

## Debate ante la Reforma

# Reforma técnica o reforma estructural

**Paco Soto**  
**Secretaría Pedagógica de FE-CC.OO.**

Llevamos ya más de medio año de debate sobre la reforma de las enseñanzas infantil, primaria y secundaria. El debate se abrió en junio pasado con la presentación del «libro blanco» por el MEC y se ha venido desarrollando en el Consejo Escolar del Estado, en seminarios específicos y en numerosas reuniones organizadas por diversos colectivos y organizaciones relacionadas con la educación. El objeto de este artículo es hacer balance del proceso de discusión llevado a cabo hasta la fecha y destacar aquellos temas que no se han abordado con profundidad o que se han soslayado en mayor o menor medida. No se trata aquí de aportar propuestas y soluciones, que se formulan en otro artículo de esta misma sección, sino de poner de manifiesto cómo la falta de propuestas del MEC en problemas clave en su «libro blanco», junto a su interés por focalizar la discusión precisamente en torno a este mismo «libro blanco» (y no en general sobre los problemas educativos y sus implicaciones sociales), está impidiendo una profundización en el diagnóstico de esta problemática educativa, imprescindible para hallar soluciones. Tampoco entramos aquí en mayores consideraciones sobre el carácter de discusión en niveles reducidos de expertos que está adquiriendo el debate y que no está propiciando la de base en claustros, APAS y estudiantes, con tiempo y en profundidad, debido en parte al sesgo técnico y de especialistas que el MEC le está confiriendo y al escepticismo que tantos años de anuncios de reformas han llegado a generar.

Ante cualquier reforma del sistema educativo que pretenda plantearse con rigor, aparecen tres problemas clave: su financiación, la adecuación del profesorado actual; la formación inicial y permanente, y la transformación de gestión de la Administración en sus diversos niveles, incluida la gestión de los centros docentes. Precisamente en la propuesta ministerial estos tres temas se ven soslayados (y vaya por delante que a lo largo de todos estos meses de debates, el MEC no ha avanzado en ninguna concreción de su propuesta, salvo, y con un retraso que va a hacer difícil su discusión en profundidad, lo referente a enseñanza profesional y doble titulación a los dieciséis años, limitándose en cada seminario, encuentro o reunión a repetir el «libro blanco»).

Financiación. Para excusar la ausencia de unas mínimas premisas de financiación, se argumenta que su previsión sólo será posible tras el debate y la consiguiente propuesta definitiva. El razonamiento no se sostiene: es ésta la fase de discusión por todos los colectivos implicados incluidas las fuerzas sociales y para definirse sobre una propuesta es necesario conocer cuál va a ser su financiación, lo cual implica no sólo su monto total, sino también cuál va a ser la distribución presupuestaria entre las diversas acciones a realizar. Por poner un ejemplo: si se nos pregunta si estamos de acuerdo o no con el modelo propuesto de formación permanente del profesorado, podremos coincidir o no en multitud de detalles e incluso mediante el debate contribuir a un diseño técnicamente más correcto, pero si después resulta que la concreción financiera se cifra por ejemplo en doscientas licencias por estudio, podemos concluir que para este viaje no hacían falta alforjas. Este

ejemplo se puede plantear en parecidos términos para casi todos los apartados que consideremos dentro de las acciones a realizar para la puesta en marcha de la reforma. A pesar de las críticas recibidas de parte de todos los sectores y organizaciones, e incluso de la sorpresa que manifestaban los encuestadores de la OCDE por la ausencia de planificación financiera, el MEC sigue sin avanzar ni un ápice sobre su inconcreción inicial. Si el debate pretendía recoger opiniones para intentar adoptar una posición del mayor consenso posible, es en esta necesidad de una planificación económica donde ha habido unanimidad, lo cual, en buena lógica, debería llevar al MEC a avanzar, aunque sólo fuera criterios generales, antes de darlo por concluido. La LGE del 70 presenta además casos cercanos y palpables de cómo proyectos, que pueden ser más o menos discutibles, se llegan a quedar en el papel por la carencia de partidas destinadas al efecto. La ausencia de un mapa escolar dinámico, el escaso conocimiento detallado de recursos y necesidades distribuidos por zonas y capas sociales agravan la falta de propuesta financiera porque hacen planear sobre el debate la sombra de la duda de la viabilidad de la reforma y de la voluntad política decidida del PSOE (no es ésta una cuestión sólo del Ministerio de Educación) por llevarla a cabo. Pero esta ausencia de planificación y su aplazamiento a después del debate tiene un efecto adicional: reforzar la conciencia de todos los que en él participamos de la imposibilidad de influir realmente sobre las decisiones importantes, interiorizando un alejamiento del poder, exclusivamente en manos de la Administración, como cosa natural. Es algo así como aceptar nuestro rol de «vamos a discutir y plantear nuestras posiciones, que luego, al fin y a la postre, los expertos del MEC decidirán sobre las medidas», llevando la discusión al terreno parlamentario, donde a los sectores sociales implicados les queda el recurso al pataleo.

