

EDUCACIÓN

Hablar de discursos educativos y pedagógicos en los últimos quince años es una tarea enormemente difícil por varias razones. En primer lugar, porque habría que preguntarse si existen realmente

discursos bien trabajados que

analizan globalmente el panorama educativo y propongan alternativas. Más bien me inclino a pensar que lo que más abunda, salvo contadas excepciones, son ideas dispersas, mezclas de discursos inacabados y actuaciones puntuales desprovistos de referentes ideológicos, educativos y pedagógicos de cierta solidez y sin una base política y social suficiente que los sustente.

DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

JAUME CARBONELL*

Veamos algunos ejemplos de lo que decimos. En ningún momento del largo proceso de la reforma se ha hecho un diagnóstico en profundidad de la situación educativa que analizase las diversas variables sociales y culturales que inciden en la infancia, en el profesorado y en el conjunto de la comunidad educativa para prever las posibilidades del cambio educativo y las resistencias a ese cambio. De otro lado, el discurso originariamente socialdemócrata del PSOE se ha ido diluyendo con adherencias tecnocráticas, centristas y hasta autoritarias. Tampoco el discurso neoliberal del PP escapa a numerosas contradicciones y tiene el suficiente cemento y apoyo para tirar adelante con sus propuestas privatizadoras. Y en el ámbito específico del currículum es evidente que la propuesta de la LOGSE no se basa en una concepción genuinamente constructivista sino que ésta se nutre de una amalgama de teorías de distinta procedencia.

En relación a las prácticas pedagógicas se constata una gran diversidad de referencias, propuestas y agentes. Se trata de una pluralidad compleja, no siempre fácilmente identificable con autores concretos y discursos globales, y apenas estudiada y sistematizada. Nos encontramos así, a diferencia de lo que sucedía durante el tardofranquismo, la transición y los primeros años democráticos, con una gran fragmentación y atomización de las prácticas educativas. Otra cuestión que hay que dilucidar -y que obviamente rebasa la pretensión de este artículo- es saber en qué medida aquéllas suponen realmente una innovación y generan cambios en la escuela o, por el contrario, suponen un mero maquillaje, modernización o perfeccionamiento de la enseñanza tradicional aún dominante.

A pesar de estos obstáculos vamos a señalar, aún a riesgo de caer en la simplificación, algunas tendencias que ha ido tomando el discurso educativo desde 1982 hasta nuestros días. Para ello incidiremos en tres aspectos más o menos entrelazados: política educativa, currículum y prácticas pedagógicas y formación del profesorado.

Primer período (1982-1987): Socialdemocracia y experimentación pedagógica

El PSOE accedió al poder con un programa educativo bastante claro respecto a los cambios estructurales que había que introducir en la enseñanza. Algunos tenían que ver con la democratización de la enseñanza y el impulso de la escuela pública, dos de las principales lacras de la herencia franquista escasamente abordadas por los gobiernos de UCD. Otros tenían que ver con las políticas contra las desigualdades educativas -programas de educación compensatoria en las zonas rurales y urbanas marginales, incremento del número de becas y red de educación de las personas adultas-, en la línea de los planteamientos socialdemócratas europeos.

El Ministerio de Educación y Ciencia de José M^a Maravall cuenta con suficientes apoyos políticos, sociales y educativos para desarrollar este programa, aunque tuvo que librarse una

dura batalla para imponer el progresismo secularizador ante una de las mayores ofensivas de la escuela privada en defensa de intereses ideológicos y económicos muy saludables y protegidos hasta el momento y contra el control democrático de los fondos públicos. La LODE se impuso finalmente aunque con un coste político que, a la larga, debilitaría la imagen y la gestión de Maravall, salpicada definitivamente con las prolongadas huelgas de los estudiantes de Enseñanzas Media y del profesorado no universitario.

El proyecto educativo-pedagógico socialista, no obstante, fue desde el principio tan débil y difuso como improvisado y descoordinado. No hubo ideas claras y faltó debate y coraje a la hora de tomar ciertas medidas. Las actuaciones fueron presididas por una fuerte carga de idealismo y buena voluntad y por un gran desconocimiento de la realidad escolar y de los distintos grupos de presión funcionariales y académicos, tan sólo neutralizados en los primeros compases.

