

Plataforma Asturiana  
de Educación Crítica

José María Rozada Martínez, coordinador

---

# Las reformas escolares de la democracia

---

Federación ICARIA

KRK

# Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ

PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. FEDERACIÓN ICARIA<sup>1</sup>

## Cuatro problemas relevantes y un hilo conductor

Al señalarse como tema central de este IX Encuentro de la Federación Icaria la cuestión de las reformas escolares en España, encomendándoseme la elaboración de esta ponencia, me propuse huir de ese lugar, tan común hoy, consistente en abordar este tema distinguiendo entre la reforma del período de gobierno del PSOE (1982-1996) y la contrarreforma de la etapa del PP (1996-hoy), mediante la utilización de los términos «reforma» y «contrarreforma» como sinónimos de avance y de retroceso, de progresismo y de reacción. Este enfoque, al que últimamente se han apuntado eminentes profesores universitarios, constituye la máxima expresión de lo que es políticamente correcto para la autoconsiderada izquierda bipartidista.

Me ha parecido más propiamente fedecariano hacer el esfuerzo de ir al pasado para buscar alguna luz sobre los problemas del presente, convencido de que lo que hoy nos pasa tiene una historia bastante más larga, compleja y rica que la de una mera alternancia en el poder.

Lo primero será, pues, determinar cuáles son esos problemas cuyo mejor entendimiento reclama una mirada al pasado que, en el espacio de una ponencia, habrá de ser necesariamente rápida, poco minuciosa y acotada conceptual y temporalmente.

<sup>1</sup> Este texto corresponde a lo ponencia marco encargada al autor por la Federación Icaria ([www.fedecaria.org](http://www.fedecaria.org)) para su IX Encuentro bienal celebrado en Gijón los días 2, 3 y 4 de julio de 2002, en el que se abordó como tema central la cuestión de las reformas escolares en España. Será publicada en el n.º 6 del anuario *Con-Ciencia Social*, revista anual que viene a ser el «órgano de expresión» de dicha Federación, la cual está integrada por grupos y seminarios territoriales de Aragón, Asturias, Cantabria, Navarra, Salamanca, Sevilla y Valencia. Fue entregada para su discusión en los grupos y seminarios territoriales a finales de abril de 2002.

Agradezco a mi alumna María Louzao y a mi colega Jesús Romero la minuciosa lectura y corrección del primer borrador de esta ponencia.

Obligado por las circunstancias, pero también convencido de que es muy poco lo que se entiende del sistema educativo si para su estudio se aíslan unos de otros sus componentes, en mis trabajos he procurado casi siempre prestarle una atención simultánea a la teoría y al desarrollo curricular, a la didáctica, a la figura del profesor y a su formación, al marco institucional, a los centros como organizaciones, a las funciones reales y aparentes de la escuela; es decir, a un conjunto integrado de elementos, factores y funciones que están presentes en cualquier aspecto que vayamos a considerar del sistema educativo.

De modo que no puedo proponerme ningún recorrido por el sistema escolar que no me lleve a traspasar varias de las diversas puertas de acceso que abren al mismo los múltiples saberes que hoy se aglutinan bajo la rúbrica «ciencias de la educación», las cuales, siempre que se consideren mínimamente integradas, no veo inconveniente alguno en tratar, más modestamente quizás, como saberes pedagógicos en general.

Esta concepción global de las múltiples dimensiones del sistema de enseñanza, unida a la necesidad de acotar el tema, exige la adopción de un punto de vista y la selección de unos campos de interés preferente. Al respecto, en esta ponencia se adopta la mirada de un profesor que se dirige a otros en un contexto donde predominan situaciones e intereses muy ligados a la escolaridad obligatoria en los tramos de educación primaria y secundaria, pesando de hecho algo más los problemas de la segunda que los de la primera. Hay, pues, aspectos que serían inexcusables en un estudio extenso de las reformas educativas que, sin embargo, no serán abordados aquí (Universidad, Infantil, Adultos, Educación Especial, etc.), dada la necesidad de tratar este asunto adecuándolo al perfil y los límites del contexto.

Visto así, es decir, con una perspectiva muy amplia pero con un mirar delimitado, en el panorama actual del sistema educativo destacan cuatro problemas.

El primero de ellos creo yo que es el referido al progresivo desmantelamiento de lo que de público tuvo alguna vez la escuela pública.

Otro es el desmesurado incremento de los aspectos burocrático-organizativos, es decir, de lo formal, en detrimento de la atención a lo que realmente ocurre en las prácticas organizativas y didácticas que tienen lugar en los centros y en las aulas. Una burocracia estéril para ayudar a pensar en profundidad los dilemas de la escuela, que, si fueron muchos siempre, ahora lo son sobremanera.

Un tercer problema es la resistente pervivencia de tradiciones de larga duración que dificultan una adecuada respuesta escolar a las condiciones de nuestro tiempo.

Y, por último, está el hecho de que se haya ido configurando un muy mal contexto para la innovación y el desarrollo profesional docente.

Fijada nuestra atención en estos cuatro problemas, nos queda todavía delimitar el período de tiempo sobre el que vamos trabajar, así como la búsqueda de algún instrumento conceptual que nos permita recorrer el camino de ayer a hoy, procurando buscar explicaciones a lo ocurrido, más que meramente describirlo.

La primera de estas dos últimas cuestiones, no del todo independiente de la segunda, la resolveré remitiéndome al período democrático que va desde el fin de la dictadura hasta la actualidad, aunque en algunas referencias haya de remontarme hasta 1970, año de la Ley General de Educación, hito sobre el que parece haber acuerdo a la hora de fijar el comienzo del modelo o modo de enseñanza actual.<sup>2</sup>

Por lo que se refiere a la segunda, es decir, a la búsqueda de un hilo conductor que me permita enhebrar argumentativamente los hechos, explicaciones e interpretaciones de la realidad que vayan a ser aducidos, formularé una tesis que podría enunciarse, aunque sea sólo metafóricamente, como la de «el azar y la necesidad».<sup>3</sup> Admitiendo, claro está, que «el azar» aquí no es tal, sino una serie de factores de muy diversa procedencia (ideológicos, políticos, académicos, etc.) como, por ejemplo, el pragmatismo, el electoralismo, el juego de las mayorías y las minorías, los pactos, el auge de unas corrientes psicopedagógicas, didácticas u organizativas, el ocaso de otras, la influencia de una comunidad científica o académica, etc., factores capaces de asociarse con cierto grado de aleatoriedad en un momento determinado promoviendo alguna reforma mayor o menor del sistema educativo. A su vez, «la necesidad», entendida como la lógica interna de dinámicas estructurales de mayor calado y más larga duración que actúan seleccionando entre dichas iniciativas de reforma aquellas que

<sup>2</sup> Está generalmente aceptada la distinción de tres modelos de educación llevada a cabo por Carlos Lerena en 1976: el escolástico (hasta la Ley Moyano), el liberal (hasta la LGE) y el tecnocrático (a partir de esta última). Raimundo Cuesta (1997), por su parte, revisa esta periodización señalando un antes y un después de la LGE, en torno a la cual puede situarse el paso de un «modo de educación tradicional-elitista» a un «modo de educación tecnocrático de masas».

<sup>3</sup> «Todo lo que existe en el universo es fruto del azar y de la necesidad». Con esta referencia a Demócrito iniciaba Jacques Monod (1971) un libro que contribuyó a la reforma del pensamiento del, por entonces muy joven, autor de esta ponencia.

les resultan más funcionales. En concreto, el agente estructural al que le suponemos aquí la función y el poder de llevar a cabo dicha selección no es otro que el proceso por el cual en España, y en particular en el sistema de enseñanza, la joven democracia, a medida que fue haciéndose mayor, se fue compenetrando más con su pareja, el mercado, lo cual se ha dado en el marco más global de la evolución reciente del capitalismo.

Dicho de manera más clara, la tesis con la que voy a trabajar, es la de que en España, en las tres últimas décadas, en el campo de la enseñanza se han venido produciendo numerosas iniciativas reformistas sobre las cuales ha operado selectivamente el largo proceso de reencuentro de la democracia como nombre propio, con su apellido: el mercado. Lo cual, a su vez, ha tenido lugar en el seno de una corriente global muy fuerte, que no es otra que la evolución del capitalismo hacia el pujante modelo neoliberal en el que nos encontramos. Esta selección ha ido asentando unos cambios y dejando de lado otros según su distinta funcionalidad para dicho proceso.

En todo caso, es necesario reconocer que será imposible presentar mecanismos y explicaciones simples, dado que la funcionalidad del sistema de enseñanza es, como se sabe, por lo menos doble, al estar con un pie en los determinantes estructurales y otro en ese conglomerado que solemos denominar «ideología dominante», destinados al mantenimiento de una determinada hegemonía, lo cual obliga a distinguir por un lado las funciones latentes y por otro las manifiestas. En España, durante el tiempo al que vamos a referirnos, esta doble funcionalidad obligó al sistema de enseñanza a responder, por un lado, como hemos dicho, a las exigencias de ese proceso por el cual el mercado le requiere a la democracia escolar su vuelta a casa tras las alegrías juveniles posteriores a su puesta de largo a la muerte del dictador, y, sobre todo, tras el triunfo de «el cambio» en 1982; pero, por otro, a la enseñanza se le ha encargado siempre el papel de ser «la alegría de la huerta», con el objeto de distraer la atención sobre los verdaderos problemas sociales, lo cual ha constituido habitualmente una fuente de tensiones que, por de pronto, ha provocado el que estemos hablando de tres décadas en las que se han sucedido hasta seis leyes orgánicas (si contamos la LGE) con intervalos de poco más de cinco años como media.

Con los cuatro problemas mencionados y esta tesis en la mochila, vamos a recorrer, ya digo que, por razones obvias, sin poder detenernos mucho, los años que van desde el fin de la dictadura hasta hoy, con el propósito de explicarnos mejor el papel que las iniciativas reformistas de uno u otro signo han jugado en la configuración de la realidad actual. Un periodo de casi treinta años que

dividiré en cinco etapas atendiendo a cambios políticos o administrativos que, si bien no siempre supusieron momentos de inflexión en los procesos aquí estudiados, en cualquier caso valen como mojones para organizar un tiempo y unos hechos. Tales etapas deben tomarse, pues, como catas o calas que se hacen sucesivamente en el tiempo para ver periódicamente el estado de unos procesos que siguen dinámicas no del todo coincidentes con la periodización realizada, de modo que los títulos de los epígrafes en los que se organiza este trabajo no tratan de caracterizar tanto períodos perfectamente delimitados, cuanto de dar cuenta de las tendencias dominantes diacrónicamente con las que se encuentra cada uno de los cortes sincrónicos realizados. Estas etapas son: la transición (del 75 al 82), de «el cambio» a la LODE (del 82 al 85), de la LODE a la LOGSE (del 85 al 90), de la LOGSE a la «Ley Pertierra» (del 90 al 95) y de la «Ley Pertierra» a la Ley de Calidad (del 95 a hoy).<sup>4</sup>

Por último, puesto que Fedicaria nos ha concedido el honor de celebrar su IX Encuentro en Asturias, y siendo esta región un territorio en el que desde hace tiempo se vienen produciendo importantes críticas al largo proceso de las reformas, se me permitirá que, cuando proceda, haga referencia a lo ocurrido en esta Comunidad, tan maltratada por sus propios políticos y gestores en lo que respecta a la toma en consideración de las ideas pedagógicas concebidas por estos pagos.

### La transición: los retoques en la nave

La muerte de Franco constituyó un hecho suficientemente importante como para marcar un antes y un después en muchos aspectos de nuestras vidas, aunque no conviene exagerar la magnitud de los cambios educativos inmediatamente producidos. La transición a la democracia por la vía de la reforma y no de la ruptura haría de este período uno más de los que la Historia explica como una combinación de continuidades y cambios, a pesar del gran simbolismo e importancia real que tuvo la desaparición, por fin, del dictador.

Las continuidades tienen que ver con el hecho de que los cambios económicos y sociales que iban transformando la realidad española, venían produ-

<sup>4</sup> En el gráfico 1 puede verse el «bastidor» sobre el que está «bordada» esta ponencia. En los gráficos 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se esquematiza el contenido de cada uno de los períodos en los que ésta se subdivide. La consulta de estas representaciones puede ayudar al lector a organizar su itinerario por las reformas utilizando el mismo esquema que el autor siguió en la redacción de la ponencia.

ciéndose ya desde dos décadas antes. En concreto, por lo que respecta a la educación, como ya he dicho citando a Carlos Lerena y a Raimundo Cuesta, el punto de inflexión en el sistema de enseñanza, a partir del cual se van desarrollando los aspectos básicos del modelo que hoy tenemos, habría que situarlo en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual a su vez constituye la respuesta legislativa a la creciente presión social que las clases medias en desarrollo venían ejerciendo sobre el sistema escolar desde los años 50 del pasado siglo xx.

En este período, pues, procede considerar cuáles son los aspectos de la reforma del 70 que iban a ser positivamente seleccionados por su funcionalidad para el nuevo orden democrático, y cuáles fueron las nuevas iniciativas de reforma que surgieron en el contexto de entonces y por qué.

Las fuentes de lo que en esta ponencia denomino «el azar» (que ya he dicho que no lo es), de las que iban a surgir iniciativas de reforma, eran en este período básicamente dos, y ambas de naturaleza eminentemente política. Por un lado estuvo la Constitución de 1978, como nuevo marco general pactado que exigiría de hecho algunos cambios, aunque iba a permitir también importantes continuidades; y, por otro, estuvo la orientación democristiana de la política educativa desarrollada por los gobiernos de la UCD. De ellas surgiría la necesidad de hacer algo para adecuar siquiera el lenguaje oficial a lo homologable por las democracias en las que se aspiraba a ingresar, así como para sustituir una inculcación ideológica más bien burda, todavía con reminiscencias nacional-católicas propias de un pasado en trance de superación, por otra más «democrática». También estuvo presente la exigencia de adecuar el sistema a la nueva realidad del Estado de las autonomías. Hubo, además, un intento de acercamiento, tan tímido como inútil, a lo que venían planteando los movimientos de renovación pedagógica (MRPs), que estaban ya consolidados como fuentes de ideas y de prácticas reformistas directamente llevadas a cabo por ellos mismos en las aulas, pero que jugaban en el terreno de las alternativas, no en el de los gobiernos con poder político para promover reformas oficiales.

Por otra parte, lo que he decidido nombrar aquí como «la necesidad», por la cual se consolidan unos aspectos de las reformas y fracasan otros, en este período se configuró a partir también de la acción de dos factores. Uno de ellos fue la conveniencia de mantener los cambios estructurales que la LGE había introducido años antes para adecuar el sistema educativo a la presión de las masas, demandantes de más escolarización como expectativa de promoción social, si bien el problema de la escolarización parecía ya trasladarse hasta la edad de dieciséis años. El otro, el mantenimiento y consolidación de la doble

red pública-privada, como manifestación del viejo poder de la Iglesia Católica, y como garantía de mantenimiento de una vía distinta para quienes buscaran la diferenciación escolar y social.

Con esas fuentes de reforma y estos mecanismos de selección, se retocó la nave educativa que se había reconstruido en el tramo final del franquismo, con el fin de navegar en las aguas de la recién estrenada democracia.

En lo que respecta a los cuatro problemas que hoy nos preocupan, las reformas de este período iban a tener desigual incidencia.

En primer lugar, en cuanto al progresivo desmantelamiento de la escuela pública al que hoy asistimos, este período de la transición tiene importancia porque en él se sentaron las bases constitucionales de la doble red escolar<sup>5</sup> que en adelante impediría el desarrollo de la única escuela pública posible, que idealmente es aquella concebida para el bien de todos y que por lo tanto ha de tener carácter universal, para lo cual tiene que estar necesariamente unificada, es decir, sin distintas vías que acaben encauzando diferentes posiciones económicas, sociales y culturales.

El carácter reformista de la transición impondría un consenso en el que la vieja polémica entre escuelas pública y privada se saldó aceptando el Partido Socialista la interpretación conservadora de la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros, así como el reconocimiento de un régimen de subvenciones a los centros privados. Los socialistas renunciaban así «... al principio de la escuela pública unificada, de tanta tradición en sus cien años de historia, aceptando la existencia de una red dual de establecimientos docentes» (PUELLES, 1980, pág. 489). Y ello a cambio de la concesión conservadora de que los padres, los profesores y los alumnos pudieran participar en el control de los centros subvencionados, aspecto éste que quedaría sin desarrollar legislativamente durante este período, manteniéndose el sistema de subvenciones que venía de la LGE.

Ya en este primer momento quedó constancia de que la democracia soñada durante la dictadura se configuraba como una forma política que no venía a poner en cuestión las desigualdades de ningún tipo. Era la democracia de mercado.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Utilizaré la expresión «doble red» porque es la más comúnmente empleada, dado que refleja la dualidad pública-privada; pero, en realidad, la red es triple, porque se puede perfectamente distinguir entre los centros privados que no tienen subvención alguna, los que siendo también de titularidad privada son subvencionados, y los públicos.

<sup>6</sup> Que la democracia llamada occidental, avanzada o de mercado tenía esta naturaleza, era bien sabido por todos hacia ya mucho tiempo, a pesar de lo cual, no dejó de ser mayoritariamente admitida como salida a la dictadura, dadas las circunstancias.

No fraguó en este período ninguna reforma estructural importante del sistema educativo. La división en tres ciclos de la enseñanza primaria (inicial, medio y superior) carece de significación al respecto, aunque conviene reparar en el tipo de argumentación psicologista con el que se justificó, porque supone un buen ejemplo y un precedente de cómo el modelo tecnocrático recurre a la ciencia, aunque sea fraudulentamente, para justificar sus decisiones.

Cabe señalar aquí que la LGE había ampliado la enseñanza *comprehensive* que era propia de la escuela primaria hasta los catorce años, si bien se trataba de una *comprehensividad* que estaba generando un fracaso escolar en la EGB superior al 30%. Dato sobre el cual el gobierno de la UCD elaboró una reforma del Ciclo Superior que no llegaría a entrar en vigor.

La misma suerte corrió un proyecto de remodelación de la Enseñanza Media, realizado con una orientación propia de la *comprehensive schools* (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1983) que ya se planteaba la escolarización hasta los dieciséis años mediante un ciclo común 14-16, si bien ofreciendo vías de diversificación, y siendo obligatorio para los centros pero no para los individuos. En todo caso esta iniciativa sirve para poner de manifiesto que la escolarización hasta los dieciséis años era ya una necesidad social a la que se le estaba buscando respuesta.

En lo que respecta al segundo de los cuatro problemas que hemos destacado como los que principalmente nos afligen hoy, es decir, el de la desorbitada presencia de lo burocrático y por lo tanto formal y poco democrático, no se puede decir que en este período se hubiesen producido hechos nuevos verdaderamente importantes.

El intento de introducir altos niveles de formalización en la enseñanza data ya de la reforma del 70. Las especificaciones técnicas que más han sido utilizadas para caracterizar aquella reforma fueron las programaciones por objetivos operativos. Ya entonces, entre lo estipulado y lo hecho hubo un abismo tan grande como el que hay ahora, y me atrevería a decir que como el que habrá siempre cuando se pretenda someter a estricta planificación la vida que tiene lugar en las aulas. Aunque la verdadera cuestión no es ésta dado que, como digo, el insensato (por insensible) tecnicismo fracasa por sí mismo, de modo que no es tan grande el problema, a no ser (y ésta sí es la cuestión) por la utilización que el poder haga de él, ya que puede poner en serias dificultades iniciativas y realidades pedagógicas valiosas, y, sobre todo, provocar el más absoluto divorcio entre lo que se dice y lo que se hace.

Hay que decir que en su surgimiento estos tecnicismos no fueron muy peligrosos, dado que nacieron en un contexto ideológicamente adverso como fue el de la administración franquista, dentro de cuyo régimen había muchos elementos contrarios al avance de los tecnócratas y poco dispuestos a dejar completamente en sus manos una escuela que era entendida como inculcadora de la ideología correspondiente.

En el periodo 1975-1982, no se puede decir que el modelo burocrático tecnicista avanzara significativamente. La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 remodeló los órganos de gobierno de los centros sin que ello supusiera una concepción de los mismos como impulsores y garantes de una serie de documentos formales con pretensión de controlar y dar cuenta minuciosa del quehacer escolar. Se podría decir que todavía pesaba más la idea de control ideológico y político que la de supervisar, por ejemplo, las programaciones, así que no fue necesario incrementar las dosis de fingimiento que siempre necesitaron los profesores para zafarse de las oníricas pretensiones de los tecnócratas. Y ello fue así a pesar de que en las reformas curriculares emprendidas en la primera y la segunda etapa de la EGB se afirmaba el propósito de precisar más los objetivos, lo cual resulta significativo únicamente para darse cuenta de la concepción del *currículum* que entonces estaba en auge, pero no porque se llevase a cabo control alguno acerca de la consecución de los mismos.

