

## *El papel de las reformas en el deterioro de la enseñanza*

Cada vez que sale a la luz un informe nacional o internacional con datos desfavorables de nuestro sistema educativo, el tema provoca en los medios un aluvión de titulares, comentarios para todos los gustos y la aparición por doquier de presuntos expertos dispuestos a repetir banales generalidades que se acomodan a todo tiempo y lugar. Asombra, sin embargo, que entre tantas y resabiadas explicaciones brille por su ausencia cualquier alusión al papel que pudiera atribuirse a las reformas en curso y a su explícito propósito de modificar de raíz los objetivos, estructura y métodos de la enseñanza.

Nadie parece reparar en la palmaria contradicción que supone la justificación de los sucesivos intentos reformadores por sus futuras y beneficiosas repercusiones y el olvido, en el tiempo de la cosecha, de su posible relación causal con los decepcionantes resultados. Nos parece particularmente chocante la referencia histórica y ejemplar, frecuente entre sectores autoproclamados como progresistas, al buen hacer en pro de la educación de la Segunda República con unas pocas leyes y menos medios, para luego relativizar la capacidad transformadora de las modernas leyes educativas y los muchos recursos puestos a su disposición. Contradicción que se repite en las artificiosas polémicas entre el gobierno y la oposición de turno cuando, coincidiendo ambos en dirigir la enseñanza hacia iguales objetivos, no dudan en prometer cambiarla de arriba abajo en cuanto se tornen los papeles.

¿Cómo negar, entonces, eficacia a las leyes y al conjunto de medidas que los poderes públicos pueden adoptar en función de su voluntad política? ¿A qué viene el escepticismo presente sobre la incidencia de las reformas educativas y la apelación a explicaciones fatalistas para exonerar a sus responsables, cuando se buscan las causas de los fracasos?

### *Echar balones fuera*

El pasado febrero, en la presentación del libro *Las leyes educativas de la democracia*, el antiguo Secretario de Estado para la Educación y padre de la LOE, Alejandro Tiana, respondía a quienes se quejaban de la profusión de reformas educativas en nuestro país que, en realidad, la única que había producido un cambio de calado había sido la LOGSE. Las siguientes leyes y desarrollos, pese a la excesiva y artificial polémica levantada en su momento sobre aspectos accesorios, se habían limitado a introducir ligeras modificaciones -sobre todo de adecuación a exigencias del marco europeo-, pero respetando en lo esencial la estructura y orientación del sistema educativo que aquella había configurado.

Estamos por completo de acuerdo con dicha afirmación. Bastante menos con el pretendido carácter democrático defendido -contra toda evidencia- no ya por los responsables directos de su elaboración y puesta en marcha, sino también por el cortejo de

interesados beneficiarios y de expertos para mayor gloria de la política oficial que, con tal de salvar la cara propia y la ajena, prefieren “sostenella e no emendalla”.

Militantes de la fe en el irremediable progreso armónico al que nos debe conducir el sistema imperante (incluso en su versión neoliberal hoy en quiebra), no tienen mayores escrúpulos en recurrir a malabarismos estadísticos, encuestas a la carta y sesgados análisis para mantener sus posiciones en tiempos adversos. Cuando los datos contradicen abiertamente sus predicciones en relación a la evolución más reciente de nuestro sistema educativo, resulta sorprendente la capacidad de fuga hacia delante de que hacen gala. Los malos o, cuando menos, deficientes resultados obtenidos en las pruebas comparativas de conocimientos y competencias, siempre pueden embellecerse desde tal o cual punto de vista (¡qué buenos seríamos si no tuviéramos la estratificación social que tenemos!) o verse compensados por supuestos valores de equidad (aislando determinada variable y cerrando los ojos ante las que dicen lo contrario o, en el colmo del dislate, interpretando la mediocridad general como saludable homogeneidad).

