

LA ESCUELA 10 AÑOS DESPUÉS DE LA LOGSE

Ferran Carreras Tudurí
Universidad de las Islas Baleares

UNAS PALABRAS PREVIAS

Puesto que los números rutilantes y acabados han dado siempre pábulo para conmemoraciones, aniversarios y balances diversos, hemos creído propicio hacer también arqueos y repasar, a grandes rasgos, lo que ha supuesto la reforma educativa durante este decenio que hemos finalizado, con más voluntad de análisis y de arrojar algo de luz que de dar recetas a cuestiones o profetizar soluciones que no tienen respuestas unívocas.

Es cosa sabida de todos a estas alturas que la ley, una de las mejores que ha tenido sin duda España en cien años en materia educativa, nació con voluntad de construir un sistema de escuela pública de calidad, gratuita, laica y obligatoria para todos hasta los dieciséis años. El nuevo marco educativo surgido a partir de 1.990 invalidó la Ley General de Educación aprobada veinte años antes en pleno franquismo (aquellos célebres programas renovados) e incorporó, en parte, las nuevas corrientes anglosajonas de aprendizaje para la comprensión, en las que, como sostiene Álvaro Marchesi no sin cierta solemnidad y adorno, '(...) *la educación escolar debe pretender la construcción por parte del alumno de significados culturales*' (Marchesi, 2.000). Otorgándole al alumno un protagonismo que jamás tuvo antes en la escuela, la intervención educativa debía tender como objetivo prioritario a posibilitar que los alumnos realizaran aprendizajes por sí solos, de manera que fuesen capaces de aprender a aprender, con los lazos existentes entre el discurso sobre escuela comprensiva y el de escuela abierta a las capacidades de todos los alumnos sin exclusiones, como ya es sabido.

Sin obviar las contradicciones en su aplicación, el proceso reformador dió sin embargo la posibilidad de que cada centro y región, de acuerdo con sus elementos de partida y con un grado de autonomía insospechado hasta la fecha, hiciera cambios graduales hacia un modelo educativo coherente con el advenimiento de una sociedad democrática en cuyo seno se exige más respecto a la diferencia y a la pluralidad. Para ello, un currículum descentralizado, único y común a todos los alumnos, y la apuesta por una escuela que se adapta al contexto y no al revés, eran algunos de los ejes centrales del cambio de modelo basado en una concepción educativa compensadora y a su vez combativa con las desigualdades (Beltrán y San Martín, 2.000).

DERECHOS UNIVERSALES Y OBLIGATORIEDAD

La extensión de la escolaridad obligatoria, constituida como un derecho universal en las sociedades democráticas occidentales se convirtió en una de las conquistas más importantes del nuevo concepto de escuela, surgido tímidamente a partir de la Ilustración, progresivamente implantado durante el siglo XIX, y definitivamente consolidado durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente en el área geográfica de los países ricos (Gimeno, 2.000). El concepto de obligatoriedad considerado a partir de la Reforma consolidó de manera irreversible el derecho universal a recibir una educación general básica gratuita y, en consecuencia, la enseñanza primaria y secundaria adquirían la condición de obligatorias para toda la población susceptible de ser escolarizada como mínimo hasta los dieciséis años. Inseparablemente unida a la exigencia de dar educación para todos sin exclusiones, ya que era gratuita, se partía del presupuesto —muy importante—, que todos los sujetos, con independencia de su origen de clase, género o capacidades, pueden aprender, pueden ser educados, y *'han de ser'* educados.

No sobra decir que esta conquista histórica —no suficientemente valorada—, se consiguió no sin enormes problemas en épocas antecedentes, ya que desde siempre la infancia constituyó una formidable mano de obra barata para las fábricas manufactureras y la progresiva implantación de la obligatoriedad privaba a los empresarios de pingües beneficios por la vía de la reducción salarial (Connell, 1.997).

Lamentablemente hoy día se ha de admitir que esta conquista social encuentra de nuevo inusitadas resistencias que vuelven a cobrar renovada vigencia, como en épocas anteriores, si bien los argumentos se maquillan más sutilmente y se disfrazan con otras ropas. Así, van creciendo diferentes sectores de oposición que alimentan voces refractarias hacia diversos aspectos de la aplicación de la Reforma y que, amplificadas con elevadas dosis de demagogia por articulistas de opinión con influencia en los medios, contribuyen a confabular grupos de presión, concitan reticencias hacia la escuela pública, y de paso alimentan adhesiones de importantes sectores de padres y de maestros devastadoramente críticos con determinados aspectos de la aplicación de la Ley.

