

Debate ante la Reforma

La reforma de la enseñanza secundaria

Luis García Trapiello

Por el grupo «EMBOLIC» de didáctica de la Filosofía

Cuando se publicó el libro «La reforma de las Enseñanzas», de José M^a Maravall, manifestamos nuestra crítica a algunos de los supuestos que parecían sustentar el proyecto de reforma, y de una manera enfática se denunciaba la ausencia de referencias a una ley de financiación que hiciese posible cualquier intento de cambiar el sistema educativo (Cfr. «Crítica de la didáctica de la filosofía», Gregal Libres, Valencia, 1984, págs. 7-11; y «Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía»; año III, n.º 3, págs. 75-77).

Hoy sentimos, cuatro años más tarde, cierta satisfacción al percibir un ligero cambio en el lenguaje utilizado en «Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta para el debate». Pero también es cierto que no se han despejado todas nuestras sospechas, todas nuestras dudas. Podemos compartir que «el acelerado ritmo de innovaciones tecnológicas reclama un sistema educativo capaz de impulsar en los estudiantes el interés por aprender... [y que] existe el temor, para algunos ya elaborado en forma de diagnóstico, de que la humanidad ha progresado más en técnica que en sabiduría. Ante este malestar el sistema educativo ha de responder tratando de formar hombres y mujeres con tanta sabiduría, en el sentido moral y tradicional del término, como cualificación tecnológica y científica» (**Ministerio de Educación y Ciencia: Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta para el debate, Madrid, 1987, pág. 23**). Pero para nosotros esto ha de traducirse en que las inversiones en educación no han de estar condicionadas por la rentabilidad monetaria cuantificable del producto final (aprovechamiento en el campo de trabajo que se puede hacer del alumno al finalizar sus estudios).

«Ahora bien, ¿cuál es el costo de producción de la fuerza de trabajo? Es lo que cuesta sostener al obrero como tal obrero y educarle para este oficio. Por tanto, cuanto menos tiempo de aprendizaje exija un trabajo, menor será el coste de producción de un obrero. » (**MARX: Trabajo asalariado y capital. Ricardo Aguilera, editor, Madrid, 1968, pág. 35**). Es decir, la rentabilidad viene dada por el ajuste entre la necesidad laboral y la educación necesaria para la satisfacción de esa necesidad. Este axioma del sistema económico liberal no será enunciado explícitamente por el poder o sus administradores/gestores; pero que no se explicita, no significa que no se actúe de acuerdo con él. Simplemente, se hace más difícil denunciarlo.

Principios de actuación

Podemos describir dos formas de actuación educativa ajustadas al axioma enunciado, dos formas que son paralelas y co-implicantes. Formas de actuar del poder político sobre todo en los segmentos educativos de la enseñanza primaria y secundaria.

La primera forma de actuación política es resultado de un proceso histórico en el que ha quedado de manifiesto que existen situaciones o estados sociales inaceptables por aquellos que las soportan: viviendas sin condiciones mínimas de habitabilidad, nula

cobertura sanitaria, alta inseguridad laboral, trabajos realizados por niños o jóvenes de edad temprana... (1). Las protestas y las luchas han conseguido mejoras en esos ámbitos. Y en el caso de alejamiento de los niños del trabajo han obligado al Estado a «rellenar» con un mínimo de contenidos educativos un período de tiempo, justificado por la idea «humanista» de que el trabajo a esas edades es inhumano. La enseñanza durante ese período es ya un logro social irrenunciable. Si ese tiempo no fuese «llenado», se generarían actitudes y situaciones desestabilizadoras del sistema. Por otra parte, el sistema de producción se ha ido haciendo cada vez más complejo, obligando a los trabajadores a poseer unos mínimos conocimientos. Cuando la sociedad pasa del campo a la industria ya no se puede ser analfabeto (Ley General de Educación). Pero si en esos momentos el Estado lo único que hizo fue aplicar el axioma, adecuar aprendizaje a necesidades laborales; hoy se ha producido un desajuste, produciéndose un vacío entre las necesidades y el aprendizaje, es decir, el vacío generalizado de las necesidades: el paro. Pero no se puede acortar el tiempo de permanencia en el centro porque se crearían bolsas de jóvenes parados marginados, que pueden distorsionar la convivencia social. Muy al contrario, el objetivo es mantener a los jóvenes en los centros de enseñanza (2), independientemente de para qué mantenerlos (3).

