

De la dificultad de aprender de las reformas educativas: el ejemplo español

Juana Maria SANCHO GIL
Universidad de Barcelona / jmsancho@ariadna.d5.ub.es

Como en la mayoría de los países de la sociedad occidental, el profesorado español de más de cuarenta años ha tenido que incorporar en su vida profesional dos reformas del sistema educativo, además de los cambios en los contenidos y perspectivas metodológicas derivadas de los consiguientes decretos de reajuste de aquellas. El sentido y la necesidad de estas reformas, así como la resistencia a ellas, se fundamentan en las transformaciones del conjunto de la sociedad y en la necesidad de que los individuos desarrollen su capacidad para entender contextos cada vez más complejos y estén mejor preparados para incorporarse, como adultos, a la propia sociedad. Esto puede significar que, en una sociedad en la que las mudanzas, sobre todo en las áreas tecnológicas, son continuas y tienen grandes implicaciones en las formas de vida, en breve se vuelva a argumentar la necesidad de una nueva reforma del sistema educativo.

El hecho de plantear al profesorado las reformas de la enseñanza como cambios profundos de visión y paradigma, con considerables implicaciones en su forma de pensar y actuar, informa de la importante desconexión que parece existir entre la Escuela y el resto de la sociedad. Parece indicar que los docentes no están en condiciones de analizar y plantearse que el conocimiento, el saber, las habilidades, las actitudes y las predisposiciones que un chico o una chica necesita en cada momento, no son los mismos que ellos necesitaron cuando fueron escolares (aunque los puedan necesitar hoy). Por ello, porque se les considera no preparados, la Administración y un grupo de "expertos" deciden qué deberán hacer a partir de ahora. Sin embargo, el

saber acumulado sobre el desarrollo profesional y la innovación educativa nos informan de la dificultad de introducir cambios profundos en las formas de actuar del profesorado y en las estructuras escolares. De las problemáticas asociadas a la introducción de cambios que impliquen algo más que la utilización de nuevas terminologías. Estas transformaciones sustanciales sólo parecen producirse cuando el profesorado es capaz de aprender de su propia práctica y elaborar conocimiento teórico y práctico para guiar la acción educativa. Para ello, como proponen las teorías del aprendizaje para la comprensión y la dotación del sentido, los procesos que posibilitan la creación y desarrollo de conocimientos y habili-



Resumen

El presente artículo constituye un análisis crítico a la implantación de la reforma educativa española. Ha sido estructurado en dos partes. La primera expone cuatro apuntes reflexivos y una aproximación al significado del término crítica según el uso español, y la segunda constituye una aproximación a la evolución del proceso de la reforma en España, la cual permite entrever sus dificultades para convertirse en un instrumento de aprendizaje, además en una organización que aprende.

Palabras clave: Educación, sistemas educativos, reforma educativa.

dades sólo se dan cuando existe una predisposición por parte del que aprende, un conocimiento base que le permita analizar las situaciones y asumir las discrepancias y un conjunto de estrategias diversificadas para aprender.

Desde estas premisas, la finalidad de este trabajo es vislumbrar hasta qué punto la puesta en práctica de la reforma española, cuya generalización comenzó en 1996, ha creado un clima propicio para promover no sólo la capacidad de aprendizaje del profesorado, sino también de la de los "expertos" que diseñaron la propuesta y la Administración que ha de garantizar su puesta en práctica. Hasta qué punto ha fomentado la elaboración de conocimiento pedagógico y se ha constituido ella misma "en una organización que aprende" (Senge, 1990).

LOS CUATRO APUNTES

¡Otra vez será, Sr. Ministro!

En 1979 llegué a Inglaterra para trabajar como asistente de lengua española en dos centros de secundaria y profundizar en mi formación como estudiosa y profesional de la educación. Las librerías y bibliotecas de Londres, con un cúmulo de libros sobre los temas y perspectivas educati-

vas más novedosas, se abrían ante mí como un caleidoscopio inabarcable. Entre todos ellos, un título captó de manera especial mi atención: ¡Otra vez será, Sr. Ministro!

El estilo directo del libro representaba un choque para quien provenía de una cultura en la que sólo era posible el aplauso y la adulación o la crítica clandestina. Se trataba de un texto en el que un grupo de profesores de distintas universidades inglesas analizaban los cambios educativos propuestos por el ministerio y argumentaban, utilizando distintas evidencias, la inadecuación y la insuficiencia de los mismos. La comunidad académica era escuchada y respetada por la sociedad y podía exponer libremente sus posturas frente al gobierno en el poder y sus funcionarios.

En aquel momento pensé que el día que en España (y ahora me atrevo a decir en América Latina) pudiera suceder algo así; el día que existiese un espacio y unos recursos para que personas independientes, pero comprometidas y preparadas, pudieran discrepar de las propuestas de un gobierno, profundizando así en las temáticas reales de acciones complejas y dilemáticas como la educación, aquel día habríamos alcanzado no sólo una situación de democracia más real, sino también un grado de madurez personal, profesional social, así como una especial capacidad para aprender. Ese día no sólo no nos ha llegado, sino que en países como Inglaterra, la situación ha empeorado. Cada vez resulta más difícil articular y presentar argumentos fundamentados en pro o en contra de las decisiones de los gobiernos sobre la educación que tengan eco social y, sobre todo, posibilidad de informar la acción. Por una parte, por miedo a las actitudes "revanchistas", que pueden conllevar exclusión o imposibilidad de acceder a recursos a aquellos que manifiestan posiciones discrepantes, por bien argumentadas que sean. Por la otra, porque las líneas de investigación e innovación priorizadas permiten cada vez menos el pensamiento divergente o concepciones alternativas.