Primero fue la caída demográfica de las cohortes que llegaban a escuelas, institutos y universidades, la explicación más socorrida para justificar el acusado descenso de alumnos y titulaciones en los estudios post-obligatorios y superiores. Tras comprobarse que los retrocesos van más allá y también afectan a las tasas de ingreso y titulación en relación al grupo de edad, se echa mano apresuradamente de cualquier otro motivo. El desarrollo de la economía y del empleo en la última década prodigiosa bien podría convertirse en la causa necesaria y suficiente para dar cuenta -en contradicción con los dogmas sostenidos en otro momento y lugar-, de que dicho progreso no tuviera el reflejo debido en la enseñanza: la facilidad de acceso al mercado laboral debe haber disuadido a muchos de proseguir los estudios.

Incluso, cuando la realidad se empeña en señalar agujeros propios con dimensiones muy superiores a los que se puedan detectar en economías igualmente expansivas, siempre se podrá traer a colación el tópico “España es diferente”. Tras muchos años de “transición democrática” y una considerable producción legislativa a todos los niveles relativa al sistema de enseñanza, ni siquiera los escandalosos índices de fracaso escolar y abandono prematuro -muy superiores a los países de nuestro entorno- parecen obligar a nuestro sesudos analistas a dirigir su mirada sobre los contenidos y orientación de las políticas educativas llevadas a cabo.

Vuelve a reaparecer el viejo argumento de nuestro “retraso histórico”, olvidándose de que, en renglones anteriores, se han felicitado por el espectacular avance realizado en los niveles educativos de la población adulta y, sobre todo, en las generaciones que integran justamente a los padres de los alumnos que hoy fracasan y abandonan (hace tiempo que el tramo de 25 a 34 años ha mejorado en todos los niveles educativos por encima de los 30 puntos respecto a los de 55 a 64 años). Se olvidan de las tablas y gráficos que han exhibido para avalar su visión complaciente y se refugian en la pura tautología (si hay fracaso, hay abandono y, por consiguiente, escaso o nulo progreso en secundaria post-obligatoria), que elude remontarse a las causas y explicar hechos que van a contracorriente de los avances

de la época anterior y niegan los supuestos sobre los que vienen articulando su visión optimista sobre nuestro sistema educativo. Y la realidad de tales hechos –como hemos señalado en un artículo anterior- nos habla de la persistente ineficacia para superar esos elevados índices negativos y de la regresión, con el comienzo del nuevo siglo, en los niveles más cualificados de la secundaria superior y en las titulaciones universitarias.

Para algunos, a primera vista más en consonancia con las corrientes de la sociología crítica, resulta finalmente sencillo sustituir con generalidades intemporales el análisis concreto de los elementos que están actuando aquí y ahora. Ante la evidente disparidad de resultados en un sistema altamente fragmentado por comunidades autónomas y en distintas redes de centros, pretenden obviar la herencia maldita -conservada y ampliada con la llamada transición democrática-, para descubrirnos, al final de la escapada, que, después de todo, ¿existen las clases sociales;<sup>1</sup> Entonces, ¿dónde han quedado los discursos sobre la independencia relativa del espacio educativo y sobre el objetivo democrático de garantizar iguales derechos, tratando de compensar, al menos en ese terreno, las desigualdades de origen?

Para otros, ni tan siquiera el factor socioeconómico termina por ser relevante. En alguno de los últimos estudios esa variable decisiva es la atención y ayuda familiar al desarrollo escolar de los hijos, descargando sobre los atribulados padres todo el peso y responsabilidad de sus eventuales fracasos<sup>2</sup>.

La más habitual en los trabajos de investigación sobre las diferencias de rendimiento y expectativas suele ser el antes citado nivel educativo de los progenitores que, siendo un factor real pero no ajeno al status social y económico, puede ser utilizado en favor de posiciones políticas preconcebidas. En la más pesimista, no habría forma de salir del círculo vicioso que determina la reproducción intergeneracional de la herencia y aspiraciones educativas. En la más optimista, basta con tener fe y esperanza en el “círculo virtuoso” establecido entre la evolución positiva del nivel educativo y cultural de las familias con las expectativas de éxito y titulación de sus vástagos, para esperar que la natural sucesión de las generaciones nos depare una progresión automática de toda la población.

Cualquier variable puede ser utilizada de forma aislada y establecer correlaciones que la conviertan en fundamental y determinante, descartando arbitrariamente otras que van conexas (la precariedad económica -concentrada en determinadas zonas y centros-, el bajo nivel educativo, la escasa atención familiar y escolar, por desgracia suelen ir unidos).