En segundo lugar, la reforma en profundidad de la formación inicial y permanente del profesorado, así como su adecuación a la nueva estructuración que surgirá tras la reforma, entra también en el capítulo del «debe» del proyecto. A pesar del énfasis que se pone en diversos párrafos del «libro blanco» sobre la importancia del profesorado como uno de los agentes educativos centrales en toda reforma, se abandona en la práctica la transformación profunda de la situación actual. Seguiremos teniendo formación inicial de cinco años de Universidad (adornados, con suerte, de algo de pedagogía teórica) para el profesorado de los niveles «superiores» y de tres años para los «inferiores», reproduciendo por un lado la distinta importancia social que a éstos y aquéllos estudios se confiere, y de otro que el objetivo primero del sistema educativo es la transmisión de conocimientos y así basta con una formación menor si los conocimientos a transmitir son menores. El argumento utilizado aquí por el MEC es la LRU; no es de su competencia. Sin entrar en pormenores sobre el método burocrático seguido en la reforma de planes de estudio y titulaciones de la Universidad ni en su objetivo de readecuación de la pirámide social, la respuesta es clara. Aun sin discutir problemas de competencias de cada cual, sí es necesario cambiar en profundidad la formación inicial del profesorado para la reforma del sistema educativo, si al mismo tiempo se está debatiendo la reforma de planes y titulaciones en la Universidad, parece evidente la necesidad de unos mecanismos y acciones que conecten ambas reformas, que las hagan compatibles y desde luego parece inaceptable una actitud por parte del Ministerio de «ustedes hagan su reforma, nosotros haremos la nuestra». Podemos terminar necesitando mucho aceite para que no chirríen las múltiples bisagras de ambos subsistemas. Pero hay más. Para resolver el nudo de la enseñanza secundaria obligatoria, el MEC acude a una solución provisional: se impartirán las clases por el profesorado actual, en los centros actuales y con los horarios actuales. ¿Plazo para esta provisionalidad? No se menciona. Así, la necesaria cohesión de los equipos docentes, la coordinación de sus actividades y metodologías queda seriamente «tocada». Aun en el caso de que se fueran unificando las tareas en centros únicos de

secundaria obligatoria, la formación inicial diversa de cada mitad del profesorado, la diversa «categoría social» de su titulación, su diverso horario lectivo, haría en el futuro muy difícil ese objetivo de cohesión. Es decir, tanto la formación inicial del profesorado futuro como la adecuación del actual al nuevo sistema propuesto quedarán a discreción de medidas futuras de la Administración, quien poco menos que pide un cheque en blanco de confianza en su buen tacto para ir adoptando medidas sucesivas. Nuevamente, los participantes en el debate nos vemos imposibilitados de discutir propuestas concretas, pues el MEC centra los debates en su proyecto y en éstas no existen esas propuestas concretas.

Tercera cuestión, la gestión administrativa y su reforma, o lo que es lo mismo, la respuesta a estas dos preguntas: ¿cómo se van a adecuar recursos a necesidades en su distribución geográfica y social? y ¿cómo se va a conseguir implicar en mayor medida a profesores, padres y estudiantes en la gestión y dinamización de los centros a través de una participación real de los colectivos en la toma de decisiones? Buscar una respuesta a la primera pregunta lleva a hablar de descentralización administrativa. No se trata sólo de mejorar los servicios centrales, autonómicos y provinciales, sino ser capaces de descender al diagnóstico de la situación escolar de cada zona, al conocimiento de sus recursos humanos y materiales, de sus necesidades presentes y a medio plazo de diseñar planes acordes a estas realidades. Parece cuando menos discutible que esta precisión pueda conseguirse con la simple reforma de las direcciones provinciales y sin un paso hacia una descentralización a niveles inferiores, como por ejemplo de distrito escolar a los que se les asignase un papel importante en el diagnóstico y planificación de su demarcación. La segunda pregunta nos lleva a plantearnos una revisión del funcionamiento de los consejos escolares y de los diversos mecanismos de participación de los profesores, padres y estudiantes en las decisiones colectivas. Con la puesta en marcha de los consejos escolares, se ha visto reducida la participación del claustro como tal, transfiriéndose muchas de sus funciones en la práctica al colectivo de profesores representantes en el consejo. Pero tampoco los padres como colectivo encuentran un cauce suficientemente ágil y abierto que les permita tomar parte en conjunto. Los estudiantes siguen jugando el papel de guinda, faltos de cauces reglamentados.

