarle a cambiar el lenguaje en el que siempre se había expresado y que era perfectamente comprensible por todos los ciudadanos. Se ha sustituido por una jerga confusa que ha servido para aislar a la enseñanza de la sociedad a fuerza de impedir a los ciudadanos entender lo que les decían los maestros acerca de sus propios hijos. Ha sido una medida impuesta por una pedagogía sectaria para aislar a los colegios de la sociedad para la que trabajan sirviéndose de un lenguaje críptico para poder así establecer su dominio sobre ellos una vez aislados.

No hay razón para que a un padre se le pueda decir que su hijo tiene una ligera descoordinación oculo-manual en lugar de informarle de que debe practicar más la escritura porque no lo hace del todo bien. No hay razón para decirle que manifiesta una ligera hiperactividad cuando el trabajo propuesto no le resulta significativamente motivador en lugar de decirle que se porta mal en aquellas asignaturas que no le apetece estudiar. No hay razón para decirle a un padre que a su hijo se le ha hecho una "adaptación curricular" en lugar de decirle que está por debajo del rendimiento de la clase y hay que prepararle un trabajo de nivel inferior. No hay razón para decirle a un padre que su hijo manifiesta una descompensación en lo que respecta al acercamiento a las sílabas trabadas en lugar de decirle que debe practicar la lectura con sílabas con dos consonantes seguidas (pla, bro, tri, etc.).

Urge que la escuela vuelva a utilizar el lenguaje que se usa en la sociedad y deje de utilizar esa jerga de diseño que lo único que hace es ocultar la auténtica situación de fracaso de los alumnos y del sistema y perpetuar el dominio de los pedagogos sobre la enseñanza. Los ciudadanos tienen el derecho a entender qué se les está diciendo acerca de la enseñanza y el rendimiento de sus hijos. Y se les ha negado.

- Terminar con la ausencia de autoridad en las aulas.

Acabar con la posibilidad de disciplina y de respeto a las normas termina con la posibilidad de enseñanza. La pedagogía dominante devaluó la figura del profesor que, ya escasamente respetada socialmente, perdió el respeto de los padres de los alumnos y de los propios alumnos que ya no le reconocen como autoridad. Pa-

ralelamente a este fenómeno, se creó una legislación escolar en extremo permisiva que promocionó una muy diferente consideración y castigo del delito y la agresión según sucediera dentro de los centros –donde se calificó de mera gamberrada- o fuera de ellos. El agredido ha ido gozando cada vez de menor protección mientras se ha ido promoviendo una mayor indulgencia y compasión hacia al agresor.

Es preciso desarrollar una legislación que ponga fin a esa situación y potenciar la figura del profesor como socialmente relevante.

La consecuencia inmediata de establecer un régimen de disciplina y de respeto a las normas es que el alumno aprende que sus acciones tienen consecuencias de las está obligado a responder. Se pone fin a la impunidad y se crea un ambiente en el que es posible estudiar con el sosiego necesario y exigir al alumno el trabajo y el esfuerzo necesarios para progresar.

- **Terminar con el igualitarismo escolar.**

La corriente pedagógica imperante ha sustituido la igualdad como objetivo por la igualdad como supuesto, lo que ha dado lugar a una dinámica escolar del “todo igual para todos porque todos son iguales” muy desafortunada porque confunde el ser todos iguales –cosa imposible- con el hecho de tener todos los mismos derechos. Se ha promocionado un igualitarismo que no es justo porque no ha tenido en cuenta las aptitudes y diferentes talentos de los alumnos. Se ha fijado una dinámica escolar rasada a la baja que pierde a la mayoría de los alumnos en la frustración y el aburrimiento y lesiona su derecho a la educación. Este igualitarismo no considera al individuo por sí mismo sino como perteneciente a un colectivo donde nadie debe destacar. La enseñanza no ha podido llevar a cada alumno hasta sus mejores cotas personales pues esto la habría hecho sospechosa de elitista y poco igualitarista. Se establece un régimen en el que no está permitido destacar de forma individual, el individuo queda subsumido en el grupo y la responsabilidad se diluye en la colectividad. Se termina con la igualdad de oportunidades al no ser posible ofrecer a cada alumno el mejor nivel de enseñanza que pueda alcanzar.

Es preciso dejar de “colectivizar” la enseñanza rasando a la baja y proporcionar a cada alumno la mejor enseñanza y formación que sea capaz de alcanzar. El estudio y el aprendizaje es un acto individual. Urge abandonar el igualitarismo a favor de una verdadera igualdad de oportunidades.

Con el paso del alumno de primaria al instituto se comprueba que el igualitarismo como corriente social tiene su correlato educativo en el llamado modelo comprensivo y que este modelo ha dejado de ser un modelo técnico para ser una opción ideológica identificada con el progresismo y el antielitismo por mantener a todos los alumnos en las mismas aulas y en un único itinerario educativo hasta los 16 años. La escolarización en las mismas aulas de alumnos de talento junto a otros apenas alfabetizados, de alumnos estudiosos junto a otros que están por obligación legal, de alumnos disciplinados junto a violentos, de alumnos con intereses, gustos y aptitudes completamente diferentes, de alumnos extranjeros que no co-

nocen el idioma o las claves culturales, de alumnos con discapacidad psíquica severa, etc., proporciona a esas aulas una heterogeneidad tan extrema que resultan ingobernables.