Como podemos comprobar, hay explicaciones -y excusas- de lo más variopinto, coincidiendo todas en dejar fuera de enfoque y balance un factor tan importante -al menos en los programas y en los discursos de los días de fiesta- como es el propio sistema de enseñanza y las políticas educativas que lo han ido moldeando. Es decir, se nos oculta la capacidad (y responsabilidad) de quienes detentan el poder en la toma de decisiones para incidir positiva o negativamente en la realidad social y, en nuestro caso, para orientar en una u otra dirección la educación y formación de los ciudadanos .

## *Una política educativa deliberada*

En política no hay mayor error que confundir los tiempos y, aún más, los deseos con la realidad. Buena parte de los derechos democráticos y conquistas sociales que han conformado el llamado “estado del bienestar” son producto de las exigencias populares, al calor de la reconstrucción económica y política de los estados tras la Segunda Guerra Mundial. La generalización y extensión de la educación fue uno de sus logros más importantes. Aunque con retraso, por las condiciones específicas del régimen franquista, también resultaron imparables en nuestro país, y la demanda de más y mejor enseñanza para todos se convirtió en uno de los ejes fundamentales de la lucha por la democracia. La propia LGE de 1970, pese a sus limitaciones y carácter selectivo, no pudo frenar una importante ampliación del acceso a todos los niveles de la educación, vinculada no sólo al desarrollo económico sino también a la reivindicación popular de la democratización de la enseñanza como bien público<sup>3</sup>.

Pero cuando llegó el turno de elaborar “las leyes educativas de la democracia”, las injustificables concesiones a “situaciones heredadas” y los referentes internacionales tomados como modelo, frustraron en buena parte las aspiraciones a introducir un verdadero “cambio democrático” en la enseñanza. Los vientos neoliberales estaban cuestionando todos los progresos sociales del periodo anterior: el discurso del derecho universal a la educación que llevó a la extensión de las etapas obligatorias y a modelos de sistemas comprensivos que proporcionaran una buena formación común al conjunto de los ciudadanos, había sido desplazado por otro directamente tomado de la jerga economicista.

Sobre el eje de adaptar la enseñanza a las necesidades del “desarrollo económico” y a una sociedad “en cambio permanente”, impelida por el inusitado avance de las nuevas técnicas “del conocimiento y la información” (TICs), conceptos como competitividad, excelencia, calidad, eficacia, gestión empresarial, privatización de servicios, diferenciación de ofertas y demandas, creación de un libre mercado educativo, etc. se introducen abierta o subrepticamente en las nuevas reformas educativas y, a fin de cuentas, determinarán su orientación ideológica y práctica.

La LODE y la LOGSE, pese a los bonzos que siguen empecinados en su exaltación idílica, no fueron algo distinto de una contradictoria amalgama de formales invocaciones a los principios democráticos y, a la vez, determinaciones pragmáticas que configuraban un sistema, a fin de cuentas, más en consonancia con las nuevas y reaccionarias corrientes políticas internacionales que invadían todos los terrenos, incluido el de la educación.

Una vez establecida una formación básica universalizada -el mínimo imprescindible para garantizar cierto nivel de “cohesión social” y las exigencias más generales del mercado laboral-, todas las reformas han ido dirigidas a limitar el derecho a la educación y el acceso generalizado a los niveles superiores, tratando de ajustar la formación (“a lo

largo de toda la vida”) a las necesidades eventuales del desarrollo económico. La LOGSE y las iniciativas reformadoras que la siguieron, con diferencias de matiz según el color del gobierno, han caminado en la misma dirección.