Disputa entre psicólogos

A comienzos de 1987, en plena efervescencia de la primera etapa de reforma de las ense-



Abstract

On the learning difficulty of Educational Reforms: the spanish example: *This paper is a critical analysis of the implantation of the Spanish Educational Reform which has been structured in two parts. A first part presents four reflexive notations and an approach to the meaning of the term critic from the standpoint of the spanish usage. The second part is an approach to the evolution of the reform process in Spain which allows a view the difficulties in becoming and instrument of learning as well as a learning organization.*

Key words: *Education, Educational Systems, Educational Reform.*

ñanzas no universitarias (Hernández y Sancho, 1995), la Generalitat de Catalunya publicó la propuesta de Coll (1986) y la presentó a la comunidad educativa, en principio como una posible forma, que acabó convirtiéndose en "la" forma, de articular el contenido del currículum de educación infantil, primaria y secundaria.

En aquella época, un número considerable, aunque siempre insuficiente, de profesores y profesoras se estaba embarcando en la introducción de cambios organizativos, metodológicos, de contenido, de los sistemas de evaluación, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Diferentes organismos oficiales financiaban sistemas de asesoría y formación para los centros. En este contexto, un compañero y yo fuimos invitados a impartir un seminario, en un instituto de Formación Profesional, bajo el título: La práctica del profesorado como punto de partida para la innovación educativa. A lo largo de las 10 sesiones que duró la actividad, se analizaron distintas perspectivas sobre la planificación y la puesta en práctica de la enseñanza. De cada una se analizaban los pros y contras, las aportaciones, las posibles contradicciones y las dificultades para llevarlas a la práctica. Cuando se entró a analizar las contradicciones internas de la propuesta de Coll (1986) así como las limitaciones y las problemáticas asociadas a su hipotética puesta en práctica, una de las participantes atajó la discusión diciendo "esto son disputas entre psicólogos".

En una publicación posterior, Hernández y Sancho (1995) sintetizamos estas problemáticas como sigue:

El modelo recoge todas las corrientes y propuestas posibles: es abierto y cerrado; prescriptivo y favorecedor de la autonomía de los centros; constructivista e instruccional; globalizador y disciplinar; homogeneizador y diversificador. Fundamentado en referencias psicológicas, pedagógicas, sociológicas y culturales, pero en el que sólo se explicita el sentido de los dos primeros términos y no el de los dos últimos. Pretende transformar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado, el trabajo y la gestión de los centros, la secuenciación de los contenidos, la articulación

del conocimiento escolar y la evaluación del progreso del alumnado. (p.9)

Las implicaciones de este comentario pueden ser muchas y todas ellas de importancia para la educación y para la capacidad de aprender de los implicados en ella. De todas las posibles me referiré a dos. Podría significar la aceptación de la separación, sin cuestionamiento, entre quienes piensan y deciden cómo han de ser "las cosas" (en este caso los individuos y los centros de enseñanza) y quienes ponen en la práctica las propuestas para que "esas cosas" (los individuos y los centros de enseñanza) lleguen a ser lo que se pretendía, perpetuando así la idea más tecnocrática y desprofesionalizadora de la enseñanza. Si se acepta que es la Administración la que decide lo que hay que hacer, independientemente de su viabilidad y consecuencias, ¿para qué discutir la propuesta? Desde esta visión el profesorado se entiende y acepta a sí mismo como un mero ejecutor de las ideas y visiones de otros. Pero también podría querer decir que si un colega "critica" el trabajo de otro indica que está "resentido" porque se siente excluido, o celoso por no haber sido capaz de que sus ideas fuesen acogidas y propagadas por la Administración. La cultura que refleja ambas explicaciones ejerce un efecto paralizante en la comunidad educativa, poco propicio para aprender y para generar conocimiento, conllevando un proceso de alienación y falta de diálogo substancial de consecuencias imprevisibles. O perfectamente previsibles, por difícil que sea cambiar el curso de los hechos.

En contra de la reforma

Toda reforma de un sistema supone transformaciones en los mecanismos de poder y control. Unos "ganan" (presencia, prestigio, poder y dinero) y otros "pierden". Unos se sienten legitimados y otros excluidos o relegados, cuando no ofendidos porque se les da a entender que lo han hecho hasta entonces es incorrecto, inadecuado o no válido. Es decir, nunca parece que se "reforma a gusto de todos", ni se reconocen y valoran convenientemente los elementos positivos del sistema anterior. Por otra parte, en el caso de la

reforma española, para el profesorado del antiguo bachillerato, pensar en los contenidos desde otra perspectiva, tener que enseñar a todos los niños y niñas de 12 a 16 años y no sólo a un grupo de adolescentes, a partir de 14 años, previamente seleccionados, comporta un cambio de mentalidad, así como la necesidad de desarrollar y adquirir nuevos saberes, habilidades y actitudes. La realización de este cambio no es posible sin el concurso del tiempo, la predisposición, los medios necesarios y una formación que permitan al profesorado repensar su profesión a la luz de los nuevos tiempos. Todo ello requiere una considerable inversión de energías personales y recursos materiales por parte del profesorado, la Administración, la propia sociedad, las familias y los mismos alumnos. No puede recaer todo el peso del proceso de reforma, con los inevitables contradicciones y desajustes, en uno de los estamentos implicados: el profesorado.

