

¿Qué ocurre con la Reforma? ¿Qué pasa en la E.S.O.?

A DIEZ AÑOS de la puesta en práctica de la reforma educativa propugnada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), sobre todo la Enseñanza Secundaria Obligatoria (la E.S.O.) parece estar en el ojo del huracán: Padres y madres con inquietudes; el profesorado, en parte desconcertado ante problemas que se suscitan en el aula y para los que carece de respuestas, en parte, también, quejoso por la aparente merma de niveles que la reforma conlleva; un alumnado desmotivado y sin perspectivas vitales claras... Sin negar la evidencia de que la Reforma educativa en curso puede estar aquejada de algunos problemas, lo cierto es que desde los primeros momentos del acceso del Partido Popular al poder, en la primera comparecencia de la ex Ministra de Educación, Esperanza Aguirre, ante la Comisión de

Educación del Congreso, allá por junio de 1996, se empezó a atisbar cuáles iban a ser las líneas básicas de la política educativa a aplicar por el PP. Términos como calidad (versus excelencia en el seno del sistema educativo), libre elección de centro (lo que, quiérase o no, conlleva ventajas comparativas para el alumnado mejor dotado) y la potenciación de una doble red educativa, no eran sino la punta del iceberg que apuntaba otra política de más altos vuelos que iba a poner en cuestión a corto plazo uno de los pilares en que descansa la reforma educativa en curso: la comprensividad.

Es mi intención, pues, en las líneas que siguen, reflexionar sobre algunos de estos extremos, en la convicción de que el debate sobre ciertos temas que afectan de lleno al ámbito educativo no va desligado de la coyuntura histórica concreta que vivimos.

Los problemas en los que está inmerso el ámbito educativo no esconden, sin embargo, una evidencia: la universalización de la educación en los últimos 25 años, fruto, sobre todo, de la Ley General de Educación, de Villar Palasí, de 1970, y de la LOGSE, de 1990. Tres hitos claves entre 1982 y 1995:

-La plena escolarización básica (hasta los 14 años) no es una realidad hasta 1982.

-La democratización de la Secundaria llega en 1989, al alcanzarse un 64% de la escolaridad en la población juvenil de 16-17 años.

-La plena apertura de los niveles universitarios se produce entre 1991 y 1995, cuando el 20% de la generación que comenzó EGB consigue titulación universitaria.

La veloz democratización de oportunidades que se ha dado en el ámbito educativo nos hace, pues, olvidar el cerrado elitismo de antaño. Personalmente recuerdo que allá por los años 70, cuando me encontraba en la Facultad, los "hijos de obreros" no superábamos entonces el 3% del total de universitarios. La reacción conservadora, pues, en momentos en que se ha producido el "boom" de la escolarización va ligada a la denuncia de la supuesta rebaja de contenidos auspiciada por la LOGSE y, a su vez, a llamamientos para forzar una mayor selección académica en niveles preuniversitarios.

En este contexto, no es extraño que los

dardos más envenenados se dirijan hacia uno de los logros señeros de la reforma, la comprensividad, entendida como la capacidad del sistema educativo de proporcionar una educación básica compensadora de las diferencias de extracción sociocultural del alumnado. Pero dicho principio queda herido de muerte en tiempos en que campan a sus anchas los postulados neoliberales, de tal manera que en estos momentos, a lo sumo, garantiza el retraso en el acceso al mercado laboral de la población juvenil.

En este sentido, Mariano F. Enguita cree que "parece una tónica general de las reformas comprensivas el que, como reacción a las mismas, los sectores sociales que se ven alcanzados por otros ausentes antes en un determinado nivel y/o rama del sistema educativo tratan de diferenciarse de nuevo, bien sea accediendo a más educación (Universidad en vez de Bachillerato; licenciaturas en vez de diplomaturas; doctorados y másters en vez de licenciaturas, etc.), lo que podemos denominar una estrategia de diferenciación vertical, bien accediendo a una educación de otro tipo, lo que podemos considerar una estrategia de diferenciación horizontal".

La Reforma educativa, en cuestión

Creo, con Mariano F. Enguita, que la aplicación experimental de la Reforma fue una magnífica experiencia, pero inadecuada, desde el momento en que se puso en práctica por el sector del profesorado ya convencido. Sectores muy importantes del mismo se muestran, ayer y hoy, hostiles a la Reforma. Una hostilidad

que va desde la simple falta de colaboración con la misma hasta el empeño sistemático en desacreditarla en todos los foros, con lindezas como las actualmente en circulación referidas al descenso de nivel que aquélla propicia, pasando por la egebeización de la ESO y el bachillerato, el escaso peso de las Humanidades, ... Como sabemos, los mismos sectores docentes que, desde siempre, han cuestionado la reforma y sus principios, hacen escaso uso de las opciones de diversificación, postulan reiteradamente la necesidad de que el alumnado repita curso (con el mito de la promoción automática) y, en el fondo, quieren una ESO con una orientación propedéutica hacia el bachillerato. Con estos antecedentes, se corre el riesgo de volver a reproducir, a corto plazo, la lógica segmentadora y selectiva de siempre, dejando de lado la comprensividad, el enfoque constructivista de la educación y la posibilidad de desarrollar nuevas prácticas de transformación educativa.

