

El sentido de las medidas reformistas

César A. Cascande

Los análisis realizados por los sociólogos críticos sobre la reforma emprendida por el Gobierno socialista a partir del año 83, no alcanzan a interpretar el sentido de las iniciativas concretas (política de formación del profesorado, creación de nuevos puestos, implantación de diseños curriculares, etc.). Los análisis radicales que presentan al sistema educativo como reproductor del sistema social quedan muchas veces formulados de forma general sin hacer referencia a las actuaciones concretas de la Administración educativa, como si éstas no estuvieran cargadas de significado. De esta forma se favorece la disociación entre el discurso general y teórico y la práctica política, sindical y profesional; y también indirectamente los intereses reproductores del sistema que, ocultos tras un lenguaje legitimador, pasan en buena parte inadvertidos. En definitiva, se hace posible la convivencia armoniosa de la reproducción y la crítica a la reproducción.

La educación

En el contexto que hemos descrito, la política educativa del Estado, como vehículo de expresión de los intereses de los más poderosos, busca fundamentalmente conseguir dos objetivos: servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante.

Decíamos anteriormente que la sociedad española de finales de los ochenta estaba adquiriendo unos mayores grados de desigualdad al estructurarse claramente en tres grupos sociales bien diferenciados: los sectores privilegiados, las clases medias y los subempleados y marginados.

Pues bien, lo que plantea en esencia la reforma actual es el establecimiento de tres grandes títulos relacionados con estos tres sectores sociales y que a su vez responden a las necesidades de empleo en el camino trazado para nuestra economía.

Los tres grandes títulos son: **sin título** y sin posibilidades de conseguirlo (aquellos que no acaben con éxito la enseñanza secundaria obligatoria); **los titulados medios** (módulos 2 y 3 y primeros ciclos de la enseñanza universitaria); y **los titulados superiores** (licenciados superiores).

Es perfectamente previsible que la economía liberal que se propugna, más aún con su necesario sometimiento a los mercados que nos asignen nuestros socios más poderosos, requiera de una mayoría de mano de obra sometida a situaciones inestables y «flexibles» de escasa cualificación profesional. Esta mano de obra barata, sin titulación que pueda ser reconocida en el mercado europeo del 93, y que esté obligada a adaptarse a la «formación» que ofrezcan las propias empresas o el Estado en combinación con ellas, es la que surgirá de los fracasados escolarmente que no alcancen el título de Graduado de Educación Secundaria previsto en la LOGSE.

Es de señalar al respecto que, mientras los «fracasados» actuales que no obtienen el título de graduado escolar pueden acudir a la FP-I y obtener el título correspondiente, los futuros «fracasados» están imposibilitados de acudir a una enseñanza que les permita el

reconocimiento de su cualificación a todos los efectos (quedándoles únicamente la posibilidad de presentarse a una prueba selectiva para el acceso a ella) (1).

Los que superen estas barreras podrán acceder a los módulos profesionales ligados al mundo empresarial y posteriormente a la enseñanza universitaria a través de la prueba de selectividad (salvo en algunos casos en los que determinados módulos 3 permitan un acceso directo a determinadas carreras técnicas). Se puede prever que todos estos mecanismos de paso (incluido el del primer ciclo de enseñanzas universitarias al segundo y de éste a doctorado y «masters») se endurecerán, despejándose el camino únicamente en la medida en que la economía privada lo requiera y para aquello que específicamente necesite (2).

Estos mecanismos de selectividad se presentarán como tales y operarán de forma abierta. Pero quizá más importantes y eficaces para la selección y en definitiva para aumentar el clasismo en la enseñanza son los que podemos denominar mecanismos «encubiertos». Estos son los que disfrazados de un ropaje pedagógico o didáctico van a permitir una selectividad relacionada con el origen social de los alumnos. Nos referimos concretamente a las asignaturas optativas, las adaptaciones y diversificaciones curriculares (3).

Mediante la aplicación de estos mecanismos se van a poder establecer distintas enseñanzas obligatorias, destinadas a alumnos de diferente procedencia social y con un valor también desigual en cuanto a las posibilidades de continuar sus estudios.

Podemos pensar, por ejemplo, en un cuarto curso de secundaria de «alto nivel» con un buen número de optativas al que acuden los hijos de las clases sociales medias, situado en un barrio del centro de la capital; y en otro grupo de alumnos que desarrollan sus estudios del mismo nivel académico en un «grupo homogéneo» de un centro de secundaria de un barrio periférico, en el que no sólo no hay asignaturas optativas sino que mediante los mecanismos citados se han suprimido áreas troncales sustituyéndolas por estudios de tipo profesional.