La propuesta de ordenación del sistema educativo español y la forma de articular el contenido del currículum, sobre todo en el periodo de enseñanza secundaria (obligatoria y postobligatoria), han levantado un considerable descontento evidenciado en las continuas noticias, cartas y tribunas aparecidas en los periódicos españoles desde que se generalizó la reforma de la enseñanza secundaria (curso 1996-1997). Sin embargo, quizás debido a lo señalado en el apunte anterior o a las consideraciones que recojo en el apartado siguiente, no se ha posibilitado un análisis crítico global y fundamentado del sentido de las consecuencias tanto de las decisiones adoptadas, como de las que todavía no se han adoptado. Lo que ha habido es una adhesión ciega (en una carta aparecida en un diario de tirada nacional, una profesora tildaba de "antidemocráticos" a quienes estaban en contra de la reforma); o una oposición interesada, como en el caso de parte del profesorado del antiguo bachillerato que considera haber "sido rebajado de categoría profesional", o quienes piensan que "muchos chicos y chicas no deberían acudir a los centros de secundaria".

En este contexto, a uno de mis colegas le llamaron de una publicación para hacerle una entrevista en la que se manifestara "en contra de la reforma". Él dijo que no podía hacerla porque

no estaba "en contra de la reforma", a lo que la periodista respondió, "¿cómo dices no estar en contra si has escrito artículos críticos sobre ella?". A lo que mi colega le tuvo que explicar que analizar críticamente una propuesta o actuación no significa "cargarse" o "estar en contra" de la necesidad de una reforma. Más bien todo lo contrario, evidencia un interés y una voluntad de contribuir a la buena marcha de la educación. Lo contrario sería como pensar que un crítico de arte, de teatro, de música o de cine, está en contra de estas actividades porque señala los desciertos de una exposición, una obra de teatro, un concierto o una película. En este punto le propuso al periodista escribir un artículo señalando los claroscuros de la reforma, pero, claro, la razón y la argumentación ponderada no vende en los medios. Lo que vende es que aparezca un titular que diga "El profesor X (y cuanto más conocido sea ese profesor mejor) en contra de la reforma".

El choque de culturas

Dyson (1998), en el primer capítulo de su obra *Mundos del futuro*, en el que analiza el papel de la Ciencia, la Tecnología y la Ética, en la construcción (o destrucción) de nuestro entorno, traza la historia de un conjunto de desastres que se saldaron con vidas humanas, el consumo de enormes recursos materiales y la destrucción del hábitat. El autor achaca estos desgraciados incidentes a que los proyectos fueron impulsado por la ideología, no por el sentido común. Su explicación se basa en el

Choque entre dos culturas, la cultura de la política y la de la ingeniería. Los políticos tomaban decisiones cruciales sobre asuntos técnicos que no comprendían. La función de un político de alto rango es tomar decisiones. Las decisiones políticas se toman a veces con un conocimiento inadecuado, y por lo general sin que ello produzca demasiado daño. En la cultura política el líder se gana el respeto al decir: 'Esta es mi responsabilidad' Correr el riesgo de tomar una decisión equivocada es mejor que mostrarse indeciso. La cultura de la ingeniería es distinta. Un ingeniero se

gana el respeto al decir: 'Mejor seguro que arrepentido'. A los ingenieros se les enseña a buscar los puntos débiles de un diseño, a advertir el desastre en potencia. Cuando los políticos están al mando de una empresa de ingeniería, las dos culturas entran en colisión. Cuando la empresa implica máquinas que vuelan en el aire, la colisión teórica tiende a convertirse en colisión real. (p. 32)

El concepto central que interesa rescatar de la argumentación de este autor es la idea de que las tecnologías sólo son perniciosas si no se les permite mostrar su viabilidad.

Pero el rasgo característico de una tecnología impulsada por una ideología es que no se le permite fracasar. Y esta es la razón por lo que la energía nuclear se metió en líos. La ideología decía que la energía nuclear tenía que ganar. Los promotores de la energía nuclear creían a pies juntillas que sería segura, limpia, y barata. Una bendición para la humanidad. Cuando surgió evidencia de lo contrario, los promotores encontraron maneras de ignorar la evidencia. [...] Las personas que escribieron las reglas no pretendían engañar al público. Se engañaban a sí mismas, y luego cayeron en la costumbre de suprimir la evidencia que contradecía sus opiniones firmemente mantenidas. Finalmente la ideología de la energía nuclear se derrumbó porque la tecnología a la que no se permitía fracasar estaba fracasando de forma evidente. (Dyson, 1998, p. 36)

Aunque el mundo de la educación parezca muy alejado del mundo de la "gran tecnología", una mirada sin prejuicios permite extraer consideraciones relevantes de las citas anteriores. En primer lugar, la educación escolar es por definición una actividad ideológica. Su finalidad es política (no partidista, aunque cada partido intenta imponer su visión del mundo), social, económica y cultural. De hecho, el intento continuado de convertir a la educación en una técnica, en un conjunto de algoritmos más o menos prefijados y más o menos complejos, desarrollados por especialistas y expertos, fuera del lugar en el que tiene lugar el intercambio educativo, acarrea una historia de repetidos fracasos. Sin

embargo, una vez más, las reformas de los años 90 (y no sólo la española) son reformas de experto, guiadas por los intereses o concepciones de los diferentes gobiernos y basadas en el "ilusionista legislativo" que lleva a pensar que es posible cambiar prácticas y mentalidades a golpe de decreto ley. De este modo, siguiendo la argumentación de Dyson, sería como legislar el comportamiento de la energía nuclear, sin tener en cuenta las condiciones necesarias para un comportamiento "adecuado" de la misma.