En lo que respecta a la pervivencia de las tradiciones disciplinares y corporativas, (nuestro tercer problema relevante, recuerdo), no se vieron en absoluto amenazadas en este período, precisamente por lo dicho anteriormente. Incluso en las reformas de los programas emprendidas entonces, en su día el profesor Alberto Luis Gómez y yo mismo (LUIS y ROZADA, 1985) pusimos de manifiesto la pervivencia del viejo problema de la orientación de los programas escolares hacia los contenidos de las disciplinas científicas, a pesar de toda la parafernalia de objetivos formulados que, supuestamente, debían operar como selectores de los contenidos de enseñanza, lo cual había sido considerado en otras latitudes como una auténtica «revolución curricular».

Quizás no conviene pasar por alto el papel que ya entonces jugó la comunidad académico-universitaria en defensa de las disciplinas tal y como son entendidas y cultivadas en ese ámbito. Junto con el profesor Luis Gómez, en el artículo anteriormente citado, tuve ocasión de exponer también las opiniones publicadas en este sentido por destacados miembros de la comunidad de geógrafos ante la inclusión de la Geografía en el área de Ciencias Sociales, si

bien las resistencias de entonces inspiran ternura al lado de lo que, al respecto, estamos viendo hoy, lo que no quiere decir que no resulten interesantes, al formar parte de una constante que en adelante acompañará a cualquier intento de modificar las fosilizadas formas del conocimiento escolar.<sup>7</sup>

Por último, hay que añadir, con respecto al problema de la innovación educativa y las posibilidades ofrecidas por el contexto de entonces, que no fueron aquellos malos tiempos para la renovación pedagógica. De hecho fue seguramente la época de mayor esplendor de los MRPs. Es cierto que podría decirse que las alternativas pedagógicas se desarrollaron tanto, precisamente como respuesta a la penuria del sistema oficial, pero también lo es que los miembros de los MRPs y los asistentes a sus actividades desarrollaban sus prácticas en el interior de las aulas, y fue allí donde gozaron de altas dosis de libertad para hacerlo. Ese espacio y esa libertad habían ido siendo poco a poco conquistados ya en los últimos tiempos de la dictadura. En el nuevo contexto político de la transición tales conquistas se ampliarían considerablemente, dado que aquél fue un momento de alta sensibilidad y contestación a todo aquello que pudiera ser considerado represivo; así que, de hecho, fue un período de gran apertura en cuanto a las posibilidades de involucrarse en prácticas docentes alternativas a los programas escolares oficiales, aunque también de continuar, sin incomodidad alguna, con las tradiciones largamente asentadas en el mundo escolar. Quizás sin exagerar mucho se podría decir que por entonces cada cual hizo lo que quiso sin necesidad de fingir demasiado.

Tal apertura de *facto* no se puede decir, sin embargo, que supusiera un gran avance en el desarrollo profesional docente. Por un lado la incapacidad del modelo en el que se inspiraron los programas renovados, basado en la separación entre los expertos que diseñan y los profesores que ejecutan, modelo sobre cuyas limitaciones, a estas alturas, después de todo lo publicado en los últimos años, no parece necesario detenerse; y, por otro, las propias insuficiencias del modelo alternativo de renovación pedagógica con respecto a la conceptualización profesional del docente, excesivamente escorado hacia lo que en su día denominé «anticientificismo» y «voluntarismo» (Rozada, 1989), no contribuyeron a que en el período que estamos considerando se diera un avance en la concepción de la figura del profesor, de su formación y de sus relaciones con la innovación educativa.

<sup>7</sup> Ya Horacio Capel (1977) nos había ofrecido un trabajo pionero sobre las interesadas relaciones de las comunidades científicas (él estudiaría la de los geógrafos) con las materias de enseñanza impartidas en los niveles no universitarios del sistema educativo.

## «El cambio»: la precipitada singladura hacia la democracia

Con la declaración del presidente del gobierno formado tras las arrolladoras elecciones de 1982 en el sentido de aspirar a ser recordado por lo que fuera a hacer en educación, se inició la etapa más atrevida en la política educativa de cuantas ha vivido, y sospecho que, desgraciadamente, vivirá mi generación. Llegó a parecer posible la ilusión de que las cosas fueran a hacerse de abajo arriba, de que quien tuviera ideas debía proceder a exponerlas porque la administración estaba abierta y dispuesta a escuchar. Menos mal que el tipo de crítica que estábamos en condiciones y dispuestos a hacer quienes, por un lado, habíamos leído la magistral obra de Carlos Lerena (1980, 1983) y, por otro, considerábamos incompatibles el pensamiento crítico y el políticamente correcto, nos aconsejó no bajar la guardia, evitándonos así la ingenuidad en la que, al parecer, incurrieron Encarna Rodríguez y sus amigas.<sup>8</sup>

Mi primer artículo sobre la reforma comienza con una cita de este autor:

El campo de la enseñanza «...ha sido habilitado oficialmente para que los españoles podamos poner a nuestras anchas, como decimos en castellano, el grito en el cielo. Sin embargo, quizás no habría que dejarse impresionar, porque también es sabido que los procesos sociales, en este caso los procesos ocurridos en los últimos quince años, hacen usualmente como los teros de la pampa, que ponen los huevos en un sitio y pegan los gritos en otro» -LERENA, 1980- (ROZADA, 1984, pág. 15);

es decir, que comenzaba más o menos como había terminado su ya citado artículo Mariano Fernández Enguita:

Desgraciadamente, a la luz de las repetidas declaraciones socialistas en el sentido de que la desigualdad educativa es la más grave, que esperan que este cuatrienio sea recordado por las innovaciones en materia educacional, etc., y dado que reformar la educación en la perspectiva de siempre es más barato y menos arriesgado políticamente que

<sup>8</sup> Dice Encarna Rodríguez (2000): «Uno de los recuerdos más vívidos de mis conversaciones con el pequeño grupo de educadoras que inspiraron este trabajo fue la rabia con la que una de estas educadoras reaccionó a su posible implicación en el proceso de neoliberalización de la educación. Cuando expuse en una de las sesiones de trabajo el entonces incipiente argumento de que nuestro apoyo al currículum oficial había facilitado la adopción de la ideología neoliberal en la escuela, y que esa ideología había sido dictada por el proceso de integración de España en Europa, Fina respondió a este comentario expresando su sentimiento de "engaño" ante este objetivo de la reforma educativa y asegurándome que de haber entendido estas implicaciones nunca hubiese apoyado dicho currículum. Lejos de sorprenderme, la reacción de Fina me recordó mi propia desolación al descubrir en el curso de este trabajo las implicaciones políticas de la reforma curricular...» (págs. 216-217).

cualquier cambio social serio, mucho nos tememos que, incluso con las mejores intenciones, se siga dando gato por liebre (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1983, pág. 85);

un autor al que también le habíamos leído que:

La reforma escolar es un sustituto inútil y bastardo de la reforma social [...] La traslación de los conflictos sociales hacia el sector estatal es esencial para el mantenimiento del sistema capitalista (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1984, pág. 9).

Con todo, es cierto que en aquel período se reunieron una serie de componentes que permiten considerarlo como el único genuinamente reformista. No son pocos los que identifican hoy la reforma con la LOGSE; esto es muy común verlo entre quienes, como hemos dicho, contraponen reforma y contrarreforma, siendo reforma la LOGSE y contrarreforma cualquier intento de modificarla. Para esta operación es necesario arrojar una losa de silencio y olvido sobre lo que fue esta etapa y estas primeras iniciativas socialistas de reforma, lo cual, dicho sea de paso, suele hacerse sin el menor escrúpulo. Sin embargo, si se quiere hablar en esos términos (reforma-contrarreforma), que ya he dicho que no voy a hacerlo, habría que considerar más bien que la LOGSE fue la plasmación de la contrarreforma llevada a cabo sobre las reformas que se iniciaron en esta primera etapa socialista, pero esto lo abordaremos más adelante.

El impresionante impulso de más de diez millones de ciudadanos apoyando la idea de un cambio mayor que el que se había dado a lo largo de la transición a la democracia, junto con la elevada (y puede que hasta sincera en algunos casos) autoestima que de sí mismo tenía como fuerza transformadora el partido socialista de aquel momento, constituyeron el manantial más importante del que brotarían las reformas que se promovieron en aquel período. Aquel impulso y aquella aparente fortaleza, provocaron un entusiasmo que, sin embargo, no tardaría en mostrarse dubitativo y frágil, lo que iba a llevar a un paulatino cierre de las compuertas reformistas abiertas un tanto precipitadamente.

Los MRPs, que habían negado el pan y la sal, por explicables razones ideológicas, a los intentos de acercamiento a sus ideas que habían supuesto, en algunos aspectos, las reformas emprendidas por los gobiernos de la UCD en la etapa anterior (por ejemplo, los Programas Renovados de la EGB), se mostraron ahora más dispuestos a entenderse con la nueva administración. Algunos

de sus efectivos llegarían a entrar en ella asumiendo distintas responsabilidades, constituyendo así una importante fuente de inspiración de los aspectos más didácticos y, en general, pedagógicos de las reformas que brotaron de «el cambio».

Otra fuente más de la que se tomaron algunas aguas reformistas provino del sector progresista de la pedagogía académica, podríamos decir. Ya veremos que no tuvo la fuerza ni aportó la claridad suficiente para inyectar cierto orden en medio de la confusión.

Por debajo de toda esta efervescencia innovadora se mantuvo, sin embargo, ese magma estructural que, ajeno a cualquier fiesta democrática, es en definitiva el que mueve la placa y selecciona las reformas que resisten y las que se derrumban. Ese magma afloró a la superficie con la LODE (1985), y lo hizo dejando bien claro al final de este periodo que, del legado del pasado, iba a permanecer en el sistema la doble red pública-privada, lo cual, visto desde hoy, no resultó ser, ni mucho menos, un mal menor.

Pero veamos cuál fue el resultado del juego de todos estos agentes, con el fin de cumplir con nuestro propósito de proyectar un poco de luz sobre los problemas que hoy nos aquejan.

Con respecto a nuestra preocupación por la situación actual de la escuela pública, al remontarnos a este período procede destacar que el primer ministro de Educación del Partido Socialista se dispuso a llevar a cabo el desarrollo legislativo del acuerdo constitucional alcanzado años antes. Recordemos que, entonces, la transacción realizada había consistido en aceptar la financiación pública de la enseñanza privada a cambio de participación democrática en el control. Puesto que, tal y como lamenta en su preámbulo la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, esto no había sido regulado por los gobiernos anteriores, debía procederse a ello.<sup>9</sup> Esto sería la LODE (1985), cuyo mencionado preámbulo, dicho sea de paso, se extiende mucho más en la justificación constitucional de la doble red y las subvenciones a la enseñanza privada que en ninguna otra consideración, aunque también tiene palabras para la participación, la libertad y la igualdad.

<sup>9</sup> Dice la LODE: «...el desarrollo que del artículo 27 de la Constitución hizo la Ley Orgánica del Estatuto de centros docentes, ha supuesto un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario e interpretando restrictivamente el derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos».

Es cierto que las resistencias a esta ley por parte de los sectores sociales más conservadores, ligados a la Iglesia Católica, fueron muchas, aunque quizás el gobierno de entonces fue más tímido de lo que le correspondía, si se tienen en cuenta los millones de votos que le habían llevado al poder.

En pocas palabras se puede decir que con la LODE se admitió que continuasen sosteniéndose centros privados con dinero público a cambio de hacerlos menos privados y más públicos a través de la participación. En aquel contexto de cierto fervor democrático, cuando se concibió la LODE, la palabra «participación» tenía, ciertamente, un sentido democrático que venía a asociarla con la conquista de parcelas de poder hasta hacía no mucho tiempo hurtadas a la ciudadanía. Tal vez se creyó realmente entonces que con la participación se ensancharía la democracia, y con ello el predominio de lo público. Seguramente lo llegaron a creer así también, y por lo tanto a temer, quienes hicieron una oposición radical a dicha ley. Más adelante veremos lo que de todo aquello permanecería, lo que se dejó marchitarse y lo que se transformó en lo contrario de lo que se pretendía. De todos modos me parece bastante evidente que la LODE marcó sin duda el techo más alto en la democratización del sistema de enseñanza en la historia reciente de nuestro país. Los Consejos Escolares ensancharon los cauces de participación que había abierto la LOECE (1980) con los Consejos de Dirección, y, mucho más tímidamente, la LGE (1970) con los Consejos Asesores.<sup>10</sup>

La escuela pública parecía salir fortalecida, por cuanto que se estimaba que la nueva ley iba nada menos que a conseguir hacer más pública la escuela privada. Fue entonces cuando muchos decidieron ocultar la distinción entre escuela pública y privada concertada fundiendo las dos (y confundiendo las ideas de muchos más) en la denominación «centros sostenidos con fondos públicos», como si con eso ya estuviera dicho todo; una caracterización que resultaría de gran utilidad para encubrir los sucesivos ataques que iba a padecer en adelante la escuela pública.

De todos modos, más allá de esta ilusión, seguramente ingenua unas veces y otras no tanto, se hicieron cosas que incuestionablemente jugaron a favor de

<sup>10</sup> Creo que esta afirmación puede mantenerse sin perjuicio de la justa crítica que realiza Ignacio Fernández de Castro (1996) cuando a propósito de la LODE dice: «...supone la aceptación sin análisis crítico de que la comunidad escolar tiene una estructura estamental [...] Si lo que se pretendió fue democratizar, la equivocación ha sido mayúscula, porque el principio fundamental de lo público en una democracia es la igualdad que rompe el carácter estamental y gremialista de organización presentes en las sociedades que la preceden [...] En el caso de la enseñanza, el estamento dominante es el conformado por los docentes» (págs. 77-78).

Mariano Fernández Enguita (1993) ha destacado por su parte las limitaciones que tiene la participación en los centros.

la escuela pública. Fueron aquellas que contribuyeron a hacerla internamente más pública al abrirla más a todos e impulsar una orientación mayor hacia la equidad. Cito dos, aunque no vaya a ocuparme de ellas: el Real Decreto de Educación Compensatoria (1983) y el de integración (1985).

Con respecto al problema de la colonización burocrática y la ausencia de reconocimiento de la vida real en los centros y en las aulas, hay que decir que este primer período de la etapa de gobiernos socialistas fue el más claro ejemplo real de todo lo contrario. El cambio en la enseñanza, en lo que respecta a la voluntad de modificar los aspectos organizativos y didácticos de la misma, arrancó con tanta decisión que llevó a sus responsables a improvisar más de lo debido, lo cual, no demasiado a la larga, iba a tener fatales consecuencias.

Nada más constituirse el primer gobierno socialista se paralizó la Reforma del Ciclo Superior de la EGB que había sido aprobada por el último gobierno de la UCD. A pesar del tiempo transcurrido y del escepticismo bien informado con el que entonces escuché a los altos representantes de la administración proclamar que ya no habría más reformas hechas desde el Boletín Oficial del Estado, y que a partir de entonces los profesores iban a ser los protagonistas, todavía recuerdo perfectamente la sintonía que sentía con tales promesas, aunque, como digo, críticamente advertido de que en política conviene fijarse en los hechos, dudé bien pronto de que todo aquello fuera a ser cierto. En todo caso, el momento tuvo algo de mágico, si bien ese carácter seguramente se capta mejor ahora, desde una distancia que, si es grande en el tiempo, aún es mucho mayor entre las realidades de entonces y las de ahora. En aquel período se criticó con fuerza la orientación tecnocrática que se había instalado en el sistema educativo desde la LGE. Libros como el de Gimeno (1982) «La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia», y más tarde el de Stenhouse (1984) «Investigación y desarrollo del curriculum», constituyeron una referencia obligada; se difundió la lectura de sociólogos como Lerena, y Mariano Fernández Enguita era habitualmente invitado a disertar sobre la escuela desde la perspectiva de la sociología crítica de la misma. Se organizaron actividades de gran interés para la difusión de un enfoque no tecnicista del *curriculum* y de la formación del profesorado. En todo ello se hizo notar el peso de lo que anteriormente he denominado el sector progresista de la pedagogía española. Muchas cosas habrá de escribir en el «haber» de este sector quien investigue a fondo este período o, en general, las aportaciones de los autores que lo integran a la pedagogía y las políticas educativas en nuestro país, pero estimo que también algunas habrán de figurar en el «debe» de la contabilidad de su contribución a

la reforma de la enseñanza, si es que no son reprimidas por la autocensura que impone la cortesía académica, como se sabe, compañera inseparable del poder del mismo signo. Me parece a mí que este sector no puede del todo desentenderse de lo que pasó entonces y de lo que vendría después, dejando que sean los políticos, los psicólogos o los profesores los que carguen con el muerto.<sup>11</sup> A pesar de la fuerza política (más de diez millones de votos para gobernar el país y cien años de honradez para saber hacerlo), savia renovadora (miles de profesores empeñados en cambiar la escuela organizados muchos de ellos en Movimientos de Renovación Pedagógica) e ilustración y compromiso académico (el sector progresista de la pedagogía universitaria), hemos de reconocer que se nos fue de entre las manos la única iniciativa reformista que se acercó a las ideas que decimos defender quienes, habiendo criticado el enfoque tecnocrático, nos situamos en el área de influencia teórica de los denominados enfoques práctico y crítico del *curriculum* y, más en general, de la pedagogía. Que esto haya ocurrido, no nos permite seguir de largo sin reparar en nuestras responsabilidades al respecto, es decir, sin tomar conciencia crítica de las insuficiencias teóricas y/o prácticas de nuestros modelos, o tal vez de los errores cometidos.

Sería una irresponsabilidad y hasta puede que una impostura el continuar explicándoles a los estudiantes de pedagogía estos enfoques, sin dar cuenta de lo que pasó cuando tuvieron, si es que fue así, una oportunidad.

Apunto brevemente aquello de lo que yo creo que debe responder la pedagogía universitaria como fuente de conocimiento aportado a la reforma (o a la crítica de la misma, que también ésta ha de considerarse una vía de participación legítima y útil siempre que no sea demasiado tardía).

En primer lugar faltó claridad teórica para orientar en la práctica un proceso de reforma inspirado en la crítica al enfoque técnico. ¿Cómo se lleva a cabo la reforma del sistema educativo de todo un país al mismo tiempo, de manera coherente con un enfoque que quiere ser alternativa al modelo técnico? Todavía hoy no parece que haya una respuesta fácil a esta cuestión, así que entonces, recién iniciada en nuestro país la crítica al tecnicismo, no es de extrañar que dominara la insuficiencia en las respuestas.

En segundo lugar, estimo que constituyó un gran error el plantear la reforma de manera experimental con la pretensión, al parecer, de hallar respuestas

<sup>11</sup> Nunca mejor dicho, porque en eso iba a convertirse aquella criatura, primera y única hija del impulso y la ilusión democrática en la enseñanza. Sus posteriores hermanas nacerían del pragmatismo y el desencanto.

pedagógicas que pudieran generalizarse a todo el mundo. Esto era completamente incoherente con la crítica del modelo tecnicista que se decía querer superar. Así lo dije entonces y lo reiteraré cuantas veces pude hacerlo. Refiriéndome al Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB señalé:

Cuando en el año 89 las propuestas actuales, con las modificaciones que sean, tengan carácter obligatorio, la gran mayoría de los docentes encargados de ejecutarlas serán meros consumidores de las mismas, como lo fueron de tantas otras, sin que pueda decirse verdaderamente que ésta es su reforma (ROZADA, 1984, pág. 15);

y un año más tarde:

Está claro que el intento de generalizar por decreto un *currículum*, aunque se presente avalado por una experimentación en la que hayan participado un cierto número de profesores, no será sino un planteamiento propio de la implantación burocrática, que para la mayoría de los profesores sólo diferirá de otras en la cuestión de los plazos.

La propuesta de un *currículum* abierto quedará reducida a la posibilidad de acomodarlo al entorno local o regional, o a permitir ciertas manipulaciones menores referentes a los aspectos más secundarios del programa, como pueden ser las actividades o la elección de los medios, pero las diferentes opciones posibles en los aspectos fundamentales determinantes del mismo y capaces de provocar currículos diferentes, quedarán prohibidas en aras del cumplimiento de la propuesta oficial.

No será cierto, pues, que los profesores vayan a ser los protagonistas de la reforma, excepto en el caso de quienes participen en la experimentación y estén además de acuerdo con su desarrollo y conclusiones.

No será posible vincular la innovación curricular y la formación permanente del profesorado. Los CEPs no serán centros de innovación curricular, sino que quedarán reducidos a talleres de artesanía dedicados a fabricar materiales, o a meros recintos para cursillos y discusiones secundarias. Lo fundamental estará establecido y en torno a ello, no nos engañemos, las editoriales realizarán propuestas, volviendo a convertirse en las verdaderas intérpretes de la innovación y en mediadoras principales entre las propuestas oficiales y el quehacer en las aulas (ROZADA, 1985, pág. 14).