De esta manera, y de forma cada día más evidente, se establecerán circuitos de estudio que sin necesidad de salir de la educación pública sean diferentes.

Alumnos de familias más o menos pudientes y con ciertas aspiraciones irán colocándose desde los primeros años de la escolaridad en aquellos centros de primaria de «más nivel» y mejor relacionados con los de secundaria con ciertas optativas, que le permitan a su vez cursar un bachillerato de calidad y optar a carreras universitarias de primera categoría (todo ello con el apoyo económico necesario en forma de clases particulares, ordenadores personales, o lo que sea necesario).

Esta situación generará una espiral difícilmente contenible. Los padres intentarán llevar a sus hijos a los centros de mayor nivel y posibilidades, y cuando lo consigan su interés estará en gestionarlos de forma que «el nivel» suba, lo que llevará inevitablemente a una mayor selectividad, pero también a mayores oportunidades individuales para sus hijos.

Por otra parte, los profesores establecerán una pugna entre ellos para ocupar aquellos centros y niveles que les permitan escapar de las difíciles condiciones de los centros de 2.8 y 3.8 categorías: problemas de disciplina, dificultades de aprendizaje de los alumnos, menos medios materiales propiciados por la falta de gestión adecuada de padres con bajo nivel socio-cultural y escasas expectativas para sus hijos, convertirán estos centros en los lugares de trabajo de los más inexpertos, con talante de provisionalidad y menos méritos profesionales.

Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos decir que la LOGSE, aun con su aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lleva su seno importantes mecanismos de discriminación social. Estos mecanismos han sido ya ensayados en otros países en reformas comprensivas anteriores que tuvieron que ser adaptadas a las políticas neoliberales.

El Gobierno del PSOE nos ofrece una reforma de la enseñanza con todos los mecanismos ensayados en Europa por los gobiernos conservadores para contrarrestar el «excesivo igualitarismo» de las reformas comprensivas. Sin olvidarse de incrementar las subvenciones a la enseñanza privada, que se han multiplicado por tres desde el 82, introduce en la reforma de una vez todos los mecanismos selectivos que han sido introducidos en Europa. Todo ello en un marco mucho más desfavorable para la sociedad española en cuanto al nivel de prestación de servicios sociales y de presupuesto específicamente educativo (4).

El cambio educativo que se nos propone podemos decir que tiene el sentido general de adaptar el sistema educativo a una estructura social más desigual, «flexibilizando» la oferta educativa de forma que sirva mejor a los intereses económicos de la economía neoliberal, lo que supone, en cierto modo, una privatización de la escuela pública que irá adquiriendo una mayor diversidad en función del nivel social de los alumnos que reciban enseñanza en cada una de ellas.

Decíamos anteriormente que otra de las misiones de la enseñanza es la reproducción de la ideología dominante, ¿cómo lo plantea la actual reforma?

Aunque la respuesta a esta cuestión tiene cierta complejidad, no nos resistimos a hacer algunas consideraciones al respecto.

La primera de ellas se relaciona con los frentes de oposición a la LOGSE que se están manifestando: por un lado, la Iglesia y la gran patronal privada reclaman más dinero en el reparto y no perder terreno en la enseñanza de la religión; por otro, los sindicatos progresistas de estudiantes y profesores reclaman menos selectividad, elevación de la calidad de la enseñanza, cuerpo único de profesores y una mayor financiación.

Una visión superficial de este panorama puede llevar a pensar que la lucha ideológica está situada entre religión y laicismo, y por extensión entre formas autoritarias y democráticas, adoctrinamiento y neutralidad ideológica, moral religiosa y ética civil, escuela privada y pública. También puede parecer que por un lado están los sectores religiosos y políticos más conservadores, y por otro el Gobierno y los sectores sociales y políticos más progresistas.