Aunque para Dyson (1998) la tecnología impulsada por la ideología no tiene por qué conducir al desastre. "Mientras una tecnología se halle expuesta al proceso darwiniano de selección, no importa si fue motivada originalmente por la búsqueda del beneficio o por la ideología" (p. 47). El problema de las reformas de la educación es que intentan "casar" la consecución de las finalidades de la educación, que son variadas y complejas, con una sola tecnología; es decir, con una sola forma impuesta o inducida de poner en práctica la educación. Una sola manera de concebir la organización del centro, el contenido del currículum, el sistema de evaluación y la acreditación. Sólo lugares con sistemas educativos poco centralizados como Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá (Stenhouse, 1975 y 1983; Stoll y Fink, 1999), posibilitan desarrollar y articular distintas prácticas educativas. En el mejor de los casos, sólo en contextos de este tipo parece posible exponer a las tecnologías de la educación "al proceso darwiniano de selección". Lo que suele llevar, además de a la censura ideológica que atrofia la capacidad de aprendizaje, a que cuando el "desastre" se hace irresistible se proponga, desde la Administración, una nueva reforma, casi siempre reactiva, que no logra tener en cuenta el conocimiento generado en la etapa anterior.

A PROPÓSITO DE LA CRÍTICA

Los académicos de la lengua defienden que no es el diccionario (mejor, el que lo escribe) quien realiza las definiciones de las palabras, y que éste sólo refleja la pragmática, es decir, el uso de la lengua. De ahí que, como lenguaje, pensamiento y acción mantienen vínculos estre-

chos, parece importante pararse a examinar el término crítica. El diccionario de uso del español de María Moliner sitúa los términos criterio, crítica, criticable, criticador-a, criticar, criticastro, criticismo, crítico-a, críticón-a, critiquizar, bajo la voz "crisis". Llegando al vocablo "crítica", encontramos "expresión de un juicio sobre algo; particularmente, sobre una obra literaria o artística, o sobre la actuación de artistas, deportistas, etc." También "conjunto de las opiniones expuestas sobre algo: 'La crítica le ha sido, en general, favorable'". Así mismo se entiende como: "Ataque o censura; juicio en el que se expresan faltas o defectos de alguien". Incluso "'Murmuración'. Acción de hablar mal de alguien: 'Es muy aficionada a la crítica'". Si seguimos y leemos las definiciones que aparecen bajo "criticar", encontraremos: "'Censurar'. Expresar un juicio desfavorable; decir faltas o defectos de una persona o una actuación obra, etc., de alguien.". Y continúa: "Chismorrear, poner como chupa de domine, comentar, hacer comentarios, critiquizar, señalar con el dedo, desalabar, desollar, despellear, hincar el diente, poner como digan dueñas, sacar faltas, hablar, hablar mal, poner como hoja de perejil, meterse con..." Para terminar con un largo conjunto de acepciones negativas hasta finalizar con: "Acusar, calumniar, censurar, chismear, desacreditar, desaprobar, deshorrar, difamar, insultar, murmurar, objetar, quejarse, rebajar, rechazar, reprender, reprochar".

Con estos referentes en el uso del español y la poca tradición democrática que caracteriza a los países hispanohablantes, no nos debe sorprender ni la mala acogida que suelen tener las perspectivas críticas, ni que en la "expresión de un juicio sobre algo" suela señalarse más los aspectos negativos que los positivos, ni que la "expresión de un juicio" sobre algo o alguien no siempre venga basado en evidencias explícitas.

Del mismo modo, sirve par entender el "rechazo" o "malestar" que generan aproximaciones como la teoría crítica interesada en desvelar la función social de la actividad científica o tecnológica, o la de los analistas postmodernos que cuestionan la visión de lo que es el conocimiento, de dónde viene, y los roles humanos implicados en su producción (Kincheloe, 1993; Gibbons y otros 1995; Gergen, 1991).

En el ámbito de la educación, tampoco gozan de amplio reconocimiento y reputación las denominadas perspectivas críticas, representadas por grupos y autores diversos. A las personas que se adscriben a estas visiones y que suelen levantar preguntas, cuestionar las situaciones dadas, evidenciar las contradicciones, y pedir no seguir cometiendo los mismos errores, se las etiqueta de "protestonas", "criticonas", "descontentas", a la vez de verse sometidas en sus propias actuaciones a una mayor exigencia. Es como si la persona que observa las dificultades y posibles carencias de una situación y las expone para intentar sobrepasarlas o transformarlas, se viera obligada, además, a tener la solución en el bolsillo, a que ésta fuese "la" solución y que no tocarse el statu quo de ninguno de los implicados.

Estas consideraciones evidencian la existencia de un ambiente cultural que dificulta el ejercicio de la crítica entendida en su sentido más genuino y posibilitador de mejoras. En el sentido al que se refiere Young (1993) cuando afirma que "la crítica versa sobre la resolución de un problema y su resolución". (p.14)

LA NECESIDAD DE TRANSFORMAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: AJUSTAR Y REPENSAR LA EDUCACIÓN

Un gran número de países que acometieron reformas de sus respectivos sistemas de enseñanza reglada en los años sesenta y setenta, han vuelto a acometer, a finales de los ochenta y los noventa, cambios de más o menos calado en estos mismos sistemas. Estos países partían de motivaciones, situaciones y reconocimiento de las necesidades formativas de los individuos y la sociedad muy distintas. De ahí la diferenciación, a pesar de las inevitables coincidencias, del sentido de cada una de las reformas. Por ejemplo, en países como Estados Unidos y Gran Bretaña, en los que la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los chicos y chicas hasta los 16 o los 18 años ya era un deber y un derecho previamente reconocido, se centró en la reorganización del contenido del currículum y los sistemas de evaluación