¿QUÉ DICE EL PROFESORADO?

Entre el sector docente, un número significativo de voces se muestran recelosas hacia algunas consecuencias inmanentes de esta obligatoriedad, al poner en duda la afirmación de que *'todos los alumnos aprenden'*, y su corolario de que todos los alumnos *'pueden aprender juntos'*. Sus dudas surgen cuando observan que un importante grueso de estudiantes indisciplinados y a menudo alérgicos a la escuela crean significativos desórdenes en clase, en detrimento a su juicio de los alumnos más aventajados. Para este sector de maestros el efecto perverso de la obligatoriedad, tal como se entiende en la práctica, conduce a la idea que todos han de asistir como mínimo hasta los dieciséis años y, consecuentemente, se admite de forma implícita que todos *'pueden'* estudiar y además *'hacerlo juntos'*, algo que ponen muy en duda. Con una postura algo acomodaticia

ante la problemática surgida aducen, además, no tener la preparación suficiente, poco tiempo no lectivo para preparar las clases, lagunas importantes en medios y recursos mínimos, así como unas *ratios* desproporcionadas que hacen prácticamente inviable la diversidad en ellas y con ello su tratamiento educativo¹. En definitiva: los esquemas del pasado que tan buen funcionamiento habían dado al enseñar, resulta que ahora de poco sirven ante la escuela que tenemos o de nada para la que se avecina dentro de poco.

En efecto, los escépticos creen que lo que denominan '*la Reforma de las grandes intenciones y de las palabras retóricas*' no ha dado ni de lejos los resultados esperados. Altos índices de fracaso escolar, '*bajo nivel*' del alumnado, fracaso absoluto de la ESO; brotes importantes de intolerancia y de violencia en los centros educativos por la incorporación de lo que se denomina no sin ramplón eufemismo *minorías étnicas*; problemas derivados de la incorporación de alumnos con déficits, desmotivación de los educandos, disparidad entre la formación recibida en las aulas y las demandas sociales, son algunos síntomas. Para algunos, '*la LOGSE es una buena Ley en un 90%, pero en su funcionamiento han influido muchísimos factores, y hay tres que han sido fundamentales: el aplazamiento en su aplicación, el origen político de la propuesta y el problema de la difusión social de la ley*'.

Estos sectores de maestros lamentablemente preconizan —con la mirada puesta en un pasado idílico— al retorno a los '*curriculum diferenciados*' partiendo de la división del alumnado atendiendo a diversos y alámbicados filtros seleccionadores (las capacidades, el rendimiento, las diferencias étnicas o sociales, entre otros más sutiles de los que no se escapan los denominados *Programas de diversificación curricular*). Esta idea proviene de la creencia que la enseñanza se favorece mejor desde una visión centrada en los *rasgos comunes* del alumnado. Así las cosas, la escuela —para este sector— entiende la norma como lo '*normal*', mientras que lo que se sale de ella como lo '*conflictivo*', sin caer en la cuenta que la educación institucionalizada, desde esta perspectiva, no hace sino aumentar en mucho esas diferencias entre alumnos y con ello las desigualdades que se derivan. En el trasfondo de todo está el ya tristemente famoso y manido '*problema del nivel*' de los alumnos, que se quiere justificar al constatarse importantes sectores de alumnos que '*no encajan*' en el modelo de escuela inclusiva.

Por muy desideologizada que esté aparentemente la sociedad, huelga decir que el discurso que se hace sobre la educación hoy no es ni de lejos neutral. Es por ello que algunos presionan a favor del retorno a una educación más centrada en las *diferencias individuales*, una vez advertidos los importantes desajustes y congajas que dicha obligatoriedad ha supuesto en muchos centros. Pero como apunta Gimeno (2.000), '*(...) estas resistencias han tenido el apoyo en concepciones discriminatorias sobre las posibilidades de algunos grupos humanos y en una visión estratificada de la sociedad. (...)*'.

¹ Estos datos extraídos y recopilados brevemente aquí forman parte de una investigación mucho más extensa actualmente en fase de redacción.

Hoy, cuando no es políticamente ni socialmente admisible adscribirse, ni gusta a nadie que se le adscriba, al bando de los conservadores opuestos a universalizar los bienes culturales, las resistencias a la extensión de la obligación se disfrazan de argumentos más sofisticados'.