Sin embargo a poco que profundicemos en el análisis de este panorama nos daremos cuenta de que la lucha ideológica no debía centrarse en este punto. La ideología dominante en nuestra sociedad no es la religiosa conservadora de tipo tradicional, sino la neoliberal que antes hemos comentado. El llevar a cabo una lucha ideológica contrahegemónica supone el enfrentamiento con los valores neocapitalistas asociados al modelo de vida occidental, y no tanto (al menos no en primer plano) con la ideología conservadora más tradicional. Es más, podemos decir que la presencia del sector tradicional en el terreno social específicamente educativo, permite a la ideología dominante desviar la atención de las fuerzas progresistas hacia elementos secundarios, propiciando además alianzas equivocadas frente a un enemigo común que no es más que un sector que quiere mantener sus privilegios (5).

Pero existe también otra vertiente importante en lo que se refiere a la extensión de la ideología dominante en la enseñanza. Nos referimos concretamente a la idea, difundida

ampliamente por el poder y asumida por muchos profesores progresistas, de que la escuela debe ser «neutra», es decir, ofrecer diversas opciones ideológicas a los alumnos sin comprometerse con ninguna de ellas en particular y que todas las actuaciones de los enseñantes en el terreno científico y profesional deben estar presididas por la idea de pluralidad, garantía de una formación no doctrinaria y por tanto democrática.

Para entender por qué el poder propugna la escuela neutra en la actualidad es necesario hacer una reflexión previa. Como hemos planteado anteriormente, la ideología dominante tiene su principal agente transmisor en los medios de comunicación, lo que hace que el importante papel que la escuela y la familia jugaban al respecto en tiempos pasados haya quedado muy atenuado. La pervivencia en las nuevas generaciones y en sus familias de los valores dominantes queda asegurada por el gran poder de la televisión, la prensa, radio, etc.

No es necesario por tanto que la escuela juegue ese papel de adoctrinamiento que tenía antes, pero sí que mantenga la actitud neutral que permita una fácil difusión extraescolar de la ideología. La familia y la escuela son controladas desde fuera por la ideología dominante, que utiliza medios más eficaces.

De esta manera la «neutralidad y pluralidad escolar» juega el papel de no intervención en una batalla ideológica muy desigual, disuadiendo a los sectores educativos más progresistas de tomar iniciativas que signifiquen una «merma en la libertad del alumno», sometido por otra parte a un bombardeo estudiado y preciso por parte de la ideología dominante. Al mismo tiempo la «neutralidad» escolar difunde directamente en la comunidad educativa la falsa idea liberal de que podemos pensar libremente al margen de las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas a las que estamos sometidos.

El sentido de las medidas reformistas

La LOGSE se presenta acompañada de una serie de instrumentos o medidas que se relacionan con diversos aspectos. Se ha iniciado un reajuste de plantillas en los centros educativos que se irá concretando en los próximos cursos, se establecen nuevos programas de estudios, aparecen planes de formación del profesorado y se pretende un nuevo impulso en la investigación educativa. Sin entrar detalladamente en estas medidas, sí quisiéramos señalar el sentido más general de cada una de ellas en el contexto anteriormente analizado.

El reajuste de plantillas de los centros públicos va a permitir, debido al descenso de la natalidad producido en los últimos años, el que sin apenas aumentar el número global de profesores, pueda destinarse un apreciable número de ellos a tareas de orientadores, asesores de formación, inspectores, cargos directivos y coordinadores.

La forma de reclutamiento de estos profesionales y las misiones que ya se les están encomendando van mostrando claramente a qué función se les destina. Se trata de crear una burocracia, que no suponga mucho presupuesto, con dos fines fundamentales: constituir un grupo más cercano y dependiente de los cargos medios de la Administración y con un talante «más comprensivo» ante sus medidas; y por otra parte, ser difusores y/o controladores de lo que en cada momento a ella le convenga.

Naturalmente, estos fines no suponen una necesidad excesiva de capacidad, técnica o de otro tipo, en los profesionales que realicen estas tareas; se pueden desempeñar estos puestos con una cierta destreza burocrática.

La dinámica de trabajo a la que se les somete lleva consigo un alejamiento de los problemas teórico-prácticos reales de las aulas en un plano de igualdad con los profesores, lo que supone un alivio para aquellos que serían incapaces de desarrollar tareas verdaderamente comprometidas en este aspecto.

Esta situación supone un sesgo creciente en las tareas de estos profesionales; los orientadores serán cada vez más destinados a realizar una orientación tecnicista y finalista que, lógicamente, santifique el sometimiento del sistema educativo al económico y social; los asesores de formación serán difusores de las iniciativas ministeriales y «montadores» de cursos con el carácter que más adelante comentaremos; los inspectores seguirán cumpliendo su misión controladora y con su incapacidad para trabajar verdaderamente con los profesores, y los cargos directivos y coordinadores serán impulsados a ser, cada día más, gestores de la Administración en los centros, en lugar de los propulsores de una dinámica destinada a enfrentarse con los problemas sociopolíticos, teóricos y prácticos que la comunidad educativa debe abordar (6).