En España, el deseo y la necesidad de introducir mejoras en el sistema educativo partía de distintos colectivos y respondía a motivaciones muy diferentes. La Ley General de Educación (LGE) de 1970, significó una modernización considerable del sistema educativo español (Planas y Tatjer, 1982). Bajo los auspicios, la asesoría y la ayuda económica de la OCDE y del Banco Mundial, significó una remodelación considerable de la estructura del sistema educativo, prácticamente intocado desde la Ley Moyano de 1875, y con el retroceso pedagógico que supuso el periodo político del Franquismo. Pero fue una ley muy contestada desde posiciones políticas. Un régimen dictatorial en el que los ciudadanos y ciudadanas carecían de las libertades básicas de expresión y asociación no tenía credibilidad para impulsar una reforma educativa. Además no se formó de manera conveniente al profesorado. No se dotó a los centros con los recursos necesarios para impartir el tipo de enseñanza propuesta y, cuando así se hizo, la cultura inercial del profesorado, es decir, sus propios hábitos y creencias docentes, impidió o dificultó su utilización. Tampoco se colmaron las ansias sociales y políticas de quienes consideraban que a los 14 años era demasiado pronto para proceder a seleccionar a chicos y chicas, encauzando a muchos de ellos, casi siempre a los provenientes de las clases sociales más desfavorecidas, a la formación profesional o a la calle, dado que la edad legal para entrar en el mundo de trabajo era los 16 años.

El descontento inicial con la LGE (Ley General de Educación), paralelo al malestar político y social del tardofranquismo, fue aumentando, en algunos sectores, a medida que se generalizaba y afianzaba su aplicación. A la falta de medios económicos para llevar a cabo la reforma en todos sus términos, se juntó la rápida transformación de la economía, la producción científica y cultural y los mercados laborales. Antes de que las reformas impulsadas por la LGE alcanzasen su madurez (por ejemplo, algunas propuestas relativas a la formación profesional nunca se llegaron a poner en marcha por falta de medios), la sociedad española, en plena transición al sistema democrático, tenía necesidades educativas difíciles de ser acogidas por el sistema vigente. De ahí que, desde la primera implantación de la re-

forma ya se comenzase a hablar de inadecuación y "fracaso".

El largo camino de una reforma

Como hemos argumentado en un trabajo anterior (Hernández y Sancho, 1995) en el contexto de la reforma impulsada por la LGE, los movimientos de renovación pedagógica, que aglutinaban y fomentaban visiones políticas diferenciadas de las detentadas por un gobierno totalitario, mantenían una cultura, un lenguaje y una práctica que reflejaba una idea de responsabilización del profesorado sobre su trabajo. Para ellos, la enseñanza era cometido del profesorado y lo que pasaba en las escuelas, sus problemas, logros y dificultades, no podía ser resuelto sólo desde una legislación externa a la propia escuela, aunque el apoyo exterior fuera necesario y esencial para facilitar su tarea.

En esta confrontación de intereses y valores el concepto de 'fracaso escolar', avalado por las estadísticas sobre el porcentaje de suspensos y abandono de los estudios, comenzó a ser una referencia dominante en el discurso de todos los implicados en el sistema escolar, desde los años 80. Conviene recordar, para entender las problemáticas suscitadas en la reforma actual, que las hipótesis apuntadas para explicar este hecho se referían, en primer lugar, a que la LGE obligaba a todos los centros a acoger a todos los niños y niñas hasta los catorce años bajo un mismo currículum. Las escuelas no discutieron ni se plantearon qué significaba, en términos pedagógicos, esta nueva situación. Esto llevó a que un alto porcentaje de alumnado, sobre todo del Ciclo Superior, no 'llegase' a las exigencias planteadas por el profesorado. La segunda hipótesis tendría que ver con la expectativa negativa que conllevó una reforma impuesta en una situación de confrontación política. Podría entenderse como una reacción, más o menos consciente, del profesorado frente a la obligatoriedad de la legislación. El mensaje que podía quererse transmitir era: "¿Se dan cuenta? Esto no funciona".

En este mismo contexto, el profesorado vinculado a los movimientos de renovación pedagógica plantea y lleva a la práctica propuestas alter-

nativas o complementarias a la legislación vigente. Es decir, explícita y hace oír su propia voz y sus visiones sobre la función de la escuela. Nociones como el 'tronco común' para el profesorado y el alumnado; la educación democrática; la enseñanza centrada en el alumnado y en su disposición para aprender y desarrollar sus capacidades de forma integral; la gestión democrática y la autonomía del centro; la articulación del contenido del currículum por centros de interés, etc., están vinculadas a estos movimientos. Todas estas ideas, así como la práctica que las respaldaban, se reflejaban en la actuación docente del profesorado y se proyectaban socialmente a través de las Escuelas de Verano y diferentes publicaciones. Aquí se gesta el germen de la reforma que en su momento recoge, de manera más o menos acertada según la visión de los distintos implicados, el primer gobierno del Partido Obrero Socialista Español (PSOE), que llega al poder en 1982.

De hecho, la experimentación de la reforma que se impulsa entre 1983 y 1986 favorece y potencia las experiencias de mejora de la calidad de la enseñanza que se estaban llevando a cabo en los centros. Las ideas de intercambio de experiencias, el centro como unidad de desarrollo del currículum y el profesor como investigador, son los puntos centrales de este momento. Las referencias teóricas utilizadas para esta reforma se basan en Stenhouse (1983) y en el movimiento de desarrollo del currículum en los centros que tuvo lugar en Gran Bretaña en los años 70. Movimiento que era y es una respuesta a los modelos técnicos impulsados desde EEUU, en los que al profesorado se le designaba el papel de mero ejecutor de las propuestas de los expertos. Se habla de 'renovación pedagógica' más que de innovación o de reforma.