Es necesario eliminar la promoción automática –paso de curso sin aprobar un número debido de asignaturas-. Pasar a un alumno de curso con más de dos asignaturas suspensas es, sencillamente, engañarlo, además de un menosprecio del saber y la disciplina.

La enseñanza obligatoria a partir de los catorce años debe constar de dos itinerarios básicos:

- 1) Una vía académica sólida y rigurosa
- 2) Una vía de formación práctica para quienes prefieran formarse como técnicos especialistas, que también dará lugar al título de educación secundaria.

- **Recuperar el sistema público de enseñanza como auténtico motor de promoción social y garante de la igualdad de oportunidades.**

El sistema público de enseñanza ha sido el verdadero campo de experimentación de la pedagogía y de exterminio de la enseñanza. A medida que ha pasado el tiempo, la situación se ha ido agravando y el sistema público ha soportado la mayor parte del peso del fracaso generado por el delirio pedagógico: cada vez se ha enseñado menos, los maestros han estado peor preparados académicamente, los conflictos por indisciplina se han multiplicado, las aulas se han vuelto de una heterogeneidad extrema, se han prohibido medidas de organización escolar que habrían ayudado a minimizar los efectos de la devastación por ser poco igualitaristas, muchos padres de alumnos han protestado por todo excepto por el bajo nivel de preparación de sus hijos, etc. Ante esta situación muchos padres salieron huyendo del sistema público hacia refugios (privados y concertados) que, aunque obligados por la misma legislación, se pudiesen hurtar algo más a la presión o tuviesen un mayor margen de maniobra en la enseñanza de sus hijos.

El sistema público de enseñanza deja de ser solicitado por los ciudadanos porque deja de ser motor de promoción social para ser generador de fracaso.

Es preciso evitar que el sistema público de enseñanza se convierta en un sistema marginal y conseguir que recupere la confianza de los ciudadanos por la excelencia de su enseñanza. Para ello es preciso sacar a los centros de enseñanza de los parámetros ideológicos de la secta pedagógica, realizar una selección de maestros que estén bien preparados y dispuestos a enseñar los fundamentos de nuestra cultura y adoptar aquellas medidas de organización escolar que, atendiendo a todos los alumnos, sea operativa para dar a cada uno de ellos la mejor formación.

- **Dejar de retrasar la edad de inicio de los diferentes aprendizajes por atender a la doctrina pedagógica que propaga la idea de que el maestro no tiene que enseñar sino esperar a que el alumno madure por sí mismo, momento en el que aflorará todo el saber que lleva dentro.**

Todos tenemos la experiencia de haber aprendido a leer, a escribir, a sumar y a restar a una edad mucho más temprana que a la que lo hacen los niños en la actualidad. Sabemos también que no pasaba nada malo por aprender antes. No sólo no pasaba nada sino que, a juzgar por la tasa de fracaso escolar actual, podría decirse que es mejor aprender antes. El aprendizaje temprano hacía que se mecanizasen las cosas con fluidez y sin dificultad como si fuesen parte de un proceso natural. La pedagogía, en su confusión, popularizó la idea de que los aprendizajes tempranos podían sumir al niño en un desequilibrio psicológico y alterar su proceso madurativo. Que había que enseñarle poco y despacio. Que más bien debía aprender por sí mismo cuando estuviese preparado. Hablaba de un llamado “el aprendizaje significativo” según el cual, el alumno ya aprendería algo cuando ese algo le resultase interesante por ser “significativo” para su vida, es decir, cercano a las cosas que ya conocía (su casa, su pueblo, su entorno inmediato). Esta ha sido una de las falacias más dañinas para la enseñanza. Provocó en muchos maestros el miedo a enseñar a alguien tan ahora considerado “delicado” como su alumno y muchos profesores se colocaron a esperar que cayese la fruta madura. Otros docentes vieron en el aprendizaje significativo la oportunidad de cobrar sin trabajar: solo por esperar sentados el milagro. Los maestros que no creyeron en ello fueron oportunamente perseguidos y acosados por equipos directivos e inspectores.

Un posible ejemplo. Cuando se empezaba a leer a los 4 años, se cogía perfectamente la mecánica lectora y eso y comprender lo leído era todo uno. Desde que el aprendizaje de lectura y escritura no se contempla como objetivo en la educación infantil, muchos chicos pasan años aprendiendo apenas nada, jugando interminablemente y esperando a los 6-7 años para comenzar a leer. Entonces se tiene una mayor consciencia y el proceso no se coge con la misma facilidad. Muchos alumnos están tan concentrados en el aprendizaje de la pura mecánica lectora que, comprender lo que leen, es harina de otro costal. Los problemas de comprensión lectora han crecido vertiginosamente en los centros escolares porque no se ha tenido en cuenta que una mayor fluidez lleva a una mejor comprensión.