El discurso pedagógico que inspiró las primeras reformas experimentales fue tan abierto como difuso y borroso. Cabía en él todo cuanto tuviese que ver con las pedagogías activas. Éstos eran algunos de los conceptos más emblemáticos que se manejaban: preparación para la vida, globalización e interdisciplinariedad, formación integral y polivalente, colaboración, democratización... Más en concreto la Administración central fijó cuatro criterios básicos para introducir innovaciones relevantes: a) Experimentar metodologías activas vinculadas al entorno del alumnado; b) promover actitudes y hábitos de cooperación, trabajo en equipo, responsabilidad y respeto; c) enfocar la enseñanza en la línea del aprendizaje significativo; y d) profundizar en el sistema de evaluación continua y formativa.

Estos procesos incipientes de reforma tuvieron el mérito de concitar ilusiones y entusiasmos entre muchos colectivos docentes renovadores que veían, por vez primera, reconocidas y hasta legitimadas sus prácticas pedagógicas por el Ministerio de Educación y Ciencia o algunas consejerías de Educación de comunidades autónomas con competencias que las apoyan aun cuando los recursos son siempre insuficientes. Pero este modelo de renovación procesual "de abajo-arriba" fue aplicado con escaso rigor, sin seguimiento y evaluación por parte de la Administración. Ésta fue incapaz de canalizar y potenciar adecuadamente estas energías innovadoras en procesos de reforma más sólidos, sistemáticos y con proyección de futuro. Por eso muchos maestros se quemaron en tales intentos.

Además, desde el poder pronto se vio que la gran diversidad de propuestas y experimentaciones eran aplicadas con demasiada autonomía y que esta dispersión y "desorden" obstaculizaba su control. La elaboración del Diseño Curricular Base fue, en este sentido, un intento de restablecer un nuevo orden pedagógico. Pero esto pertenece al siguiente capítulo.

Un hito especialmente significativo de la voluntad de asunción y apropiación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de las propuestas innovadoras fue el patrocinio y la subvención del Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona en diciembre

de 1983. Su desarrollo fue una demostración palpable del idealismo y del despiste ministerial en este punto así como el principio del fin de la buena y estrecha sintonía Ministerio de Educación y Ciencia-Movimientos de Renovación Pedagógica. Hay que señalar, por otra parte, que ni el discurso de estos colectivos era homogéneo ni muchas de sus propuestas podían ser recogidas por un gobierno socialista en una sociedad capitalista.

Respecto al profesorado tampoco las cosas fueron muy claras. Poco se hizo para tratar de unificar un cuerpo de enseñantes muy fragmentado y con notables diferencias internas en cuanto a su itinerario formativo, estatus social y condiciones del puesto de trabajo. Y no se acometió la tan reivindicada como necesaria reforma de la formación inicial del profesorado que, entre otras cosas, suponía la conversión de la diplomatura en licenciatura, con una formación teórico-pedagógica más sólida y una preparación práctica más prolongada en los centros de prácticas.

Donde el PSOE sí puso toda la carne en el asador fue en la formación permanente del profesorado. Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), el invento de la Ley General de Educación de 1970 ampliamente criticado desde distintos sectores, fueron sustituidos -salvo en alguna Comunidad Autónoma- por los Centros de Profesores (CEPs), inspirándose en el modelo anglosajón. Estos centros fueron un espacio que cumplió un doble cometido: desarrollo autónomo de los docentes mediante seminarios, grupos de trabajo, proyectos pedagógicos y producción y difusión de materiales; y aplicación del modelo de perfeccionamiento del Ministerio de Educación y Ciencia mediante una amplia gama de cursos.

Así, desde los CEPs se fue fraguando una potente red e industria de la formación, en un primer momento más basada en un modelo más participativo, autónomo y espontáneo y, en un segundo momento, más intervencionista y regulado. Pero, con ser la formación una pieza clave de la estrategia socialista, no acabó nunca de encajar y de coordinarse con su política educativa general del cambio. Y es que, como decíamos al principio, abundaron y abundan todavía hoy más los discursos fragmentarios y los reinos de Taifas que los discursos y proyectos globales.