Un conjunto de hechos complejos, que desbordan el límite de estas páginas, entre los que habría que destacar la nueva victoria electoral del PSOE, en 1986, y su afianzamiento en las estructuras de gobierno, el Congreso de Barcelona de los Movimientos de Renovación Pedagógica, las manifestaciones de los bachilleres y la salida del gobierno del ministro Maravall y, en otro orden de cosas, la publicación por parte de la Generalitat de Catalunya del "Marc Curricular" (Coll, 1986), hacen que se produzca un giro en la orientación

de la reforma iniciada. El argumento de que en España siempre ha existido una tradición centralizada con respecto a la formulación de los objetivos y contenidos escolares, la dificultad de poner en práctica en el entorno español las propuestas inglesas, y la convicción de que los gobiernos democráticos tienen la obligación de formular lo que los ciudadanos han de aprender, se convierten en el eje de una nueva forma de actuación que se concretará en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y en el Diseño Curricular de Base (DCB). En ambos documentos se encuentra la base ideológica y técnica de una reforma que comienza a generalizarse en 1996. Es decir, a los trece años de haberse comenzado a hablar de reforma, y en algunos casos a experimentar.

En estos trece años han pasado muchas cosas, desde la caída del muro de Berlín, a la entrada de España en la Unión Europea, pasando por el auge del talante político y económico teñido por la primacía de las leyes del mercado y el pensamiento único o el apogeo imparable de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pero además, el grupo de los docentes entusiastas de la reforma es diez años mayor y ha entrado en otro ciclo de su vida profesional (Huberman, 1989). Muchos de ellos sienten que la conversión de la reforma en un tema de expertos y un articulado legislativo les ha robado su saber y su protagonismo.

De este modo, una reforma que comienza en 1983, experimenta un giro copernicano en 1987, no cuenta con una ley marco hasta 1990, no se generaliza hasta 1996 y nace "sin dote", es decir, sin una ley de financiación, es una reforma que nace envejecida, a contrapelo, cansada y pobre. Por si fuera poco, en 1996 ganó las elecciones el Partido Popular (PP), que nunca estuvo de acuerdo con la LOGSE. Difícil bagaje para una propuesta que habrá de llevar a un sistema educativo al siglo XXI.

La LOGSE: una ley de difícil cumplimiento

Una reforma del sistema educativo que introduce cambios fundamentales en su propia estruc-

tura necesitaba de una ley orgánica que derogase la ley de educación vigente (la LGE). La aprobación de una ley orgánica requiere la aceptación de todos los miembros del parlamento. No bastan las mayorías simples. Esto significa largos y complejos procesos de negociación para garantizar que todos los implicados se sientan representados, de alguna manera, sus intereses. Así, el proceso de elaboración de la ley fue largo y en ocasiones tormentoso. Incluso, la consideración de la Religión Católica como una enseñanza optativa y no evaluable a efectos de certificación, provocó un enorme malestar entre algunos grupos de la Iglesia católica y supuso un inmenso triunfo para los defensores de la educación no confesional. Si embargo, los dos factores de riesgo, para mí, mas esenciales de la ley son: el factor económico y la dificultad (o más bien imposibilidad) de alcanzar los objetivos estipulados.

El primero es fácilmente explicable. La ley fue votada sin una partida económica que posibilitara cubrir las necesidades de su puesta en práctica. De este modo, su entrada en vigor y, sobre todo, la generalización de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) se encontró con:

1. Unos centros sin adaptar y sin condiciones físicas para abordar las necesidades educativas de un conjunto sumamente heterogéneo de estudiantes.
2. Un profesorado sin la disposición ni el conocimiento y habilidades suficientes para los nuevos roles docentes que tendrían que asumir.
3. La inexistencia de recursos materiales y humanos para responder a las necesidades educativas de un colectivo de chicos y chicas altamente heterogéneo.

El segundo requiere un poco más de aclaración. De forma tradicional se ha venido considerando que la escuela (instituto o universidad) era el lugar donde el alumno se educaba por excelencia. Sin embargo, en los últimos años, sobre todo por los procesos de globalización fomentados por las tecnologías de la información y la comunicación, la escuela ha perdido ese lugar privilegiado. La influencia del mundo que nos rodea: medios de comunicación, sistemas

productivos, políticos, culturales,... tiene un papel educador (o deseducador), a menudo más importante que la propia escuela. Por ello, no parece ni justo ni adecuado, situar toda la responsabilidad de la educación de niños, niñas y adolescentes en la escuela. Máxime teniendo en cuenta la falta de prestigio de la institución y su enorme dependencia política, científica y tecnológica. En este sentido, el Artículo 1º de la LOGSE estipula:

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:
 - a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
 - b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
 - c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
 - d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
 - f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
 - g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Aquí se evidencia el factor fundamental de riesgo de la ley. Lo formularé a manera de preguntas para invitar a que el lector o lectora lo explore por su cuenta, dado que la mayoría de las leyes que rigen los sistemas educativos de los diferentes países tienen articulados semejantes. ¿Realmente la escuela sola, sin la participación efectiva del resto de los sistemas sociales, puede garantizar "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno"; "la formación en el res-

peto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad"; o "la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos"? Si la respuesta es NO, que para mí lo es. ¿no tendrían que estar implicados en el cumplimiento de la ley, además del Ministerio de Educación y Ciencia, el de Trabajo, Economía, Sanidad, Presidencia, Trabajo, Defensa, ...así como las entidades que representan un papel fundamental en la configuración de la vida social, como corporaciones bancarias, deportivas, de medios de comunicación, etc.?

