

NAVARRA, A. (2021). *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona: Anagrama [Nuevos Cuadernos Anagrama], 105 pp.

La información básica sobre Andreu Navarra (Barcelona, 1981) indica que es escritor, historiador y profesor de lengua y literatura, además de colaborar en diferentes rotativas. Es autor, entre otras obras, de 1914. *Aliadófilos y germanófilos en la cultura española* (2014) o *El ateísmo. La aventura de pensar libremente en España* (2016). En el diario *El País* pueden ser consultados, entre otros, sus artículos: «Para un control público de los datos de nuestros alumnos» [15.06.2020], «Mitologías e inmovilismo pedagógico» [07.10.2020], «La escuela burocratizada» [08.12.2021] o «Educación: utopía y reformismo» [28.12.2021].

En *Prohibido aprender* (2020) se trasladan al lector una parte de las numerosas lagunas, dudas y asuntos sin resolver por cada una de las reformas legislativas que en materia de educación se han sucedido a lo largo del período constitucional. La realidad aparece como contrapunto de los discursos que agitan los partidos que componen el Parlamento en cada una de sus pugnas y debates públicos. Las evidencias expuestas en la obra indican que más allá de la defensa de los intereses disímiles encerrados tras las ideas que figuran en sus programas, los problemas reales de la enseñanza quedan una y otra vez sin resolver. Que el «tejer y destejer» normativo, por parte de los distintos poderes legislativos que dan forma a nuestro Estado, es la causa de una parte de esta realidad.

El objeto manifiesto del libro es tratar de demostrar de qué forma las leyes de educación estructuran «la propaganda ideologizada del gabinete en el poder» para «maquillar los pésimos datos educativos con medidas nunca destinadas a la mejora de la calidad educativa sino al

ocultamiento de su mediocridad endémica» (p. 13). Los argumentos se extienden en catorce apartados sin numeración que componen la obra treinta y nueve de la colección Nuevos Cuadernos Anagrama. En ella se desgranar sin acritud, con notable claridad y categórica sencillez algunas de las realidades que caracterizan una parte del sistema de educación en España.

Se inicia con el apartado «Destino: la hiperaula» (pp. 9-16) en el que, como «botón de muestra» de la propaganda política y el maquillaje de la realidad, el autor sugiere analizar un «tuit» de la entonces ministra Celáa que en su opinión «podría muy bien iniciar una antología de la tautología y la vaciedad». Hablaba de la *digitalización* como *paradigma* de metodologías activas y *competenciales* en *hiperaulas interactivas, abiertas y diáfanas* (p. 9). Formaban parte de un discurso a propósito de la Ley de mejora (2020) de la Ley de educación (2006) o LOMLOE que «encarnan una escenificación habitual en el discurso pedagogo español actual alejado de aproximaciones más sensatas en otras latitudes» (p. 10). Sigue con el apartado segundo dedicado a «La vieja educación nueva» (pp. 16-28), donde las referencias a Jean Claude Michéa y su obra *La escuela de la ignorancia* (2018); a José Sánchez Tortosa, autor de *El culto pedagógico* (2018), y a la obra de José Antonio Marina, *El bosque pedagógico* (2017), conducen a situar la educación del momento en un lugar de «interferencia infinita» en el que es imposible «enseñar y legar y construir la sociedad serena del mañana» (p. 28). En el tercer apartado, dedicado a «La ley del silencio» (pp. 29-31), a propósito de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE, da cuenta de la sucesión de «mantras oficiales» como «atención a la diversidad», «conceptos y procedimientos» o «competencias» que han tenido que ser asumidos con independencia de su nivel de realismo o practicidad y en los que el «timo»

consiste en «hacer pasar por democrática una cultura vertical, basada en la imposición y la ausencia de debate» (p. 31). En el cuarto, «LOGSE: la visión marchesiana» (pp. 32-40), da cuenta de la interpretación que Álvaro Marchesi, secretario de Educación entre 1992 y 1996, traslada a su obra *Controversias en la educación española* (2000). Uno de los asuntos centrales fue el de la «calidad educativa». En 1982 se logró la escolarización plena hasta los 14 años de edad en España. A partir de ahí, se impulsó el modelo de enseñanza comprensiva. Este habría conducido a un debate sobre el nivel académico alcanzado tras sucesivas reformas ocupadas en el asunto de la «calidad». En opinión del autor, lo que al final se cuestiona es lo que nuestros estudiantes están dejando de aprender y lo que los adultos están prohibiendo enseñar (p. 40). Continúa la obra con el apartado quinto destinado a La escuela de la banalidad» (pp. 40-45) donde la tesis básica es que cada gobierno «impulsa su ley de cara a su propia secta, igual que hace ciento diez años, cuando se alternaban Maura y Canalejas, clerical uno, anticlerical el otro, pero sin demasiada capacidad para inyectar innovaciones profundas porque las «rcas estaban vacías. Sigue habiendo mucho ruido y pocas nueces», concluye Navarra (p. 45). En el sexto, «Poder y felicidad» (pp. 46-49), se analiza el «esquema competencial» en su forma rígida y burocratizada como prótesis, renunciando a «una ciudadanía imaginativa y formada, autónoma y consciente, capaz de moldear economías y alternativas colectivas» (p. 46). Para el autor, el modelo actual de educación comprensiva es extremista por incapaz de permitir «la aventura intelectual» y por desactivar «los mecanismos de la imaginación disciplinada». Con ello se consigue que sus estudiantes acaben «acomodándose a los moldes facilistas y acomodaticios para considerarse únicamente dignos de habitar un gueto» (p. 47). Por otra parte, «en nombre de la «diversidad»

ya no existen clásicos ni obras que leer, se gestiona la ausencia de esfuerzo, la inquietud caprichosa, el caos volitivo» (p. 49).