Causa verdadero asombro que todavía hoy, a toro pasado, esta cuestión del carácter experimental con pretensiones de generalización posterior, no aparezca señalada como la principal contradicción interna de una reforma que quería ser alternativa a las de inspiración tecnicista, ni siquiera en las mejores investigaciones llevadas a cabo sobre la misma (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Hubo también una desconfianza grande desde los sectores académicos en que los profesores estuvieran suficientemente formados para asumir el protagonismo de la reforma. El mismo Pérez Gómez, en el citado estudio realizado sobre la reforma en Andalucía, se pregunta si verdaderamente estaban preparados los profesores para asumir la responsabilidad de aquella reforma. La respuesta es evidentemente negativa si nos referimos al conjunto del profesorado; pero la cuestión no es ésta, sino si se hizo algo para que la reforma se planteara de manera más adecuada a las exigencias internas de un modelo práctico (incluso crítico en algunas de sus dimensiones); por ejemplo, para señalar que la única posibilidad de avanzar en una reforma de este tipo era concentrando los esfuerzos en la formación del profesorado, ralentizando el proceso cuanto fuera necesario, trabajando a fondo sólo con el profesorado dispuesto a ello, etc. Aquí en Asturias aportamos algunas ideas para influir en esa dirección.<sup>12</sup> Ni caso, es la expresión que mejor resume la respuesta de unos políticos incapaces de ilusionarse con algo que no sea el consabido juego de equilibrios para mantenerse en el poder que, a su vez, se ejerce con el objetivo de seguir manteniéndose en él.

12. <sup>1.</sup> Retirada del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, y abandono de las prisas por elaborar cualquier otro. Ciertamente, nadie puede sentirse frustrado por una medida así -a no ser la administración-, toda vez que en la actualidad los profesores podemos modificar los programas a nuestro antojo, y quienes no lo hacen, padecen un mal que no se cura con unos programas nuevos.

2. <sup>o</sup> Poner en marcha una amplia red de CEP.

3. <sup>o</sup> Preparar a un número adecuado de compañeros para llevar adelante proyectos de investigación en el aula y de renovación curricular simultánea, de modo que puedan incorporarse a los CEP para fomentar estas actividades, orientando la formación de los profesores hacia la capacitación para un desarrollo profesional autónomo.

4. <sup>o</sup> Promover y financiar investigaciones sobre el desarrollo curricular en las didácticas especiales, de modo que los profesores puedan disponer de modelos que les orienten en las decisiones que ellos mismos han de tomar en ese campo.

5. <sup>o</sup> Promover y financiar proyectos de investigación educativa realizados por los profesores. Aquí habría que corregir la orientación actual a financiar o premiar preferentemente trabajos prácticos, contemplando también otro tipo de actividades más reflexivas y menos empiristas y artesanales.

6. <sup>o</sup> Potenciar la "nueva inspección" con un fuerte contenido pedagógico, vinculándola al conocimiento y valoración del trabajo en los CEP y en los centros, de manera que la aplicación del criterio "experiencia", sea algo más que la antigüedad en el puesto.

7. <sup>o</sup> Vincular estrictamente la carrera docente y el establecimiento de plantillas a las competencias profesionales demostradas. Punto éste en el que sería necesario revisar ciertas posiciones sindicales favorecedoras de los criterios de antigüedad sobre los de titulación y competencia.

8. <sup>o</sup> Desarrollar con carácter de urgencia lo proyectado sobre la formación inicial de los profesores. Aquí habría muchas cosas que plantear, tales como la conexión con los CEP, o la participación de profesores de EGB en los Departamentos relacionados con la formación del profesorado, inexplicablemente restringida en el proyecto actual a los profesores de secundaria.

9. <sup>o</sup> Abordar los cambios estructurales del sistema educativo -plantillas, horario, etc.- que se recogen en el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, pero no a remolque de la reforma curricular, sino por delante de ésta, de modo que se creen las condiciones que hagan posible su surgimiento a partir de las aulas.» (ROZADA, 1984, pág. 16).

Las ideas principales sobre los modelos didácticos ya estaban entonces dispuestas (GIMENO Y PÉREZ, 1983; ESCUDERO Y GONZÁLEZ, 1984) para poder darse cuenta de que la reforma estaba mal planteada si, verdaderamente, quería ser la alternativa que pretendía:

Si las cosas se desarrollan tal y como están previstas hoy, la reforma habrá consistido en tomar lo peor de cada uno de los campos en que se halla dividido el pensamiento curricular actual, a saber: el tecnicismo de los científicos y la mera especulación o la pura retórica de los planteamientos humanistas. Se habrá quedado fuera, sin embargo, lo mejor que ofrecen cada una de estas posiciones: el interés por la fundamentación científica y una apertura del *currículum* que deje paso a la consideración del pensamiento del profesor como determinante curricular fundamental. Puede decirse, creo, que la reforma actual es científicamente subdesarrollada y políticamente restrictiva (ROZADA, 1985, pág. 14).

Las paradojas fueron muy grandes. Resultaba patético ver a los responsables de las primeras reformas afanarse en la búsqueda de un armazón tecnológico a través de los famosos «objetivos comunes», o de técnicas para evaluar actitudes. Todo eso ocurrió sin que se produjese ningún «jabalquinto» (incluso amistoso) que contribuyera a poner orden o por lo menos a clarificar las cosas.

Tampoco los MRPs<sup>13</sup> deben ser exculpados de lo que entonces pasó. En buena medida se puede decir que aportaron muchas ideas pero muy poca fundamentación de las mismas, lo cual no se echa de menos aquí por algún tipo de pretensión científica, sino por lo útiles que hubieran sido para clarificar un panorama que se fue confundiendo progresivamente a medida que fluían las propuestas de los grupos territoriales y confluían en unos armarios en Madrid que se iban colapsando sin que nadie fuera capaz de poner un mínimo de orden teórico en todo aquello. El capital acumulado por la renovación pedagógica no aportó claridad a la reforma seguramente porque estaba hecho en (y para) otras circunstancias.

Todas estas insuficiencias de la pedagogía académica y de la otra, la alternativa, supusieron una debilidad que facilitó enormemente el triunfo de los psicólogos que estaban al llegar. Pero de esto hablaremos al referirnos al período siguiente que fue cuando ocurrió tal cosa.

<sup>13</sup> No me refiero a ellos aquí, ni en el resto de la ponencia, como organizaciones concretas, con sus estructuras, sus responsables, nutridos generalmente por esforzados militantes de la renovación, sino que más bien utilizo sus siglas para denominar eso que podríamos estar de acuerdo en reconocer como el ámbito de la pedagogía alternativa no académica, que tuvo entonces el momento de mayor influencia, aunque más bien indirecta, en la política de reformas.

A pesar de lo dicho, no quisiera concluir esta parte sin dejar bien claro que, con respecto a los problemas de la burocracia, la pervivencia de las tradiciones y las dificultades para la innovación, hay que decir muchas y muy buenas cosas de este período que fue, por encima de todo, un hervidero de ideas, que por primera vez, además, circulaban, ya lo hemos dicho, como de abajo arriba y horizontalmente. Palabras como control o jerarquización eran pronunciadas sólo para señalar lo lejos que se quería estar de ellas. Se aspiraba a democratizar plenamente la dirección de los centros, incluso la inspección. De hecho se cambiaría el modelo para que los docentes ejercieran de inspectores durante un tiempo limitado. El modelo de dirección de los centros se quería democrático, participativo y de representación colegiada, según la terminología de Rul. Los cargos directivos tuvieron entonces una alta dependencia de los electores. La formalización y burocratización del sistema fue muy baja, y los mecanismos de control sobre el quehacer de los profesores también. La propia formación permanente se puso en manos de los profesores a través de los CEPs, alejándose del modelo ICE, que se entendía como más propio de la intervención de los expertos. Los primeros profesores que trabajaron en los CEPs eran «Profesores de Apoyo» y se les dijo que su papel era el de «dinamizadores» de las ideas de sus colegas. El *currículum* se prometía abierto. Fue, en fin, una época dorada para la innovación. Entre el impulso político que había supuesto el arrollador triunfo de una fuerza progresista en 1982, por un lado, y por otro que la marea reformista por el momento no llegaba directamente a los pies de los que, en afortunada expresión de Raimundo Cuesta, podemos reconocer como los «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina», es decir la inmensa mayoría del profesorado, no se generaron entonces grandes resistencias a la reforma llamada experimental ni a todo el clima innovador y las iniciativas que la acompañaron.

Del período anterior sobreviviría la estructura básica del sistema, aunque se continuaba pensando en ampliar la edad de escolarización obligatoria.<sup>14</sup> Fue barrida de un plumazo, sin embargo, la Reforma del Ciclo Superior de la EGB, pero quedó «atada y bien atada» (ahora sí) la doble red pública-privada, pretendiendo camuflarse bajo el perverso enunciado de «escuela sostenida con fondos públicos».

<sup>14</sup> Sin que entonces, dicho sea de paso, se estuviera pensando en sacar a los niños de las escuelas a los 12 años para meterlos en los institutos. Conviene recordar esto porque con el dogmatismo y autoritarismo con el que esto se está defendiendo en aras de la indisoluble unidad de la etapa, tal parecería que ésta fuera desde siempre una cuestión incuestionable, valga la redundancia (ROZADA, 1998).

## De la LODE a la LOGSE: virando el rumbo

Si en el período anterior el principal acuífero que había alimentado las fuentes de ideas reformistas había sido el de la ilusión y el compromiso democrático, ahora sería el pragmatismo político el que iba a dominar el panorama. Se asumieron de él las dosis que se estimaron necesarias para responder a eso que se denomina «responsabilidad de gobernar», que no es sino la otra cara de la moneda bipartidista, contrapuesta a la de «hacer oposición». El juego entre ambas es bien conocido y está perfectamente adaptado para que se pueda pasar de la oposición al gobierno sin peligro de tener que hacer, al llegar a éste, nada de lo que se hubiera dicho cuando tocaba ser oposición.

Aunque en la enseñanza duraron unos pocos años las veleidades de la reforma, acabó por imponerse la exigencia gubernamental de concretar, lo cual no era nada extraño, dado el error inicial, ya señalado, de concebir la reforma como algo que habría de generalizarse una vez experimentado. De aquí se derivaría la vuelta al modo tecnocrático de hacer las reformas. No hizo falta que se activara el mal que, como hemos dicho, llevaba dentro la reforma experimental, sino que se impuso desde fuera la necesidad de concretar. Ésta se fue apoderando del ministerio a medida que, por un lado, desde el propio Gobierno se le pedían resultados concretos a una experimentación que no respondía satisfactoriamente a tales requerimientos, y, por otro, aumentaba en los despachos ministeriales la desconfianza hacia los profesores renovadores que se habían implicado en la reforma. El cenit de este proceso seguramente tuvo lugar en 1988 con motivo de la gran huelga del profesorado que acabaría no sólo con la carrera política de José María Maravall,<sup>15</sup> sino con las líneas de trabajo, propaganda y cortejo al profesorado iniciadas en 1982. La huelga puso de manifiesto, tan clara como traumáticamente, que toda la estrategia reformista de aproximación a los sectores renovadores intentando darles protagonismo, era completamente desconsiderada por la gran mayoría del profesorado. Incluso la LODE como democratizadora del sistema no había servido para ganarse suficientemente a los profesores y sus organizaciones sindicales. Hacía algún tiempo que la reforma experimental estaba siendo puesta en cuestión, pero ahora la huelga vendría a poner con crudeza de manifiesto que, incluso como instrumento de propaganda, su fracaso era absoluto. Se aceleró, pues, el abandono

<sup>15</sup> Que había sido el encargado de administrar la ilusión democrática de la primera etapa pero que, por entonces, ya se había dado cuenta de que las pedagogías no tecnocráticas no sirven para gobernar, al menos en determinadas circunstancias.

de dicha reforma. De todos modos, al objeto de evitar cualquier impresión de fracaso, en el Ministerio de Javier Solana se continuó hablando de la reforma al mismo tiempo que se la estaba enterrando y sustituyendo por otra.<sup>16</sup> Esa otra ya no tendría a los profesores como protagonistas sino a los psicopedagogos, metidos, con gran éxito, por cierto, a diseñadores del *curriculum*.

Descartada la confusa pedagogía que había osado intentar desplazar al enfoque técnico del *curriculum* y del sistema educativo, la Administración estimó que hacían falta instrumentos más operativos para organizar y poder presentar a la sociedad algo que pudiera ser reconocido como una reforma educativa. Eso lo descubrió en Cataluña al conocer el «*Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*» (1986), elaborado por el psicólogo César Coll. Este trabajo tuvo una importancia capital porque le ofreció en bandeja a la Administración del momento la posibilidad de salir del atolladero. Una Administración que para entonces ya había acumulado suficiente desconfianza hacia los sectores progresistas de las pedagogías académica y alternativa. El trabajo de Coll era en sí mismo un ejemplo del orden y del rigor que parecía prometer aportar a quien lo adoptara. Se necesitaba concreción y el modelo ofrecía tres niveles de la misma perfectamente articulados, así como otros muchos aspectos propios de la didáctica general que permitían organizar paso a paso un *curriculum*. Inicialmente resultó complicado para unos responsables de la reforma que habían venido trabajando sin someterse a unas claves y a un lenguaje tan técnico. Sin embargo, que careciera de una fundamentación teórica general era lo de menos, incluso resultaba una ventaja si tenemos en cuenta que eran muy pocos los que la consideraban necesaria o siquiera interesante, mientras que, por el contrario, eran muchos entre los propios responsables de la reforma los que la habrían considerado un inconveniente.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Bien conocido por el entonces presidente del gobierno, este cinico personaje fue perfectamente elegido para hacer lo contrario de lo que decía. Pasados no muchos años, y en un terreno donde se juega con fuego, serían otras y mucho más lamentables sus víctimas.

<sup>17</sup> Y realmente lo era, para lo que se quería. Hay que tener en cuenta que una de las características del tecnicismo es la de prescindir de las teorías que complican las cosas y se convierten en inconvenientes para actuar con decisión.

Por otra parte, la adscripción al constructivismo de la propuesta de Coll acabaría siendo un problema porque obligó a la administración a asumir y hacer oficial una opción científica determinada, creando con ello la inaudita situación de pretender hacer a todo el mundo constructivista por decreto.

Desde una perspectiva bien distinta, que ponía el énfasis en la orientación desalienante que debieran darle los profesores a su trabajo, surgiría en el marco de la pedagogía asturiana lo que seguramente fue el primer foco crítico al desarrollo de proyectos curriculares de inspiración constructivista, criticando «...la enorme restricción que supondría el tratar de orientar el trabajo de todos los profesores a partir no ya de una o varias disciplinas, sino de una determinada opción dentro de una determinada disciplina» (CASCANTE, ROZADA, 1989, pág. 30). Más adelante aparecerían críticas tan consistentes como la realizada por Alberto Martínez Delgado (1998).

Con respecto a este asunto de la fundamentación u orientación psicológica de la reforma, creo conveniente realizar varias observaciones, aunque traídas aquí a vuelapluma. En primer lugar, creo que la psicología no es una fundamentación suficiente para la pedagogía, sino uno de sus ingredientes. La propia psicología debe estar sujeta a un marco teórico superior que debe compartir coherentemente con la pedagogía a la que desea contribuir. Que una psicología pretenda ser fundamento de una pedagogía (y no son pocos los que más o menos lo entienden así), constituye un reduccionismo teóricamente lamentable y prácticamente condenado al fracaso en su encuentro con la realidad. Que se lo pregunten si no a quienes hayan intentado ensayar la puesta en práctica de las prescripciones establecidas por la pedagogía por objetivos de base científica conductista.<sup>18</sup>

En segundo lugar, quiero expresar mis dudas acerca de la tesis formulada por Encarna Rodríguez, según la cual el constructivismo habría sido adoptado como psicología inspiradora de la reforma por su utilidad para la configuración de la personalidad del sujeto neoliberal. Además de parecerme esta idea excesivamente próxima a la «teoría de la conspiración», pienso que no responde al proceso realmente seguido. Creo que no fue el neoliberalismo quien llamó al constructivismo y éste al marco curricular de Coll que acabaría pretendiendo organizarlo todo, sino que fue más bien al revés. Primero fue la necesidad de poner orden en un proceso del que la Administración comenzó a cansarse, después apareció César Coll con sus niveles de concreción y todo lo demás, y con él llegó el constructivismo, del que ni los neoliberales ni la administración se hubieran acordado una vez resuelto el problema de poner en orden unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación dividiéndolos en niveles de concreción. De hecho, no parece que el neoliberalismo galopante actual esté presionando demasiado para que la enseñanza se impregne de prácticas pedagógicas de inspiración constructivista. El neoliberalismo juega más fuerte y en otros terrenos, siendo perfectamente compatible, como estamos viendo en la actualidad, con propuestas pedagógicas arcaicas. Otra cosa es lo que vaya a pasar con estas pedagogías tradicionales en un contexto socio-cultural como

<sup>18</sup> Las dudas que lo dicho puede arrojar acerca de mi aprecio por los saberes que aporta la psicología, pueden despejarse sobradamente leyendo el texto de la presentación del «Simposio sobre psicología del aprendizaje y desarrollo curricular» celebrado en Asturias en año 1986 de donde extraigo el siguiente párrafo: «La psicología, en su estado actual multiparadigmático, sencillamente similar al de otras muchas disciplinas, constituye un referente científico para la racionalización de la actividad práctica de enseñar. La relación entre ambas, psicología y enseñanza, no es un asunto que venga dictado por la psicología misma, sino que será distinta en función del modelo didáctico en el marco del cual establezcamos la relación entre ellas» (ROZADA, 1986, págs. 13).

el que está configurando el propio neoliberalismo, pero a eso me referiré más adelante.

Y hablando de pedagogías tradicionales entro ya en la tercera cuestión que, con respecto a la psicología, quiero señalar. Se trata de mi distanciamiento, al menos en parte, de las críticas que suelen hacerse a las llamadas «pedagogías psicológicas» o pedagogías «psi» (VARELA, 1992), críticas de las cuales se participa en Fedicaria.<sup>19</sup> En más de una ocasión tales críticas me parecen atinadas cuando se dirigen contra las «tecnologías del yo», pero mi oposición a éstas se refiere a lo que tengan de tecnologías y por lo tanto de orientación al control, es decir, a la manipulación, pero no a lo que haya en ellas de atención al «yo». Creo que el reconocimiento del «yo», tanto del que enseña como del que aprende, es imprescindible para una pedagogía reflexiva y crítica (valga la redundancia conceptual), en tanto que una de las finalidades esenciales de esta pedagogía es la desalienación del sujeto (del que aprende y del que enseña, repito). Y enlazo esta cuestión con el constructivismo y la sospecha de sus servicios al neoliberalismo, anteriormente referida. Si el constructivismo no es reducido a sus versiones más estrictamente cognitivistas, y toma como asunto central la cuestión del sentido que produce motivación y contribuye a la significatividad de los aprendizajes, entonces se convierte en el mejor aliado de la pedagogía crítica, precisamente por su atención a la actividad del sujeto (que no existe sin su «yo») en un contexto cultural. Un sujeto cuyo aprendizaje se vincula al sentido que éste tenga para la actividad del individuo en la vida real, enmarcándose entonces en un proceso formativo integral, que atiende a lo individual y a lo social y cultural.<sup>20</sup> Esto es pedagogía crítica, al menos tal y

<sup>19</sup> Véase, por ejemplo, el editorial del n.º 5 de *Con-Ciencia Social*.

<sup>20</sup> Encarna Rodríguez hace referencia en su libro a la atención que Coll prestó a esta dimensión cultural necesaria para evitar el reduccionismo psicologicista, introduciendo una referencia muy interesante al tratamiento que se hace de las teorías de Vigotsky en el ámbito anglosajón, en el que éstas pierden buena parte de su énfasis en las cuestiones culturales para orientarse hacia el individuo autónomo, decantándose la autora por una afirmación en exceso atrevida, me parece: «...me atrevo a responder que fue la fundamentación psicológica de estas posiciones lo que en último término llevó a la construcción del individuo neoliberal» (RODRÍGUEZ, 2001, págs. 90).

También Alberto Martínez Delgado hace referencia a las dimensiones ideológicas del constructivismo radical, señalando cómo «...el constructivismo realza el papel del individuo en la creación de su propia situación social [...] de esta forma es difícil encontrar responsabilidades fuera del sujeto mismo y de su entorno inmediato», afirmando que «La componente ideológica del constructivismo puede relacionarse con el postmodernismo y el pensamiento débil...» (DELGADO, 1998, págs. 193-194), si bien no concluye en una afirmación tan taxativa como la realizada por la autora anterior, señalando que se trata sólo de aportar algunas reflexiones sobre la cuestión.

