

La Reforma y los centros experimentales

Iñigo Echenique

Gabinete de Estudios de la FE CC.OO.

Hace ya más de cinco años el MEC lanzó la experimentación de la reforma, presentando este proceso como un avance metodológico importante para la implantación de un nuevo currículo y la detección de aquellos elementos del sistema que era necesario cambiar desde unas perspectivas progresistas de la educación. Efectivamente, otros procesos de sustitución de programas, por ejemplo, los «programas renovados» de la UCD, no habían tenido suficiente soporte experimental ni participación del profesorado, por lo que esta iniciativa fue relativamente bien acogida, generando incluso cierto entusiasmo en los centros experimentales.

Desde hace ya cierto tiempo ha ido ganando terreno la impresión de que el MEC echaba marcha atrás, manteniendo formalmente el proceso experimental, pero sólo como excusa o justificación de unas conclusiones que realmente no procedían del mismo. A esta impresión general han contribuido las noticias aparecidas en la prensa sobre distintos planteamientos y comunicados en los que algunos centros denunciaban su situación y el olvido en que eran mantenidos por el MEC.

La FE CC.OO. ha decidido recabar la opinión de los centros implicados en el proceso ante la ausencia de datos por parte de la Administración, para lo que ha elaborado una encuesta cuyos resultados se adjuntan.

El primer dato que llama la atención es que la mayoría de los centros experimentales considera positiva o muy positiva para el propio centro su participación en el proceso experimental. Sólo un 22 por 100 la considera indiferente y ningún centro la califica como negativa. Todas las demás respuestas, que se refieren a la participación y coordinación del proceso por parte del MEC son, en general, negativas, arrojando un balance fuertemente crítico para la Administración educativa. Muchos de los encuestados indican, en el capítulo de observaciones, que el proceso ha ido degradándose desde el entusiasmo inicial hasta las últimas jornadas, celebradas a principios del presente curso, que un centro califica de «esperpento surrealista». En muchos casos, los centros que valoran la experiencia como muy positiva para sí mismos son también los más fuertemente críticos hacia la situación actual y el papel jugado por el MEC. A la luz de estos datos parece claro que cualquier intento de presentar los actuales planes del MEC como fruto del trabajo experimental carece completamente de fundamento. Más bien parece que el MEC ha dado un giro en un determinado momento, manteniendo la experimentación para evitarse problemas políticos y conservar la posibilidad de utilizarla como elemento legitimador de su actual política.

El 80 por 100 de los centros considera inexistente o escasa su participación en la elaboración del nuevo currículo y el 74 por 100 cree que los objetivos de la experimentación son dudosos o no existen en absoluto. Estos datos abonan la tesis del abandono del proceso experimental y ponen de manifiesto la poca fe del MEC en la participación del profesorado.

Desde el punto de vista técnico, los profesores enjuician más duramente, si cabe, la labor de los administradores. Sólo el 12,8 por 100 juzga correcta la organización, control y evaluación del proceso experimental, repartiéndose el resto entre quienes la consideran insuficiente y muy mala. Es necesario que el MEC rinda cuentas de la gestión realizada en un programa que ha consumido mucho dinero, implicando además a miles de profesores y alumnos durante cinco años. Independientemente del contenido de los documentos aún por publicar, que precisarán el contenido de la reforma, no es posible admitir que un programa semejante termine sin que nadie explique públicamente cómo se han administrado los recursos, qué objetivos se han logrado y cuáles no y cómo juzgan los implicados la experiencia en la que han participado.

Cuando pedimos a los profesores que pongan nota al MEC por su actuación respecto a la reforma, el suspenso es inapelable: obtiene una nota media de 3,63.

A partir de este breve análisis se imponen algunas reflexiones.