La lectura permite además ver el mundo desde el punto de vista de otras personas, situaciones, países y épocas históricas. Así aprendemos a vernos a nosotros mismos con más objetividad, algo fundamental para la convivencia. Lectura y escritura son herramientas excelentes para afianzar el desarrollo social, personal, intelectual y afectivo del niño.

Los que opinan que sólo es susceptible de ser aprendido aquello que es “significativo” deberían pensar que el papel del maestro es hacer que todos los conocimientos lleguen a ser “significativos” para el alumno. ¿O es que no se van a estudiar las ecuaciones porque nunca se ha visto a una de ellas dando un paseo por el barrio?

Se ha de incluir en las primeras etapas de aprendizaje del niño el aprendizaje simbólico, por encima del aprendizaje significativo. No porque un contenido se presente cercano a su realidad (por ejemplo, repasar las cantidades utilizando una realidad cercana: un casa, dos casas...) interesa más al niño que cuando se presente por medio de una “realidad virtual” (un dragón, dos dragones, por ej..). Por lo

general el niño presta más atención a un relato fantástico que a un relato realista (el cuento de Caperucita Roja transmite mejor el valor de no fiarse de los desconocidos que el relato de un niño que se perdió en el paseo marítimo y fue raptado). El lenguaje simbólico a través del cuento o similares, desarrolla en el niño varias facultades esencial en el futuro aprendizaje: a) capacidad de relación de dos órdenes de la realidad y de interrelación entre dos órdenes de la realidad; b) capacidad de establecer analogías; c) capacidad de abstracción; d) capacidad para aprender en el futuro operaciones abstractas complejas que no tienen una relación directa y significativa con la realidad, como es el caso de operaciones matemáticas, conocimientos físicos, etc. e) capacidad de asimilar normas morales. De todo ello se deduce que se han de cambiar los criterios para establecer las primeras lecturas de los niños, desterrando en lo posible tanta literatura infantil reciente exclusivamente centrada en el contexto inmediato de los alumnos y fortalecer aquella que transmita conocimientos y normas morales a través del lenguaje “figurado”

Es fundamental no retrasar el inicio de los aprendizajes pues ese retraso gravita ya irremediabilmente a lo largo de toda la vida escolar del alumno. Siempre que sea posible, se ha de procurar que al final del segundo ciclo de educación infantil, 3-6 años, los niños sepan leer y escribir. Con ello se conseguirá recuperar el papel de estímulo de la educación en la adquisición de una habilidad para la que los niños están capacitados y proporcionar una igualdad real de oportunidades, puesto que en la situación actual los niños de entornos culturales medios o altos llegan a la educación primaria (6-12 años) con ventajas claras sobre los que no han sido estimulados en el desarrollo de la lectura y la escritura

- **Es preciso aceptar que los métodos no son un fin en sí mismos sino un recurso para la enseñanza. Que los métodos no son susceptibles de juicio ideológico. Que son eficaces o no.**

No hay métodos buenos y malos. Hay métodos eficaces y otros que no lo son. La utilización de unos y otros métodos no debe depender de ortodoxia pedagógica alguna sino del tipo de contenido que se vaya a enseñar. La pedagogía ha creado listas de métodos recomendables y otros señalados para ser quemados en la hoguera según le ha parecido que respondían a un perfil “progresista” o no. Hay que abandonar las sospechas infundadas sobre determinados métodos y llevar al aula aquellos métodos contrastados y que se sabe que son eficaces y funcionan bien para la transmisión de unos u otros contenidos.

La aportación de la corriente dominante ha sido la del experimentalismo llevando al aula un sinfín de métodos, la mayor parte de ellos de mal resultado porque habían sido concebidos en despachos por pedagogos iluminados y no contrastados en el aula y depurados tras años de ser aplicados. Eso sí, han generado enormes beneficios a autores y editoriales. Los métodos y no los resultados de la enseñanza han sido el rasero por el que durante años se ha señalado al buen o mal maestro según utilizase los métodos recomendados por la corriente pedagógica imperante o no.

En su obsesión metodológica, por ejemplo, la pedagogía imperante declaró la guerra al modesto “dictado” por ser un método obsoleto y franquista. Desde luego era preciso eliminar de los textos de los dictados referencias al “ínclito Caudillo” y otras cosas por el estilo. Pero el dictado en sí es un buen instrumento para mejorar una ortografía hoy al borde de la extinción.

Hay que terminar con los complejos y utilizar aquellos métodos que con mayor probabilidad ayudan a desarrollar y entender los diferentes contenidos de estudio.

- Urge revisar el plan de atención a la diversidad y de integración de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (según términos utilizados en la LOE) en los distintos grupos: de necesidades educativas especiales; de dificultades específicas de aprendizaje; por sus altas capacidades intelectuales; por haberse incorporado tarde al sistema educativa; por condiciones personales o de historia escolar.