Segundo periodo (1987-1995): Debate, aprobación y aplicación generalizada de la LOGSE

El discurso político-ideológico del PSOE ya no dispone del apoyo social de la etapa

“El discurso del cambio y de la escuela como mecanismo de compensación de las desigualdades sociales de origen cede protagonismo al discurso de la racionalidad tecnocrática que trata de gestionar más eficazmente el sistema escolar y se suma a la retórica de la calidad de la enseñanza”

anterior y algunos de los rasgos más genuinos del proyecto socialdemócrata, tal como ocurre en otros países europeos, se van evaporando. Así, el potencial del discurso del cambio va menguando en los distintos escenarios sociales. También en la educación. Se aprecia un cierto relajamiento en el impulso de las políticas a favor de la igualdad de oportunidades y contra la exclusión social.

La LODE se aplica sin traumas en la mayoría de centros escolares pero existen fuertes presiones para atemperar la democratización institucional que se traducen en mayores controles administrativo-burocráticos y en un refuerzo jerárquico de las direcciones de los centros. La aplicación de la LOPEGSE se inscribe en este contexto. El discurso del cambio y de la escuela como mecanismo de compensación de las desigualdades sociales de origen cede protagonismo al discurso de la racionalidad tecnocrática que, por encima de todo, trata de gestionar más eficazmente el sistema escolar y se suma a la retórica de la *calidad de la enseñanza*.

Ya comentamos con anterioridad que el Ministerio de Educación y Ciencia y otras administraciones educativas no supieron dar salida a la pluralidad y al “desorden” de las reformas experimentales. Hubiese sido una excelente ocasión para abrir un debate en profundidad en la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad para trazar un diagnóstico de la situación, para descubrir y priorizar los principales retos de futuro o para clarificar qué saberes debían seleccionarse en el nuevo currículum. Pero aquél fue débil y a todas luces insuficiente.

Algunos aspectos estructurales de la LOGSE, tales como el reconocimiento de la educación infantil como etapa o la prolongación de la escolaridad básica y obligatoria en el marco de una escuela comprensiva respetuosa con la diversidad, eran reivindicaciones largamente acariciadas por los núcleos progresistas y renovadores de la enseñanza. Por tanto, su inclusión en forma de ley respondía a una lógica previamente anunciada y a nadie pilló desprevenido.

No sucedió en cambio lo mismo con la aprobación-imposición del Diseño Curricular Base. Éste fue otra de las ilusiones y de los errores del Ministerio de Educación y Cultura: pensar que puede normativizarse y regularse de arriba-abajo con todo lujo de detalles -lenguajes y secuenciación técnica de aplicación incluidos- una concepción determinada de la enseñanza, sea en clave constructivista o de cualquier otro tipo. De ese modo se abría una puerta a la tecnocratización de la reforma.



© EMIL RUDER

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje -ya lo dijimos al principio- es una mezcla de teorías de encaje nada fácil. En cualquier caso, aquélla puede ayudar a comprender mejor los procesos del desarrollo infantil y de la génesis y reconstrucción del conocimiento pero es más improbable que pueda ofrecer pautas que orienten la práctica educativa y que den respuestas satisfactorias a los numerosos problemas de la compleja y cambiante realidad escolar. En este sentido, dicha concepción constructivista es excesivamente psicologista y prescinde de los referentes pedagógicos y socioeducativos. El idealismo reformista, por tanto, fue sobredimensionar una visión tan unidimensional y convertirla en el único referente políticamente correcto para promover el cambio y la innovación escolar.

Con todo, sería injusto ocultar que desde este u otros planteamientos constructivistas se han elaborado y llevado a la práctica interesantes investigaciones, proyectos y experiencias innovadoras. Aunque el campo de la innovación es mucho más amplio: investigación-acción, trabajo por proyectos, escuela como investigación, ciudad educadora, pedagogía crítica, pedagogías del diálogo como el programa "Filosofía para niños", conocimiento integrado..., amén de las concepciones y tendencias existentes en cada área específica de conocimiento.

Algunos de estos planteamientos se han desarrollado de forma autónoma o complementaria al desarrollo del currículo. Muchos colectivos y docentes renovadores han visto en esta normativización curricular un corsé o un freno a sus prácticas educativas habituales. Otros han sabido capear el temporal y no les ha supuesto ningún tipo de renuncia a lo que venían haciendo.

