

# La Reforma en Catalunya

Joan Carles Gallego Herrera

**Del proceso de experimentación hemos pasado al proceso de implantación de la nueva ordenación educativa. Por el camino, el Parlamento aprobó la LOGSE y el BOE la publicó. Luego en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGO) fueron apareciendo los sucesivos (escasos) desarrollos normativos de la Ley que corresponden al ejercicio de nuestro marco competencia!**

Aquí, igual que en el territorio MEC, el proceso de experimentación comenzó antes que la aprobación de la LOGSE. Fundamentalmente se ciñó a la experimentación de las EE.MM., si bien algún centro de EGB con aulas suprimidas afrontaron la etapa 12/16, transformándose en institutos de enseñanza secundaria (IES). La experimentación en otras etapas se ha comenzado a realizar más recientemente.

## **INFANTIL**

En esta etapa el único cambio observable ha sido la introducción del aula de 3 años en centros de primaria y se realizó por la presión del profesorado de centros públicos, así como por las plataformas progresistas de la comunidad educativa. Los responsables de la Generalitat han entorpecido cuanto han podido el proceso de dotación de aulas en los centros públicos con el objetivo de preservar las posiciones de partida de la red privada.

Sobre la etapa 0-3, la Administración ya ha manifestado que hasta el año 2000 no la considera prioritaria. Y la situación está empantanada entre el retroceso de la oferta, municipal (golpeada por la crisis), el avance de la privada en la ocupación de la cuota de mercado y las quejas de padres y madres que no pueden obtener plaza para sus hijas/os.

## **PRIMARIA**

Debe destacarse la activa participación del profesorado en la elaboración del PCC, adaptaciones curriculares, etc. antes de que la Administración haya tomado iniciativa alguna al respecto. Un elemento preocupante es la situación del profesorado especialista: en los últimos años determinadas AMPAS y ayuntamientos habían dotado de especialistas a los centros públicos, que permitían una redistribución de las tareas y tiempo para formación y coordinación; ahora el Departament ha asumido la dotación de este personal... pero con la consideración de generalista, con lo que supone de reconsideración organizativa.

## **SECUNDARIA**

Nos encontramos con una experimentación voluntarista, con fraccionamiento de etapa en la mayoría de los centros públicos y experimentación global en los privados. Además, no todos los centros de nueva creación se han incorporado a la nueva ordenación educativa. En resumen: voluntarismo, ausencia de planificación y ausencia de evaluación han sido las notas más características.

El próximo curso se avanza la implantación en 58 centros públicos -tantos, casi, como centros experimentales la han venido avanzando en los últimos 10 años-. Sin planificación previa y sin garantías de, dotarlos de las condiciones de calidad planteadas en la propia ley. Los criterios para seleccionar los centros han sido: cerrar zonas donde se estaban instalando las tres vías, centros de nueva creación, e IES que venían haciendo FP y BUP en el mismo edificio. Criterios que podrían ser lógicos y aceptables socialmente. Pero sin negociación previa, sin debate social y sin generar los consensos necesarios, la decisión, comunicada a los centros en febrero, no ha hecho más que enturbiar las relaciones entre un nutrido grupo de profesionales de secundaria y la LOGSE. Ello ha provocado que se sumaran el rechazo a las formas autoritarias e impositivas y la insatisfacción por la falta de condiciones de calidad con las críticas a la nueva ley, generando así una imagen social de una ESO incierta e indefinida frente a un BUP consolidado.

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Se han generalizado ofertas de formación del profesorado ligadas al desarrollo de la nueva ley. Aún así hemos, también, de ser críticos con ello. La oferta de formación debía ayudar a introducir cambios culturales en el ejercicio de nuestra profesionalidad y debía incorporar mayores capacidades-técnicas para hacer frente a las nuevas necesidades educativas. La realidad ha sido una oferta de formación excesivamente centralizada, alejada de la práctica cotidiana en el aula, más informativa que reflexiva. Una política de formación que ha desaprovechado el enorme potencial que en Catalunya representan los movimientos de renovación pedagógica (MRP), el papel dinámico de los ICE, la auto-formación que se realizaba en algunos claustros o el intercambio real de experiencias que los centros realizaban en las zonas. Desaprovechando esto, se empieza a generar una práctica formativa burocrática y meritocrática que tal vez no genere los impulsos innovadores que hubiéramos deseado.

Todos sabíamos que los cambios educativos podrían generar resistencias profesionales, y es por ello que veníamos exigiendo a la Administración que el proceso de implantación fuera llevado a cabo con todas aquellas medidas y maneras que permitieran sumar ilusiones y esfuerzos al cambio, y no aunar las resistencias. Qué duda cabe que el proceso de improvisación, de no negociación, de nulas dotaciones debía llevar inevitablemente a la confrontación. La Administración se convierte así en la responsable de una política que lleva al descrédito de la nueva ley.

## **DEL MODELO MEC AL MODELO CATALÁN**

El modelo catalán tiene aspectos diferenciales respecto al modelo general implementado en el Estado, los más sustanciales hacen referencia al sistema de créditos y la franja variable (las optativas) y al calendario específico de aplicación. Junto a ellos, la inexistencia de mecanismos negociadores y la indefinición y falta de evaluación del proceso configuran el marco del modelo catalán hacia la LOGSE.