La segunda forma de actuación está marcada por la contradicción entre el hecho de que el proceso de complejidad productiva ya no necesita fuerza de trabajo juvenil y la proclamación de enunciados como: Los segmentos y los programas educativos han de ser en relación a la producción, las necesidades educativas están señaladas por las necesidades del sistema laboral. «Es aquí (Enseñanzas Medias) además donde las innovaciones deben ser más extensas; por cuanto no ha de perderse nunca la perspectiva de los sectores productivos y sus necesidades laborales, con lo que se hace imprescindible una reestructuración de especialidades de acuerdo con una mayor rentabilidad de la inversión.» (**Libro blanco de la educación en la Comunidad Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia, 1984.**)

Si estas tesis pudieron ser válidas en un principio (alfabetización de la población), hoy se hace más difícil fundamentarlas y defenderlas. Durante la década de los 60, en España se sufrió el espejismo de la validez del enunciado y mientras se alargó la obligatoriedad de la enseñanza, traspasando los cursos que correspondían a esa prolongación a la primaria por su menor costo (menores salarios de los maestros frente al de los licenciados de las Enseñanzas Medias, red escolar más extensa y que no obligaba a nuevas construcciones y dotaciones, etcétera), se propagó que tal preparación académica profesional era igual a obtención de puesto de trabajo cualificado. Teóricamente esa igualdad era defendible como cierta en ese momento histórico en que existía una gran oferta de trabajo; pero, para que en la práctica hubiese sido válida, debía haber sido acompañada de una alta inversión económica que hiciese real la «cualificación técnico-profesional». Conscientes de que una inversión tal alteraba la relación costes/beneficios, el Gobierno hizo dejación de sus funciones en favor de las empresas. La FP se convirtió simplemente en un refugio social de desocupados que habían finalizado la EGB. Y así se entiende que sólo el 41 por 100 de los alumnos de FP cursa los estudios de su grado a su edad (14-15 años) y que el 29 por 100 de los matriculados abandonan en primero o segundo curso al no ofrecer perspectivas de salidas por falta de manifiesta inadecuación profesional de los materiales con los que se trabaja. Es un hecho indiscutible que la empresa prefiere formar a sus propios trabajadores, pues la adecuación aprendiz-puesto de trabajo es más ajustada y, por tanto, mucho más práctica y rentable (4). Evidentemente, en las empresas sólo se les enseña aquello necesario para el puesto de trabajo; el ámbito intelectual es despreciado.

¿Qué interés hay, pues, en presentar y mantener la Enseñanza Secundaria como derivada y confluyente con el Sistema Productivo? Los propios responsables del Ministerio de Educación, empezando por el propio ministro, señor Maravall, hacen continuas referencias a la relación enseñanza-trabajo y al mismo tiempo se escribe:

«Resulta, pues, difícil y así lo han manifestado los expertos en mercado de trabajo, definir los módulos terminales concretos de carácter profesional para los bachilleratos de Ciencias Sociales y del Hombre, Ciencias de la Naturaleza y Lingüístico.

Sin embargo, las circunstancias * aconsejan que se expliciten dichos campos profesionales, a fin de evitar equívocos y, en todo caso, para desechar la idea de que estos otros bachilleratos carecen de salidas terminales y tienen como único o principal horizonte la Universidad.» (MEC, Dirección General de Enseñanzas Medias, «Propuesta de organización de la Enseñanza Media Reglada post-obligatoria» Anexo VII, ed. MEC, 1985, pág. 7.)

Lo que se obtiene

Después de leer atentamente el capítulo 11 de **Proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta para el debate (MEC, Madrid 1987)**, a uno le queda la sospecha de que se intente crear un sistema educativo que, bajo la apariencia de una reforma progresista, mantenga bajos los costes, cree analfabetos funcionales y aumente las desigualdades sociales.