Otra de las medidas que citábamos líneas atrás es el cambio de los programas de estudios, o para decirlo más propiamente, el cambio curricular que se pretende. Como es sabido, tras diferentes intentos realizados en este sentido desde el año 83, el Ministerio ha propuesto a discusión durante el curso 89-90 y para su experimentación durante el 90-91, un «Diseño curricular base». El DCB es la norma general que estructura metodológicamente la enseñanza en los niveles obligatorios, a partir de la cual se concretan niveles más particulares: los proyectos de centro y las programaciones.

Para aclarar la esencia del DCB podemos decir que es una opción curricular de tipo «tecnicista», es decir, que entiende la enseñanza como teoría aplicada al servicio de los intereses de estado, sin plantear ni dar posibilidad de que los profesores y padres optemos por otras opciones legítimas (los que podríamos llamar enfoques «prácticos» o «críticos», por ejemplo).

Desde esta opción tomada, lo que hace su autor anónimo es sustituir la aplicación de las teorías psicológicas conductistas en que se habían inspirado planeamientos anteriores, por su propia interpretación y lectura de algunos de los psicólogos cognitivos. A partir de ahí, establece cinco principios psicopedagógicos que parecen llevarle a establecer normativamente unos determinados objetivos generales y unos bloques de contenido para cada área y nivel educativo, y unas orientaciones didácticas y pedagógicas (7).

Lo que puede ser una interesante opción, a modo de hipótesis de trabajo, para aquellos profesores que se identifiquen con este tipo de planteamientos, se transforma en algo profundamente irracional como norma para todos los profesores. Aun negando la realidad de que existan otros modelos legítimos que no son técnicos y también que los planteamientos curriculares no tienen por qué tener como principal fuente inspiradora la psicología, y menos la interpretación personal de alguno de los autores llamados cognitivos; aun negando esta evidencia, en ningún caso puede deducirse todo lo que plantea el DCB como normativo a partir de los cinco principios psicopedagógicos inspiradores. Estos principios pueden y deben ser interpretados racionalmente de muy diferentes formas y en ningún caso pueden ser utilizados para justificar la existencia de determinadas áreas, objetivos o bloques de contenidos, ni siquiera para la adopción de determinadas orientaciones didácticas y no otras.

Pero no interesa aquí entrar en detalle en todo esto. Nos importa más, una vez aclarada la naturaleza de la propuesta, analizar cuál puede ser el sentido o la función del DCB como medida del proceso de reforma.

Creemos que el DCB va a cumplir dos misiones fundamentales. Por un lado va a proporcionar la necesaria apariencia científica legitimadora a la reforma educativa, haciéndola presentable ante nuestra sociedad imbuida de ideología científicista. Por otro, sirve para ocultar los mecanismos encubiertos de selectividad social, a los que antes aludíamos, bajo el ropaje de los términos técnicos (optativas, adaptaciones y diversificaciones curriculares) (8).

La reforma trae consigo, además, un proyecto de formación continua del profesorado. Este proyecto se concreta en el Plan Marco de Formación del Profesorado.

Aunque en el texto del plan se alude continuamente a la idea de que la formación del profesorado debe plantearse como una reflexión sobre la práctica, las actuaciones concretas que ya se articulan en los anexos del plan o de los planes que se están elaborando para el curso 90-91, siguen basándose en cursos de uno u otro tipo, y apenas tienen que ver con lo pretendido.

Basar la formación del profesorado en la reflexión sobre la práctica supone la creación de condiciones materiales y humanas para que puedan formarse grupos de profesores en un proceso continuado de relación entre teoría y práctica. Nada de esto se intenta seriamente, mientras la realidad de las actividades de formación apunta a una creciente necesidad del profesorado de obtener certificaciones por su asistencia a cursos que pueden ser utilizados en el mercado de trabajo.

A este respecto parece lógico pensar que la «flexibilidad» de la enseñanza provocada por su sometimiento al mercado de trabajo, va a suponer también una oferta mucho más desigual para el profesorado. La diferencia tan enorme, que antes comentábamos, entre un centro y otro a la hora de desempeñar el puesto de trabajo va a revalorizar estos certificados que son los que pueden decidir el destino de un profesor.