De todos estos casos, el más grave es el de la atención e integración de alumnos discapacitados a las escuelas ordinarias e invertir la tendencia a convertir los centros de enseñanza en centros terapéuticos.

Hace ya 20 años que orientadores, psicopedagogos y profesores de pedagogía terapéutica comenzaron a acceder al sistema y hoy podemos notar como el modelo que en España empezó a estar basado en la orientación escolar y profesional, está hoy basado en la orientación psicopedagógica y en la intervención terapéutica. La intervención de estos especialistas con frecuencia ha llevado a interpretar los sucesos de la enseñanza en clave terapéutica. La explicación al bajo rendimiento de un alumno no se busca ya hoy en una falta de estudio o de esfuerzo del alumno sino que se suele acudir a problemas afectivos, a problemas de aprendizaje de los que el alumno no es responsable o a causas en general de origen psicológico.

El plan de integración de los alumnos llamados de necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias, no ha hecho más que extremar esta tendencia y generalizarla a todos los alumnos. Junto a un alumnado con discapacidad que siempre había estado en las aulas ordinarias por poder seguir las clases con normalidad (alumnos con enanismo, con discapacidad motórica, etc.) accede en los años 90 un alumnado con discapacidades psíquicas y sensoriales severas y con graves trastornos de la conducta y la personalidad que hace necesario que el profesor y el sistema, para su tratamiento, se apoyen cada vez más en el psicólogo o pedagogo. La educación especial prácticamente se desmanteló dejando sus centros dedicados a discapacidades muy profundas. Significó prácticamente quemar las naves para que el plan de integración no tuviese vuelta atrás.

De esta manera, las aulas ordinarias acogen a un alumnado capaz de seguir las clases junto a otro que precisa una atención especializadísima y que no puede seguir las clases con normalidad. Se miente a los padres de alumnos discapacitados al no explicarles el auténtico hándicap de su hijo y sus auténticas posibilidades. Normalmente se les muestra una evaluación satisfactoria porque se les valora res-

pecto a sus propias posibilidades y no respecto a un baremo externo (se llama adaptación curricular significativa). Se miente a los padres de los alumnos ordinarios al no confesarles que la atención que necesariamente hay que dispensar a los alumnos con discapacidad severa, resta dedicación al resto del grupo.

Además hay que atender los demás casos de alumnos con necesidad de apoyo específico, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar.

Teniendo en cuenta que la LOE contempla programas específicos, diferenciados de los programas de grupos ordinarios, para el segundo ciclo de la ESO (Diversificación curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Atención a alumnos de incorporación tardía al sistema educativo), y que funcionan razonablemente bien, se ha de extender también la posibilidad de ampliar programas específicos al primer ciclo de la ESO, etapa educativa en que los alumnos más necesitan apoyo, por la propia fragilidad de alumnos de 12 a 14 años.

En el primer ciclo de la ESO se establecerían dos tipos de programas de integración

1. Programas diferenciados de los grupos ordinarios.
 - a) De diversificación curricular (con currículos diferenciados y material didáctico diferenciado).
 - b) De apoyo a alumnos de incorporación tardía con desconocimiento del idioma o idiomas vehiculares (con un programa específico de inmersión lingüística en la lengua vehicular, o en las dos lenguas vehiculares caso de comunidades bilingües), durante todo un curso escolar y en el mismo centro que los demás alumnos.
2. Programas diferenciados a tiempo parcial, en los que los alumnos compartirían con los alumnos del grupo ordinario ciertas materias y recibirían atención diferenciada, en aulas diferenciadas en otras materias (especialmente en las instrumentales: lengua, matemáticas, inglés).
 - a) Para alumnos de altas capacidades intelectuales.
 - b) Para alumnos con fuertes problemas de aprendizaje que no sean de necesidades especiales, especialmente con fuertes deficiencias de lectura, escritura o cálculo.

En el segundo ciclo de la ESO se establecerían los mismos dos tipos de programas educativos para los mismos alumnos, con la incorporación del programa específico de Cualificación Profesional Inicial y la extensión de la inmersión lingüística durante todo un curso para aquellos alumnos de reciente incorporación con desconocimiento de la lengua o lenguas vehiculares.

-Urge revisar el funcionamiento de los departamentos de Orientación para lograr que se hagan responsables de los distintos programas de atención a la diversidad.

Actualmente los departamentos de orientación son los máximos propagadores de interpretaciones “buenistas” y pocos realistas de los criterios de no discriminación y tratamiento individualizado de alumnos. Se resisten, excepto cuando la ley obliga a tratamientos diferenciados, como los de diversificación curricular en segundo ciclo de la ESO, a establecer grupos homogéneos y atención a los grupos homogéneos en aulas diferenciadas y con programas diferenciadas. Defienden siempre la acumulación de alumnos en grupos heterogéneos, donde conviven los de altas capacidades intelectuales, con los de necesidades educativas especiales, con los que no conocen el idioma vehicular, con los que tienen dificultades graves de lectura y escritura, con los de comportamiento agresivo. Defienden la presencia de profesores de apoyo que comparten aula con el profesor del grupo ordinario y que en la práctica no pueden atender individualmente a nadie y estorban la labor del profesor del grupo ordinario.