De hecho, los representantes domésticos del “pensamiento único” dominante no han hecho sino repetir miméticamente el cúmulo de tópicos que han ido poniendo en circulación la OCDE o la UE desde una óptica empresarial de rentabilidad económica. La “liberalización” mercantilista de la enseñanza, (propugnada también para otros servicios públicos como la sanidad) conduce más bien a la degradación de los niveles generalizados y no a la extensión de una educación de calidad para todos<sup>4</sup>. Por eso, no es de extrañar que también empiecen a manifestarse tendencias regresivas en otros países, pese a sus sólidas tradiciones y mayores resistencias. Pero, según todos los indicios, España se ha incorporado a ese camino de vuelta cuando aún no había llegado a las cotas alcanzadas por otros, viéndose sorprendida por un “éxito” superior al previsto y en más corto plazo en la carrera hacia atrás.

Descartadas las explicaciones simplistas e interesadas denunciadas anteriormente, algo propio y específico debe haber ocurrido en nuestro país que dé razón de nuestra diferencia. A algunos se nos ocurre que ese algo tiene que ver con las características particulares que adoptó aquí la reforma educativa, avalada por muchos como democrática y progresista por el mero hecho de ser la primera tras el negro túnel de la dictadura y ser propuesta por un gobierno socialista, por más que a esas alturas ya hubiera dilapidado buena parte de su credibilidad en muchos otros campos.

El signo de las reformas emprendidas tiene su origen en una decisión política que, tras un periodo de vacilantes “debates y propuestas”, opta por atarse a la cuerda de las directrices “europeas” -con el peso añadido del respeto a viejos lastres franquistas- y situar al frente de ellas a los equipos mejor dispuestos para la labor (Marchesi y compañía no fueron un error y tampoco un mero accidente).

No hubo improvisación y, a pesar del mucho ruido mediático sobre discrepancias menores, la LODE y la LOGSE han constituido las bases de un “pacto educativo” soterrado, que no ha dejado de obrar por mucho que se presente como un desideratum siempre inconcluso en un horizonte ideal de “unidad nacional” de todas las fuerzas políticas en torno a las “cuestiones de estado”.

### ***Resultados coherentes con la lógica de las reformas educativas***

Los gobiernos nunca actúan solos y a pecho descubierto. Para la ocasión, se rodearon de todo un coro de voces (asesores, sociólogos, pedagogos,.. o simples arribistas), que se prestaron a proporcionar cobertura ideológica a las reformas vendiendo en el mismo lote medidas como la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años (por exigencias de la homologación europea), la menos razonable reestructuración de todo el sistema y los

muchos desatinos que acompañaron a la forma concreta de su implantación. Era preciso remover los pilares sobre los que se había asentado la escuela pública, como derecho y conquista social. La nueva guardia pretoriana se puso a la tarea.

Las leyes generales, por sí solas, no logran su plena efectividad si no van acompañadas de un profundo cambio en las ideas y en las prácticas cotidianas. De ahí nuestra denuncia del papel fundamental jugado por los orientadores de las reformas y las aberrantes concepciones de toda índole que, en coherencia con los objetivos fijados, han querido imponer. Una ofensiva tal, prolongada en el tiempo y con los medios puestos a disposición, no podía sino terminar por hacer mella en todo el sistema educativo. Como, finalmente, ha sucedido.

Merece la pena desglosar algunos componentes del imaginario reformador que han ejercido mayor influencia en el devenir de la enseñanza en el último periodo:

- En primer lugar, la perversión del concepto de lo *público* hasta extenderlo a todo "servicio de interés general" (con independencia de la titularidad y fines de las entidades que lo ofertan) ha consolidado legalmente un marco de crecientes desigualdades en la base del sistema escolar, propiciando resultados igualmente dispares de las propias medidas de reforma. La fragmentación del sistema educativo, previo necesario para su diferenciación e inmersión en las leyes del mercado y de la competencia, ha avanzado no sólo con el mantenimiento y desarrollo de una doble o triple red de centros, sino también con la irresponsable descentralización autonómica, incluso de capítulos esenciales que debieran garantizar la igualdad de derechos de todos los ciudadanos en un mismo estado.