Una lectura muy recomendable para superar una visión reduccionista del constructivismo, situando la muy frecuentemente olvidada cuestión del sentido en el lugar que le corresponde, es el texto de José Luis San Fabián (2000) «La escuela y la pérdida de sentido». El n.º 2 del anuario fedicariano *Con-Ciencia Social* se ocupa también del constructivismo sin olvidarse de abordar la cuestión fundamental del sentido (CUBERO y RODRIGO, 1998; GARCÍA y MERCHAN, 1998).

como yo la entiendo. Añado incluso, que el «yo» de los alumnos y de sus profesores ha de ser cuidado desde un punto de vista moral y afectivo, si se quiere que en la relación de enseñanza-aprendizaje, y en la formativa más general, haya una buena base de comunicación. Alguna vez, sin embargo, sospecho que la única alternativa que se desprende de la crítica a las pedagogías psicológicas es la pedagogía más tradicional.<sup>21</sup>

Pudiera parecer que esta etapa fue sólo la de la psicología, en concreto la del constructivismo, pero en realidad no lo fue tanto. La aportación de César Coll a la reforma, como he dicho, creo que debió su éxito en las instancias oficiales sobre todo a su potencialidad organizativa. Se trataba de un marco cuya aportación al *currículum* era mucho más útil para la organización burocrático-administrativa de los programas educativos oficiales que para el desarrollo democrático y crítico de las teorías y las prácticas de enseñanza.<sup>22</sup> Servía para la idea de diseño en igual medida que constituía un obstáculo para un desarrollo curricular entendido en el sentido de un proceso en el que las prácticas de enseñanza vayan cambiando al mismo tiempo que lo va haciendo el profesorado más comprometido con el saber pedagógico y la democracia como esencia de la escuela pública.<sup>23</sup>

Por aquel entonces comenzaba a brotar agua de una nueva fuente de reformas que, junto con la anterior, realizaría sus mayores aportes en el período siguiente. Se trata de la aparición de una bibliografía referida a la necesidad de elaborar proyectos educativos y curriculares de centro, así como la mejor manera de proceder para ejecutar la tarea. A pesar de presentarse descabezada de toda teoría, o quizás precisamente por ello, iba a tener un gran éxito en las esferas

21 Véase, por ejemplo, el elogio a la misma que se desprende del artículo «Escuela y subjetividad» (ÁLVAREZ URÍA, 1995). Un texto por otra parte magistral para el estudio en clave cuasiliteraria de la mencionada cuestión fundamental del sentido de la escuela y sus relaciones con el contexto cultural de origen de los estudiantes.

22 Sobre mi concepción de la didáctica como debate democrático puede verse Rozada (1992).

23 Quiero señalar en honor de esta tierra cuyo declive en todos los campos inició precisamente entonces su fase más vertiginosa, que sobre esta cuestión aquí se tuvieron las ideas bastante claras desde el principio. Comisionados por la administración regional para elaborar un marco curricular para Asturias al modo que Coll lo había hecho para Cataluña, Josetxu Arrieta, César Cascante y yo mismo elaboramos unas «Bases para el Desarrollo Curricular» (ARRIETA, CASCANTE Y ROZADA, 1987; ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA, 1989) que fueron desairadamente rechazadas por el entonces Jefe de Programas Educativos de la Dirección Provincial porque contrariaban las directrices que entonces venían de Madrid, y porque en ellas se utilizaban términos como «alienación», «dialéctica» o «crítica». Con el tiempo, este personaje iría tan allá en la defensa de la reforma oficial, que actualmente, desde su puesto de Viceconsejero de Educación del Principado de Asturias, según ha hecho público la Delegada del Gobierno, se ha convertido en el primer demandante de intervenciones de la policía y la Guardia Civil con el objeto de defender la LOGSE a palos. Tal vez si entonces nos hubiese hecho algún caso y se hubiera encaminado más por la senda del debate democrático y el desarrollo de profesionalidades docentes competentes teóricamente y comprometidas socialmente con la escuela pública, en lugar de escoger el camino de la implantación que antes se dictaba desde Madrid y ahora desde su despacho, no se vería hoy en tan incómodo trance.

oficiales y sus aledaños. Resultaba perfectamente complementaria del marco curricular adoptado y fue la encargada de recuperar palabras como «eficacia» o «eficiencia», que pocos años antes parecía que iban a ser erradicadas para siempre del sistema educativo.<sup>24</sup>

Otros agentes que también entonces hicieron sentir su influencia, fueron los representantes de las disciplinas académicas. No estuvieron presentes tanto directamente cuanto que a través de la crítica y las presiones sobre lo que se estaba cocinando por parte de quienes elaboraban el Diseño Curricular Base (DCB) en el Ministerio de Educación y Ciencia. Se podría decir que si en la etapa anterior la iniciativa había correspondido a los sectores más renovadores, ahora empezaban a entrar en juego los egregios representantes de unos saberes que siempre (y casi exclusivamente) se han sentido interesados en el conocimiento escolar cuando han visto que podían perder presencia en el mismo.

En este período posterior a la LODE se produjo también un debilitamiento del impulso innovador. En primer lugar, se produjo una pérdida de efectivos humanos en unos núcleos que no eran tan numerosos ni estaban tan nutridos como para que la merma no se notara. Ocurrió que cuando el Ministerio puso sobre la mesa la propuesta de César Coll, se produjeron dos respuestas: la de los que dijeron que, en efecto, era posible meter la reforma experimental en aquel marco, y la de quienes dijeron que aquello era otra reforma (una contrarreforma se diría hoy). Desde entonces es posible distinguir entre lo que podríamos llamar reformistas oficiales y reformistas perdedores.<sup>25</sup> No sólo se perdieron para la renovación los primeros, sino que muchos de los segundos irían desapareciendo también, en unos casos declarándose quemados, que es una manera asumible de reconocerse mayores; en otros, se fueron retirando ante la evidencia de que la democracia también cobra un caro peaje por la práctica de la libertad; y algunos más sencillamente se perdieron en la monumental confusión creada, al resultar que donde antes estaba la popa ahora era la proa. Sobre todo les pasaría esto a los que se habían embarcado en aquella reforma sin haberse hecho antes con una brújula que les permitiera orientarse.

<sup>24</sup> Ya hemos dicho que uno de los libros más recomendados y leídos al comienzo de la reforma llevaba el título *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*.

<sup>25</sup> Sería muy interesante hacer un estudio del itinerario seguido por cada uno de los individuos integrantes de estos dos sectores para ver dónde están hoy unos y otros, qué carrera docente (de la que tantos criticaban entonces) ha seguido cada uno de ellos, qué diferencias hay hoy entre sus nóminas respectivas, cuáles son sus convicciones (o sus declaraciones, que será más fácil). Una buena pista a seguir para dar con unos y otros es fijarse en el lenguaje que utilizan porque, por ejemplo, los renovadores oficiales identifican la reforma y la LOGSE, mientras que los otros suelen recordar el tiempo anterior a esta ley con la nostalgia propia de los perdedores.

En segundo lugar, la innovación se vio perjudicada por la contaminación de nuevas palabras, espolvoreadas sobre el sistema educativo sin orden ni concierto. Piezas distintas no fabricadas al amparo de un modelo coherente sino procedentes de factorías diversas, algunas veces, como ya he señalado, sin la más mínima cobertura teórica, se fueron colocando en el sistema de enseñanza. Sin casi nadie que pusiera un poco de orden teórico (¡tan útil para la práctica!), personas bien dispuestas a colaborar en el cambio de la educación comenzaron a utilizar los nuevos vocablos creyendo ponerse así al día en las nuevas corrientes, siendo, sin embargo, conducidas más de una vez al terreno de los tecnicismos que sólo ponen nombre a los aspectos más triviales de la realidad, produciéndose el efecto perverso de abandonar unos saberes pedagógicos que eran parte esencial de la identidad de la pedagogía alternativa.<sup>26</sup>

La innovación, por último, se vio perjudicada por lo ocurrido con los Centros de Profesores, concebidos inicialmente como casas para que profesores y profesoras de infantil, primaria y secundaria tomaran en sus manos la investigación educativa, pero sobre los que pronto cayó la misma desconfianza que sobre la reforma experimental. Sobre todo ocurrió esto a partir de la pérdida de las primeras elecciones a los Consejos de los mismos, donde el MEC pareció descubrir con tanto asombro como indignación que la democracia iba más allá de las filas del partido gobernante y su creciente corte de allegados.

Pero, preguntémosnos ya, para terminar este período, qué fue lo que «la necesidad» seleccionó del período anterior y de las aportaciones de éste.

Se sacudió todo el árbol de la reforma hasta que se le cayeron los frutos que interesaba dejar pudrirse en el suelo, a saber: se dejaron morir los grupos que habían tomado en sus manos la reforma experimental, se olvidaron las promesas de que los profesores iban a ser los protagonistas y el *currículum* abierto, no se llevó a cabo la democratización de los centros privados, la de los públicos se impulsó a duras penas en las elecciones a los Consejos Escolares pero no se favoreció el traspaso a los mismos de un poder auténticamente democrático,<sup>27</sup> y, finalmente, no hubo un verdadero apoyo a la revisión valiente del conocimiento escolar establecido.

<sup>26</sup> Por eso estuvo atinado Jaime Martínez Bonafé cuando escribió *Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente* (1994), aunque tal pedagogía no deba ser reivindicada sin la crítica correspondiente, tal y como advertí en Rozada, 1997, pág. 54.

<sup>27</sup> No sólo en el sentido de la ya citada crítica que les realiza Ignacio Fernández de Castro (1996) cuando se refiere al carácter predemocrático (por estamental) con el que se crearon estos órganos, sino al auténtico vaciamiento de competencias reales al que fueron sometidos desde el primer momento, reservándose la administración la toma de decisiones sobre los aspectos verdaderamente importantes.

Por el contrario, se mantuvo la doble red y se adoptaron las formas curriculares y organizativas que garantizaban una ordenada presentación de lo formal, aunque esto, creo yo que no fue tanto una decisión de fondo como coyunturalmente determinada por la exigencia de darle forma a la reforma prometida.

### De la LOGSE a la «Ley Pertierra»: *tutto avanti* hacia las antípodas

Situamos la LOGSE entre este período y el anterior porque es un buen hito a la hora de fragmentar este trabajo en distintos períodos. Lo es por razones prácticas a la hora de dividir cronológicamente el largo período de tiempo que estamos considerando, y también por razones simbólicas, dado que, como hemos dicho, la LOGSE se identifica muy frecuentemente con la reforma. No es un hito válido en cuanto a que verdaderamente se hayan producido dos dinámicas diferentes antes y después de la misma, en realidad, cuando se promulga la LOGSE la suerte ya está echada en lo que se refiere al abandono de la primera orientación democrática de la reforma. El giro de ciento ochenta grados se fue dando, como quedó señalado, a lo largo del período anterior. La LOGSE culmina ese proceso y abre la puerta a todo lo que vendrá después. De hecho, por ejemplo, en la «exposición de motivos» del Anteproyecto de lo que luego sería la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) se dice que se trata de modificar la LODE para adecuarla a la LOGSE, lo que constituye una buena muestra del giro que se había dado. La reforma se quedaría sustancialmente en una reestructuración del sistema educativo para llevar a cabo una enseñanza *comprehensiva* hasta los dieciséis años, incorporando lo que eran los dos últimos cursos del Ciclo Superior de la EGB y la FP1 a una Educación Secundaria Obligatoria.<sup>28</sup>

La principal fuente de ideas para las reformas de este período ya hemos dicho que comenzó a fluir durante el período anterior, surgiendo de una suerte de alianza tácita entre psicólogos y expertos en organizaciones eficaces. Definitivamente las cuestiones educativas dejaron de ser pensadas en términos de

<sup>28</sup> Además de otras iniciativas, claro está, pero que no consideraremos aquí, en primer lugar, porque, como ya he dicho, no es posible tratar de todo; en segundo lugar, porque tenemos que seleccionar los aspectos más destacados para dar cuenta de las reformas atendiendo a los problemas y el hilo conductor elegidos; y, por último, porque es en esta cuestión de la *comprehensividad* donde parece que se quiere fijar la línea del frente que necesitan los contendientes bipartidistas para escenificar algunas diferencias que les permitan presentarse públicamente con un mínimo de identidad.

democracia. Lo relativo al *curriculum* fue enfocado desde un interés centrado en la organización y el control formal.

La *comprehensividad* del sistema se podría decir que es una exigencia intrínseca a la escuela pública, de modo que su adopción oficial como modelo podía, efectivamente, presentarse como un importante avance en el carácter público de esta última. Así fue entendido y apoyado por muchos, independientemente incluso de lo proclives que fueran hacia la renovación pedagógica. Pero la introducción de la *comprehensividad* en la educación secundaria<sup>29</sup> se limitó prácticamente de modo exclusivo a la cuestión de la escolaridad. Todas las medidas que habrían sido necesarias para que los institutos evolucionaran en el sentido de asumir la enseñanza *comprehensiva*, se quedaron muy por detrás del forzado proceso de escolarización de los alumnos de doce a dieciséis años a los institutos. Ni siquiera, con vistas al futuro, se reformó la formación inicial de sus profesores. Y la formación permanente no estuvo a la altura de las circunstancias, primero, porque los Centros de Profesores nunca remontaron el vuelo como instituciones fuertes, al ser frutos del primer amor de la reforma con aquellas ideas que a la altura de la LOGSE se consideraban ya superadas; segundo, porque la Universidad no es una institución configurada para que las Facultades de Ciencias de la Educación puedan trabajar asiduamente con los institutos según enfoques no tecnicistas que requieren una acción continuada, larga y de gran implicación;<sup>30</sup> tercero, por la enorme dificultad que entraña la formación en unas ideas y unas actitudes que chocan con construcciones sociohistóricas tan arraigadas como las que configuran el cuerpo de profesores de secundaria y sus prácticas docentes y organizativas;<sup>31</sup> y cuarto, porque se puso más bien poca carne en este asador de la *comprehensividad*. Unas dificultades que, además, se agigantan (y así ocurriría) cuando se ignoran.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Es importante matizar esto así porque con ello se quieren decir dos cosas: la primera que se ganaron para la enseñanza *comprehensiva* dos años de la secundaria (14-16) que anteriormente no tenían ese carácter (o por lo menos no lo tenían de la misma manera) al estar los alumnos separados en bachillerato y FP1; y la segunda, que dos años en los que ya había *comprehensividad* (12-14), fueron traspasados a los institutos, unos centros que históricamente se han configurado para otro tipo de enseñanza.

<sup>30</sup> Sobre las limitaciones de los enfoques tecnicistas, tipo cursillos impartidos por expertos, no creo necesario extenderme.

<sup>31</sup> Que Raimundo Cuesta ha estudiado magistralmente para el caso de la Historia (1997, 1998).

<sup>32</sup> Quiero señalar aquí dos cuestiones. En primer lugar, la enorme irresponsabilidad de quienes, más papisitas que el Papa, se ofrecieron a la administración central para anticipar la implantación de la reforma; tal es el caso de Asturias, donde el sistema educativo fue puesto patas arriba sin la menor previsión de lo que pudiera pasar. En segundo lugar, hay que decir que se tomaron medidas que fueron en sentido absolutamente contrario al que habría resultado indicado para modificar en algo el perfil del profesorado de secundaria que habría de hacerse cargo de la *comprehensividad*, como, por ejemplo, citar al profesorado de secundaria con el capote de la cátedra (asenso fácil a la condición de catedrático, tan denostada como apetecida), o con el de la Universidad (plazas por

Con respecto a la *comprehensividad* y la escuela pública cabe todavía formular un par de cuestiones más. La primera, se refiere a las dudas de que la nueva estructura del sistema incorporada con la LOGSE hiciera realmente a la escuela más *comprehensiva* y por lo tanto más pública;<sup>33</sup> Y la segunda, si es que acaso son compatibles la *comprehensividad* y la doble (triple) red escolar.<sup>34</sup>

En lo que se refiere al problema que actualmente tenemos de desvío de la atención hacia lo formal, en detrimento del cuidado de lo real, aunque, como ya he dicho, esto tiene sus raíces en el período anterior, aprobada la LOGSE vino un período caracterizado por una auténtica explosión del reglamentismo. Se publicaron los decretos del currículo (1991), que fueron acompañados de las llamadas «cajas rojas» (1992) en las que lo oficial y lo oficioso, lo prescriptivo y lo orientativo no siempre estuvieron delimitados por fronteras reconocibles;<sup>35</sup>

---

tres años en los Departamentos universitarios correspondientes a las distintas materias, convocadas en exclusiva para el profesorado de secundaria), lo que, más que corregir, alimentaba la propensión de este profesorado a mirar a los estratos más altos del sistema en lugar de a los más bajos de la sociedad, de donde procederían buena parte de los nuevos alumnos que la *comprehensividad* iba a traer a la educación secundaria.

<sup>33</sup> Baste citar el muy interesante, bien documentado y sin duda polémico trabajo de Julio Carabaña (2002) del que sintetizamos aquí algunas de las principales ideas que permiten someter a discusión si la LOGSE ha sido realmente un avance en el carácter público de la escuela pública en tanto que orientada a la equidad. Algunos aspectos que el autor señala y que recogemos aquí por su utilidad para el debate, son:

- que la edad de escolarización obligatoria no se amplió con la LOGSE, ya que había sido establecida por la LGE la obligatoriedad de la FP1 para quien no fuera al bachillerato;
- distingue entre las desigualdades *inter* grupos e *intra* grupos, siendo que «En general, sólo un pequeño porcentaje de las desigualdades de aprendizaje en los niveles obligatorios son desigualdades entre categorías sociales» (pág. 174);
- «La titulación básica que antes se obtenía tras ocho años de escolaridad no puede obtenerse ahora sin haber completado diez (4.º de ESO) [...] Ahora bien, esta titulación básica de diez años no vale más en el mercado de trabajo que la anterior titulación básica de ocho años [...] lo que la LOGSE ha hecho ha sido encarecer el título básico, que ha pasado de costar ocho años a costar diez años de escolaridad, sin tener por ello mayor valor laboral» (págs. 186-187);
- «...como la jerarquía de aulas se prohíbe en el centro se transforma en jerarquía de los centros mismos» (pág. 191);
- «se prohíbe toda enseñanza profesional antes de los dieciséis años, y tras esa edad queda reservada para quienes hayan aprobado la ESO. [...] A quien quiere un nivel superior o empezar con profesiones algo más complicadas la LOGSE le exige ni más ni menos que haber terminado el Bachillerato, lo mismo exactamente que para entrar en la Universidad» (pág. 192);
- «...se termina la escolaridad obligatoria y se puede entrar a trabajar sin formación profesional de ningún tipo» (pág. 103);
- «...la LOGSE amplía la jerarquía de titulaciones y con ella amplía las desigualdades académicas entre individuos y, como consecuencia, entre clases» (pág. 196);
- puesto que los autores de la LOGSE habían previsto que el 25% del alumnado iría a módulos de garantía social, se puede decir que tenían perfectamente previsto el fracaso del nuevo sistema.

<sup>34</sup> Yo creo que tal y como se ha planteado aquí la cuestión de la *comprehensividad*, hay que admitir que está teniendo resultados perversos en cuanto que se ha constituido en un factor de canalización del alumnado hacia los centros privados, no habiéndose tocado en esto fondo, ni mucho menos.

<sup>35</sup> Este fenómeno de confusión absoluta acerca de lo que eran disposiciones oficiales aprobadas y lo que no tenía más procedencia y estatuto legal que el de una bibliografía ampliamente difundida, nunca dejará de sorprenderme bastante. El caso es que, en un contexto tan remiso como los centros de enseñanza a realizar pesados

luego vendrían los reglamentos orgánicos de los distintos tipos de centros, las instrucciones, las normas y los plazos para elaborar los proyectos curriculares y los proyectos educativos.<sup>36</sup>

En este período habrá menos divagaciones que en el anterior. El giro estaba dado, y soltado el lastre de los renovadores de la primera etapa, se trataba de avanzar, para lo cual se optó por cortar la cinta que abría el camino más fácil, el de los documentos formales, justo aquel que diez años antes se había bloqueado con barricadas de promesas y el cartel de ¡nunca más las reformas desde el BOE! Si en los corrillos reformistas de la primera reforma se hablaba de la participación, la democracia y el protagonismo de los profesores, ahora, retóricas aparte, lo que rezumaban los papeles era organización, evaluación, eficiencia, dirección, etc.