Los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria no ejercen con profesionalidad: carecen de procedimientos fijados de detección de alumnos con necesidad de apoyo educativo y carecen de protocolos de actuación para lograr que estos alumnos avancen en sus conocimientos de las distintas materias.

Se han de remodelar los departamentos de orientación tomando como base los siguientes criterios:

- a) Responsabilidad en el avance del aprendizaje de los alumnos con necesidad de apoyos educativo.
- b) Elaboración de pruebas serias de detección problemas de aprendizaje.
- c) Elaboración de currículos, métodos, actividades, etc. para los alumnos necesitados de apoyo educativo, especialmente los que necesitan adaptación curricular por ser de necesidades especiales.

3. Reforma profunda de la formación del profesorado del acceso a la profesión y de la carrera docente

- Nuevo plan de estudios de las escuelas de magisterio donde el peso recaiga en el estudio de los contenidos de la enseñanza.

Hace años, las escuelas de magisterio incorporaron a sus programas de estudio, hasta la sobreabundancia, todo tipo de asignaturas relativas a las didácticas y a las metodologías descuidando la formación de los futuros maestros en los contenidos de las materias que iban a tener que enseñar. De nuevo las cuestiones formales se imponen a las de contenido. El resultado es que ya varias generaciones de maestros se han empleado en el estudio del cómo enseñar sin dominar los contenidos de las asignaturas a enseñar. Sin el conocimiento del qué, el cómo no es más que una ilusión sin posibilidad de aplicación real.

Al hilo de esto, se debe considerar la necesidad de cambiar el estilo de examen de oposición al cuerpo de maestros de la escuela pública. La oposición debe comprobar que el maestro domina los contenidos de la enseñanza y no la burocracia y la verborrea pedagógicas.

- Reforma del acceso a la profesión docente en Educación Secundaria

En Educación Secundaria se ha fortalecido progresivamente la exigencia de capacitación pedagógica del aspirante a profesor de Educación secundaria. Esta exigencia queda reflejada en todos los momentos del proceso de selección: capacitación pedagógica previa mediante el Máster de Profesor de Secundaria, valoración privilegiada en la fase de concurso de la experiencia docente, importancia en la fase de oposición de la exposición didáctica en la prueba oral, fase de prácticas después de la fase de concurso oposición.

Se ha rebajado, paralelamente, en Educación Secundaria, la importancia de la preparación académica de los aspirantes: en la fase de concurso los méritos académicos y de especialización no se valoran adecuadamente: doctorado, carreras, conocimiento de idiomas, etc. por debajo de la valoración de la experiencia docente, cursos de formación pedagógica, etc.; en la fase de oposición se han eliminado o se han adelgazado pruebas fundamentales para la demostrar los conocimientos y habilidades propias de la especialidad: comentarios de texto.

De la práctica durante los últimos años, se observa que la capacitación pedagógica se ha convertido en un proceso burocrático más: el certificado de aptitud pedagógica se obtiene simplemente con asistir a las clases (lo que presumiblemente no cambiará con la obtención del Máster) y realizar unos trabajos que se pasan los alumnos de un curso a otro; el módulo práctico del certificado de aptitud pedagógica no está sometida a control, con el resultado de que la guía de la fase práctica depende la buena voluntad del profesor tutor, siendo habitual que se improvise y no se planifiquen actividades;

la exposición oral didáctica en la fase de oposición ha degenerado en la práctica en una reproducción de programaciones didácticas de libros de texto vigentes o de publicaciones editoriales; la fase de prácticas posterior a la fase de concurso-oposición sigue sin reformarse sustancialmente, reproduciendo en mayor grado las carencias del módulo práctico del certificado de aptitud pedagógico. El profesor aspirante se convierte en un profesor más con grupos de alumnos a su cargo y el profesor tutor y el resto de los profesores del departamento no le consideran un profesor en práctica sino un profesor más. No hay, por tanto, efectiva guía del profesor-tutor ni un control de la inspección.

La progresiva insistencia en la capacitación pedagógica de los profesores, y la paralela disminución de la exigencia de la capacitación de conocimientos de los profesores, no ha llevado consigo mejoría en el rendimiento de los alumnos, como certifican los informes de todo tipo que sobre el rendimiento escolar se han publicado durante los últimos años (informe PISA, instituto FORMA, etc.)

La exigencia del Máster de Profesores de Educación Secundaria, Bachillerato, que recoge la *ORDEN ECI/3858/2007*, abunda en la insistencia de la capacitación pedagógica de los profesores sin tomar medidas compensatorias claras para elevar la excelencia en los conocimientos de los profesores.