- El debate delirante sobre la *comprensividad* y su complementaria *atención a la diversidad*<sup>5</sup>, fuera de tiempo y contexto, soslayaba el hecho de su imposible aplicación en un sistema dual y segregador que, por otra parte, nunca se ha visto cuestionado en serio. La imposición de una concepción restrictiva de la comprensividad a nivel de simple centro o, peor, de cada aula; la no menos ilusoria "adaptación curricular" personalizada sin los medios necesarios, así como su aplicación en exclusiva al sector público, sólo podían contribuir, como así ha sido, a su deterioro en favor de la enseñanza privada. A ésta, aprovechando el amplio espacio de *autonomía* otorgado, le ha bastado el filtro selectivo y quedarse al margen de las ocurrencias reformadoras más estridentes para ganar estabilidad, prestigio y alumnos.

- En contraposición a la anterior expansión de las Enseñanzas Medias (llevada a cabo multiplicando los centros sin menoscabo de su calidad), se trató de inculcar en los centros públicos, que acumulaban dificultades y alumnos "diversos", la reaccionaria teoría de que "extender la enseñanza para todos" (Primaria y Secundaria Obligatoria) conllevaba de por sí *adaptarla* y rebajar los niveles de formación y exigencia. Se reforzaba así el círculo vicioso antes denunciado: disminuir las posibilidades de éxito y continuidad en la enseñanza pública (afectando, sobre todo, a los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas) alimentaba la huida de amplios sectores a la privada (concentrando de esta manera aún más problemas en los centros públicos).

- La transformación de los objetivos educativos y las rutinas escolares necesitaban justificación teórica y, al efecto, todo un arsenal de “modernos” *conceptos pedagógicos* hizo acto de presencia. Los “formadores de formadores” no dudaron en pontificar sobre las cuestiones más nimias y descalificar como inmovilista o corporativa cualquier crítica sensata hecha por profesionales con larga experiencia docente. Elevaron a dogma teorías pedagógicas y métodos de enseñanza<sup>6</sup>, cuya aplicación y eficacia -como todo en este mundo- debieran estar sometidas al relativismo de las circunstancias y a la comprobación de sus resultados. En este caso, venían a redundar en la descalificación de la función tradicional de la escuela. Frente a la denostada transmisión de conocimientos, se trataba ahora de *aprender a aprender*, supuesta capacidad de adquirir técnicas y métodos aplicables a todo y a nada, pero acorde con el destino augurado a nuestros jóvenes de *formarse a lo largo de la vida*, según las coyunturales demandas del mercado laboral, para lo cual tampoco se necesitan bases iniciales muy sólidas. De ahí el obsesivo empeño en *dignificar* la Formación Profesional (con el fin de orientar a la mayoría hacia el ligero y efímero bagaje formativo de los ciclos de grado medio), al tiempo que se emprendía una ofensiva de disuasión y devaluación de las titulaciones universitarias. La rebaja de las expectativas de padres y alumnos -“obstinados” durante el periodo precedente en acrecentar su nivel educativo- era un requisito social indispensable para hacer pasar una política restrictiva con respecto al derecho a la educación.

- Finalmente, un sistema educativo que menosprecia el conocimiento debe desacreditar también a quienes han sido sus defensores y transmisores. El espantajo de las nuevas TICs y la caricatura de la enseñanza “tradicional”, han servido de argumento recurrente para asediar el último bastión de resistencia: el profesorado. Objeto de descalificación permanente, debe admitir su *falta de adecuación* a las “nuevas exigencias” de una sociedad en cambio, a las múltiples y renovadas funciones que ésta pide a la escuela (a la vez, que la despoja de la que le es más propia). Nunca falta en los alegatos de los cínicos ideólogos del sistema una carga de profundidad final contra los docentes: no están a la altura, no tienen la formación inicial y permanente requerida, son, en definitiva, los responsables últimos (como se insinúa en el manifiesto *No es verdad*, comentado en nuestra web) de que muchos de los objetivos y planes reformadores se hayan visto frustrados.