1. Las inversiones serán bajas porque la nueva programación significa:

a) En la citada propuesta para el debate encontramos una inteligente construcción discursiva en la que todo queda abierto aparentemente, pero que, de hecho, nos genera la sospecha de que nada ha de cambiar, si exceptuamos la prolongación de la educación obligatoria hasta los 16 años, prolongación que sólo se contempla desde la perspectiva de la «bolsa de marginación» (cfer. 11.6). Así, cuando se plantea la «forma» que configurará el nuevo sistema, la idea obsesiva es: «resolverlo más fácilmente al ser posible utilizar, inicialmente, los centros y los equipos de profesores actuales para cada uno de los ciclos respectivos» (11.14), «permite un mejor aprovechamiento de los actuales recursos del sistema educativo, sobre todo en lo que concierne a la organización de los centros escolares y a la distribución del profesorado» (11.16), etcétera. Y de hecho queda como está, aunque cambie la denominación, porque «así, el primer ciclo de Educación Secundaria obligatoria (12-14 años) se impartiría en los actuales centros de EGB por los actuales maestros, especialistas en las áreas correspondientes (11.18) y «el segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria se ofertará, tanto en los actuales institutos de bachillerato, como en los de formación profesional, cuya denominación sería en uno y otro caso la de Institutos de Educación Secundaria y Profesional» (ibídem). Sólo a largo plazo - ¿cuán largo va a ser?, ¿va a ser?- «se creará una etapa de 12-16 años integrada, que se aborde desde un mismo centro escolar y con un equipo docente cohesionado.

b) Se pueden introducir asignaturas que, con apariencia de tecnificación, queden relegadas a meras informaciones superficiales. Sirva de ejemplo la cita textual que a continuación se hace:

«La asignatura -mecánica del automóvil- ha de estar centrada en el mundo automovilístico para no hacerla excesivamente académica. Visitas a empresas, organismos; conferencias, estudio de las informaciones y opiniones de los medios de comunicación, etcétera, pueden ayudar a ello. **Hemos de huir de la presentación de esta asignatura como estudio entre cuatro paredes fuera de las cuales no tiene**

existencia, cuando la realidad es todo lo contrario. Si se me permite un ejemplo, el derrapado del vehículo en curva no es un tema cuyo único estudio ha de hacerse entre las cuatro paredes del aula, sino que ha de ser la primera parte de un estudio más global, pues el tema está en la empresa de neumáticos, en los periódicos, en la Dirección General de Tráfico y, por supuesto y desgraciadamente, en las carreteras y en la vida de todos los ciudadanos. » (MEC, Dirección General de Enseñanzas Medias, *ibidem*, pág. 39.)

c) Cabe la posibilidad de una diversificación, por desmembración, de asignaturas y que éstas no sean desarrolladas por especialistas, sino que serían dadas por el profesorado actual, presuponiendo una preparación polivalente y un voluntarismo ciego (que en caso de no existir es denunciado como corporativismo).

2. Al desaparecer ciertas asignaturas actuales y ser desvirtuadas otras, la enseñanza queda reducida a un mero «estanco» y los centros a mero conjunto de «salones» de estar más o menos animados según el profesor/animador cultural. Pero esta actividad no creará otra cosa que analfabetos funcionales al desaparecer las asignaturas, los contenidos y la duración-tiempo que tienen la posibilidad de evitarlo. Sólo sería posible facilitar una capacidad crítica y reflexiva tergiversando y forzando contenidos y los objetivos marcados, actitud que provoca un gran desgaste y que muy pocos profesores podrán tener y menos mantener durante largo tiempo.

3. Las desigualdades sociales se verán incrementadas en contra de lo que afirman los reformistas. Una baja financiación, unida a los programas sin contenido académico-teórico y débil exigencia, aumentará las diferencias entre los centros de élite y el resto, públicos o concertados. Es decir, en ningún caso facilitarían que las diferencias actualmente existentes entre los centros en los que se educan los hijos de la clase dominante y los centros en los que estudian los de las clases media y baja, se redujeran. Mientras los primeros mantendrían la cantidad de contenidos y una exigencia fuerte, los otros, aplicando el sistema reformado, generarían generaciones típicas de sistemas sociales uniformistas por asimilación acrítica. Todos, menos los de los colegios de élite, serán iguales en su pasividad mental, fácilmente conformables por los «clichés» políticos, comerciales y culturales que el propio Poder crea. Los centros serán la antesala de un trabajo, si se encuentra, en el que se estaría cosificado, o de la Universidad Pública por la que se pasaría hasta obtener un título sin valor en el mercado de trabajo.