Por todo ello, urge reformar el sistema de selección de profesorado y su correspondiente proceso de acceso, para evitar el excesivo peso que tienen los méritos pedagógicos en la fase de concurso-oposición y para evitar la falta de exigencia y de control y la superficialidad en la fase de prácticas. Por ello se ha de “aclarar” el proceso de selección en dos etapas diferentes, sucesivas, en las que se exijan habilidades distintas: la fase de concurso-oposición centrada en la acreditación de conocimientos y la fase de prácticas, centrada en la acreditación de herramientas pedagógicas para transmitir los conocimientos.

En el concurso de la fase concurso-oposición se valorarán especialmente los méritos académicos y de acreditación de conocimientos, impidiéndose que los méritos pedagógicos (cursos, experiencia docente) tengan un valor superior al de los conocimientos. Deben eliminarse los requisitos sine qua non ajenos a la acreditación de conocimientos: máster de Profesor de Educación Secundaria, CAP, conocimiento de la lengua vehicular autonómica en comunidades autonómicas bilingües. En la oposición de la fase concurso-oposición se exigirá el más alto nivel posible de conocimientos y procedimientos relacionados con los conocimientos.

Una vez superada la fase de concurso-oposición se accederá a la fase de prácticas, a cargo de un profesor-tutor de un centro de enseñanza durante un curso escolar. Durante este curso el aspirante recibirá módulos teóricos sobre estrategias pedagógicas y realizará prácticas bajo la dirección del profesor-tutor, convirtiéndose en un asistente del profesor-tutor (de forma análoga al MIR o médico residente en los hospitales). El aspirante nunca ocuparía una plaza vacante ni sustituiría a ningún profesor ni tendría a su cargo un grupo de alumnos. Convendría establecer la debida distancia entre el aspirante y el profesor-tutor y resto de profesores, para evitar el paternalismo y el compañerismo igualitario actual ante los profesores en prácticas. El aspirante en prácticas recibiría un sueldo inferior al del profesor titular. El profesor-tutor, que habría

sido cualificado previamente mediante concurso, será responsable de la formación práctica del aspirante y estará obligado a un detallado informe que certifique la cualificación práctica del aspirante.

-Profesionalización de los profesores. Carrera docente

Es necesario desterrar el igualitarismo profesional dominante en la enseñanza actual e introducir mecanismos de ascenso o trasvase profesional entre los docentes. La situación heredada de la LOGSE, muy ligeramente retocada por la LOE, sume a los profesores en una ausencia de responsabilidad. El ejemplo más claro es la situación de las jefaturas de departamento en enseñanza secundaria. Cualquiera puede ser jefe de departamento (al no haber catedráticos) y se ha generalizado la adjudicación temporal y rotativa del cargo entre todos los miembros del departamento.

Establecer varios cuerpos profesionales dentro de la carrera docente no puede sino traer beneficios pedagógicos. Por una parte incentiva a los profesores a, una vez incorporados como profesores titulares, a “ascender” y por otra parte les ayuda a asumir nuevas funciones más acorde con sus cualidades, funciones de las que tiene que ser responsable. Es fundamental insistir en que cada “cuerpo” o “condición” lleva consigo una responsabilidad, de la que puede ser evaluado.

Los “cuerpos” o “condición” serían los siguientes:

- a) **Profesores titulares** en educación primaria o secundaria. Función docente. Responsabilidad en el aprendizaje de sus alumnos.
- b) **Catedráticos**. Tanto en Educación Secundaria como en Primaria. Máximo responsable de la organización de un departamento y del nivel de asimilación del conjunto de los alumnos de un centro de la materia correspondiente. Concurso de traslados nacional y autonómico.
- c) Consolidación del cuerpo de **inspectores**. Concurso nacional y autonómico. Máximo responsable de comprobar el correcto funcionamiento de los centros, departamentos y del nivel de adquisición de conocimientos y competencias de los centros, departamentos y profesores, así como de emitir informes y sugerencias de mejora.
- d) Creación de un cuerpo específico de **directores**, al que se accederá mediante concurso. Habilitación de un período de prácticas. Concurso de traslados autonómico y nacional. Responsable de la organización del centro y del nivel de conocimientos y habilidades del centro.
- e) Redefinir las funciones del **Jefe de Departamento**, tanto en Primaria como en Secundaria, dándole una mayor responsabilidad en la organización del departamento y en los resultados académicos obtenidos por los alumnos en la materia del departamento. Las pruebas externas de diagnóstico o de nivel serán el índice principal de que el departamento trabaja correctamente o no. El Jefe de Departamento debe coincidir, cuando es posible, en un catedrático.

- f) Creación de un “cuerpo” o “condición” de **profesores-tutores de profesores en prácticas, tanto en Primaria como en Secundaria**. Posibilidad de plantear un concurso de traslados nacional y autonómico de profesores-tutores de profesores en prácticas. Estos profesores-tutores serán profesores en activo, adscritos a un departamento didáctico, ajeno al departamento de orientación, preferentemente jefe de departamento, y tendrán a su cargo un aspirante en prácticas que ha superado la primera fase del proceso de selección de profesores (concurso-oposición), con alta cualificación de conocimientos. Su cometido será formar al aspirante en las estrategias pedagógicas esenciales para transmitir conocimientos y competencias. Se hará responsable de una nota que evalúe positivamente la capacitación pedagógica del aspirante. La administración será la encargada de establecer un protocolo detallado y serio para la formación del aspirante en prácticas.