Con respecto al peso de las rutinas y las tradiciones ésta fue una etapa en la que si no se puede hablar propiamente de involución es porque nunca llegó a darse una verdadera evolución, en el sentido de haberles ganado algún terreno a tales prácticas erosionándolas de algún modo. Hay que reconocer que en los períodos de mayor potencialidad de los factores de renovación ésta no fue más allá del sector del profesorado que ya mostraba una buena disposición a la misma. Se puede decir, sin embargo, que el muy amplio sector que siempre se mantuvo atrapado en la fortaleza invisible de los códigos disciplinares y las reglas del campo profesional, en este período se le ofrecieron buenas razones para mantenerse a salvo en su plaza fuerte.<sup>37</sup> Y es que realmente si la reforma consistía en hacer encaje de bolillos con los hechos, los conceptos, los principios, los procedimientos, las actitudes, los valores, las normas y otras cosas por

---

documentos formales, resultó que por entonces todo el mundo entendió que era obligatoria la realización de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares bastante antes de que realmente lo fuera. La difusión de esta creencia y la organización de la tarea correspondiente corrió a cargo básicamente de unos equipos directivos que por entonces ya habían aprendido a mirar más hacia la Administración que hacia la realidad de su institución. Aquí en Asturias todavía se recuerdan las expediciones de asesores de los Centros de Profesores, embutidos en taxis en número mayor que el de plazas de ocupantes autorizadas, camino de los centros de enseñanza con las «cajas rojas» bajo el brazo, cuando la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular todavía no había sido legalmente requerida por la Administración. El papel de la mayoría de los directores de estos centros, creados para una formación basada en el desarrollo curricular y no para la pura y simple implantación de las disposiciones oficiales, fue en esto tan lamentable como en todo el proceso de deriva de la institución hacia el estado en que hoy se encuentra, pero este es un asunto que requeriría ponencia aparte.

<sup>36</sup> En el caso de Infantil y Primaria, se les exigió elaborar estos documentos empezando la casa por el tejado, primero el Proyecto Curricular y después el Educativo. Como se sabe, esta inversión del orden arquitectónico habitual sólo es posible si la construcción no se realiza *in situ*, sino que se lleva a cabo con módulos prefabricados. Tal fue el caso en educación.

<sup>37</sup> Es obligado citar de nuevo a Raimundo Cuesta (1998), para quien los cambios producidos por la llegada del modo de escolarización tecnocrático de masas, restaron legitimidad a las viejas prácticas de enseñanza, pero no acabaron con su vigencia.

el estilo, no debe extrañar que la inmensa mayoría prefiriera seguir como estaba, independientemente de que, dicho esto, reconozcamos que sus resistencias se hubieran puesto también de manifiesto frente a cualquier planteamiento que hubiera amenazado sus seguridades e intereses.<sup>38</sup> Lo cierto es que la reforma en su versión LOGSE y todos los desarrollos posteriores (PEC, PCC...), vinieron a incrementar enormemente el desprestigio que los saberes pedagógicos siempre tuvieron en la educación secundaria.<sup>39</sup>

Pero las tradiciones no sólo estuvieron presentes como resistencias corporativas sino que también impusieron su presencia en los Diseños Curriculares Base de las distintas materias o áreas. Aunque los Decretos de Mínimos revisaron algunos aspectos en lo que se refiere a la enseñanza de las distintas asignaturas, sobre todo en aquello en lo que la tradición entiende que se juega mucho, es decir, en los contenidos de las materias, hubo que atender a las exigencias de los miembros de las correspondientes comunidades científicas, sus celosos guardianes también fuera de la Academia. Tras los aparentes cambios volvían a estar presentes las viejas concepciones disciplinares.<sup>40</sup> Claro que, a

<sup>38</sup> Recordemos que sobre esto el autor de esta ponencia ya había advertido a propósito de la pretensión de generalizar algún día la reforma experimental. Mi idea es que la reforma de la enseñanza ha de concebirse como un proceso de larga duración en el que tienen que estar presentes eso que ahora se denomina «varias velocidades», siendo necesario avanzar coherentemente en distintos frentes: la formación inicial, la permanente, el impulso a la investigación y la innovación educativa realizada por el profesorado mejor dispuesto, la promoción de las buenas prácticas pedagógicas y de sus autores, etc., todo ello sin la pretensión de implantar ningún *curriculum* preestablecido, salvo en un mínimo de aspectos básicos. En todo esto, la reforma de la formación inicial del profesorado no es, como suele ocurrir, la guinda del pastel sino que es, seguramente, el aspecto más importante, debido al poder que puede llegar a tener en la ruptura del *ethos* y el *habitus* de cada uno de los cuerpos docentes. En este sentido, sacar la formación del profesorado de secundaria, en todo o en buena parte, de las Facultades consagradas a las distintas disciplinas o áreas o campos del conocimiento, es verdaderamente esencial, lo mismo que lo es la reforma de la formación de los maestros, elevándola a titulación universitaria superior, además de realizar la correspondiente reforma interna de la misma.

<sup>39</sup> La pedagogía suele ser presentada en ese contexto y en otros, como las tertulias radiofónicas, por ejemplo, como la causante de todos los males que hoy padece el sistema educativo. Yo, que me honro con la «amistad» tanto de la pedagogía académica como del sistema de enseñanza que se considera su víctima, puedo asegurar que en los últimos años pocas veces los he visto juntos. Lo que pasó por los centros de enseñanza a partir de mediados de la década de los ochenta tiene sólo un lejano parentesco con la pedagogía. Ya he dicho que se trató más bien de un consorcio formado por psicólogos y expertos en organización escolar, los cuales no podían aportar nada pedagógicamente innovador porque, lamentablemente, sus propuestas no sirven para pensar, ni estaban destinadas a ello. Como bien denunció el Profesor Escudero en uno de los pocos textos que entonces dieron cuenta valientemente de la situación, «El discurso procedimental [...] ha marginado y devaluado el discurso más reflexivo, más crítico, más teórico. Así, en última instancia, la teoría como creación de espacios aparte de la actividad práctica y sus presiones, donde entender, reformular e interrogar las demandas del Estado y los administradores [...] ha caído en el descrédito en relación con el tema de los proyectos curriculares. Prima la acción inmediata y rápida sobre la reflexión y validación de lo que se hace, la serenidad y el sosiego para hacerlo de modo relevante y útil» (ESCUDERO, 1994, págs. 127-128).

<sup>40</sup> De ahí que Alfonso Guijarro calificara de «lampedusianas» las reformas que tuvieron lugar tras la LGE, al considerar que bajo los aparentes cambios volvían una y otra vez a aparecer los perfiles de las disciplinas académicas, con lo que vendrían a parecer creaciones del Príncipe de Lampedusa, como se sabe, autor de *El gatopardo*, auténtico paradigma de lo que significa cambiar precisamente para permanecer (GUIJARRO, 1997).

día de hoy, habiendo comprobado, tras la última revisión del Decreto de Mínimos que «Guatapeor» existe, hay quien con cierta razón considera que ha lugar la añoranza de aquella «Guatemala».

En este período, la mano tendida del Ministerio a la renovación en la primera fase de la reforma había sido ya retirada para estrechársela a los expertos en recursos humanos. A la Administración le sirvieron las mismas ideas que a Repsol. Todavía hubo gente renovadora que, a pesar de estar segura de haberse equivocado en los años setenta con la cuestión de las programaciones por objetivos, volvió a realizar un último intento por cambiar las cosas y, disciplinadamente, se sentó con sus colegas a organizar «los vertebrados», «la Ilustración» o lo que fuera, según un orden que consiste en distinguir los conceptos, los procedimientos y las actitudes, sin reparar en que tal manera de proceder ni era sustancialmente distinta de la que habían llevado a cabo los programadores veinte años antes, cosechando en la práctica un estrepitoso fracaso, ni mucho menos era obligatoria.

Esta agotadora, insípida y artificial tarea, junto con esas imágenes de grupos de profesores del mismo centro sentados en torno a una mesa, que las revistas de educación suelen retratar siempre sonriendo, contra lo que parece, representan la tarea y el escenario en el que se ahogaron algunos innovadores supervivientes que habían quedado a la deriva tras el naufragio de la primera reforma. El «centrocentrismo»<sup>41</sup> que trajeron como ideología los expertos de la organización, según el cual la innovación consiste en responder en equipo dentro del mismo centro a los encasillados formularios que dichos expertos fabrican, pretende imponer un acuerdo entre personas que, sin embargo, si tienen ideas propias serán seguramente distintas y frecuentemente antagónicas. A pesar de que constituye un camino directo al erial de las trivialidades más absolutas, casi nadie ha osado levantar su voz contra él.<sup>42</sup> Esto configuró un contexto demoledor para la renovación pedagógica, tanto en su versión de los años setenta como en la que defendemos en Fedicaria y la Plataforma Asturiana de

41 Ya en otras ocasiones he utilizado este entrecomillado término para referirme al conjunto de los discursos sobre la organización educativa que sitúan al *centro* escolar en el *centro* geométrico del universo pedagógico (ROZADA, 1997, pág. 131).

42 Salvo raras excepciones como la citada del profesor Escudero Muñoz (1994), lo cual tuvo mucho mérito, porque entonces no era fácil sobreponerse al arrasador dominio del pensamiento políticamente correcto. Por eso no deja de extrañar la excesiva condescendencia que el mismo autor ha dispensado a este tipo de pensamiento en uno de sus últimos trabajos (ESCUDERO, 2002). Por su parte, Jesús Romero (1998, 2001), se hace eco, con gran riqueza de matices, de las limitaciones que presenta este dominante discurso «centrocentrista» a partir de la experiencia llevada a cabo en un centro de secundaria como parte de su Tesis Doctoral.

Educación Crítica: una innovación tan cálida como aquella, pero amante por igual de la práctica y del esfuerzo intelectual distanciado de ésta.

Poco antes de terminar este período se presentó el documento «Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Una propuesta de actuación» (1994), que incluía 77 medidas para mejorar la calidad del sistema, difundidas a bombo y platillo. El mismo título del documento, lo mismo que el grueso del contenido de las 77 medidas, ponen claramente de manifiesto a dónde se encaminaban las reformas en la última legislatura en la que gobernó el PSOE: hacia los centros y la calidad. Tal fue así que la «Ley Pertierra» con la que se termina este período y se abre el siguiente, fue una ley orgánica específicamente pensada para los centros docentes, tal y como recoge su propio título.

¿Qué aspectos sostuvo y cuáles debilitó esa fuerza que, actuando a modo de «necesidad», sentencia sobre las reformas qué es lo que vale y por lo tanto permanece, y qué es lo que se abandona por no resultar funcional?

Yo creo que en este período se dispararon más aún lo que ya sólo eran aromas del hervor democrático inicial. La democratización de los centros a través de los Consejos Escolares se debilitó cada vez más. Los proyectos educativos y curriculares no actuaron como catalizadores de la participación democrática sino de lo que podríamos denominar más bien participación burocrática, aunque se puede admitir que al elaborarlos se pudieron crear todavía algunas situaciones en las que fue posible que se dieran algunas discusiones interesantes, aunque siempre quedaron muy reducidas en su alcance, al tener como destino primero y prácticamente último su plasmación en documentos exclusivamente formales.

De eso que he llamado «centrocentrismo», quedaría en «agua de borrajas» toda la parafernalia curricular, permaneciendo el centro de enseñanza como la pieza fundamental del sistema, sin duda porque es el que va a ser objeto de elección en la dinámica del mercado.

El constructivismo del que tanto se venía hablando desde mediados del período anterior fue reducido a su versión cognitivista más inocua, esa que podría denominarse la de las ideas previas, quedando desposeído de su mayor potencialidad: la cultural, cuyo desarrollo habría llevado a un conocimiento mayor de la infancia y la juventud, así como a una crítica de las instituciones que las acogen cada vez peor.

Siguió, claro está, la doble red pública privada, fortalecida ésta última además con la cuestión del proyecto educativo, que resultó la mejor manera de darle cobertura democrática a su viejo ideario. Junto con el proyecto curricular les vendría de maravilla para publicitar su supuesta excelencia. La participación de

la comunidad educativa para democratizarlos a cambio de dinero público pronto se vería que no tomaba la forma, ni mucho menos, de «asalto a la Bastilla», sino que, como bien tenían previsto los expertos que sirven lo mismo para organizar gasolineras que institutos, los padres se comportarían como clientes encantados de contribuir a mejorar el servicio sintiéndose como «de la casa». Metidos en esa dinámica, algunos profesores fueron capaces de actuar con la elegancia empresarial y la intrascendencia social que caracteriza a los círculos de calidad.

### De la «Ley Pertierra» a la Ley de Calidad: arribando al mercado

En este período las reformas surgen de dos voluntades políticas: la de un gobierno que se va y la de quien le viene a relevar. Que, como vamos a ver, tales reformas resulten ser complementarias, nos pone sobre la pista de que también lo son dichas voluntades y las políticas concretas que de ellas se desprenden. No hay por qué extrañarse; las democracias como la nuestra tienden a un bipartidismo que permite la alternancia en lo político y la permanencia en lo económico. Conviene tener esto en cuenta porque en educación, por aquello de los teros de la pampa que recordamos al principio, hay siempre un griterío tremendo; donde más ruido suene es justamente donde no ha de buscar quien pretenda evitar ser engañado y acabar sumando su voz al engaño a los demás. Los intelectuales críticos tienen en esto particular responsabilidad, porque están obligados a utilizar su saber para buscar de otra manera. Por eso aquellos que con el loable propósito de descender de la cátedra y hacer ciudadanía en la arena política señalan al Partido Popular como el autor de una contrarreforma de la reforma anterior, contribuyen a una confusión general en la que lo peor es el malgasto de energías que son tan necesarias para enfrentarse a la situación actual de la democracia. Las políticas del Partido Popular y del Partido Socialista no son antagónicas en educación como no lo son tampoco en la economía o en la guerra, así que contribuir a que la gente se traslade con sus esperanzas desde Génova hasta Ferraz, es una contribución más bien lamentable de la que esta ponencia se quiere distanciar.

La Ley Orgánica General de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOGPEG) o «Ley Pertierra»<sup>43</sup> tuvo por objeto el último reto-

<sup>43</sup> Que la Ley tomara el nombre del ministro que la presentó se debió tanto a sus insufribles siglas como a esa peligrosa estrategia de personalización a la que se suele recurrir para, supuestamente, identificar al enemigo sin demasiado esfuerzo; de todos modos utilizaré frecuentemente esta denominación por ser de más cómoda lectura.

que de la política educativa del PSOE iniciada tras el giro dado después de la LODE. Como muy bien se dice en el editorial de *Con-Ciencia Social* n.º 5 «en España caminamos durante algún tiempo con el paso cambiado» porque aquí iniciamos una reforma educativa de inspiración socialdemócrata cuando en los «países de nuestro entorno» se había iniciado ya el giro neoliberal. Era bastante comprensible que recién saltados del camión de la dictadura al camino de la democracia, trastabilláramos un poco hasta coger el paso para marcarlo con las democracias del batallón occidental.

Por su parte la Reforma de Humanidades y el Documento de Bases para una Ley de Calidad, las otras dos importantes reformas,<sup>44</sup> tienen que ver con el hecho, una y otra vez repetido, de que cada fuerza política que llega por primera vez al poder tiene que hacer su reforma educativa. Esta vez le tocaba el turno al PP y no iba a dejarlo pasar, aunque, para lo más importante hubo de esperar a la mayoría absoluta debido a que, como se sabe, el bipartidismo camina en nuestro país con algunas piedras en el zapato.

El principal problema que tenemos hoy ya hemos dicho que es el del acoso que padece la escuela pública en lo que de público tuviera alguna vez. También hemos dicho que la escuela pública es la escuela democrática orientada a la equidad. La «Ley Pertierra» y la Ley de Calidad vienen a restringir la democracia escolar en lo que sea necesario para que las escuelas de cualquier tipo concurren en un mercado del que se dice esperar todo lo demás, incluida la equidad. Para ello, los políticos actuales no tienen que derogar las reformas educativas posteriores a la Ley General de Educación;<sup>45</sup> les basta con ir desarrollando algunos de los elementos democráticos que contienen para ir adecuándolos a las necesidades de la sociedad de mercado en el que han de aplicarse. Veamos algunos ejemplos de cómo piezas concebidas en principio para democratizar la institución escolar se transforman, primero en la factoría socialista y luego en la popular, en componentes funcionales para configurar la escuela como una mercancía lista para el mercado. La democracia de mercado no es tanto una realidad conflictiva que cultiva por igual ambos términos sino que expresa más bien (y cada vez más) la transmutación de los contenidos de la democracia en los mecanismos del mercado.

44 Ya he señalado que no incluimos en esta ponencia lo relativo a la FP y a la Universidad con el fin de acotar la extensión del trabajo y el esfuerzo requerido, teniendo en cuenta, además, que estos dos ámbitos son de tal envergadura que no daríamos suficientemente cuenta de ellos ateniéndonos a los cuatro problemas actuales relevantes que hemos destacado pensando sobre todo en el profesorado de las escuelas y de los institutos.

45 La única Ley importante derogada en este periodo será la LOECE, sustituida por la LODE.

Se avanza hacia el mercado cuando se produce una mayor y mejor diferenciación de los productos que concurren al mismo, cuando se procura que los clientes estén convenientemente informados y cuando éstos tienen «libertad» para elegir. Las reformas educativas en España a partir de la LODE van sumando elementos funcionales para este proceso. Las dos últimas («Ley Per tierra» y Ley de Calidad) suponen la aproximación y desembarco en el mercado sin renunciar a la democracia, pero con pleno reconocimiento del apellido que a ésta le corresponde.

En la «Ley Per tierra» aparecen importantes elementos, y se da una evolución de otros ya existentes en el sistema educativo, que apuntan en la dirección sobre la que luego avanzará el actual Documento de Bases para una Ley de Calidad.

Partamos, por ejemplo, del concepto de «autonomía», que es importante porque está en el centro de eso que ha dado en llamarse regulación-desregulación, términos que no expresan nada por sí mismos, sino que han de ser considerados en el marco de un orden de cosas y una intencionalidad política más general, puesto que dependiendo de lo que se quiera hacer regulando o desregulando, resultará que se puede favorecer el desarrollo de la escuela pública o su deterioro.

La LODE no es una Ley pensada para la autonomía de los centros, en ella se concede mucha más importancia a la participación.<sup>46</sup> El «espíritu de la Ley» apunta más bien a controlar la autonomía de los centros privados sometién-dolos al juego de la democracia, siempre, claro, con mucho cuidado de no menoscabar los derechos del titular.<sup>47</sup> Se respeta el «carácter propio» de los centros concertados, aunque se está pensando en éste sólo como mecanismo de adscripción confesional e inmediatamente se matiza la cuestión.<sup>48</sup> No hay en ella mención alguna a lo que poco tiempo después comenzaría a difundirse

46 La palabra «autonomía» está ausente del preámbulo, y en toda la Ley aparece una sola vez que se refiera a los centros sostenidos con fondos públicos y la posibilidad de organizarlos con cierta diferenciación, apresurándose a matizar que no ha de resultar discriminador: «En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en el que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares» (LODE, Art. 15); mientras, la palabra «participación» aparece ya en el preámbulo hasta ocho veces y la Ley la eleva a la categoría de uno de sus principios: «En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos...» (LODE, Art. 19), apareciendo más de una veintena de veces a lo largo de texto.

47 «...la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del consejo escolar de centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular» (LODE, Preámbulo).

48 «1. Los centros concertados tendrán derecho a definir su carácter propio...

2. En todo caso, la enseñanza deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia.

3. Toda práctica confesional tendrá carácter voluntario» (LODE, Art. 52.1, 52.2 y 52.3).

como algo incontestable: el que cada centro (público o privado) tenga que hacer su proyecto educativo propio.

La LOGSE, a pesar de haber sido aprobada en un momento en el que oficialmente el hecho de que cada centro tuviera proyecto educativo había sido ya elevado a los altares ante los que en adelante se postrarían desde el sentido común hasta las pedagogías académica y alternativa, tampoco dijo nada acerca de la exigencia de que el centro elaborase este proyecto; abre la puerta a una autonomía para la gestión económica y señala que los centros han de desarrollar y completar el currículo.<sup>49</sup>

Será la «Ley Pertierra» la que recoja las «profundas» aportaciones que el consorcio de psicólogos y expertos en organización venían realizando, y que habían adquirido estatuto legal a través de los distintos Reglamentos de Centros, para, sin soltar la liana del discurso democrático, agarrar la del mercado. Lo único que aporta esta ley a la cuestión del proyecto educativo es su interés en que éste se haga público,<sup>50</sup> insistiendo en ello una y otra vez para dejar claro su propósito de facilitar esa información a los padres.<sup>51</sup> Con esto, el proyecto educativo se va configurando como un elemento útil para la diferenciación, lo cual ha de sumarse a la búsqueda de una mayor autonomía en la gestión.<sup>52</sup>

El Documento de Bases para una Ley de Calidad en Educación avanza en este proceso. La diferenciación se denomina ahora «fortalecimiento institucional», que se hace depender de la autonomía, la dirección y la evaluación.<sup>53</sup> La autonomía pedagógica y los Proyectos Educativos se plantean como ins-

49 «1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente [...]».

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores [...]» (LOGSE, Art. 57).

50 «El Título I trata de la participación en el gobierno de los centros, de la participación en actividades complementarias y extraescolares y de los Consejos Escolares de ámbito intermedio, y regula también la autonomía de gestión de los centros docentes públicos, la elaboración y publicación de su proyecto educativo y la autonomía en la gestión de los recursos» (LOPEG, Exposición de Motivos, pág. 10).