EL DISCURSO SOBRE LA EFICACIA Y LA CUALIDAD

En efecto: otra línea ideológica que mantiene posiciones muy críticas con la Reforma es la que hace referencia al discurso aparentemente bienintencionado sobre la '*calidad educativa*'. Los intentos —desde sectores afines a determinados poderes políticos actualmente en el gobierno, a los cuales sin duda no son ajenos fuertes intereses económicos privados— de tergiversar ideológicamente los principios que sustenta la LOGSE bajo el discurso de la '*calidad y la eficacia*', están contribuyendo a generar opiniones condescendientes cada vez más influyentes hacia el retorno a una escuela seleccionadora.

La obsesión por la eficacia, —que se vive con virulencia en otras organizaciones y se erige cada vez más en un valor absoluto con el que juzgar los resultados de las acciones cotidianas individuales y colectivas—, como objetivo en educación es presentado ideológicamente como sinónimo de calidad. Según esto, si se conviene en aceptar que la actividad social se rige, como en otras dimensiones de la vida pública, por patrones de rapidez, economía y beneficios medibles y observables sobre la base de determinados objetivos previstos, no hay razón para no analizar y gestionar de ese modo la actividad de educar, pasando por alto alegremente que esta obsesión por la eficacia, cuando se lleva a sus últimas consecuencias, se desliga incluso de la calidad de los resultados primando la rentabilidad sobre la productividad.

Estos sectores de incipiente influencia, acrisolados en torno a medios de comunicación decisivos en nuestro país, tergiversan por completo el sentido de la educación entendido como factor de progreso y cohesión social, porque como advierte el mismo Gimeno, con estos planteamientos '*(...) La educación se convierte en fuente de nuevas desigualdades en lo que respecta a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros, razas y grupos sociales*'.

En realidad, algunos ven, en la preocupación por este estado de cosas, el germen de las políticas involucionistas conducentes al desmantelamiento sutil pero progresivo de un modelo público de educación en el cual el Estado ha tenido desde siempre un papel promotor y regulador. Como dice Jurjo Torres (1.999) '*(...) si el Estado pierde capacidad para incidir [en la educación] desaprovechará la posibilidad de promover el debate sobre el modelo de sociedad que su ciudadanía pretende*' y, en consecuencia, se dejará en manos de determinados grupos de poder que pretenden con ello legitimarse y perpetuarse favoreciendo tácitamente la exclusión social.

ESCUELA PRIVADA, ESCUELA PÚBLICA

Este estado de cosas no hace más que poner al descubierto un proceso políticamente decidido e intencionado a favor de la escuela privada, como no podía ser de otra manera a la vista de lo que está pasando en otros países de nuestro entorno. No hace falta ir demasiado lejos ni hilar muy fino: basta comparar escuelas, comparar servicios, comparar exigencias al profesorado, comparar asignación de presupuestos, comparar requisitos de admisión del alumnado.

Es evidente que las políticas conservadoras en educación ensayadas en los últimos tiempos en España —reducción a la mínima expresión de la enseñanza pública, laica e igualitaria, la potenciación de las diferencias elitistas por la vía de la libre elección del centro, el desigual trato de la escuela pública en beneficio de la privada, los intentos de recuperar la religión como asignatura obligatoria en las escuelas, entre otras— suscitan preocupación por lo que tienen de pérdida progresiva de apoyo a la escuela pública mediante su devaluación, y preocupa sobretodo ante una opinión pública crédula y condescendiente con estas actitudes involucionistas, si se analiza a partir de la escasísima movilización social que estas medidas van despertando en la ciudadanía.