Toda política progresista necesita, al menos, dos condiciones: una serie de medidas destinadas a remover los obstáculos que necesariamente se le opondrán, aunque sea inercialmente, y el apoyo activo de los sectores sociales progresistas implicados. Es claro, en el campo de la enseñanza, que es mucho más sencillo llevar a la práctica medidas dirigidas a consolidar las concepciones tradicionales de la pedagogía que a sustituirla por otros modos de enseñar. En este sentido, el mejor programa educativo nacería muerto si no se apoya en la acción consciente de los sectores más progresistas de la comunidad educativa y, muy especialmente, del profesorado. Desde el punto de vista metodológico, el MEC pretendía, inicialmente, someter a experimentación un currículo dirigido a cambiar tanto los modos como los contenidos de la enseñanza desde una orientación progresista que aspiraba a generalizar el acervo común de los movimientos de renovación pedagógica surgidos al final de la dictadura. Posteriormente el número de centros iría aumentando progresivamente, mientras la Administración multiplicaría sus esfuerzos para mejorar la infraestructura del sistema y ofrecer los apoyos necesarios. Por ello, el incumplimiento de los plazos de generalización de la reforma supone algo más que un problema de fechas; lo que en realidad esconde es un cambio de la filosofía del proyecto. La generalización progresiva de un proyecto, que se va modificando a medida que se experimenta, y que, por ello, sería patrimonio de sus actores es sustituida por una concepción más reglamentista que pretende ir desde el «Boletín Oficial del Estado» hasta los centros. El debate del Diseño Curricular Base, que el MEC prevé para el curso 89-90, puede ser una oportunidad para la participación, aunque en tono menor, a condición de que se organice rigurosamente y mejore la experiencia del debate en torno al «proyecto para la reforma», que, desde luego, no ha conseguido vincular a la comunidad educativa. En todo caso, se ha perdido una oportunidad dorada para que la conjunción y relación dialéctica entre un programa de objetivos progresistas y los agentes sociales implicados diera un fuerte empujón al cambio educativo.

La correspondencia entre métodos y objetivos es inevitable; la modificación de los primeros se debe, como veremos, a que los segundos no han permanecido inmutables. Se ha pasado, en poco tiempo, del máximo énfasis en la concepción de la escuela, del «qué» y «cómo» enseñar, a un planteamiento que cuestiona, fundamentalmente, los aspectos relativos a la ordenación del sistema educativo; parece que, para el MEC, lo único importante es si el alumno de trece años está terminando la enseñanza primaria o comenzando la secundaria, en vez de preocuparse de qué es lo que está sucediendo con su proceso de aprendizaje. Este planteamiento desconoce que la realidad de los sistemas educativos se va configurando históricamente por adición e integración de viejas estructuras preexistentes. Por ello, sin desdeñar la importancia que un reajuste de la

estructura del sistema educativo puede tener, resulta muy negativo que la ordenación del sistema absorba todas las energías, desplazando completamente a la preocupación por el «qué» y «cómo» enseñamos. Los planteamientos más transformadores de la realidad escolar han cedido terreno ante una concepción de corte tecnocrático que, además, ha dado muestras de una incompetencia técnica notable: son tecnócratas, pero no son técnicos eficaces.

En estos casi siete años de gobierno socialista el MEC ha cambiado considerablemente. En un primer momento podría habersele denominado como «el ministerio de los 1.000 programas». Por mucho que uno se esforzase era imposible encontrar un aspecto de la educación, desde la integración a las nuevas tecnologías, pasando por la reforma del ciclo superior de EGB o de las EE.MM., que no fuera objeto de un programa educativo. «Lo tengo todo previsto», parecía decir un Maravall sonriente que, por supuesto, mantenía que todo estaba planificado para que la confluencia de esas políticas parciales cambiase definitivamente nuestro sistema educativo. Actualmente nadie se preocupa por explicar qué ha sido de todos esos programas, cómo se han gestionado, cómo se van a adecuar a los cambios globales previstos; ni siquiera. está muy claro, como en el caso de las reformas, si siguen o no vigentes. Todo depende de la reestructuración del sistema. No hay que preocuparse por que después de siete años los centros de EGB sigan sin profesores de música o de educación física; no es problema que no hayan desaparecido las asignaturas afines o que la formación del profesorado no haya avanzado; no hay que inquietarse por que los programas de estudios del ciclo superior de EGB y de las EE.MM. sigan siendo los que fijó la dictadura, o por el hecho, que desconoce buena parte de la población española, de que en ningún centro público exista personal administrativo.

Cuando el 26 de enero el ministro Solana anunciaba que el curso 91-92 la enseñanza se prolongaría hasta los dieciséis años, medida que ya figuraba en el programa electoral socialista de 1982, podría haber añadido como resumen: no se preocupen por que no hayamos hecho nada en siete años; todo lo haremos en el 92, si ustedes nos vuelven a votar.

No parece existir una preocupación por evaluar seriamente los problemas educativos y planificar soluciones junto con los agentes sociales, y ello no es patrimonio exclusivo de los responsables educativos, sino que es la idea dominante de un Gobierno que cuestiona incluso el modelo socialdemócrata de relación con los sindicatos de clase. Por el contrario, parece predominar la voluntad de convertir los problemas educativos en mercancía electoral. ¿Para qué cumplir una promesa si todavía puede rendir dividendos en las próximas elecciones?