El alumnado con el que trabajamos

Los problemas no residen sólo en la LOGSE; los problemas se encuentran en una sociedad en la que, junto a la riqueza, crece el abismo de la exclusión social con acentuación de los perfiles individualistas y competitivos. Por ello, la sensación de desorientación y de escasa motivación es percibida por la franja de edad comprendida entre los 12 y los 20 años –esto es, las edades del alumnado de nuestros institutos–.



Ocurre, además, que en nuestro país las tres cuartas partes de la juventud pasan 15 años o más dentro del sistema educativo. Ante tal evidencia, sería bueno que nos planteáramos con este sector actividades en los centros que fueran más allá de las tradicionales labores de clase, trascendiendo dicho marco. ¿Por qué tantos jóvenes dejan de interesarse por la vida escolar? ¿Por qué se aburren y en ocasiones se rebelan? Fernández Enguita tiene claro que la identificación del alumno/a con la cultura escolar está en relación con el mayor o menor grado de concordancia de ésta con la del hogar de origen, o lo que es lo mismo, que la cultura escolar sancione en el mismo sentido o con igual intensidad los mismos valores, ideas y forma de comportamiento del entorno del alumno. A ello le denomina identificación expresiva. Por otro lado, la identificación del alumno/a con las promesas que le otorga el sistema educativo, esto es, que el alumnado vea en la Escuela un medio para la obtención de credenciales para el acceso a posiciones sociales determinadas, la denomina identificación instrumental. Combinando ambas, según Enguita, podemos obtener las distintas tipologías de alumnos y alumnas en su relación de aversión o aceptación del aparato escolar.

Lo expuesto anteriormente nos sirve como radiografía de la situación pero no nos aporta alternativas. En este terreno, a lo mejor nuestros/as adolescentes lo que esperan es que se les tenga en cuenta, por ejemplo, para actividades de contenido social para los que son particularmente proclives. Bien orientados, los/as jóvenes poseen un gran potencial para autoorganizarse, para desarrollar multitud de tareas. ¿Acaso no podría el alumnado colaborar con las Administraciones, las asociaciones de vecinos, las ONGs, etc., en tareas en las que se viesen implicados/as? Los trabajadores/as de la enseñanza hemos de asumir que tenemos una responsabilidad respecto de lo que los jóvenes necesitan que no siempre coincide con los saberes convencionales.

Otra cuestión que no queremos pasar por alto es la de la necesaria implicación del alumnado en la gestión democrática de sus centros, en aquellas tareas en las que dicha participación le sea posible, porque, ¿cuántas veces se le tiene en cuenta a la hora de la planificación educativa? ¿Funciona en nuestros institutos la autodisciplina? ¿Cuántas

asambleas de delegados/as de curso se realizan y con qué fines...?

La responsabilidad social

No por repetida va a convertirse en tópicica la afirmación de que se precisa también una mayor implicación de las familias en la dinámica educativa, en el proyecto de centro. Y no sólo las familias. La presencia activa en nuestros centros de organizaciones sociales con presencia en el barrio, lejos de suponer una injerencia, a veces indeseada por muchos sectores de docentes, puede, sin embargo dinamizar el funcionamiento democrático de nuestros institutos. ¿Para cuándo las Escuelas de Padres impulsadas por la Administración con fondos públicos? ¿Para cuándo la apertura real de los centros a su entorno? ¿Para cuándo una Educación permanente de adultos/as aprovechando la infraestructura educativa ya existente? ¿Acaso la presencia de padres y madres en las aulas no podría suponer, a corto plazo, el que se transmitiera a hijos e hijas otra "imagen" de los docentes y del propio entorno escolar?

Los otros actores: los equipos directivos. El profesorado

Relegada al olvido la fase del optimismo pedagógico que acompañó la puesta en práctica de la experimentación de la reforma, las sucesivas disposiciones legislativas han ido imposibilitando una aspiración progresista tradicional: la gestión democrática de los centros. La complejidad del proceso, unida a un dejar de la mano a los equipos directivos a su propia suerte, en un contexto de merma de recursos y de problemas de toda índole, justifican la falta de candidaturas a la dirección de colegios e institutos. Con este pretexto, ya la Administración socialista, con la Ley Pertierra de 1995, dio una vuelta de tuerca y consolidó la figura de los cargos directivos reforzados en sus atribuciones, burocratizados y, además, convertidos en representantes de la Administración en los centros. Con ello, lejos quedaban nuestras reivindicaciones de la figura del director como dinamizador pedagógico, junto con la Inspección.