Conclusión

Ciertamente, hay que hacer una reforma de las enseñanzas, pero no porque exista un gran paro juvenil, no porque exista un desfase entre la legislación educativa y la laboral, sino porque responde a concepciones progresistas de la persona humana, de todas, independientemente de su origen o situación actual. Y esa reforma sólo será reforma si se construye a partir de:

- Plena conciencia de que cualquier reforma que se haga porque existe una inadecuación entre la legislación educativa y la laboral, es una reforma que nace con un «vicio de raíz». Un sistema educativo se ha de cambiar por razones intrínsecas al propio sistema.
- Una Ley de Financiación de la Reforma.

La enseñanza ha de ser dialéctica consigo misma y con la estructura social. Ésta en ningún momento ha de repetirse a sí misma en los centros de enseñanza. Aún está en algunos de nosotros presente una época anterior fuertemente dialéctica, en la que lo presentado como bueno, un sistema autoritario y una doctrina tradicional y desfasada,

entraba en contradicción con la información recibida, estableciéndose una relación dialéctica que hizo posible la reflexión y la crítica. Hoy se niega la variabilidad crítica. Se ha producido una uniformidad de ideas. Pero en nuestro país hay otra diferencia relevante respecto a la época anterior; mientras lenguaje y contenidos de aquélla pertenecían a un pasado remoto y ajeno a los momentos en los que se producía, provocando un contraste, hoy el Poder, aquí y en Europa, se ha apropiado del lenguaje propio de una filosofía de la praxis (marxista), en el que no es posible disociar discurso y quehacer, pero ese lenguaje ha sido desemantizado para significar lo que antes era nombrado con un lenguaje idealista. «Conviene no olvidar que la mayor parte del capitalismo triunfalista debe su eficacia a la apropiación de los conceptos marxistas» (José Cardoso Pires, «El País», 3 de enero de 1988, pág. 22.) Y así el lenguaje se ha convertido en un mero instrumento manipulador de las conciencias, convirtiéndose en la práctica en un proceso constitutivo de la realidad por reiteración discursiva o sutileza lingüística.

En este contexto socio-político las asignaturas de contenido reflexivo no tienen sentido en la enseñanza. Es preferible sustituirlas por aquellas que «generen» ciertas destrezas físicas o de cálculo. En primer lugar, si se defiende la tesis de la complicación Sistema Educativo/Sistema Productivo, («La sociedad en que nos ha tocado vivir... », «... el tren del desarrollo tecnológico... »), la Historia, la Literatura, la Filosofía, etcétera, ¿para qué? No sirven para nada en el campo de la producción. Con ellas no se transforma la materia ni son necesarias para ello, aunque ellas preparen el pensamiento para transformarla. En segundo lugar, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, estas asignaturas pueden resultar distorsionadoras del sistema. Peligro que ha de ser evitado, pues por una parte pueden generar actitudes enfrentadas al Sistema (y el poder requiere para el buen funcionamiento uniformidad) y por otra, negaciones a una línea de investigación o producción.

Notas

(1) Es probable que esta situación no sea inaceptable por sí misma, sino porque un sistema productivo avanzado no necesita mano de obra infantil ni juvenil. El desarrollo tecnológico desplaza las necesidades de mano de obra a personas de mayor edad y, por tanto, se retrasa el acceso al mundo del trabajo. Se llama la atención sobre cómo en el sector agrícola todavía hoy es utilizado el trabajo infantil y juvenil, de la misma manera que en ciertos segmentos del sector servicios; y aunque prohibido, el Estado no hace nada por impedirlo. De la misma manera que se mantiene esta situación en sociedades en las que el sistema productivo no está mecanizado mínimamente.

(2) «... la Reforma de las Enseñanzas Medias es necesaria por la inadecuación entre la legislación educativa y la legislación laboral..., sobre todo dada la grave situación del empleo.» Maravall, J. M.: “La Reforma de la Enseñanza”, ed. Laia, Barcelona, 1984, pág. 92.

(3) Desde esta perspectiva puede entenderse la finalidad de las afirmaciones de los reformistas españoles de que el alumno se divierta en clase o «aprenda» divirtiéndose y la introducción de «asignaturas alegres».

(4) Es significativo que en el 72 por 100 de los anuncios laborales de la prensa no se requiere ninguna titulación y sólo en el 3,8 por 100 se explicita una demanda concreta de formación profesional; del mismo modo que empresas como la Ford tienen sus propios centros de carácter internacional de capacitación laboral.

En este contexto sociopolítico, las asignaturas de contenido reflexivo no tienen sentido en la enseñanza. Es preferible sustituirlas por otras que generen ciertas destrezas físicas o de cálculo.