

Reconducir la reforma educativa

CUANDO se promulgó la LOGSE dedicamos un número monográfico de RAZÓN Y FE a estudiarla desde todos los ángulos y perspectivas. Tras recoger en él las opiniones de expertos, políticos, sindicalistas, titulares de centros, asociaciones de padres, profesores y alumnos, emitimos un juicio sustancialmente positivo del espíritu y de las líneas maestras de la reforma. Formulamos, no obstante, algunas dudas sobre la virtualidad práctica de algunos supuestos básicos de la misma: predominio de lo didáctico sobre los contenidos, asunción demasiado radical del principio de **escuela comprensiva**, cierta concepción idílica del profesorado y algo de ingenuidad en quienes la presentaban como un instrumento que transformaría positivamente primero la enseñanza, y después la sociedad entera.

La implantación de la LOGSE ha sido caótica y vacilante: primero se experimentó sin objetivos ni programas, luego se han producido anticipaciones irregulares, saltos, varios calendarios según comunidades e incluso comarcas. No sabemos si el actual descontento se debe más al caos de su implantación que a la sustancia misma de la LOGSE, pero de lo que no cabe duda es de que el descontento social respecto a la reforma es considerable en todos los sectores. Durante los gobiernos socialistas, al ser la LOGSE un emblema del

cambio, una avalancha de disposiciones administrativas para el desarrollo de la LOGSE (Decretos, Ordenes Ministeriales, Resoluciones, tanto del Ministerio de Educación como de las Consejerías de las diversas Comunidades Autónomas) y el valorar la sintonía con ella a la hora de proveer plazas, han contribuido a oscurecer la crítica o a mantenerla insonorizada entre los profesionales de la enseñanza. No así en los numerosos padres que han cambiado a sus hijos de centro para eludir la reforma o se han manifestado ruidosamente en contra de los nuevos mapas escolares.

El cambio de gobierno ha supuesto un alivio para quienes se veían obligados a callar su oposición a aspectos concretos de la LOGSE, lo que incrementará inmediatamente el número de quejas. Por otra parte, al nuevo gobierno cabe atribuirle inicialmente un menor compromiso con el pasado y, por tanto, una mayor disposición a efectuar cambios en el desarrollo de la Reforma. En su primera intervención ante los medios de comunicación, la nueva ministra del ramo, Esperanza Aguirre, dejó meridianamente claro que «el nuevo gobierno no se considera afectivamente comprometido con la LOGSE» y que «se puede plantear la reforma de la reforma en todo aquello en que no se hayan dado pasos irreversibles». Este editorial pretende señalar aquellos aspectos de la LOGSE que, a nuestro juicio, más necesitan ser modificados y en los que todos los pasos avanzados no son irreversibles. Sin perjuicio de que en ulteriores comentarios nos ocupemos del Bachillerato, planteamos aquí algunas reflexiones para modificar enfoques y prácticas en la Educación Secundaria Obligatoria, que es el tramo educativo donde más urgentes son los cambios de rumbo.

Es necesario acortar por arriba la escuela comprensiva

LA igualdad social exige una educación que no discrimine, sino que más bien aminore las diferencias de talentos, medios económicos, estimulación, hábitos preinstructivos, ambientes y roce cultural con que los alumnos

llegan al sistema educativo. Para remediar en la escuela estas diferencias, que predeterminan casi desde la cuna la suerte de cada niño a lo largo de toda su vida, se formuló la tesis de una escuela en la que durante el mayor número de años posible recibieran las mismas enseñanzas todos los alumnos, ricos y pobres, con apoyo académico externo o sin él, listos y torpes. Los laboristas británicos llamaron a este tipo de escuela **comprehensive school**, que en España se ha traducido como **escuela comprensiva**. En general, la tesis de una escuela comprensiva, como equivalente de escuela igualitaria, fue una de las más queridas por los partidos de izquierda europeos durante la década de los setenta y primer tercio de los ochenta. Los partidos de centro y derecha asumen en gran parte el principio pero limitan la extensión. Así, la Ley de Reforma de **Villar Palasí** (1970) unificaba a todos los alumnos hasta los 14 años, modificando así una práctica secular que preseleccionaba prematuramente (a los 10 u 11 años) a quienes iban a hacer bachillerato.

LA LOGSE extiende la escuela comprensiva a todos los tramos obligatorios, desde los 6 a los 16 años e impone, además, la integración en aulas normales de deficientes físicos, sensoriales y psíquicos.

En la etapa de primaria (6-12 años), apenas existen objeciones a la comprensividad: los inconvenientes son menores que las ventajas y se pueden minimizar con programas de atención a la diversidad. En cambio, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria o ESO (12-16 años) los inconvenientes son muy graves y no pueden compensarse dentro del sistema. A nadie se le ocultan las disfunciones que una extensión de la comprensividad tan dilatada en el tiempo y tan intensa en las diferencias produce en los ritmos de enseñanza-aprendizaje (en una misma aula puede haber alumnos de un CI de 60 y superdotados de 135). El efecto perverso que inevitablemente conlleva esta, a nuestro juicio, excesiva extensión de la comprensividad es que **el sistema penaliza a los mejor dotados**. El ritmo escolar viene impuesto por los que mayores dificultades de aprendizaje presentan, ya que a ellos ha de destinar el

profesor la mayor parte de su tiempo. Los mejor dotados pasan por la escuela sin exigirse a sí mismos, sin activar sus potencias; en consecuencia, se tornan vagos, en una edad (14-16 años) decisiva para la adquisición de hábitos de laboriosidad y esfuerzo.