Considerar a los profesores aspirantes en prácticas, tanto en Primaria como en Secundaria (que han aprobado la primera fase del concurso-oposición debido al alto nivel de conocimientos) no como profesores de hecho sino como asistentes o aprendices de oficio y de herramientas pedagógicas.

Diseñar medidas para evitar que los concursos-oposiciones sirvan para “colocar” a los interinos como profesores titulares. Los interinos sólo serán profesores titulares mediante la superación del concurso-oposición en igualdad de condiciones que los no interinos, y mediante la superación de la fase en prácticas.

Redactar medidas en los concursos-oposición para que la experiencia docente de interinos no sea desmedidamente valorada respecto a otros méritos (doctorado, número de carreras, conocimiento de idiomas, etc.) Desligar los cursos de formación de profesorado de las gratificaciones por antigüedad y diversificar las instituciones públicas o privadas que pueden impartir estos cursos de formación.

- Formación del profesorado en ejercicio.

Desde los años 90, la formación del profesorado se convirtió en un puro instrumento de adoctrinamiento ideológico del maestro, de sometimiento al nuevo orden impuesto por la pedagogía imperante. El fin de esta formación fue conseguir que el maestro se convirtiera en un adepto a la doctrina pedagógica y la extendiera a otros colegas. El mandato pedagógico dado a través de estos cursos consistía fundamentalmente en que el maestro dejara de enseñar, sustituyera la formación intelectual por la actividad lúdica y burocrática, convirtiera los centros de enseñanza en centros de ocio y consumo y se convirtiera en un payaso o en un animador de grupo para sus alumnos. Para ello se ofrecieron cursos tan interesantes como "Cómo hacer un diseño curricular", "Cómo programar por objetivos", "Ecopedagogía" o "La importancia de la actividad lúdica en el aula".

Es preciso sacar la formación del profesorado de esos parámetros y ofrecer al maestro cursos de calidad que mejoren su preparación cultural e intelectual y que le ayude a actualizar sus conocimientos. Cursos de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencia, Geografía e Historia tienen que conformar el cuerpo básico de la formación.

4. Transparencia y pruebas de diagnóstico y de nivel, consideradas como instrumentos de evaluación. Evaluación de los centros docentes. Responsabilidad de los resultados.

Una de las herramientas más poderosas para mejorar el sistema educativo –y que en España se utiliza extraordinariamente poco-, es entender por qué un centro funciona y otro no, y aplicar las medidas exportables de los buenos a los malos centros. Para ello es necesario identificar los malos centros y emplear medidas correctoras de forma inmediata y eficaz. Esa y no otra es la asignatura pendiente de muchas de las comunidades con peores resultados: que durante años han dedicado sus energías no a arreglar centros con funcionamiento por debajo de lo deseable, sino a impedir que se supiera cuáles son. Por lo tanto, es necesario hacer públicos los resultados de los exámenes externos para que todos los padres y contribuyentes puedan conocer los resultados de cada una de las escuelas.

Las pruebas externas (llamadas exámenes externos, pruebas de nivel o reválidas, pruebas de diagnóstico) deben considerarse **instrumentos de evaluación** de alumnos, de profesores y de centros. Las pruebas externas deben comprobar al menos la competencia de los alumnos en las transiciones de Primaria a Secundaria, de Secundaria a Bachillerato y de Bachillerato a Universidad. Las pruebas externas han de basarse en unos **contenidos mínimos** fijados previamente, contenidos que recojan los conocimientos de diversas materias y competencias fundamentales asociadas a los conocimientos.

Los contenidos mínimos se harán públicos y serán conocidos por los alumnos, padres de alumnos y profesores. Estos contenidos mínimos serán enunciados de forma clara y distinta, evitando el lenguaje ambiguo. Por ejemplo: al final de tal etapa el alumno debe conocer y desarrollar tal y tal operación matemática; tener tal velocidad de lectura; alcanzar tal nivel ortográfico; redactar correctamente una carta, un relato, etc; saber estructurar un texto en partes; localizar en un mapa países; interpretar un mapa; etc.

El resultado de las pruebas externas de nivel ha de hacerse público, especificando resultados por materias y por centros, preservando siempre el nombre de los alumnos e impidiendo hacer público el resultado de cada alumno. La publicación de los resultados de las pruebas externas tendrá las siguientes funciones:

- a) Comprobar el verdadero nivel académico de los alumnos.
- b) Elevar la exigencia de responsabilidad a los profesores, que se implicarán mucho más en la instrucción para evitar desviaciones negativas entre sus alumnos y los resultados de las pruebas de nivel.
- c) Elevar la exigencia de responsabilidad al Catedrático o Jefe de Departamento como responsable del funcionamiento del equipo de profesores del departamento y de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de nivel.