En este sentido, no es el articulado de la ley lo que, desde mi visión del papel de la educación, parece inadecuado. La cuestión estriba en cargar a las personas (alumnos, profesores y otros profesionales de la educación), que menos poder social, cultural y económico poseen, con una responsabilidad y unas expectativas excesivas sin dotarlos, a su vez, de los medios que les permitan responder a la situación. Una aproximación a "la realidad" da cuenta de esta dimensión.

LA REFORMA EN LA PRÁCTICA

Durante el curso 1996-1997 la educación escolar fue noticia. ¿Qué llevó a los medios de información y comunicación que sólo prestan atención a lo que consideran "temas importantes", "se sale de lo normal", "es novedad", "escándalo" o "satisface la curiosidad de los lectores" si la educación formal no suele cumplir ninguno de estos requisitos? ¿Qué estaba sucediendo? ¿Por qué este inusitado interés? El asunto era tan simple y tan complejo como la puesta en práctica de una reforma educativa.

Para una mayoría, los efectos de las nuevas medidas educativas parecían beneficiosos y estimulantes o, al menos, no demasiado perturbadores. Pero lo que le sucede a la mayoría no es del interés de los medios. El motivo de la presencia de temas educativos en la prensa eran los conflictos generados por y entre distintos grupos de familias, profesorado, algunos políticos y, en menor proporción, alumnado.

Algunos centros parecían sentirse incapaces o mal pertrechados para poder atender al nuevo alumnado de educación secundaria obligatoria:

- ¿Existían problemas de rechazo? ¿Había individuos o grupos a los que habría que excluir de la enseñanza obligatoria?
- ¿Existían discrepancias sobre el sentido de lo que significa aprender y enseñar en un contexto de educación para todos y en la era de la información?
- ¿Se estaba evidenciando la incapacidad de los sistemas escolares para conectar con los intereses del alumnado y para proporcionarle los conocimientos y recursos necesarios para que puedan interpretar el mundo que le ha tocado vivir? Hay que hacer notar que al hablar de "sistemas escolares" me refiero al conjunto de decisiones políticas, económicas, urbanísticas, organizativas, pedagógicas, etc., que configuran los sistemas de enseñanza de una u otra forma. Por supuesto que no sólo me refiero a una parte, importante, pero parte al fin, del sistema. Es decir, al profesorado.
- ¿Se estaba poniendo de manifiesto la dificultad de establecer un sistema de normas compartido por el alumnado de muy distinta procedencia socio-cultural?

En esta situación, a pesar de llevar más de trece años hablando de reforma, la actuación de la Administración parecía acusar las consecuencias de:

- La falta de previsión de los problemas: ¿de qué le habían servido los largos años de experimentación de la reforma?, ¿los distintos informes e investigaciones (pocas pero significativas) llevadas a cabo?, ¿las repetidas demandas del profesorado que estaba avanzando la puesta en práctica de la propuesta?
- La carencia crónica de inversiones en la educación formal: ¿cómo se puede aprobar una ley que amplía la obligatoriedad y el derecho a la escolarización hasta los 16 años, lo que implica a un importante volumen de población extremadamente heterogénea, con problemáticas diversificadas, y no adjudicar un

presupuesto específico? En este aspecto vale la pena preguntarse por qué la cantilena "los problemas de la educación no se solucionan poniendo más dinero", que inauguró el gobierno de M. Thatcher y ahora forma parte del repertorio de muchos otros, no se aplica a otros ámbitos que actúan de auténticos agujeros negros que ha de tapar el contribuyente, como por ejemplo, el de la televisión, algunos clubes de fútbol, los "errores" de algunos políticos o los "devaneos" de la empresa, la banca, etc. ¿Nadie había aprendido nada de lo sucedido con la Ley General de Educación? ¿O es que se piensa que los "fracasos" o problemas sólo les sobrevienen a los adversarios políticos?

- La escasez o la inadecuación de formación del profesorado: ¿traspasar información sobre una determinada forma de entender la planificación del currículum o la estructuración del sistema escolar transforma la mentalidad del profesorado?, ¿le posibilita la adquisición o desarrollo de un saber pedagógico que le permita adecuar su práctica a las nuevas situaciones creadas?, ¿cuestiona sus creencias básicas sobre el sentido de la escolaridad, el aprendizaje del alumnado y su propio papel institucional?

Dos cursos más tarde el desconcierto continúa. Los centros de secundaria públicos que acogen alumnado de determinadas capas socio-culturales y/o con problemas de adaptación y conducta encuentran en la rigidez de la normativa, su falta de preparación y la carencia de recursos unos límites definitivos que les impiden transitar por rutas alternativas, ensayar nuevos tipos de organización y estructuración del currículum y, por lo tanto, aprender de forma creativa e independiente de su práctica. La Administración responde con nuevos decretos y medidas burocráticas como la evaluación de los centros, cuyos resultados no parecen estar siendo aprovechados para arbitrar medidas pedagógicas de mejora de la práctica. Las cartas de queja y protesta a las secciones de opinión de los diarios siguen apareciendo. Algunas, como la aparecida en el diario El País, durante del mes de abril de 1999,

recriminan a la Administración que "copie" de otros sistemas ("Si copiamos a ciegas unos sistemas educativos que ya han fracasado en los países que se han aplicado antes, casi seguro que aquí también fracasarán"). E instan a todos los implicados a comprometerse en un proceso de investigación que redunde en un mejor abordaje de los problemas. ("No perdamos el tiempo: padres profesores y alumnos deberíamos investigar lo que sucede y tomar medidas al respecto. Con esta idea un grupo de profesores ha constituido la Acció per a la Millora de l'Ensenyament Secundari (AMES)").