El peligro añadido de un empobrecimiento cultural, denunciado por no pocos intelectuales, tampoco debe minimizarse. Suele hablarse de que la ESO tiene dos finalidades: a) educar para la vida y servir de propedéusis para las etapas académicas ulteriores: Bachillerato y Formación Técnico-Profesional.

LA función propedéutica se alcanza de forma muy deficiente, cuantitativa y cualitativamente. Ya hay datos que permiten comparar los resultados de alumnos de la LOGSE con alumnos del sistema anterior: los resultados de la comparación son demoledores para la reforma, aunque conviene matizar su negatividad porque parece evidente que los juzgadores no se metieron en el espíritu de la reforma y, con toda seguridad, evaluaron más las capacidades conceptuales que las destrezas procedimentales y las actitudes, contenidos muy valiosos que la LOGSE ha dignificado.

Pero tampoco la función genérica de «educar para la vida» se ve cumplida satisfactoriamente. Los alumnos de los que claramente puede anticiparse que no accederán al bachillerato es absurdo que se vean sometidos a una inútil presión academicista, insuficiente para los otros y excesiva para ellos, en perjuicio de su «formación profesional de base» o de su «preparación para la vida activa y profesional».

Y no queremos entrar en este editorial en los problemas derivados de la integración de deficientes, problemas que se ha fingido ignorar a lo largo de toda la ESO, pero que afloran irremediamente en el ciclo final de la misma, cuando se empieza a observar que «el sistema postula más sistema», es decir, que toda la vida de determinadas personas está de algún modo condenada a ser tutelada por otros o los ya existentes, y hasta ahora confusísimos, Programas de Garantía Social.

Por estas razones, parece necesario y urgente efectuar una **corrección a la baja** de la comprensividad en la Educación Secundaria Obligatoria. La intervención mínima debe afectar al segundo ciclo de esta etapa (14-16 años) en el que, de algún modo debe preorientarse a los alumnos hacia una profesión o una rama (Lingüística, Humanística/sociales, Científica, Tecnológica) de Bachillerato. No basta al respecto la actual proliferación de materias optativas, puesto que la experiencia nos dice que el principal criterio de elección de estas materias es el de **adopción negativa**, es decir, los alumnos eligen, cuando el colegio o instituto se lo permiten, no las materias que mejor les prepararían sino las que les eximen de otras más difíciles.

Las referencias de otros países europeos son ilustrativas al respecto. En casi toda Europa continental tienden a generalizarse sistemas de Educación Secundaria Obligatoria, similares al de Alemania, donde nunca extendieron la comprensividad más allá de los 12 años y donde, a partir de los 12 años, los alumnos, debidamente orientados, eligen una modalidad. Los que no muestran capacidades ni interés por el estudio, pero sólo ellos, continúan en la **Hauptschule**, cuyos objetivos y contenidos se refieren a habilidades y destrezas generales, muy semejantes a las que la ESO prevé en España para todos los alumnos, incluso los superdotados. El esquema alemán está siendo mimetizado por todos los países del antiguo bloque comunista, Bélgica, Holanda, Luxemburgo, varios cantones suizos, e incluso por Francia, donde se fustiga la escuela comprensiva con el inequívoco aforismo **college unique = college inique**.

Es imprescindible modificar los criterios para confeccionar los nuevos mapas escolares

LA implantación de la ESO conlleva la creación de nuevos institutos o la habilitación de algunos centros. La búsqueda de mejor calidad educativa, a la que contribuyen de modo notable las nuevas especialidades (tecnología, plástica, segunda lengua extranjera, música, etc.)

impone en las zonas rurales la concentración de los centros de ESO en las cabeceras de comarca. Los reformadores, dispuestos a juzgar el mundo desde la única perspectiva de su reforma, han sido miopes para incorporar otros criterios que no sean los cuantitativos. Todo el problema de las concentraciones escolares de la EGB en los años setenta y todos los problemas de los CRA (Centros Rurales Agrupados) de los años ochenta se multiplican ahora al confeccionar los nuevos mapas escolares.

*EL proceso está acentuando, sobre todo en las regiones de pueblos pequeños, la penalización que, como efecto del sistema sociopolítico general, sufre el mundo rural. En todo Aragón, Rioja, Castilla y León, y provincias enteras de otras comunidades, hay cientos de pueblos que pierden sus aulas y maestros de los actuales 7.º y 8.º de EGB y que a consecuencia de ello, mueren un poco más deprisa. La confección de los nuevos mapas escolares no debería ser tarea sólo de las autoridades educativas, sino de varios ministerios debidamente coordinados: Interior, Trabajo y Asuntos Sociales, Administraciones públicas y, por supuesto, Educación. Si la Constitución impone el criterio de **solidaridad interterritorial**, nos parece que uno de los campos de aplicación prioritaria es el educativo. Y, para reequilibrar, o al menos no acentuar los desequilibrios entre el mundo rural y el urbano, se puede y se debe exigir una acción compensatoria que aplique **criterios cualitativos** para corregir la imprescindible base cuantitativa de la planificación de centros. Sólo aplicando correcciones cualitativas será posible dotar, como en justicia se debe, de centros de ESO a pueblos de 1.500-2.000 habitantes en zonas donde los pueblos colindantes son mucho menores. Si se sigue exigiendo el mismo número de unidades por curso y el mismo número de alumnos en todas partes, la injusticia se comete con los que, por su dimensión, carecen de peso demográfico y, por sus pocos votos, de peso político para hacer valer sus intereses y sus derechos.*