La pregunta surge evidente: ¿quién va a desarrollar una tarea continuada de reflexión sobre la práctica en un grupo con prácticamente un nulo reconocimiento de todo tipo, en vez de hacer un curso que sí lo tendrá?

Por otra parte, los profesores tenderán a acudir a todo tipo de cursos, independientemente de las condiciones en que se den y de la calidad de los mismos, con tal de obtener la recompensa a su sacrificio en forma de certificado traducible en puntos para los concursos de méritos.

La formación continua del profesorado cumple así un papel de redistribución de la oferta y la demanda, creando «especialistas», o concediendo reconocimientos profesionales, basándose en una dinámica que no tiene por qué relacionarse con una tarea real en el aula, ni con un desarrollo profesional teórico-práctico auténtico.

El Plan Nacional de Investigación Educativa completa el conjunto de medidas de la reforma. En su texto se introducen interesantes novedades diferenciadoras con respecto a la concepción de la investigación educativa predominante en la actualidad. Quizá la más significativa sea la aproximación que se realiza entre los conceptos de innovación e investigación, procurando una investigación más comprometida con la transformación de la realidad, y al mismo tiempo dotando de más rigor a la innovación. También habría que destacar de su texto una consecuencia de lo anterior, la conveniencia de que la investigación educativa la realicen grupos de profesores pertenecientes a diversos niveles educativos.

Aunque ya las convocatorias de este curso académico, en cuanto a investigación educativa, contradicen este planteamiento, en el próximo futuro tendremos ocasión de comprobar si los propósitos enunciados se concretan en medidas acordes.

La creación del Instituto Nacional de Evaluación es probable que suponga la confirmación de lo contrario. Si esta institución se concibe, como parece, con la idea de que la evaluación es una cuestión esencialmente técnica, pronto veremos que sus estudios juegan el papel de «cubrir de ciencia» los intereses del poder. El que en algunos casos pueda cumplir otra misión va a depender, como en las otras medidas comentadas, de que los sectores más comprometidos y progresistas presionen para que se introduzcan elementos de reflexión económica, social, política e ideológica que no permitan su utilización falsamente neutral.

La dirección del autor es: Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación.

Aniceto Sela, s/n.

33005 Oviedo (Asturias).

Teléfono: (985) 10 32 32.

Notas

1. Según el Libro Blanco a la FP-1 acceden en la actualidad un 40 por 100 de alumnos con el certificado de escolaridad. También se dice que «muchos alumnos con certificado escolar no llegan a obtener el primer grado de Formación Profesional».

Si muchos no, algunos sí (no se dan datos al respecto); en cualquier caso, representa una oportunidad mayor de obtener un título reconocido (Técnico auxiliar que la que se ofrecerá en el futuro.

2. Se puede prever una cierta invasión de cuadros medios y superiores provenientes del Mercado Común Europeo, lo que reducirá las necesidades de titulados medios españoles.

3. Se puede ver al respecto, y también como desarrollo de buena parte de las ideas que aquí planteamos: FERNANDEZ ENGUITA, MARIANO y LEVIN, HENRYM.: «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa». Revista de Educación n.º 289, mayo-agosto, 1989. MEC. Madrid, 1989, pp. 49-64.

4. Los presupuestos españoles en salud y sanidad están por debajo de casi todos los países de Europa, según el último informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP).

5. La Iglesia jerárquica y sus aliados «hacen progresista» al Gobierno del PSOE, y éste, a cambio, les aumenta las subvenciones.

6. Quisiéramos dejar bien sentado que lo que hacemos aquí es un análisis general y estructural y que no ignoramos que desempeñando estos puestos existen buenos profesionales con una actitud comprometida.

7. En realidad su autor es fácilmente identificable: se trata de César Coll. Basta para ello leer su obra «Psicología y currículum» o el diseño curricular que hizo anteriormente para la Generalidad de Cataluña.

8. Quizá quede por señalar una función más, nada despreciable: la que proporcionará abundantes beneficios editoriales, convirtiendo a profesores y alumnos, una vez más, en consumidores de materiales curriculares.

9. Se continúa con convocatorias separadas de innovación e investigación, dotando especialmente, dentro de estas últimas, a los proyectos que hagan aplicaciones del DCB que no necesitan ni ser experimentadas.