Cuando las ideas no se quedan en pura filosofía, sino que, a través de cientos de decretos, directivas e instrucciones, logran penetrar en el tejido social, en el quehacer diario de los docentes y en todos los recovecos de la organización escolar, los daños se multiplican y empiezan a ser irreversibles. Si, como hemos señalado, se teoriza que la extensión de la enseñanza debe llevar anexo el descenso de exigencias y nivel; si se dicen, y se ponen en práctica, boberías descalificando el papel de la memoria o de los contenidos básicos que sirven para estructurar el conocimiento y el aprendizaje; si las deficiencias se tapan rebajando los criterios de promoción y titulación,... se están sentando los fundamentos para un deterioro general del sistema. Y si, además, la escuela pública termina asumiendo un papel subsidiario, carga con graves desequilibrios de escolarización integrando un perfil distorsionado del alumnado, concentra todos los problemas y también la falta de medios adecuados,... a nadie debería extrañar que se vea empujada

hacia el fracaso y los resultados sean coherentes con la crónica de una degradación largamente anunciada y propiciada.

También se muere de “éxito”. Sería arriesgado, y probablemente injusto, decir que los responsables de la política educativa preveían y se proponían alcanzar los índices de fracaso y abandono que nos ponen en evidencia en el escaparate internacional (de hecho, se planteaban que al menos un 90% alcanzara el Graduado de ESO). Pero sí es cierto que, además de su actuación en coherencia con los objetivos y tópicos señalados más arriba, se han preocupado más de ocultar o maquillar las estadísticas que de poner remedios eficaces para resolver los problemas de fondo. También que todos han remado en la misma dirección para desviar los flujos de alumnos hacia los niveles de menor cualificación, “desmasificar” el bachillerato y la universidad, “dignificar” la FP como opción terminal, etc. Al final, la intoxicación ideológica y las inercias introducidas en el sistema terminan por producir el efecto deseado. O tal vez se les ha ido la mano.

Para concluir. En nuestra modesta opinión, de acuerdo con los parámetros analizados con anterioridad, se ha producido estancamiento y regresión en el proceso de extensión y mejora de los niveles educativos que venía de treinta años atrás, tanto en el acceso a los sucesivos tramos educativos como en la calidad de la enseñanza recibida. El punto de inflexión coincide con el momento en que las reformas iniciadas y orientadas desde la LOGSE empiezan a surtir efecto generalizado en el sistema. Puede que para otros se trate de una coincidencia azarosa o simple circunstancia concomitante. Para nosotros, sin elevarlas a factor exclusivo y suficiente, la estructura y orientación del nuevo sistema educativo han contribuido de forma notable a determinar la situación presente.

Y lo más grave es que los retrocesos detectados tienen, efectivamente, carácter de clase: la doble red de centros, segregadora y selectiva, propicia que el fracaso, abandono y desviación de flujos crecientes hacia niveles inferiores de formación incidan de forma desproporcionada en las capas más débiles de la población. La constatación, una vez más, del reflejo en la educación de una sociedad estructurada y dividida en clases sociales, lejos de llevarnos a la actitud -hasta cierto punto fatalista y connivente con el status quo- que observamos en muchos responsables y estudiosos de los temas educativos, nos induce a insistir en que la reivindicación de un sistema público de enseñanza, que garantice de forma efectiva el derecho igual de todos a la educación, si no resuelve por sí misma las desigualdades económicas y sociales, se convierte en un poderoso instrumento para removerlas.

Revista “Crisis” nº 15 (Junio de 2009) del Colectivo “Baltasar Gracián”

## NOTAS

- 1 - Martínez, J. Saturnino: *Fracaso escolar, clase social y política educativa*, en "Viejo Topo" (noviembre 2007).
- 2 - *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Varios autores. Fundación de Cajas de Ahorro (2009).
- 3 - "Por una escuela democrática", fue también el lema que agrupó a los numerosos movimientos de renovación pedagógica de la época.
- 4 - A las puertas del siglo XXI, Zbigniew Brzezinski, Secretario de Seguridad Nacional con Jimmy Carter, afirmaba que al sistema le bastaba con un 20% de individuos bien formados para funcionar y el problema era qué hacer con el 80% restante.
- 5 - Ver artículo *La comprensividad como estratagema*, en "Crisis" nº 10 (diciembre, 2005).
- 6 - Entre muchas otras, son bastante agudas y bien fundadas las críticas desarrolladas por el sociólogo Julio Carabaña en "Revista de libros": *Escuela comprensiva y diversidad* (febrero de 2000) y *Una educación sin autoridad ni sanción* (junio y julio de 2004).