51 «Las Administraciones educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su proyecto educativo así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros ...» (LOPEG, Art. 6.2).

52 «La Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios, suministros [...] Las Administraciones educativas podrán regular, dentro de los límites que en la normativa correspondiente se haya establecido, el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios...» (LOPEG, art. 7.2 y 7.3).

53 Así, menciona entre los principios de calidad educativa «el fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados» (Documento de Bases..., pág. 8).

trumentos para favorecer la diferenciación, pudiendo llegar a configurarse estudios bien distintos en unos centros y en otros.<sup>54</sup>

Si consideramos la evolución del uso de la evaluación la veremos también crecientemente al servicio de la diferenciación, al ir asociándola con su publicidad.

La LODE no se ocupa prácticamente de este tema de la evaluación, ni, por tanto, del interés de hacer públicos los resultados. En tiempos de esta Ley no se estaba pensando en darles criterios a los padres para elegir entre centros sino en darles cauces de participación.

La LOGSE, en pleno viraje del rumbo inicial de la reforma, creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), aunque, ciertamente, nada se dijo entonces de la publicación de los resultados que se obtuvieran, sino que el destino que en principio se dijo que se les asignaría a éstos sería el de proponer mejoras a la Administración.<sup>55</sup> Será la «Ley Pertierra» quien le preste una atención especial al tema de la evaluación (le dedica todo el título III) volviendo a insistir, como ya hemos visto que hizo con el proyecto educativo, en que los resultados irían destinados a informar al público,<sup>56</sup> es decir, a servir como elemento de diferenciación y criterio de elección de centro.

El Documento de Bases para una Ley de Calidad añade más, pero de lo mismo. Con ella la evaluación se dispara, se hará por áreas, asignaturas, etapas, se establecerán estándares de rendimiento por materias, etc. En realidad no tiene que hacer muchos cambios,<sup>57</sup> ni siquiera se preocupa en destacar en el texto que los resultados se harán públicos, sin duda porque se considera ya algo obvio.<sup>58</sup> De hecho, es esto lo que se viene haciendo ya con los datos que

54 No sólo por las diferencias que se podrán establecer según los itinerarios que cada cual potencie sino también dentro de cada itinerario: «La autonomía pedagógica de los centros educativos permitirá que en ellos se ofrezcan proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados ámbitos del currículo: lingüístico, humanístico, científico, artístico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y otros que en el futuro puedan reglamentariamente establecerse» (Documento de Bases..., pág. 20).

No se debe pasar por alto el carácter cerrado que van a tener estos itinerarios. Al menos funcionarán dos mecanismos de cierre: ciertas asignaturas como el latín, y el hecho de que se pueda enviar obligatoriamente a los alumnos repetidores a un itinerario determinado.

55 «La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y la propia Administración» (LOGSE, Art. 62.1).

56 «Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan...» (LOPEG, Art. 29.4).

57 Al parecer se piensa cambiar el nombre poniéndole Instituto Nacional de Evaluación y Calidad al que hoy se denomina igual, sólo que de Calidad y Evaluación (Documento de Bases..., pág.28).

58 De ello no se habla en el texto, aunque en la síntesis inicial de un documento de presentación del mismo difundido por el Ministerio con fecha 11 de marzo de 2002 sí se dice refiriéndose a las «evaluaciones de diagnósti-

ofrece el INCE. Unos datos en los que nunca falta la referencia a los diferentes resultados obtenidos en los centros públicos y en los privados (aquí no opera el eufemismo «sostenidos con fondos públicos», sino que se pone especial cuidado en distinguir entre públicos y privados) para precisar, en la inmensa mayoría de los casos, que los resultados son mejores en los centros privados que en los públicos, lo cual ha llevado a que en más de una ocasión el Propio Consejo Escolar del Estado se sintiera en la necesidad de llamar la atención sobre tal manera de proceder.<sup>59</sup>

Podríamos continuar analizando otros aspectos interesantes como, por ejemplo, los criterios de admisión de alumnos, pero no es posible examinar aquí todas las cuestiones. Diremos, sin embargo, algo acerca de los «itinerarios», que parece que son, junto con la reválida, el asunto elegido como plato fuerte de la ruidosa confrontación con la que escenifican sus minúsculas diferencias los dos partidos que pretenden apropiarse en exclusiva el escaso juego democrático que nos va quedando.

Ninguno de los episodios reformistas posteriores a la LOGSE había cuestionado la *comprehensividad* en las aulas introducida por dicha ley. Si se debe reconocer, sin embargo, que en los centros se vienen aplicando diversas medidas, en general toleradas por las administraciones de uno u otro signo, para organizar grupos de alumnos buenos y grupos de alumnos no deseados. Y también se debe reconocer que la *comprehensividad* aplicada a rajatabla sólo en lo que tiene de escolarización, pero completamente abandonada en lo que se refiere a los cambios didácticos y organizativos necesarios que ésta requiere, viene creando en la educación secundaria unos problemas realmente muy gra-

---

co» que se harán por áreas y asignaturas, que «estas evaluaciones tendrán un carácter orientador para los centros, los alumnos y las familias, y mantendrán debidamente informada a la opinión pública sobre el rendimiento del sistema educativo» (Documento de Bases, pág. VII).

<sup>59</sup> «Este Consejo Escolar del Estado no considera relevante que los resultados sean mejores en los centros privados que en los públicos. En estos informes no se tiene en cuenta el nivel socioeconómico de las familias, que es una variable fundamental en el rendimiento escolar.

Las posibilidades de selección de los alumnos a la hora de la matriculación y a lo largo del proceso educativo por parte de los centros privados y concertados permite un alumnado más homogéneo y proveniente de sectores sociales más favorecidos. Los centros públicos tienen que atender a todo tipo de alumnado [...].

Por tanto, mientras no se analice la variable socio-económica, los resultados estarán sesgados.

El Consejo Escolar del Estado considera que en todas las evaluaciones del rendimiento escolar debería incluirse la variable socio-económica con expresa mención de su incidencia en los distintos tipos de centro.

El Consejo Escolar del Estado constata cómo la evaluación se realiza sobre los resultados, aciertos o respuestas adecuadas, del alumnado a distintas pruebas académicas y se deja sin evaluar cómo afecta al resultado de estas pruebas tanto el tipo de alumnado y su extracción social, como los medios con los que cuenta el centro de referencia» (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado, págs. 19-20).

ves, que nos deben preocupar por sus perniciosos efectos para la escuela pública, dado que el deterioro de la vida en los centros y en las aulas no sólo llevará a los alumnos académicamente más integrados hacia la escuela privada, sino que condenará a los que queden en la pública a desenvolverse en un contexto crecientemente degradado, poco recomendable muchas veces para su construcción como estudiantes y como ciudadanos.

El problema que plantea el Documento de Bases para una Ley de Calidad es que con el establecimiento de itinerarios no sólo se renuncia a la *comprensividad* en las aulas, camino por el que no cabía esperar que fuera el PP, sino que se va a desarrollar un decisivo elemento de diferenciación y distinción entre centros, con lo cual éstos, como productos educativos, van a salir al mercado con ofertas de muy distinta calidad dirigidas a alumnos de distinto tipo.<sup>60</sup>

Quizás para saber que hemos llegado definitivamente al mercado, no habría hecho falta otra cosa que leer los cuatro primeros párrafos del Documento de Bases para una Ley de Calidad. En tan corto trecho se repite dos veces literalmente que la educación es «un artículo de primera necesidad» (pág. 2). Diríamos que ya nadie duda, ni el Ministerio actual esconde, que éste es el destino de la escuela «sostenida con fondos públicos». Hasta un autor al que le debemos tanto como Mariano Fernández Enguita, citado al principio por advertirnos acerca de la posibilidad de que en educación nos dieran gato por liebre, considera que un poco de mercado no le vendrá mal a la escuela pública para corregir varios problemas, entre ellos el de un profesorado que se apropia de la institución (1999, 2001).<sup>61</sup>

Hablando de gatos, hay que decir que la actual ministra de Educación, continuando el camino emprendido por quienes hace ya tiempo se entregaron a

60 «Los criterios generales para la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos son los siguientes: la renta anual per cápita de la unidad familiar, la existencia de hermanos matriculados en el centro y la proximidad del domicilio. Así mismo se podrá considerar además el expediente académico en los casos que reglamentariamente se determine.

Para los centros que dispongan de alguna especialización curricular, se podrá, reglamentariamente, establecer criterios adicionales que se correspondan con las características propias de la oferta educativa del centro, tales como las calificaciones de las asignaturas cursadas que tengan relación con la especialización del centro» (Documento de Bases... Ley de Calidad, pág. 21).

61 «Estado y mercado se cuentan, por más que pese a quienes se empeñan en presentarlos como las fuentes de todos los males, entre los grandes hallazgos de la humanidad. Son, ciertamente, opuestos, pero complementarios [...] Gracias a ellos hemos abandonado el reino de la necesidad para entrar en el de la libertad y la abundancia, aunque no todos por igual» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, pág. 76).

«Es verdad que la enseñanza pública se encuentra hoy, como cualquier otro servicio del Estado de bienestar, bajo un fuego cruzado en el que participan el neoliberalismo, la sacralización del mercado, el gobierno de la derecha, etc., pero su principal enemigo no está fuera sino dentro: son esos profesores para los que el centro es tan sólo un lugar de trabajo, de un trabajo por el que sienten escaso entusiasmo, aquellos que durante el último decenio han logrado, una vez tras otra, conseguir *más por menos*» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, pág. 80).

la idea de que no importa si el gato es blanco o negro con tal de que cace ratones, ha decidido encomendarle esa misión a quien ya la Ley Pertierra descubrió como el personaje clave para interpretar al felino: el director; así que parece que va a ser éste el encargado de someter a los ratones, principales sospechosos de carcomer lo poco que de público le queda a la escuela pública.

La evolución de la figura del director es una buena pista para mirar, ya desde el pantalán del mercado, lo lejos que la democracia va quedando de la escuela.

Con la LODE el director era elegido por el Consejo Escolar, que, a su vez, decidía también sobre los miembros del Equipo Directivo que éste le proponía. Si no funcionaba esa vía la Administración sólo estaba facultada para nombrar un director con carácter provisional por un año. Incluso en los centros concertados el titular tenía que llegar a acuerdos con el Consejo. No era el director por lo tanto, la figura clave de la organización escolar.<sup>62</sup>

La LOGSE pasó como sobre ascuas por este asunto.<sup>63</sup> Sin embargo, la «Ley Pertierra», redactada cuando los expertos en organización habían hecho ya su trabajo destacando la necesidad del liderazgo, de la profesionalización, de la figura del manager empresarial, etc. etc., le dedicará todo un capítulo (el III) a la figura del director. Se siguió manteniendo su elección por el Consejo Escolar pero garantizando que salieran «los más adecuados»,<sup>64</sup> lo cual constituye sin duda una mejora tan grande de la democracia que pronto será trasvasada a todos los ámbitos donde ésta tenga vigencia, porque no es poca ventaja la de garantizar, nada menos, que salga el mejor. Con esta Ley el director ya pasará a ser quien designara a su equipo, y la Administración se reservó la posibilidad de nombrar a directores importados de otros centros y por cuatro años.

El Documento de Bases para una Ley de Calidad da un paso más en el mismo camino. Lo primero que se plantea es acabar con las molestas adherencias democráticas: hay que «... aclarar qué es participación y qué es dirección ...», dice explícitamente,<sup>65</sup> para luego dejarse de elecciones democráticas

<sup>62</sup> Por ejemplo, en esta Ley (LODE) se le dedican al Director de los centros públicos sólo tres artículos de la misma; menos de los que le dedica al Consejo Escolar; y comparte con los órganos colegiados el ser órgano de gobierno.

<sup>63</sup> «Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros (Art. 58.3). Y no dice más.

<sup>64</sup> «La elección del Director debe ser el resultado de un procedimiento que garantice al máximo el acierto de la comunidad, de modo que sean seleccionados para desempeñar la dirección los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar la tarea de dirección, al tiempo que se asegura un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas» (LOPEG, Exposición de Motivos, pág. 8).

<sup>65</sup> «La reforma propone desarrollar la profesionalización de la función directiva. Hace falta volver a establecer los derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, aclarar qué es participación y qué es direc-

y optar por una comisión que seleccione al director (ya había dicho el ministro Pertierra que había que arreglarse democráticamente para no fallar, garantizando que saliera el más adecuado), pudiendo éste permanecer hasta 15 años en el cargo. Está claro que tendremos menos democracia a cambio de buscar más eficacia. Lo único malo es que si la escuela es menos democrática (nunca lo fue demasiado ni se hizo mucho para que lo fuera, es verdad) será también menos pública (cosa que tampoco se puede decir que haya sido demasiado).

Que la inspección ya no sea nada parecido a aquello que se decía al iniciarse la reforma, pretendiendo hacer de ella una función abierta temporalmente al profesorado, más colaboradora y orientadora pedagógicamente que otra cosa, es algo que viene ocurriendo desde hace tiempo, pero en esta ponencia, ya lo hemos dicho, no nos es posible ocuparnos de todo, de manera que habremos de conformarnos sólo con llamar la atención sobre la distancia abismal que hay entre lo que se dijo y lo que es, señalando una vez más a la «Ley Pertierra» como la que vino a consagrar el cambio que, sobre la figura del inspector, se venía dando desde algunos años atrás.

Con respecto al incremento de la atención a lo formal en detrimento de lo real, creo que se puede decir que en este período, más que aumentar o disminuir uno u otro, lo que ocurre es que su relación cambia de signo. Una vez que los centros tuvieron formalizados sus proyectos educativo y curricular, los fenómenos de «colegialidad fingida»<sup>66</sup> (en su versión negativa) a que había dado lugar el proceso de elaboración de los mismos en muchos centros (en otros, no pocos, ni siquiera hubo que fingir, sino que sencillamente se practicó el «pase gremial»<sup>67</sup> de la manera más insolente y también tolerada), la presión de los documentos formales fue cediendo, pero lo hizo al mismo tiempo que volvía a ganar posiciones la vieja jerarquización, el control y la división del trabajo.

---

ción, y volver a definir la figura del Director, sus competencias, su autonomía y, por tanto, la autoridad que necesita para ejercer su responsabilidad, de la que ahora carece» (Documento de Bases... Ley de Calidad, pág. 6).

66 «Esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que, dentro de la institución, tienen la planificación conjunta, el asesoramiento, y otras formas de trabajo en colaboración [...] Todas estas iniciativas son fabricaciones administrativas diseñadas para poner en marcha la colegialidad en centros donde raramente ha existido antes nada parecido [...] En su versión más negativa, no obstante, la colegialidad fingida puede reducirse a ser un mal sucedáneo administrativo de cultura docente colaborativa. Ésta requiere mucho más tiempo, atención y sensibilidad que la veloz implantación de cambios superficiales. Si se hace y se usa mal, la colegialidad fingida puede disminuir la motivación de los profesores para continuar trabajando juntos. La construcción de culturas colaborativas conlleva un largo viaje de desarrollo; y no hay atajos fáciles» (FULLAN, 1994, págs. 154-155).

67 Raimundo Cuesta utiliza esta expresión para referirse a la actitud «se acata pero no se cumple» que ya caracterizó la respuesta del profesorado de Enseñanza Media a las propuestas de los Cuestionarios de Geografía e Historia del Plan de Estudios de Bachillerato de 1953, con respecto a sus recomendaciones acerca de la necesidad de que la enseñanza fuera más activa (CUESTA, 1997, pág. 285).

La «Ley Pertierra», por más que incluyera la palabra «participación» entre las que figuran en su extenso título (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), no está pensada para la misma,<sup>68</sup> sino para las otras dos que la acompañan: «evaluación y gobierno». Y dentro del gobierno lo que sobre todo importa en ella es la figura del Director. En realidad viene a reconocer por dónde estaban yendo las cosas desde hacía tiempo en lo que respecta a las relaciones de la Administración educativa con los centros. Una vez utilizadas las aportaciones de los psicopedagogos y expertos en organización para darle forma y salida a la que se llamó «la reforma», las aguas fueron volviendo a su sitio sin que en muchos centros llegaran a estrenarse las nuevas técnicas de trabajo en grupo que aquellos difundían importándolas del mundo empresarial.

El desdén de la Administración actual hacia los proyectos curriculares de los centros<sup>69</sup> se debe seguramente en parte al distanciamiento que se quiere tener con el lenguaje más utilizado por las reformas de los gobiernos anteriores, con respecto al cual han proliferado las burlas entre el profesorado pedagógicamente más conservador<sup>70</sup> con el que ahora sintonizan los nuevos responsables del Ministerio; pero sin duda también expresa claramente que se han terminado los intentos (discursos, más bien) de participación, colaboración, consenso, equipo, etc., y que se impone la vuelta a la estructura jerárquica en la organización escolar.

<sup>68</sup> Las dudas acerca de esta afirmación pueden despejarse consultando el cap. I («De la participación») de dicha Ley para comprobar su magro desarrollo. Como atinadamente ha señalado el Profesor Santos Guerra «Se trata de una curiosa ley sobre la participación que en lugar de desarrollarla la restringe potenciando el poder del Director como órgano unipersonal y recortando las atribuciones del Consejo Escolar ([www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)).

<sup>69</sup> Ni una sola vez se hallan mencionados éstos en el Documento de Bases para una Ley de Calidad.

<sup>70</sup> No conviene perder de vista el hecho de que es perfectamente compatible ser pedagógicamente conservador y mantener una identidad, incluso cierta militancia socio-políticamente progresista. Incoherencia esta que pone de manifiesto el inmenso poder alienante que tiene el sentido común sobre la educación, capaz de sortear impunemente los controles mentales más críticos, los cuales pueden, sin embargo, operar eficazmente ante otro tipo de tergiversaciones de la realidad. Un buen ejemplo de convivencia de un discurso ideológicamente radical y pedagógicamente conservador, puede verse en GRACIÁN (2001), en el que se dan cita la reacción contra una supuesta pedagogización de la enseñanza, culpable de todos los males, y una, al parecer, militancia antineoliberal: «El tipo de pedagogía en el que se incardina la reforma es heredero de un modelo suave de educación frente al represivo tradicional, así como del modelo constructivista, basado en la autonomía de un sujeto, capaz de crear su propio proceso de aprendizaje, curiosamente hoy en perfecta sintonía con el individuo autónomo neoliberal, descontextualizado social y políticamente [...]. En la realidad de la enseñanza cotidiana, ese conjunto de pedagogías se ha transformado en retórica demagógica destinada al peor uso de psicólogos, papás y alumnos, reacios a cualquier esfuerzo, eternos quejicas, «expertos» en motivación y autoestima que, naturalmente, si no se produce sólo es achacable a incompetentes, corporativos e inadaptados profesores.» (GRACIÁN, 2001, pág. 27).

Evidencia de la confusión reinante es que un texto como éste mereciera primera página en una publicación como *Le Monde Diplomatique*; más aún si consideramos que un par de meses más tarde se insistiría en una crítica de las reformas en la misma línea (DUFOUR, 2001).

Que ahora, en pleno auge del neoliberalismo, el *currículum* vaya a estar más regulado desde arriba que nunca, y que se vuelva a una radical separación entre la dirección y las prácticas pedagógicas, pone claramente en crisis la idea de que el *currículum* abierto y las técnicas de trabajo en grupo eran cuñas del neoliberalismo que pretendía entrar en los centros a través de la desregulación. Como se puede ver ahora con toda claridad, las políticas neoliberales tendentes a entregarlo todo en manos del mercado, son perfectamente compatibles con currículos cerrados y estructuras organizativas jerarquizadas, lo mismo que pueden prescindir de toda referencia al constructivismo, a cualquier otra psicología o pedagogía psicológica. Y se podrá prescindir también de todo lo demás, porque el elemento clave que va a condicionar lo que se haga en las aulas no será el programa oficial por sí mismo, ni las programaciones de centro, departamento o aula, sino la existencia de pruebas de evaluación estandarizadas y otros eventos examinatorios como la reválida o las pruebas que se piensan aplicar en el tercer ciclo de primaria. Para que todo eso vaya bien, basta con un equipo directivo de confianza.

Las tradiciones corporativas y disciplinares no fueron sustancialmente alteradas en todo el proceso de reformas. La renovación pedagógica no las puso en peligro porque se circunscribía a su militancia, la reforma experimental las amenazó desde tan lejos que muchos no llegaron a enterarse de la existencia de la misma, las tecnologías curriculares y organizativas fueron perfectamente esquivadas por buena parte del profesorado, bien arropado por el trabajo de las editoriales. No es de extrañar que tampoco fueran puestas en peligro durante este último período, una vez abandonado desde la Administración cualquier intento de abordar la revisión de las prácticas pedagógicas machaconamente vigentes, orientándose más bien, ya durante la última etapa del PSOE, a cultivar el fatalismo sobre las posibilidades de cambiar al profesorado, lo que vendría a justificar la necesidad de introducir dinámicas de competitividad y mercado como una vía para estimular la mejora de la calidad. Tras la llegada del PP se trataría de justificar lo mismo, pero esta vez presentando al profesorado como víctima de los pedagogos, con el fin de ganarse demagógicamente su apoyo.

