

La decepción de la Reforma Educativa

*P*OCAS veces se ha encontrado una Administración con condiciones tan idóneas para llevar a cabo una reforma educativa en profundidad, como las que se encontró el PSOE cuando llegó al poder en 1982. La esperanza de cambio era generalizada y la fuerza de diez millones de votos amparaban al Partido Socialista para que fuera esta fuerza política la que lo llevara a la práctica. Por eso no extrañó que, a la semana de tomar posesión, el PSOE congelará la aplicación de los **programas renovados**, que en realidad no eran más que una adecuación de los anteriores a la nueva situación democrática y que sólo se habían implantado en la primera etapa de EGB, y anunciara a bombo y platillo una reforma educativa radical. Se generó inmediatamente una vertiginosa carrera de encuestas, propuestas y contrapropuestas, cargadas de ilusión y de ideas nuevas, impulsadas por el ministro Maravall y sostenidas ideológicamente por los principales movimientos de renovación pedagógica.

Una gran esperanza

LA reforma se inspiró en los mismos principios que inspiraban las propuestas socialistas en Francia, laboristas en Inglaterra y socialdemócratas en Alemania. La primera fase de la reforma culminó en la LODE (3-VII-85), que reformaba el anterior Estatuto de Centros y supuso una nueva y difícil forma de regular la coexistencia de la escuela de titularidad privada con la preeminente escuela estatal. Inmediatamente, el PSOE empezó a plantear la reforma general del sistema educativo sobre las bases ideológicas siguientes:

- a) La extensión de la escolaridad obligatoria y gratuita desde los 6 años hasta los 16 años, sumándose así España a los países más avanzados de Europa. Paralelamente, aunque no su obligatoriedad, se extendería también la gratuidad de la escuela estatal a la enseñanza infantil.*
- b) La **escuela comprensiva**, término acuñado en Inglaterra y aplicado también en Francia, que propone una enseñanza igual para todos durante todo el tramo obligatorio. La enseñanza comprensiva debía evitar el fracaso social del alumno, dotando a todos de un título mínimo reconocido socialmente.*
- c) En conexión con lo anterior se definía la Enseñanza obligatoria como una **educación general para la vida** más que como un escalón que daba acceso al nivel académico siguiente. Ello comportaba que la Formación Profesional de Primer Grado, básica para la vida y ya gratuita anteriormente, quedara subsumida en el tramo obligatorio.*
- d) El reconocimiento de que, manteniendo unos mínimos comunes a todo el Estado, las Comunidades Autónomas pudieran determinar una parte sustancial del currículo y establecer como obligatorios sus propios contenidos.*
- e) La preeminencia del ciclo sobre el curso como unidad de evaluación de los alumnos, dando así mayores posibilidades de maduración igualitaria a todos.*

f) El **currículo abierto**, que permitía tres niveles de concreción: el primer nivel venía determinado por los programas de las diversas Administraciones Educativas (estatal y autonómicas); el segundo nivel de concreción era el que, respetado el anterior, cada centro estableciera en función de su entorno y de las peculiaridades de su Proyecto Educativo; el tercer nivel de concreción era el que cada profesor, respetando siempre los dos anteriores, determinara para su clase.

Aunque no faltaron críticas sobre el futuro empobrecimiento cultural del país, advertencias sobre el oscuro porvenir de una nación que descuidaba la formación de elites o la posponía hasta edades adultas y severas reservas sobre la disfunción que provocaría la diferenciación territorial tan acusada, en general el planteamiento de la reforma mereció un alto grado de consenso y generó muchas expectativas.

Sobre estos presupuestos se elaboró la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE (3-X-90) que preveía en su propio texto un período máximo de diez años para su completa implantación. Los nuevos currículos (Decreto de mínimos del 14-VI-91 y Decreto de currículo del 6-IX-91) evidenciaban claramente los cambios de énfasis: frente a la sobrecarga de contenidos conceptuales que viciaba los programas anteriores se hacía hincapié en la adquisición simultánea de procedimientos y actitudes, introduciendo la notable novedad de los llamados **temas transversales** (Educación moral y cívica, educación ambiental, para la salud, para la paz, etc.).

La decepción

TRANSCURRIDOS cuatro años desde la publicación de la LOGSE, y por variadas razones, se puede hablar de desencanto colectivo y de un desprestigio social bastante generalizado de la Reforma, especialmente acusada en el tramo de la Secundaria Obligatoria.

— En primer lugar, la crisis económica ha hecho imposible la asignación de recursos suficientes (instalaciones y profesorado especializado en las nuevas áreas).

— En segundo lugar, y en estrecha relación también con el presupuesto, se ha diferido en demasía el calendario de aplicación: del inicialmente previsto (implantación de un ciclo cada año) se ha pasado a la implantación curso a curso, lo que hace que en realidad el impacto social de la reforma apenas se note.

En tercer lugar, ha habido una enorme dispersión de modos y calendarios de ampliación de la ESO (Secundaria Obligatoria), coexistiendo en la actualidad centros que la establecieron con carácter experimental cuando ni siquiera había programas, centros que la han anticipado con diversa cadencia a partir de 1991 y centros que sólo se incorporarán a la misma cuando su implantación sea general (a partir de 1996).

— En cuarto lugar, se ha puesto meridianamente de manifiesto que la Reforma se evalúa a sí misma con criterios diferentes de aquellos con que la evalúa la sociedad; así se explica el que los primeros alumnos de reforma que han llegado a la selectividad en 1994 hayan obtenido un porcentaje de fracasos muy superior a los que procedían del sistema anterior.

Por otra parte, en muchos países que se adhirieron a la escuela comprensiva se están desandando los pasos dados. La idea de programas iguales nunca triunfó en Alemania donde se han mantenido tres tipos de secundaria obligatoria (la **Hauptschule**, especie de primaria B, la **Realschule**, centrada en las Ciencias, y el **Gymnasium**, especializado en Humanidades). La idea de un colegio de secundaria único para todos está totalmente desacreditada en Francia donde el ministro actual **Bayrou**, lo ha criticado ferozmente (suya es la expresión **college unique=college inique**) y se camina hacia nuevos modelos **en filières**, es decir, diferenciados por especialidades. En Inglaterra están

*cobrando nuevo vigor las **Grammar Schools** y las **Secondary Modern Schools**, aunque las **Comprehensive schools** reciben todavía el 80 por 100 del alumnado.*

Todo ello ha provocado una resistencia de centros y padres a entrar en la reforma si pueden escapar a ella, e incluso un número considerable de alumnos solicita reintegrarse al sistema anterior tras haber cursado algún curso de la nueva ESO. Conscientes de que por sí misma la reforma no genera el prestigio que necesita, las autoridades académicas han presionado para que centros públicos de prestigio tradicional, como el Ramiro de Maeztu de Madrid, y un cupo importante de centros privados, entren en la ESO anticipadamente. Es como si estuvieran convencidos de que sólo desde fuera puede la LOGSE recobrar su imagen y atractivo.

En definitiva, estamos en la tesitura de que, antes de terminar de implantarse una reforma de tan largo alcance, la realidad demande ya una reforma de la reforma, lo que, añadido al previsible cambio político, acentúa la idea de precariedad actual y priva a la LOGSE de expectativas de duración, sin ser modificada.