Aunque es a todas luces injusto atribuir a la escuela pública la misión de ser la garantía de la igualdad entre los alumnos, ha de reconocerse que en la práctica esta atribución tácita encajona la escuela pública en una función mucho más social que educativa, como si la integración social fuese responsabilidad suya en exclusiva, y la educadora meramente subsidiaria y residual. Con esta implícita división se le impide competir en igualdad de condiciones con la escuela privada, que se promociona a sí misma como la garante de la auténtica función, la educadora, haciendo valer por ello criterios en gran parte crematísticos y de mercado, como puede ser el rendimiento del alumnado —previa y convenientemente seleccionados entre unas élites—, y desdeñando la función social que, recordemos, también tiene. Como de hecho está pasando, la degradación de la escuela pública sólo puede dar como resultado el fomento de un subsistema privado (¡subvencionado con fondos públicos!) destinado a la formación de élites, pero con el elevadísimo precio social de *balcanizar* el alumnado en grupos de buenos y malos según la escuela, sea pública o privada, a la que se hayan matriculado. Algunos podrán decir que esto es así desde hace tiempo, y sin duda es cierto, aunque hay muchos autores que vaticinan que la escuela pública, de convertirse no ya en un *derecho* sino en una *mercancía*, se convertirá inexorablemente de aquí a poco —y como sucede ya en las grandes concentraciones urbanas— en enormes *guettos* de alumnos residuales, que son repelidos por el sistema, aparcados en los centros hasta los dieciséis años.

Mucho profesorado acaba renegando de la *diversidad* y de toda su parafernalia discursiva como mal irremediable; discurso bienintencionado y políticamente correcto del que pocas cosas en su contra pueden decirse, al menos teóricamente. Pero que su encaje práctico en las escuelas e institutos resulta ciertamente complicadísimo, de modo que la reacción masiva es la de huir de ella como de la peste porque su tratamiento práctico en los centros se convierte en sinónimo de pesadilla laboral para la mayor parte

de sus maestros, desasistidos por la administración y por el mundo de la academia.

Por su parte, el mundo de la Universidad prescribe y dicta toda suerte de recomendaciones sobre las virtudes y necesidades de fortalecer la heterogeneidad en las aulas, ensalzando *la atención a la diversidad* en un sentido iluso que resulta a menudo admonitorio y pusilánime cuando lo escuchan o leen maestros y profesores que viven circunstancias escolares a veces muy difíciles. Sin pretenderlo sin duda se socaba aún más el abismo entre la pedagogía oficial y la práctica real, suscitando que la primera se presente como garante de *'lo que debe ser'*, mientras que la segunda no se contente con el *'no toca otro remedio que hacer'*, toda vez que dicha *diversidad* se convierte en sinónimo de escuelas-*guetto* o escuelas-problema, de las que debe uno alejarse profesionalmente como sea.

EL FUTURO DE LA ESCUELA ES EL MESTIZAJE

Es cierto también que el proceso imparable de globalización de la economía está forzando a la emigración de importantes contingentes de poblaciones extracomunitarias como también de la misma comunidad europea. Como resultado de todo ello, cada vez será moneda corriente la existencia de diferentes grupos sociales que de seguir así podrán quedar excluidos de los mecanismos educativos y de participación social. Si la escuela del siglo XXI será la escuela del mestizaje —como bien apunta Orcasitas (1.999)— y, en buena lógica, la heterogeneidad dentro de las aulas, muy lejos de disiparse, se irá extendiendo palmariamente a todas las realidades de convivencia de forma inexorable y galopante, estas reacciones involucionistas actuales, crecientes entre el profesorado, y recogidas por la clase política y los medios, pretenden hacer marcha atrás porque predicen elevados costes sociales, difícilmente previsibles en contextos escolares.

Sólo por estas razones enunciadas en estas breves líneas habría de sobras argumentos o pruebas para advertir que poner sombras sobre la escuela pública devaluándola, significa renunciar de forma suicida a un modelo de sociedad y de educación —ganado a fuerza de muchas luchas sociales— en cuyo seno todas las personas, con independencia de sus orígenes, puedan tener garantías de acceso a la cultura, y en consecuencia a un salario mínimo y a unas prestaciones dignas. El camino involucionista esbozado implica hacer más grande el abismo entre los incluidos y los excluidos del sistema, entre quienes disponen de recursos y oportunidades y quienes no, y equivale ideológicamente a disminuir la importancia de quienes tienen o pueden menos como una situación estructural, inevitable. La educación no puede convertirse en una herramienta legitimadora de la realidad, sino en un arma —entre muchas— eficaz para combatirla cuando es abiertamente injusta e insolidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, F. y San Martín, A. (2.000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata
- Connell, R. (1.997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2.000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Marchesi, A. (2.000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza
- Orcasitas, J.R. (1.999). "Diversidad y educación: el futuro es ya, mestizo". *Revista de educación especial*, 25,101-108
- Torres, X. (1.999). Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión. En J. Angulo *et al* (1.998), *Escuela pública y sociedad neoliberal*. (pp. 113-132). Madrid: Miño y dávila