Tras la llegada de la *comprehensividad* con la LOGSE, las resistencias a la misma habían ido en aumento, aunque de manera más bien inespecífica dado el escaso desarrollo profesional del gremio para situarse intelectualmente ante los problemas de la enseñanza y elaborar respuestas a los mismos que sean capaces de superar el mero descontento. La ola de malestar se levantó sobre

todo contra los alumnos, imposibles de evitar, a ella se asoció pronto la socorrida ideología del descenso del nivel<sup>71</sup> y la conocida reclamación de una «vuelta a lo básico», todo lo cual formó parte de la reacción conservadora<sup>72</sup> que en España daría lugar a la reforma de las humanidades y a un nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas (diciembre, 2000), recuperando unos programas incompatibles con cualquier práctica pedagógica mínimamente respetuosa con los principios básicos de un aprendizaje que no sea sólo memorístico.

Para la innovación educativa las cosas han ido desde hace tiempo de mal en peor, como hemos visto. La pedagogía, culpada de todos los males de la enseñanza sin haber estado allí siquiera, no tiene hoy quien le escriba. El Documento de Bases para una Ley de Calidad presenta lo que, según todos los indicios, va a ser la alternativa a esa pérfida señora que ha destrozado la enseñanza, y, sobre todo, los institutos. La pedagogía va a ser sustituida por la «cultura del esfuerzo».<sup>73</sup> En no pocos cenáculos donde se dan cita quienes se declaran defensores de todos los saberes, excepto los pedagógicos, corre el champán ante tal descubrimiento, sobre todo porque se refiere sólo a los alumnos.

### De ahora en adelante

No mucho antes de morir Pierre Bourdieu (2002) dejó escrito que «basta con leer el informe de la Organización Mundial de Comercio (OMC) sobre los servicios para conocer la política educativa que tendremos en cinco años» (pág. 3).

<sup>71</sup> Para una crítica de la misma resultan más que aconsejable el libro de BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid, 1990. También HUSEN, Jorsten: *¿Ha descendido el nivel?* En FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (editor): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel, Barcelona, 1999, págs. 405-421. Más recientemente y en un plano más concreto y actual, referido a las falacias con las que los gobiernos del PP vienen intoxicando a la opinión pública acerca de la supuesta situación catastrófica de nuestro sistema de enseñanza, puede verse el artículo de GIL, Daniel y VILCHES, Amparo.: «La "Ley de Calidad" el informe de la OCDE y la mejora de la enseñanza de las ciencias». También GIMENO SACRISTÁN, José: «Discutamos los problemas. Debate en torno a la Ley de Calidad», ofrece datos interesantes que permiten una visión más equilibrada de este asunto de la que nos ofrecen el gobierno y los medios de comunicación.

<sup>72</sup> En lo que respecta a la enseñanza de la Historia, esta reacción conservadora ha sido detalladamente analizada y expuesta en el editorial del n.º 5 de *Con-Ciencia Social*. Al respecto puede consultarse también (ROZADA, 2000).

<sup>73</sup> El documento «profundiza» en el hallazgo viniendo a señalar que el esfuerzo requiere motivación y ésta los itinerarios: «La cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje porque sin esfuerzo no hay aprendizaje real. Pero igualmente cierto es que no hay esfuerzo sin motivación. Por eso, el esfuerzo se hará 'cultura' en nuestro sistema educativo sólo si en éste se equilibran los aprendizajes con las motivaciones. Éstas son muy diversas, porque dependen de aptitudes, capacidades e intereses que no pueden ser las mismas en todos.

Por eso, otro instrumento importante de la reforma es el desarrollo de itinerarios educativos» (Documento de Bases... Ley de Calidad, pág. 4).

Esta organización propone incluir a la educación entre los servicios que pueden ser liberalizados, sometiéndola a las normas que rigen en el comercio internacional. Las consecuencias de las políticas neoliberales en educación han sido ya bien estudiadas atendiendo a lo ocurrido en países «de nuestro entorno» que van por delante en su aplicación, de modo que, en muchos aspectos es relativamente fácil saber lo que va a ocurrir.<sup>74</sup>

De todos modos, puesto que hemos realizado un recorrido viniendo desde atrás, al finalizarlo podemos recapitular lo que principalmente ha quedado de las reformas tras la criba que sobre las mismas fue sistemáticamente aplicando ese proceso por el cual la democracia vino a hacer las paces con su pareja, el mercado. A partir de esa realidad podremos pensar algo sobre el inmediato futuro y cómo debiéramos abordarlo.

Con respecto a la escuela pública han ido quedando aquellos aspectos de las reformas que obstaculizaban o impedían el desarrollo de su carácter público. Quedó, sobre todo, la doble (triple) red escolar; todo hace pensar, además, que en el futuro tendrá más vías. Si los centros van a poder especializarse en determinados itinerarios y seleccionar a sus alumnos incluso por el expediente académico, todo parece indicar que en secundaria vamos a tener al menos cuatro tipos de centros (ver gráfico n.º 8). En primer lugar, algunos centros públicos y privados concertados que, con una orientación prácticamente asistencial, recogerán al alumnado más conflictivo, sin ninguna posibilidad escolar, ni, seguramente, social; chicos y chicas a los que prácticamente sólo algunos centros públicos, organizaciones no gubernamentales y puede que algunas eclesióstáticas dedicadas a la caridad, estarán dispuestas a recoger. En segundo lugar,

<sup>74</sup> El libro de Whity, Power y Halpin (1999) presenta un detallado estudio al respecto. En síntesis se podrían resumir los efectos de estas políticas en los siguientes:

- Una acentuación de las desigualdades en el sistema educativo.
- Un acercamiento del papel de los directores escolares al de los gestores empresariales.
- Una precarización del trabajo de los profesores.
- Una vuelta a las formas tradicionales de enseñar, quedando hipotecada la innovación por la necesidad de obtener buenos resultados en las evaluaciones.

- Invasión de un clima de competitividad en el conjunto del sistema.
- Cambio en el sentido de la participación de los padres, pasando éstos a comportarse como clientes.
- Etc.

Quizás sea César Cascante (1990a, 1990b, 1995, 2000) quien primero y más atinadamente estableció una relación entre las reformas del periodo del PSOE y las políticas neoliberales. Al menos en Asturias, y en el contexto de las sesiones de debate organizadas en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, bastante antes de publicar algo al respecto, anticipó con lucidez este tipo de políticas, compartiendo actualmente con varios miembros de esta organización la negativa a considerar adecuado todo intento de explicar la situación actual a partir del establecimiento de un antes y un después del ascenso del PP al poder, contrariamente a lo que hace, por ejemplo, VIÑAO (2001), quien tras exponer de manera breve pero muy clarificadora en qué consisten este tipo de políticas, en una segunda parte, aborda la cuestión en España renunciando a entrar en lo ocurrido antes de 1996.

centros públicos y privados concertados (más de los primeros que de los segundos) con proyectos educativos modestos y bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas, que escolarizarán a un alumnado mayoritariamente orientado a itinerarios de escaso prestigio. En tercer lugar, centros públicos, privados concertados y alguno privado, de pago, con altos resultados en las pruebas de evaluación externa, bien situados por tanto en el ranking que se establezca, con itinerarios, programas y marketing destinados a las familias mejor informadas y con ambiciosas programaciones escolares familiares, que seguirán un enfoque propedéutico de los estudios universitarios. Y, por último, los centros privados no concertados, destinados a la elite. Lo significativo de la red no será ya la dualidad pública-privada, sino que la red se organizará en función de la «calidad» real o percibida de los distintos tipos de centro. La escuela pública se reducirá a ser la de titularidad del Estado, pero no tendrá nada internamente (o tendrá muy poco) de pública, estando entregada a la competitividad y al mercado, lo mismo que la mayor parte de la privada.<sup>75</sup>

Se mantendrá la escolarización hasta los dieciséis años, pero pronto quedará poco de la *comprehensividad* en las aulas al poder segregarse a los alumnos en itinerarios; incluso desaparecerá de gran parte de los centros, al poder éstos especializarse y elegir determinadas condiciones de admisión.

Éste será el escenario en el que nos encontraremos trabajando pronto. Muy probablemente gran parte de nosotros estaremos en centros públicos del segundo nivel mencionado. La escuela pública democrática y equitativa nunca ha existido, pero a partir de ahora estaremos cada vez más lejos de ella.

A una escala mayor nos quedará hacer todo lo posible para tratar de evitar que los centros públicos acepten entrar en una dinámica de competitividad con los privados y entre ellos mismos, al asumir estos acríticamente el juego de los indicadores de calidad. De todos modos, en esto es posible que no se pueda conseguir mucho más que poner a salvo la propia conciencia individual y algunas más.

Se mantendrán también la jerarquización, la división del trabajo y el control, que habían sido cuestionados en la fase más democrática de las reformas,

<sup>75</sup> Estas son las conclusiones a las que llegábamos los miembros de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica en el último debate realizado sobre la cuestión (22 de marzo de 2002) que versó sobre el Documento de Bases para una Ley de Calidad. En los últimos años esta organización regional ha situado la cuestión de la escuela pública en el centro de sus preocupaciones, habiendo realizado numerosas actividades (jornadas, sesiones de discusión, presentación de textos y debate de los mismos, comunicados, etc.) destinados a contribuir a la clarificación del profesorado y la ciudadanía sobre esta cuestión, tratando de evitar que los centros públicos acepten una dinámica de competitividad entre ellos.

pero que iniciaron una pronta recuperación tras la llegada, primero, de los diseñadores del *currículum* y más tarde de los expertos en organizaciones eficaces. Todo hace pensar que la democracia en los centros, frustrada apenas concebida, no tendrá otra oportunidad en mucho tiempo. Se mantendrá la participación de los padres para organizar actividades extraescolares y otros eventos, los cuales pondrán en ella más entusiasmo cuanto más contribuya a la distinción, es decir, todo lo contrario de lo que sería una participación democrática orientada a la equidad.

De todo el entramado del marco curricular con el que se revisó la primera reforma no quedarán más que los niveles de concreción, cada cual, Gobierno Central y Comunidades Autónomas, reclamando el suyo, convertidos los mínimos en máximos y por lo tanto anegando las posibilidades de desarrollo de los niveles más próximos al aula. No quedará nada de la fundamentación constructivista ni de todo lo demás. Tal vez, si se estima necesario, pervivirán algunas pautas para programar que puedan ser útiles para el control, pero, con toda seguridad no habrá que lidiar mucho con los engorrosos proyectos curriculares y educativos (en realidad, hasta ahora el que no quiso tampoco lo hizo). Ahora bien, será muy difícil librarse de las presiones de las pruebas estandarizadas, que dejarán bien claro para todo el mundo lo que se estima como conocimiento realmente valioso, y, con ese poder, condicionarán todo lo demás, haciendo muy difícil la indagación de los profesores en busca de formas de enseñar más acordes con los nuevos tiempos y con los nuevos alumnos que éstos producen.

Salvo raras excepciones, veo pocas posibilidades de organizar una pedagogía crítica en el nivel de cada centro de enseñanza. No creí en el «centrocentrismo» cuando más impulso tuvo, así que, a la vista de los resultados, no me voy a convertir al mismo ahora, ni pienso hacerle concesión alguna al mundo académico, tan unánime en la afirmación de que los profesores deben trabajar en equipos colaborativos en los centros, como remiso a aplicarse a sí mismo el cuento. Creo que para los tiempos que vienen sigue teniendo validez el trabajo individual en el aula y en casa, inserto en un trabajo colectivo llevado a cabo en organizaciones como Fedicaria, la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, los MRP y otras, en el seno de las cuales podamos apoyarnos formando grupos según intereses afines, y sobre el trasfondo de unos mínimos de teoría y práctica compartidas.<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Este tipo de organizaciones independientes me parecen muy necesarias para el mantenimiento de una vigilancia crítica de las teorías, las prácticas y las políticas educativas. Para cumplir esta función habrán de estar

Nada queda, salvo en los reservados recintos de unas pocas aulas, de las prácticas pedagógicas innovadoras que fueron invitadas a la mesa en tiempos de la primera reforma. Están, sin embargo, plenamente vigentes, crecidas incluso, las tradiciones de larga duración en cuanto a las formas de enseñar y de ser del profesorado, aunque esto no quiere decir, en absoluto, que gocen de buena salud. Incluso con el apoyo institucional del que a partir de ahora van a gozar, no se les puede arrendar la ganancia, porque las cosas están cambiando tanto, que incluso los buenos alumnos que añora ese amplio sector del profesorado resistente a toda reforma, comienzan a dar muestras de inadaptación a esa escuela tradicional que no es tanto que vuelva sino que no se ha ido nunca, al menos del todo. En este sentido, se puede decir que el último giro conservador de las reformas traído por el PP es, en lo pedagógico, un camino a ninguna parte.<sup>77</sup>

Un período de confrontación entre la vieja escuela y las nuevas formas de ser niño, niña o joven, ya ha comenzado, aunque todavía se encuentra, en parte, confundido con los problemas de la escolarización *comprehensive*. Se equivocan quienes creen que quitados de encima los que ellos llaman «objetores escolares», los otros, se comportarán como reclutas sumisos a las más arcaicas formas de instrucción. Las situaciones pueden ser muy diversas, es cierto, porque las propias pedagogías tradicionales no cursan por igual en unos contextos que en otros,<sup>78</sup> pero no es arriesgado pronosticar que, lo mismo que

---

por encima de la simplificadora, engañosa y cínica confrontación bipartidista a la que tienden las democracias «avanzadas», así como ser liberadas de las absorbentes tareas sindicales y de partido, por otra parte imprescindibles, pero que deben ser desempeñadas siempre como servicios temporalmente prestados a la sociedad, dada su difícil compatibilidad con el ejercicio de una crítica que incorpore unos mínimos de reflexión intelectual no hipotecada por el tipo de juego (con frecuencia irracional y bastante sucio) que impone la lucha por el poder frente a otras organizaciones, y en el seno mismo de éstas. Por idénticas razones habrán de ser independientes también de los grupos que luchan por el poder académico, acercándose a dichas esferas sólo con el interés de buscar el saber que toda crítica solvente requiere incorporar.

Desde tal posición, las tres organizaciones citadas, además de otros documentos, han generado diversos trabajos sobre las reformas educativas. Al respecto pueden consultarse los editoriales de los números 4 y 5 de *Con-Ciencia Social*, además del artículo de Juan Mainer (2001), por lo que se refiere a Fedicaria; en lo que respecta a la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, el documento colectivo más importante producido es el titulado «Por una revisión crítica de la reforma educativa. Ante el traspaso de competencias a la Comunidad Autónoma de Asturias» (1995); por su parte, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, ha distribuido recientemente un documento que, con todo lo que tiene de discutible en muchos aspectos (que para eso es) constituye un ejemplo de cómo se pueden abordar estas cuestiones sin tener que alinearse tras uno u otro de los tan poco atractivos contendientes que pretenden monopolizar en nuestro país el debate sobre la educación y sobre la política en general.

<sup>77</sup> Tal y como acertadamente lo señala en su título el muy citado editorial del n.º 5 de *Con-Ciencia Social*: «Entre el 'revival' y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte» (pág. 5). También Ramón López Facal (2002) emplea una expresión similar en uno de sus últimos trabajos: «Contrarreforma educativa: o camión a ningunes».

<sup>78</sup> En su tesis doctoral sobre *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia*, siguiendo a Stodolski (1991) Javier Merchán ha observado que las prácticas pedagógicas varían en función del contexto: «...en el aula

ocurrió con lo militar, la objeción irá en aumento y con ella el rechazo de la escuela.<sup>79</sup> Es posible incluso que estemos asistiendo al final del modelo de educación tecnocrático de masas y a las puertas de otro con formas de escolarización más funcionales para una sociedad escindida en tres tercios, de los que uno de ellos es la elite y el otro los excluidos.

Viene esto a propósito del «qué hacer» de los profesores críticos en la escuela. Creo que, en primer lugar, como siempre, hay que estudiar, y hacerlo para conocer la magnitud de los cambios tecnológicos y sociales que se están produciendo en la sociedad y qué consecuencias tienen en la construcción de esos individuos, nuestros alumnos, para los cuales trabajamos.<sup>80</sup> En segundo lugar habrá que actualizar nuestras ideas pedagógicas alternativas, introduciéndolas en la práctica por las grietas que siempre van a quedar entre la puerta del aula por donde entrará toda la corte de examinadores dispuesta a baremar la eficacia, y la ventana por la que intentarán saltar los alumnos, hartos de una institución anclada en un pasado todavía reciente en el tiempo cronológico, pero sideralmente lejano en el espacio sociocultural.

Habrà que aumentar, en el contexto más inmediato, la capacidad de negociación con una realidad seguramente muy adversa, estando, hasta donde se pueda, por encima de la institución escolar que nos están diseñando. Creo que individualmente haríamos bien en combinar el mayor respeto hacia ese sector del profesorado anclado en prácticas pedagógicas conservadoras pero no malintencionado con los alumnos y la escuela pública, con el rechazo más enérgico de las actuaciones que, con pretextos como el nivel, la calidad o la excelencia, aborden los previsibles conflictos que se darán en las aulas y en los centros, sólo pensando en los intereses de ese amplio sector del profesorado profesionalmente mal preparado y aún peor dispuesto cívica y moralmente.

---

se reelabora el conocimiento histórico y ello ocurre mediante las prácticas pedagógicas más frecuentes. Hemos visto que esas prácticas no obedecen sólo al propósito de la transmisión de información sino que deben mucho también a las características del contexto en el que se desarrollan y, sobre todo, a la necesidad que tienen los profesores de controlar la conducta de los estudiantes y de someterlos de manera permanente al escrutinio examinadorio» (págs. 188-119).

<sup>79</sup> Dado que el pensamiento pedagógico no es patrimonio de ningún gremio profesional, no es difícil encontrar en la prensa diaria atinadas referencias a este cuestión. He aquí una muestra: «Hay otras muchas razones que explican el desconcierto de la enseñanza. Incluso de la enseñanza elitista. El impacto de las nuevas tecnologías, que dejan en taparrabos a las vetustas convenciones didácticas; la crisis del libro, que sigue siendo, no obstante, vehículo didáctico principal. Y por último, el progreso entre los jóvenes del pensamiento simultáneo (fruto de su destete televisivo, de la estética del *videoclip*, de la práctica del *zapping*) en abierto contraste con el clásico pensamiento lineal que propugnan sus profesores» (PUIDVERD, 2002).

<sup>80</sup> Como muy dicen los autores del libro «Tristes Institutos» (CONTRERAS, GARCÍA Y RIVAS, 2000, pág. 207) «...no están en nuestras aulas porque seamos tolerantes sino porque tienen derecho a estar ahí y a ser atendidos, y somos los responsables de intentar darles una respuesta».

Por suerte, aquel concepto de desalienación y pedagogía crítica que con tanto desdén rechazó en su día la administración educativa regional asturiana, nos es hoy tremendamente útil para afrontar los problemas que tenemos y que amenazan con ser aún mayores en el futuro. En realidad, todo lo que en estos años hemos tenido que ir haciendo al margen o en contra del devenir de las reformas, nos ha servido para entrenar, porque más o menos es lo que habremos de seguir haciendo, sin dejarnos despistar por los oportunistas aspavientos de quienes aprovechan las últimas reformas para clamar al cielo porque no gobiernan ellos.