Una crítica que continúa en el séptimo, encabezado como «Magia y chapuzas» (pp. 50-54), donde se mantiene que la amenaza auténtica para la parte de la sociedad en formación, que a la postre es la casi totalidad, son las «chapuzas políticas», por las consecuencias presentes a nivel personal y para el conjunto de la sociedad a medio y largo plazo. Para generaciones completas. Se señala la «moda competencial» como una de las responsables, debido a que no resuelve tampoco el problema de los «objetores» o estudiantes matriculados que se niegan a aprender e impiden que aprendan los que están interesados por los estudios. El análisis pasa por el apartado octavo, «LOE: el rodillo de la educación competencial» (pp. 54-57), destinado a analizar la Ley 2/2006 de 3 de mayo, de educación, o LOE. En ella se centra en la definición del currículo como conjunto de «objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» por ser el texto en el que «entraron en funcionamiento las famosas «competencias» educativas» (p. 54). Es este concepto el que acapara en la obra el mayor volumen de críticas de toda índole y naturaleza, a las que suma los sistemas de formación de formadores. Emplea el artículo de Andrés de la Oliva Ramos «La estafa de enseñar a enseñar» publicado en *El País* [08.12.2018] para desautorizar el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, o CAP, y el actual Máster en Enseñanza Secundaria o MAES, pues argumenta que «quienes cursan este máster pedagógico explican historias espeluznantes sobre sus contenidos y sistemas de evaluación. Al parecer, el infantilismo más degradante viene a ser, a veces, la tónica dominante en estas academias de feliz banalidad» (p. 55).

En el noveno analiza «La LOMCE y las competencias aparentes» (pp. 58-64) y recurre a la definición de competencias de

José Antonio Marina, entendidas como «recursos (*know-how*, saber hacer) que permiten a los individuos tener una buena vida y a las sociedades funcionar bien, en un entorno que plantea problemas complicados» (2017). La Unión Europea identificó en Lisboa las «competencias» como «objetivos estratégicos» y recomendó a los Estados que definiesen las que consideraban «básicas» para ser adquiridas por todos sus ciudadanos a lo largo de la vida. Son objetivos económicos integrados «con la jerga religiosa de los buhoneros neoeducativos y sus moralinas sensoafectivas» (p. 59) que no han obtenido los resultados previstos, pues ni la economía ni los resultados educativos de los europeos han mejorado, al contrario, «parecen haberse estancado en cierta mediocridad» (p. 60). Son evidencias que, sin embargo, no afectan a las políticas educativas, puesto que lo que «necesita el sistema para continuar incontestado es obediencia, la garantía de que controla de algún modo la política educativa nacional» (p. 61). El décimo apartado repasa la relación entre «Competencias y empleabilidad» (pp. 68-74) y abre el análisis de «La reforma del currículo» (pp. 75-83) y de «La era del solucionismo» (pp. 83-87) para dar cuenta de «La unanimidad escenificada» (pp. 88-91) que conduce a afirmaciones sobre la «fatiga» normativa que manejaba Manuel de Puelles, o estructural, para describir en términos técnicos la conclusión que sintetiza Andreu Navarra cuando afirma que el sistema educativo ha quedado «más herido, por el inmenso esfuerzo burocrático que han tenido que hacer los equipos

implicados. Esfuerzo que ha acabado traduciéndose en escepticismo general, desapego, desmovilización, fatiga y sensación de haber sido estafados» (p. 68).

El apartado final propone revisar «Adónde vamos» (pp. 92-100), para ello el autor parte de un artículo de Ignacio Zafra publicado en *El país* [25.12.2020] sobre la decisión de eliminar como tal el título de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y extender la enseñanza dos años. Sus consecuencias son que se maquilla el sistema disminuyendo u ocultando las tasas de fracaso escolar y paro laboral, para crear a cambio «centros de día» para que los jóvenes ni trabajen ni estén en la calle hasta alcanzar la mayoría de edad. Como alternativa, Andreu Navarra propone la «creación de una escuela pública prestigiosa por sus valores académicos, adonde acudiría el alumnado por el orgullo de aprender, por el placer de avanzar y construir la libertad de mañana. Un camino largo y caro, pero el único realmente inclusivo y democrático». No está exenta de una crítica a la «educación comprensiva extremista» cuya implantación ha conducido «a la pereza y nos condena a la insignificancia colectiva». En suma, una de sus conclusiones principales es que como resultado de las políticas educativas en la etapa democrática iniciada en 1978 se ha creado una «escuela para la ignorancia» a la que han «prohibido enseñar y aprender para poner en venta el futuro de nuestra juventud» (p. 100).

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL  
*Universidad de Sevilla*