Por lo que se refiere al calendario, parece ser que la última modificación pactada en diciembre del 93, en la Conferencia de Consejeros de Educación, ha venido a cerrar definitivamente los diferentes ritmos de aplicación de la LOGSE. Recordemos que en Catalunya se preveía una aplicación avanzada del segundo ciclo de la ESO, respecto al resto del Estado. Así, mientras que en el territorio MEC se preveía la implantación de primero y segundo de ESO, en Catalunya se pretendía aplicar el primero y tercero de ESO. Por motivos pedagógicos según la Administración, pero con enormes sobre-costos para el conjunto del sistema educativo, ya que representaba avanzar los conciertos educativos un año con respecto al MEC. Se introducía también otra modificación sustancial en el calendario: mientras para el territorio MEC las medidas de calidad (ratios, especialistas, departamento de orientación...) se implementaban en paralelo a la implantación, en Catalunya se postergaban estas medidas al año 2000, cumpliendo así, según la Consejería, el espíritu de la LOGSE, que permite hacer efectivos los recursos en todo el proceso de aplicación. Se evidenciaba que el calendario era una clara opción de política educativa, donde las prioridades temporales y económicas sustentaban la batalla por las cuotas de mercado que tienen abiertas las distintas redes educativas. Y como es de suponer, la administración educativa catalana en esta batalla no es neutral.

El otro aspecto diferencial hace referencia a los créditos trimestrales y la franja optativa. Hubo al principio de la experimentación un amplio debate sobre el concepto de la variabilidad del currículum frente a su unidad. Debate que se cerró por la vía de la experimentación. De entrada, y de los sondeos que hemos realizado entre el profesorado de los centros experimentales, el sistema de créditos optativos ejerce una mayor motivación sobre el alumnado y obliga a un trabajo de orientación individual y de renovación pedagógica que permiten valorarlo positivamente. No obstante, en los debates aparecen una serie de condicionantes que deberemos tener presente en el proceso de generalización: depende de los recursos disponibles para que la oferta sea equilibrada, de los elementos de orientación que reciba el alumnado para que no sea clasificadora, de las capacidades de programación de los equipos de profesores para que sea motivadora, etc. Se vislumbran, también, peligros como los que se intuyen en alguna escuela religiosa experimental, que utiliza la franja variable del currículum para clasificar al alumnado en función de lo que estudiarán en la post-obligatoria, ejerciendo así una finalidad más propedéutica que orientadora, más especializadora que equilibrada, más selectiva que integradora.

## **LA INDEFINICIÓN DEL MARCO DE APLICACIÓN**

Si bien la LOGSE fue aprobada a finales del 90, la verdad es que en Catalunya hoy existen grandes indefiniciones respecto a los distintos aspectos de su desarrollo. La última etapa del Conseller Laporte significó en la práctica la parálisis de toda iniciativa. El nuevo Conseller Pujals tomó posesión del cargo en enero del 93 y dedicó todo un curso a

reorganizar el Departamento, perdiendo así un tiempo precioso para la planificación. Con la Consejería reorganizada, y aumentado el control político de las decisiones, se hizo borrón y cuenta nueva de las pocas iniciativas aisladas que existían.

En este marco, constatamos cómo no existe aún ninguna propuesta de reglamento orgánico de centros (ROC), ni de plantillas tipo, ni de mapa escolar, ni se han clarificado aspectos como el papel de los departamentos de orientación en secundaria, ni el paso al 12/14 por parte de los actuales maestros de EGB, las nuevas especialidades de secundaria, etc. Los únicos desarrollos normativos que han aparecido hacen referencia a los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria. Pero aún están pendientes el resto de las etapas. Así las cosas, se acentúa cada vez más una política seguidista de las decisiones del MEC, con dos efectos negativos, uno, una menor capacidad de debate y propuesta de la comunidad educativa y, otro, una renuncia al ejercicio pleno de las competencias educativas que conseguimos con el Estatuto.

En este marco de indefinición es lógico que vaya aumentando el escepticismo y el malestar entre el profesorado. La inexistente (o no publicitada) propuesta planificadora, el mapa escolar, se está llevando a la práctica, por la fuerza de los hechos, día a día. Cierran centros y abren otros, se fusionan, se integran, se modifican plantillas... y todo ello sin ningún referente global que ayude a ejercer el cambio de cultura profesional que se nos dice necesaria.

La indefinición de las actuaciones y la inexistencia de actitudes negociadoras adoban un marco nada halagüeño para la implantación de la LOGSE. Los celos sobre la gestión que tiene la Administración impiden una dinámica de negociación fluida, que permitiese poner sobre la mesa los problemas reales y las soluciones alternativas. Así, al no negociar, hurtan también los debates sociales y profesionales necesarios, y generan, como ha pasado ahora con la anticipación, un rechazo, cuya responsabilidad recae en el propio Departamento, pero que ensombrece el futuro de la propia LOGSE. Las indefiniciones sobre el futuro ayudan en este marco a la desmotivación, al escepticismo y al desinterés, todo lo que siempre hemos planteado como un error para abordar los cambios educativos.