Quiero terminar destacando un punto de acuerdo con quien va a seguirme en el uso de la palabra, de este modo, por grandes que puedan ser las discrepancias, que no lo sé, aseguraremos un buen entendimiento en algo tan importante como la convicción de que para innovar necesitaremos lo que, por otra parte, siempre ha sido necesario: «vocación, pasión, compromiso y otros atributos» (CARBONELL, 2000, pág. 112). Entre estos últimos, además del interés intelectual por el propio trabajo, en el que tantas veces he insistido, estoy de acuerdo en que ha de figurar también el de ser capaces de desarrollar una pedagogía afectiva. No hace mucho afirmé ante los estudiantes de pedagogía que no puede haber calidad sin calidez. Estoy seguro de que ambas estarán presentes en el IX Encuentro que abre esta ponencia.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ URÍA, Fernando: «Escuela y subjetividad». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 242, diciembre, 1995.
- ARRIETA, Josetxu, CASCANTE, César y ROZADA, José María: *Bases para el desarrollo curricular* (primer borrador). Oviedo, Abril de 1987 (Mecanografiado, DL: O/874-87).
- BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger: *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid, 1990.
- BOURDIEU, Pierre: «En defensa de un saber comprometido». *Le Monde Diplomatique* (edición española), n.º 76, febrero 2002, págs. 1-3.
- CAPEL, Horacio: «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos». *Geocritica*, n.º 8, marzo 1977 y n.º 9, mayo 1977.
- CARABAÑA, Julio: «La políticas de izquierda y la igualdad educativa». En TORREBLANCA, José (Coord.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.
- CARBONELL, Jaume: *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata, Madrid, 2001.
- CASCANTE, César: «El sentido de la Reforma Educativa (I). Su contexto económico, social, político e ideológico». *Trabajadores de la Enseñanza*, n.º 116, octubre, 1990 a, págs. 12-15.
- CASCANTE, César: «El sentido de la Reforma Educativa (II). El sentido de las medidas

- reformistas». *Trabajadores de la enseñanza*, n.º 117, noviembre, 1990 b, págs. 33-38.
- CASCANTE, César: «Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n.º 15, abril-junio, 1995, págs. 42-61.
- CASCANTE, César: «Comprensividad frente a mercado educativo». *Temps d'Educació*, n.º 23, primer semestre de 2000, págs. 199-210.
- CASCANTE, César y ROZADA, José María: «Proyectos curriculares y formación en el trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, marzo, 1989, págs. 28-32.
- COLL, César: «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 41, 1988, págs. 131-142.
- CONTRERAS, Juan Antonio; GARCÍA, Adolfo y RIVAS; Adolfo: *Tristes Institutos. Un exploración antropológica de un Instituto de Enseñanza Secundaria y su entorno*. Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayuntamiento de Gijón, Asturias, 2000.
- CUBERO, Rosario y RODRIGO, María José: «Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones». *Con-Ciencia Social*, n.º 2, 1998, págs. 25-44.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor Barcelona, 1997.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Clío en las aulas*. Akal, Madrid, 1998.
- DUFOUR, Dany-Robert: «La fábrica del niño posmoderno». *Le Monde Diplomatique*, n.º 73, noviembre, 2001, págs. 24-25.
- ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel: «El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional, pero ya necesario». *Revista de Educación*, n.º 304, mayo-agosto, 1994, págs. 113-145.
- ESCUDERO MUNOZ, Juan Manuel: «Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para una diversidad equitativa». Conferencia inaugural de las *Jornadas Nacionales del Forum Europeo de Administradores de Educación*, Oviedo, 6 de diciembre, 2001 (texto mecanografiado).
- ESCUDERO MUÑOZ y GONZÁLEZ, María Teresa: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española, Madrid, 1984.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «Reforma escolar y/o reforma social». *Trabajadores de la Enseñanza*, n.º 5, enero, 1984, pág. 9.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar». *Educación y Sociedad*, n.º 1, 1983.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro». Morata, Madrid, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «¿Es pública la escuela pública?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 284, octubre, 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «Una profesión democrática para un servicio público». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 302, mayo, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «En defensa de la educación pública amenazada». Texto de la conferencia pronunciada en Avilés en abril de 2002, 3 págs. (mecanografiado inédito).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: «Democrático y público, ideas inseparables». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 248, junio, 1996, págs. 76-80.
- FULLAN, Michael: «La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, n.º 304, mayo-agosto, 1994, págs. 147-161.
- GARCÍA, FRANCISCO F. y MERCHÁN, F. JAVIER: «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: una perspectiva didáctica». *Con-Ciencia Social*, n.º 2, 1998, págs. 45-89.
- GIL, Daniel y VILCHES, Amparo: «La 'Ley de Calidad' el informe de la OCDE y la mejora

- de la enseñanza de las ciencias» ([www.mundofree.com/davinci/articulo/gil/htm](http://www.mundofree.com/davinci/articulo/gil/htm)).
- GIMENO SACRISTÁN, José: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid, 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, José: «Discutamos los problemas. Debate en torno a la Ley de Calidad» ([www.leydecalidad.org/doc/datosideascalidad.pdf](http://www.leydecalidad.org/doc/datosideascalidad.pdf)).
- GULJARRO FERNÁNDEZ, A.: *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlos en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis doctoral dirigida por el doctor Alberto Luis Gómez. Programa de Doctorado «Formación del Profesorado» -bienio 1990-91-, impartido por los Departamentos de Educación de las Universidades de Oviedo y Cantabria. Santander, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, septiembre, 1997, 587 págs (mecanografiado).
- GRACIÁN, Baltasar (Colectivo): «El desmantelamiento de la enseñanza pública en España». *Le Monde Diplomatique*, n.º 71, septiembre, 2001, págs. 1 y 26-27.
- HUSEN, Jorsten: «¿Ha descendido el nivel?». En FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (editor): *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel, Barcelona, 1999, págs. 405-421.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Editorial Escuela Española, Madrid, 1984.
- LERENA ALESON, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1980.
- LERENA ALESON, Carlos: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Akal, Madrid, 1983.
- LUIS GÓMEZ, Alberto y ROZADA MARTÍNEZ, José María: «La renovación de la Enseñanza de la Geografía en EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n.º 1, abril, 1986, págs. 65 - 87 (distintas versiones de este artículo fueron publicadas con el mismo título en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, n.º 5, Ed. Univ. Complutense, 1985, págs. 71 - 91; y en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel -compiladores-: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1989, págs. 241-261).
- LÓPEZ FACAL, Ramón: «Contrarreforma educativa: o camino a ningures». *Tempos* (en prensa).
- MAINER, Juan: «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales». *Con-Ciencia Social*, n.º 5, Sevilla 2001, págs. 47-77.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 230, noviembre, 1994, págs. 58-65.
- MARTÍNEZ DELGADO, Alberto: «No todos somos constructivistas». *Revista de Educación*, n.º 315, 1998, págs. 179-198.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Consejo Escolar del Estado: informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000*. Santander, 2001.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier: *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida por el doctor Francisco F. García Pérez, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, Febrero, 2001 (en prensa).
- MONOD, Jacques: *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Barral, Barcelona, 1971.

- MRPs (Federación de Madrid): «Activar el debate sobre la calidad de la educación» ([www.mcep.es/descarga/documentos/DEBA\\_%20CALIDAD.doc](http://www.mcep.es/descarga/documentos/DEBA_%20CALIDAD.doc)).
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.: *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de EGB en Andalucía. Diada*, Sevilla, 1977.
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA: *Por una revisión crítica de la reforma educativa. Ante el traspaso de competencias a la Comunidad Autónoma de Asturias*. Gijón 1995.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)». *Labor*, Barcelona, 1980.
- PUIGVERD, Antoni: «Apuntes de reválida». *El País* (Cataluña), 10 de febrero de 2002 ([club.telepolis.com/lbouzal/puigv.htm](http://club.telepolis.com/lbouzal/puigv.htm)).
- RODRÍGUEZ, Encarna: *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. La Piqueta, Madrid, 2001.
- ROMERO MORANTE, Jesús: *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la educación secundaria*. Tesis doctoral dirigida por el doctor Alberto Luis Gómez. Programa de Doctorado «Diseño y desarrollo del currículum», impartido durante el bienio 1991/93 por los Departamentos de Educación de las Universidades de Oviedo y Cantabria. Santander, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, julio, 1998, 480 págs. + 118 págs. de anexo.
- ROMERO MORANTE, Jesús: *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal, Madrid, 2001.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «Proyectos, profesores y autonomías en el momento educativo actual». *Escuela Asturiana*, octubre, 1984, págs. 15-16.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «Análisis del modelo didáctico de la reforma.» En ARRIETA, J.; CASCANTE, César y ROZADA, José María: *El modelo didáctico de la reforma*. Centro de Profesores de Gijón, Gijón, 1985, págs. 5-21.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «Presentación del Simposio». En: *Simposio. Psicología del aprendizaje y desarrollo curricular*. Dirección Provincial del MEC de Asturias. Oviedo, 1986, págs. 11-15.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión 'indisciplinada', necesariamente». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 8, noviembre 1992, págs. 5-9.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: *Formarse como profesor*. Akal, Madrid, 1997.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «En defensa de la escuela pública y contra el dogmatismo de que los niños y las niñas de 12-14 años deban abandonar las escuelas y escolarizarse necesariamente en los institutos.» *Con-Ciencia Social*, n.º 2, Madrid, 1998, págs. 226-231.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: «Comentario Didáctico del Informe de la Real Academia de la Historia». Diciembre, 2000, [www.fedicaria.org/debate.htm](http://www.fedicaria.org/debate.htm)
- ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josetxu: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. CYAN, Gijón, 1989.
- SAN FABIÁN MAROTO, José Luis: «La escuela y la pérdida de sentido». *Revista de Educación*, n.º 323, 2000, págs. 9-28.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: «La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen escuela» ([www.quadernsdigitals.net/articles/KIKIRIKI/K55/K55participacionarbol.htm](http://www.quadernsdigitals.net/articles/KIKIRIKI/K55/K55participacionarbol.htm)).
- STENHOUSE, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1984.
- STODOLSKY, Susan S.: *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós-MEC, Barcelona, 1991.
- VARELA, Julia: «El triunfo de las pedagogías psicológicas». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 198, 1992, págs. 56-59.

VIÑAO FRAGO, Antonio: «El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)». *Témpora*, 4 de abril, 2001.

WHITY, G.; POWER, S. y HALPIN, D.: *La escuela, el estado y el mercado*. Morata, Madrid, 1999.

GRÁFICO 1  
BASTIDOR PARA «BORDAR» UNA PONENCIA

■■■■► «EL AZAR», o el proceso de producción de iniciativas de reforma											
La Transición		Del «cambio» a la LODE		De la LODE a la LOGSE		De la LOGSE a la LOPEG		De la LOPEG a la LEY de CALIDAD		LO QUE HOY NOS PASA	De hoy en adelante
75	82	82	85	85	90	90	95	95	02		
										Ruina de lo que de público tuvo alguna vez la escuela pública.	
										Excesiva burocratización, incremento de lo formal y olvido de lo real.	
										Pervivencia de las tradiciones corporativas y disciplinares.	
										Existencia de un mal contexto para la innovación.	
■■■■► «LA NECESIDAD», o el proceso de selección de las iniciativas de reforma											

GRÁFICO 2  
LA TRANSICIÓN

EL AZAR

- Constitución de 1978.
- Política educativa de la UCD.
- Cambios, por lo menos de forma, para una homologación democrática.
- Modificaciones en los contenidos de la inculcación ideológica.
- Adecuación del sistema al Estado de las Autonomías.
- Conveniencia de acercarse a los Movimientos de Renovación Pedagógica.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renuncia a la escuela unificada a cambio de posibilidades de control de la privada.</li> <li>• Modificación intrascendente de la estructura del primer ciclo de primaria.</li> <li>• Proyecto de modificación de la Enseñanza Media en una línea <i>comprehensive</i>.</li> </ul>	Escuela pública
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierta intensificación de tecnicismo introducido en los setenta con escaso éxito.</li> <li>• La LOECE no constituye un intento de mayor control burocrático de las prácticas didácticas y organizativas.</li> </ul>	Burocratización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tradiciones didácticas y corportivas no son cuestionadas desde el poder.</li> <li>• Los nuevos programas siguen respondiendo a lógicas disciplinares.</li> <li>• Moderada reacción de las comunidades académicas a los cambios en los programas.</li> </ul>	Tradiciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auge y posibilidades de la renovación pedagógica alternativa.</li> <li>• Sin avances en el desarrollo profesional docente.</li> </ul>	Innovación



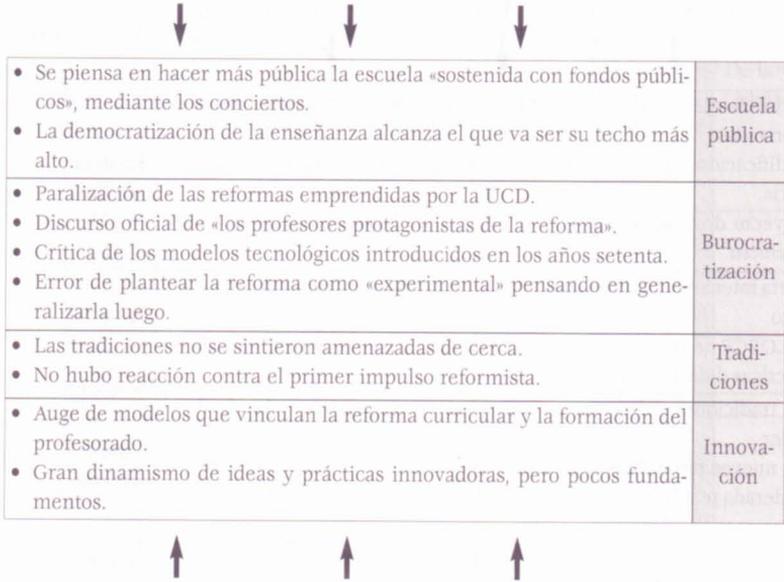
- Mantenimiento de los cambios estructurales introducidos por la LGE.
- Legitimación constitucional de la doble red pública-privada.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 3  
«EL CAMBIO»

EL AZAR

- Triunfo electoral del partido socialista.
- Acercamiento a los Movimientos de Renovación Pedagógica y a la pedagogía progresista.
- Cambios en las corrientes que se estudian y se difunden en la pedagogía académica más progresista.



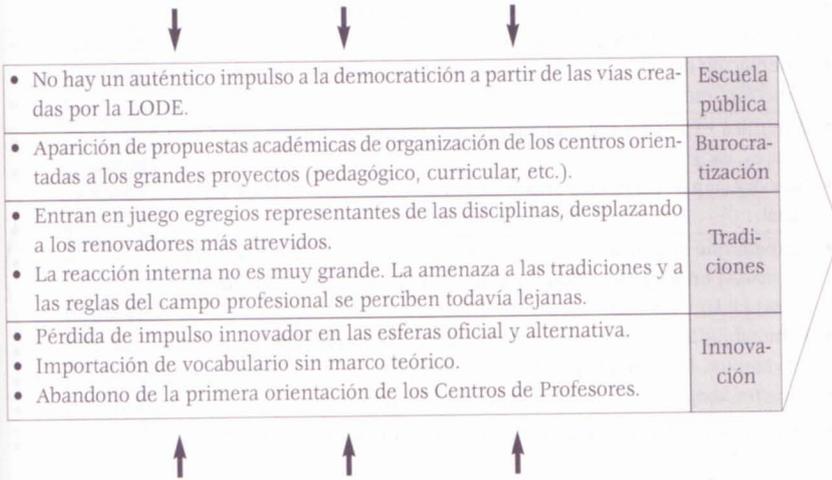
- Mantenimiento, regulación y legitimación democrática (participación y control) de la doble red pública-privada.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 4  
DE LA LODE A LA LOGSE

EL AZAR

- El pragmatismo político se impone sobre el primer discurso de «el cambio».
- Gran huelga del profesorado de 1988.
- Abandono de la reforma experimental.
- Reforma curricular orientada según la propuesta de César Coll.



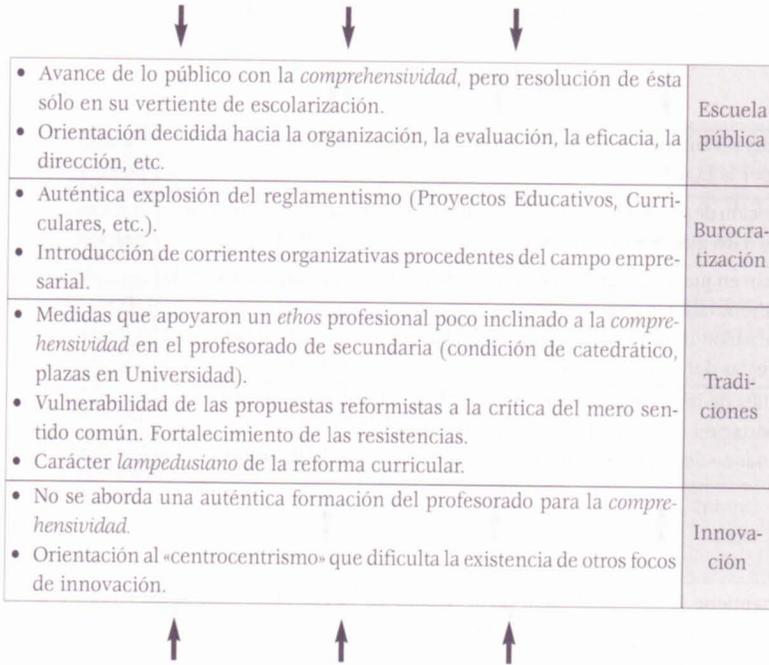
- Se mantiene la doble red, pero no se avanza en el auténtico control democrático de la escuela pública, ni mucho menos de la privada.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 5  
DE LA LOGSE A LA «LEY PERTIERRA»

EL AZAR

- Alianza tácita entre psicólogos y expertos en organizaciones eficaces.
- Fin de toda veleidat reformista alternativa.



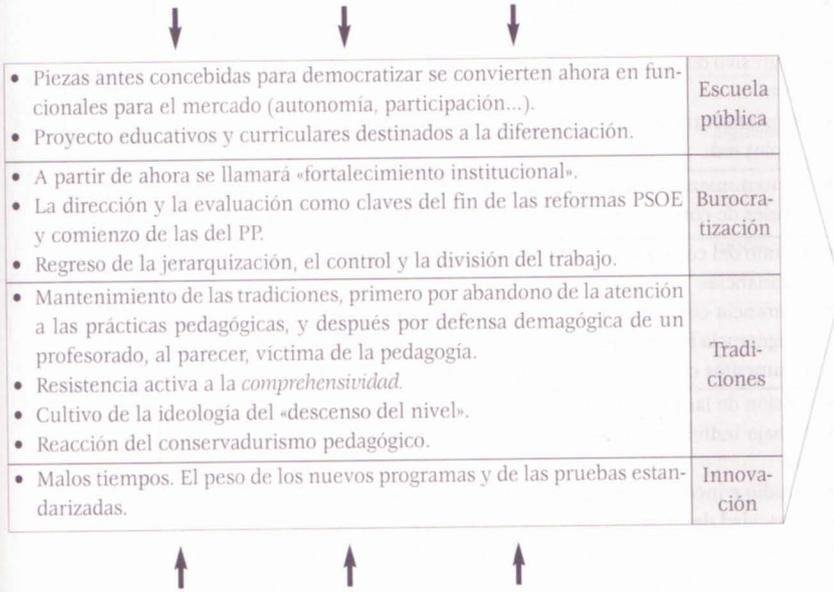
- Mantenimiento de la doble red que impide una real *comprehensividad* del sistema.
- Funcionalidad de todo lo que sirva para la diferenciación entre centros.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 6  
DE LA «LEY PERTIERRA» A LA LEY DE CALIDAD

EL AZAR

- Cristalización en la «Ley Pertierra» de las aportaciones de los expertos en organización empresarial.
- A nuevo gobierno, nuevas reformas.



- Mantenimiento de la doble red pública-privada.
- Aparición de una nueva doble red asistencial de elite que no se superpone a la anterior sino que se cruza y se combina con ella.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 7  
DE AHORA EN ADELANTE

EL AZAR

- Cambios coyunturales, en función de la lógica bipartidista.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de la <i>comprehensividad</i> sólo como escolarización, pero cada vez menos dentro de las mismas aulas y de los mismos centros.</li> <li>• Progresivo distanciamiento de una escuela pública, democrática y equitativa.</li> <li>• Trabajar contra la competitividad entre centros públicos y contra la doble (triple) red.</li> </ul>	Escuela pública
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de la jerarquización, la división del trabajo y el control.</li> <li>• Niveles de concreción: los mínimos convertidos en máximos.</li> </ul>	Burocratización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triunfo del conservadurismo pedagógico, sin que se le pueda «arrendar la ganancia».</li> <li>• Tolerancia con los conservadores pedagógicos no mal intencionados. Beligerancia frente a quienes defiendan inmoralmente sus intereses con argumentos como el nivel, la calidad, la excelencia, etc.</li> </ul>	Tradiciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presión de las pruebas estandarizadas y otros eventos examinatorios.</li> <li>• Trabajo individual en el aula y en casa, insertado en plataformas críticas.</li> <li>• Estudio e incorporación de nuevas ideas pedagógicas a las aulas.</li> <li>• Capacidad de «negociación» con una realidad adversa.</li> <li>• Vocación, pasión, compromiso y otros atributos como el interés intelectual por el propio trabajo y la calidez en la relación con el alumnado.</li> </ul>	Innovación

- Se mantendrá la segregación cruzando la doble (triple) red pública-privada y la triple función propedéutica-élite.

LA NECESIDAD

GRÁFICO 8  
RED ESCOLAR EN UN FUTURO PRÓXIMO

		FUNCIONES			
		Asistencial	Propedéutica con malos resultados	Propedéutica con buenos resultados	Elite
CENTROS	PÚBLICA	algunos	muchos	algunos	ninguno
	PRIVADA (concertada)	algunos	algunos	muchos	algunos
	PRIVADA (de pago)	ninguno	ninguno	algunos	muchos