- d) Elevar el nivel de los centros de enseñanza, que tendrán que competir, al ser públicas las notas.
- e) Elevar, sobre todo, el nivel de los centros de enseñanza públicos, que intentarán eliminar las actuales distancias con los centros concertados y privados.
- f) Servir, sobre todo, como principal elemento de evaluación de la labor docente de los profesores y de los centros educativos. Tanto los profesores como los centros educativos, una vez comprobada la desviación negativa, si es el caso, entre el nivel obtenido por los alumnos al final de las etapas educativas ordinaria y el nivel obtenido en las pruebas extraordinarias de nivel. Esta desviación provocará de inmediato, con el objetivo de mejorar los resultados.
- g) Ayudar a revisar los proyectos pedagógicos de los departamentos didácticos, la práctica docente de los departamentos didácticos, de los profesores y de los proyectos pedagógicos de los centros.
- h) Servir de base a la administración educativa para exigir a los centros y a los departamentos didácticos un mínimo rendimiento escolar, así como para corregir deficiencias achacables a la propia administración.

5. Lengua vehicular

La LOE (y anteriores leyes orgánicas de educación) y leyes estatales obvian el concepto lengua vehicular o lengua de enseñanza. Las leyes autonómicas aprovechan este vacío y contemplan siempre el concepto de lengua vehicular y hacen de él un elemento fundamental. La lengua vehicular se identifica siempre con la lengua “propia”, es decir, con la lengua no común. En legislaciones autonómicas como la de Baleares, Cataluña y Galicia, no se contempla el castellano como lengua vehicular y se practica una política de inmersión lingüística que lo expulsa de las aulas. Las legislaciones autonómicas contemplan expresamente que lenguas extranjeras puedan ser vehiculares de determinadas materias, pero nunca, de forma expresa, el castellano. Las legislaciones autonómicas vinculan lengua y cultura, por lo que introducen constantemente en su normativa el estudio y conocimiento de la cultura y la historia de los territorios (en el caso de Baleares, los territorios de habla catalana) con lengua común coincidente con la lengua autonómica, evitando siempre citar expresamente el estudio y conocimiento de la cultura y de la historia de los territorios con habla común castellana. La legislación autonómica Balear (y, por supuesto, la catalana) defiende expresamente “la pertenencia” de los alumnos y de Baleares a la cultura y a la historia de los territorios de habla catalana.

La legislación actual nacional no contempla la necesidad de adecuarse a la realidad lingüística a la hora de considerar las lenguas vehiculares, y las legislaciones autonómicas constantemente hablan de adecuación a la realidad social lingüística autonómica, pero únicamente para garantizar la adecuación unívoca a la lengua autonómica, que los Estatutos de Autonomía definen como “propia”.

Ante esta situación es necesario que la legislación estatal acoja y defina con claridad la lengua vehicular en los siguientes términos:

- a) Incluir, por primera vez, de forma expresa el concepto de “lengua vehicular”, con este nombre o con otro.
- b) Limitar el concepto de “lengua vehicular” como lengua que sirve para transmitir conocimientos y habilidades de las distintas materias, y que sólo una lengua servirá para transmitir conocimientos y habilidades si se utiliza intensivamente, en un registro formal y culto, durante el aprendizaje escolar.
- c) Enumerar que serán siempre y en todo caso “vehiculares” la lengua castellana y la autonómica y que puede ser vehicular otra lengua no oficial; que la administración se considera neutra en cuanto a la relevancia vehicular de las lenguas oficiales y no oficiales.
- d) Insistir en que por lo tanto no puede limitarse a una lengua oficial el carácter de lengua vehicular.
- e) Insistir en que si una lengua vehicular es un medio para adquirir conocimientos y habilidades, nunca el sistema de enseñanza ha de considerarse un medio para aprender y dominar una lengua.
- f) Señalar con claridad que el concepto de lengua vehicular no ha de identificarse con “lengua propia” o “lengua histórica” u otros nombres que privilegien a la lengua autonómica sobre la lengua común que, de acuerdo con las recomendaciones internacionales y sin atentar contra la libertad de elección de lengua por parte de los padres, se recomienda como lengua vehicular de los primeros años de enseñanza la lengua materna.
- g) Señalar con claridad que los anteriores puntos no estarán reñidos con la promoción de la lengua autonómica.

Ha de abrirse por ley la posibilidad de que sean vehiculares también otras lenguas extranjeras, siempre que los padres lo deseen, exista suficiente demanda y profesores capacitados.

- a) También la legislación estatal ha de incluir las siguientes cautelas de garantía de derechos: la lengua vehicular de los alumnos de reciente incorporación a centros de comunidades autónomas bilingües, procedentes de otras partes de España, será el castellano, o la lengua autonómica si así lo deciden, durante al menos un curso.
- b) La lengua vehicular de los alumnos con necesidades especiales, escasa competencia de lectura y escritura o con importantes dificultades de aprendizaje, será en la medida de lo posible la lengua materna.