Todo ello señala la necesidad de devolver el protagonismo al profesorado y los centros, de promover situaciones que posibiliten la reflexión, el estudio y la toma de decisiones, y de retomar y fomentar proyectos de investigación educativa.

A MODO DE CONCLUSIÓN: crear oportunidades para aprender y mejorar

Como cualquier otra propuesta social, la actual reforma del sistema educativo, por mucho que intentase recoger los anhelos de profesores y entidades sociales, que pensaban en un sistema educativo más democrático, más adaptado a los tiempos, a las necesidades de los individuos y de la propia sociedad, no deja de ser un proyecto siempre perfectible que ha de ser llevado a la práctica. El reconocimiento por parte del profesorado y de la Administración de que la propuesta, por detallada que pueda llegar a ser, siempre es una hipótesis de trabajo que habrá de contrastar en la práctica, requiere un cambio de mentalidad considerable no sólo entre los docentes, sino, y sobre todo, entre los funcionarios de la Administración y los "expertos" responsables de la propuesta.

Un cambio de mentalidad que tendría que pasar por:

- Fomentar la capacidad de análisis de todos los implicados para entender el contexto social de cada momento y para poder señalar y superar los elementos del entorno cultural que dificultan la predisposición al aprendizaje.
- Propiciar un entorno de trabajo en el que la

crítica a las propias actividades y las de los demás, fuese emitida y aceptada como una fuente clave de autoconocimiento y capacidad de mejora.

- Favorecer entornos de trabajo (en los centros de enseñanza y en las oficinas donde se toman las decisiones) que alimenten el intercambio profesional y minimicen las relaciones puramente burocráticas y punitivas.

Parece claro que este escenario de aprendizaje y elaboración del saber ha de ser un lugar de colaboración. Un entorno heterojerárquico en el que cada cual aporta su visión, su análisis, su crítica, pero también su sugerencia para ir abordando los problemas que se vayan previendo o presentando.

Este final de texto suena a utopía. Pero, ¿por qué no? O por qué no concebirlo, como hace Eduardo Galeano con la línea del horizonte, la cual "sabemos que nunca la podremos alcanzar, pero nos ayuda a caminar".

Notas

- 1 Los informes de organismos como la OCDE, la Unión Europea, la UNESCO y la Mesa de los Industriales Europeos, con sus análisis sobre las necesidades educativas de la sociedad actual, parecen apuntar hacia ello (ERT, 1995; Delors, J. y otros, 1996; Study Group on Education and Training, 1996; OECD, 1998).
- 2 Para una síntesis de la polémica suscitada consultar el primer capítulo de Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Simó y Sánchez-Cortés (1998).
- 3 Se refiere a la aeronave R101, los aviones a reacción Comet y la energía nuclear.
- 4 Mi propio caso representa el de muchas personas que vivieron este proceso. Al acabar el bachillerato elemental, con catorce años, comencé a formarme como maestra de enseñanza primaria, en la Escuela de Magisterio. Estos estudios me acreditaban para enseñar a niños y niñas que no estudiaban bachillerato (que entonces comenzaba a los 11 años) y permanecerían en la escuela primaria hasta los catorce años, aprendiendo básicamente a «leer, escribir y contar». Pero en mi segundo destino, tras dar clases durante dos años en parvulario, me encontré con la LGE

implantada y teniendo que impartir clases de Matemáticas y Ciencias Naturales a chicos y chicas de 7º y 8º. Nadie me ofreció nunca un curso de formación. Mi formación permanente como profesional de la educación ha sido guiada por mi inclinación personal, mis ganas de aprender y el sentido de mi propia responsabilidad.

- 5 A pesar de lo cercano de estos hechos, la reforma actual no los ha tenido en cuenta y tampoco se analizó y exploró en profundidad las consecuencias prácticas de las decisiones adoptadas.
- 6 Se refiere a la demanda de una escuela que acogiese a todos los chicos y chicas hasta los 16 o 18 años. Algunas propuestas hablaban de un cuerpo único de enseñantes, con la misma categoría laboral para todos, incluidos los de la universidad.

Referencias

- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya: Barcelona. (Versión española de la editorial Paidós, bajo el título Psicología y Currículum).
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dyson, F. (1998). *Mundos del futuro*. Barcelona: Crítica.
- ERT (1995). *Education for Europeans*. Towards the Learning Society. A report from the European Round Table of Industrialists. Ejemplar policopiado.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gibbons, M. et al. (1995). *The New Production of Knowledge*. Sage Publications. (Versión española de la editorial Pòmares).
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a (1995). La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. *Kikirikí Cooperación Educativa*, 36, p. 411.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- OECD (1998). *Education Policy Analysis 1998*. Paris: CERI.
- Planas, J. y Tatjer, J. M. (1982). *Implicacions i problemes sobre la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICEUAB.
- Sancho, J. M^a.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, T.; Sánchez Cortés, E. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1983). El legado del movimiento curricular. En M. Galton y B. Moon (De.) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Study Group on Education and Training (1996). *Accomplishing Europe through Education and Training. European Commission*. DG XII.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.