Para muchos enseñantes la necesaria discusión del proyecto educativo o curricular en clave constructivista ha supuesto su primera oportunidad de debatir pedagógicamente sobre los modos de enseñar y aprender. Y para muchos docentes ni ésta ni cualquier otro tipo de reforma les moverá de sus cómodos apoyos desde donde dictan sus lecciones con la inestimable ayuda del manual, suceda lo que suceda dentro y fuera de la escuela. Ellos no se enteran o prefieren no enterarse.

Al margen de otros efectos perversos o beneficiosos que ha deparado la elaboración y aplicación del currículum, hay un aspecto que está teniendo una notable incidencia: me refiero al efecto de los ejes o *temas transversales*. Sin entrar en consideraciones en torno a su concreción curricular, el tratamiento de los contenidos transversales ha supuesto una



© EMIL RUDER

mayor sensibilización por parte del profesorado hacia la educación en valores, la resolución de conflictos, la educación afectiva, la cooperación para el desarrollo, el conocimiento y el respeto de las diversidades culturales y de género, la creciente importancia de las viejas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación o la calidad de vida personal y colectiva, aspectos todos ellos que contribuyen a ensalzar valores más solidarios y tolerantes y a desarrollar la inteligencia múltiple -cognitiva, emocional y social- o, lo que es lo mismo, el pleno desarrollo de la personalidad de la infancia y de la juventud.

Respecto a la política de formación del profesorado los aspectos más genuinamente participativos y autónomos impulsados por colectivos o enseñantes renovadores han ido menguando al darse prioridad a las exigencias y ofertas formativas derivadas de la implantación curricular de la LOGSE. Así, la intervención de la Administración en el control del perfeccionamiento se ha ido incrementando.

Otro aspecto relevante que ha incidido negativamente ha sido la incentivación económica del profesorado por la vía de la acreditación formativa merced a la complicidad de la mayoría de sindicatos de la enseñanza con la Administración. De ese modo los Centro de Profesores (CEPs), salvo excepciones notorias de algunos que imponen una tenaz e imaginativa resistencia, van deviniendo centros cada vez más burocratizados y academicistas. La formación, con presupuestos nada despreciables y una amplia red de asesores, se convierte en una potente industria de organización de cursillos y expedición de certificados. De ese modo la cantidad, ante la ofensiva credentialista, gana la partida a la calidad.

Con todo, la formación permanente del profesorado ha continuado siendo uno de los *temas estrella* de la política educativa socialista y gracias a ello se ha propiciado una nueva cultura de la formación. En este sentido se ha producido un acercamiento importante -aunque aún minoritario- a las tesis anglosajonas de la formación del profesorado a partir del desarrollo del currículum, de la formación en centros y del desarrollo basado en la escuela, de los enseñantes como investigadores sobre su propia práctica o de éstos como creadores de innovaciones y no como meros aplicadores de recetas y procesos decididos por "expertos". Ha ello han contribuido los núcleos de asesores más innovadores de los propios CEPs, los sectores del profesorado universitario más vanguardistas y comprometidos con la innovación educativa

"Pueden destacarse al menos tres puntos claves del discurso conservador: la opción por el mercado y la privatización, la apuesta por la segregación y el rechazo de la comprensividad, y el retorno al modelo pedagógico tradicional de antaño"

"La concepción constructivista es excesivamente psicologista y prescinde de los referentes pedagógicos y socioeducativos. El idealismo reformista fue sobredimensionar una visión tan unidimensional y convertirla en el único referente políticamente correcto para propiciar el cambio y la innovación escolar"

y con la transformación de la escuela, los Movimientos de Renovación Pedagógica que, tras un cierto letargo debido a su crisis de identidad, buscan nuevas alternativas y un sinfín de colectivos más o menos anónimos que reflexionan constante y creativamente desde su práctica escolar cotidiana.

Tercer período (1995-1997): El ascenso del PP y el desmantelamiento de los aspectos más progresistas de la reforma

Aunque aún es pronto para hacer un balance de la política educativa del Partido Popular, pues ni tan siquiera ha llegado al ecuador de la legislatura, si pueden subrayarse algunos rasgos de su discurso conservador. Éste, a diferencia del PSOE, muestra escaso interés por las políticas de compensación de las desigualdades -con una drástica reducción presupuestaria- y por la formación permanente del profesorado.