Para no entrar en todas estas cuestiones de gestión, el MEC argumenta su regulación a través de la LODE. Pero es que hay que plantearse que un nuevo sistema educativo necesita una nueva gestión, más abierta y participativa, y eso aunque implique reformas en leyes precedentes. No puede valer la excusa de que la LODE ya se aprobó cuando a estas alturas hemos podido constatar sus insuficiencias y cuando además caminamos no sólo hacia una nueva ordenación académica, sino también reforma de contenidos y metodología, que necesita, para ser culminada con éxito, un notable grado de compromiso por parte de todos y este compromiso sólo puede ser asumido si se permite la corresponsabilidad real en la gestión.

Si bien estos son los tres grandes temas en la sombra, las tres lagunas de la propuesta y, por tanto, del debate, hay algunos otros puntos sobre los que se van clarificando algunos posicionamientos. Sin intención de exhaustividad, queremos comentar algunos de ellos, que dan una orientación sobre las direcciones que está tomando el debate dirigido por el MEC.

Hasta el presente se ha centrado en la ordenación en ciclos del sistema educativo (donde las dudas se concentran en la continuidad de la enseñanza infantil, la cohesión de la enseñanza secundaria obligatoria, y lo apretado de un bachillerato de dos años), en la menor o mayor comprensividad curricular (donde la derecha social se ha posicionado claramente por la opcionalidad, convencidos de que a los mejor situados no les faltarían así las opciones con perspectiva de futuro y valoración social), la mayor o menor adecuación

laboral de la enseñanza profesional (donde de nuevo la derecha se posiciona claramente por esa «adecuación profesional» como objetivo central de la enseñanza técnica, eso sí, añadiendo la caritativa intención de que sea más valorada socialmente). No es por casualidad que no se haya oído demasiado a esa misma derecha quejarse de la falta de apoyo a la enseñanza privada. Son conscientes de que el PSOE ha optado claramente porque la ampliación de la obligatoriedad lleve de la mano la ampliación de los conciertos (dos años más de escolaridad significaría un aumento del 25 por 100), como reconocía Maravall ante la comisión de expertos de la OCDE en 1985.

Recientemente se ha publicado el «libro blanco» de debate sobre la enseñanza técnico-profesional. El temor inicial de la perpetuación de la doble titulación pospuesta a los dieciséis años se ha confirmado. Aquel alumno que a esa edad abandone el sistema escolar sin haber completado la enseñanza secundaria obligatoria se quedará sin titulación básica y sólo podrá acceder a módulos de nivel 1, de los que no se hace cargo el MEC y que tienen un carácter ocupacional. Las formas de vuelta al sistema educativo no están previstas. Eso sí, el problema se plantea en términos morales distintos, porque a esa edad ya se puede trabajar y al final el propio joven acabará aceptando que lo suyo no eran los estudios y que aquella era una vía reservada para otros. Esta «autoexclusión» de jóvenes del sistema educativo a los dieciséis quizá podría incluso presentarse algo menos agria si la situación económica española fuera otra, pero unos índices de paro juvenil del 50 por 100 la hacen aún más dura. Falta en el «libro blanco», pero es suficientemente conocido, cómo esta marginación del sistema educativo afecta principalmente a las clases populares. Es un ejemplo dramático de cómo, quizá precisamente por conocidas, no se están abordando en el debate las consecuencias de la reforma para las distintas clases sociales y qué elementos de discriminación positiva deben de incluirse para que sea una reforma igualitaria y que no puede consistir en dar a todos lo mismo, pues no todos parten de la misma situación y perspectiva.