Los CEPs han visto recortados sus efectivos y su futuro es cada vez más incierto, sin que se vislumbren con demasiada claridad sus alternativas que, en principio, miraban hacia la universidad y a la contratación de servicios privados a la carta por parte de cada docente. También en otros puntos las cosas no están nada claras y existen muchas contradicciones e indecisiones respecto al rumbo que deben tomar.

No obstante, en un diagnóstico de urgencia y necesariamente provisional pueden destacarse al menos tres puntos clave del discurso conservador: la opción por el mercado y la privatización, la apuesta por la segregación y el rechazo de la comprensividad, y el retorno al modelo pedagógico tradicional de antaño. Veamos algunas instantáneas de estas tres manifestaciones.

En primer lugar, es bien conocida la adscripción neoliberal de Esperanza Aguirre y de parte de su equipo ministerial que pugna por el control del Ministerio de Educación y Cultura con los sectores democristianos y opusdeístas. Dicho discurso neoliberal, inspirado en el ideario de Margaret Thatcher, pretende que las leyes del mercado, tal como está sucediendo ya en el sector sanitario, decidan y regulen igualmente el mundo de la educación mediante la pérdida de protagonismo del Estado -y por ende de la escuela pública- y el fomento de la privatización, la competitividad, la máxima autonomía, el gerencialismo y la productividad. Para ello existen dos recetas mágicas: la libre elección de centro y el cheque escolar.

Algunas iniciativas, como es el caso de la "Declaración conjunta en favor de la educación", promovida por la Fundación Encuentro y sellada el pasado mes de setiembre por diecinueve organizaciones de padres, docentes y patronales de diverso signo ideológico, han supuesto un claro revés a los planes ministeriales para aplicar de inmediato las mencionadas recetas neoliberales. Pero las espaldas siguen en alto, los presupuestos del sector público de la educación disminuyen y aumentan las subvenciones a los centros concertados hasta el punto de vulnerar la legalidad al beneficiarse de tales ayudas algunos centros del Opus Dei que no practican la coeducación.

En segundo lugar, existen pronunciamientos públicos y suficientes evidencias prácticas de que el PP no apuesta por el discurso integrador de la comprensividad, con el cual se han mostrado reticentes o al menos poco entusiasmados sus socios de gobierno. Para acabar de forma radical y definitiva con el modelo de escuela comprensiva habría que modificar la LOGSE y no parece que éste sea el camino elegido. Pero hay otras muchas formas de minarla en la práctica: aceptación por activa o por pasiva de las agrupaciones por niveles que plantean muchos centros en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; establecer itinerarios diferenciados en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria previamente sancionados en los libros de texto; anticipación de los programas de *garantía social* o de otras fórmulas que tienen que ver con las llamadas *escuelas de la segunda oportunidad* que facilitan y legitiman administrativamente el abandono prematuro de los estudiantes socialmente más problemáticos y académicamente menos brillantes.

Por último, se observa el retorno a los más rancios principios del discurso pedagógico tradicional que ensalzan el valor del memorismo puro y duro y de otras prácticas pedagógicas de la escuela reproductora del verbalismo, la recitación y la pasividad del alumno. Quienes deseen comprobarlo deben leer detenidamente estas dos piezas: la conferencia de la ministra Aguirre en el Club Siglo XXI la pasada primavera -un alegato radical contra las pedagogías activas, culpables según ella de gran parte de los males de nuestra enseñanza, y una reivindicación de los contenidos y métodos tradicionales- y el reciente decreto de las Humanidades que tanta polémica ha despertado (véase en estas mismas páginas el análisis crítico de Carlos Lomas y Raimundo Cuesta sobre los decretos de Lengua y Ciencias Sociales). Un discurso, no hay que olvidarlo, que conecta con amplias capas del profesorado que siempre han visto con reticencia todo proceso de reforma e innovación. Con la diferencia de que antes callaban y ahora levantan sus voces en cualquier foro u ocasión. Quienes ahora andan demasiado callados son precisamente los que más activos e innovadores se mostraron hace unos años. Ruidos y silencios elocuentes y que dan mucho que pensar.

(*) Jaume Carbonell Sebarroja es director de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (teléfono de contacto: 93-295 5º 00).