¿Y qué decir del profesorado? La Reforma educativa, como dijimos, se puso en práctica contando con la aceptación de una minoría sensibilizada con la misma, dejando al lado lo fundamental: la necesidad de contar con un profesorado preparado convenientemente para aplicarla. En nuestros

institutos, conviven, como sabemos, docentes con distintos orígenes: el profesorado del tradicional BUP, cuerpo creado con la Ley del 70, y que sigue poniendo el mayor énfasis en la calidad y cantidad de los contenidos clásicos frente a una ESO en la que hay "demasiada pedagogía" y "poco nivel". Junto a ellos, en el extremo opuesto, el profesorado procedente de la Primaria que, en muchos casos, muestra una actitud recelosa frente a sus ¿compañeros y compañeras? licenciados/as. Por último, no olvidemos el profesorado procedente de la antigua FP, más predispuesto, quizá, a entender de resolución de conflictos en el aula.

Tal galimatías de cuerpos, además, cuenta con una estratificación derivada de otros parámetros, tales como la posesión de una cátedra, el acceso a la condición de catedrático –más recientemente–, el ser definitivo o provisional (expectativa), interino o interina... Lejos quedó la reivindicación tradicional del colectivo que se negó a recoger la LOGSE: la del Cuerpo Único docente. Esta diferenciación de niveles, grupos y categorías no oculta el problema fundamental del profesorado en sus aulas: el no saber cómo responder a esos grupos de adolescentes motivados y poco motivados, cultos o menos cultos... Quizá es verdad que, en los albores del siglo XXI, sea necesaria una serena reflexión sobre el currículum, y no sólo. También sobre las metodologías y el papel que tienen sentido en la Escuela a partir de este momento. ▲

NOTAS

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: La Escuela a examen. Edit. Pirámide, Madrid, 1995.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «La Reforma y nosotros...». Cuadernos de Pedagogía, nº 250.

MARTÍNEZ CELORRIO, Xavier y FERRÁN, Miquel: «La nueva realidad en la España del 2000». Cuadernos de Pedagogía, nº 268.

VIÑAO, Antonio: «El profesorado». Cuadernos de Pedagogía, nº 286.

VV. AA.: «¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?» Cuadernos de Pedagogía, nº 281.

VV. AA.: «¿Qué queremos decir cuando hablamos de calidad». Escuela Española, nº 3350.

ACOSTA PÉREZ, Estella: «El malestar docente». Organización y Gestión Educativa, nº 2, 199.



Pero, ¿existe la Escuela Rural?

Actualmente vivimos un momento expectante en la ordenación del sistema educativo español. Se han efectuado los trasposos de competencias educativas –excepto a Ceuta y Melilla– y las Administraciones Autonómicas buscan un modelo educativo que se adapte a la nueva situación; se anuncian modificaciones importantes en las tres grandes leyes educativas (LODE, LOGSE y LOPEGCE) por las que nos regimos; se plantean la reelaboración y reestructuración de los contenidos de enseñanza; la realidad socioeconómica –emigración de los jóvenes y abandono de la actividad agraria– y demográfica –descenso de la natalidad– que presentan algunas CC.AA. (sobre todo aquellas en las que el rasgo de “ruralidad” es distintivo) son preocupantes.

En este escenario, una vez más, hemos de preguntarnos por la escuela en el medio rural. Si para algunos la Escuela Rural está condenada, otros piensan que la política de cerrar escuelas es profundamente negativa en todo el proceso de revitalización del medio rural. El debate está candente (protestas en Extremadura al principio de curso) y afecta a las Administraciones Educativas, al profesorado, a las entidades locales y a la población rural en su conjunto. Es lógico, pues, que exista un alto grado de incertidumbre y preocupación con respecto al futuro. Ante la trascendencia de las medidas que se puedan adoptar, con estas líneas, se pretende reavivar el debate en la comunidad educativa, que propicie la participación de todos y to-

das en la posible reconstrucción de la escuela en el medio rural.

Con respecto a este tema, ¿realmente ha cambiado algo, en estos diez últimos años, con la aplicación de la LOGSE? En su momento se criticó que en la LOGSE no se articulara un tratamiento específico y diferenciado para la educación rural. Su desarrollo posterior nos ha dado la razón. En el medio rural, la situación de la educación escolar se ha ido agravando a medida que se

establecía la Reforma Educativa, como consecuencia de la aplicación de una legislación educativa inadecuada y de una nefasta política educativa en la implantación de dicha Reforma, basada en la generalización, la imposición y la rentabilidad económica.

En los años de experimentación de la Reforma Educativa, uno de los avances significativos fue lograr una estructura organizativa alternativa para el medio rural: el C.R.A. (Colegio Rural Agrupado). Sin

embargo, la implantación generalizada del mismo, sin tener en cuenta la realidad de las distintas zonas, ni la participación de los sectores afectados, ni el espíritu con el que surgió, ha impedido dar respuesta a las necesidades para las que se creó. En su desarrollo y evolución hay que destacar algunos problemas fundamentales: el nº excesivo de aulas, el agrupamiento inadecuado de las mismas y la dotación insuficiente de recursos humanos y materiales. La Administración educativa los ha utilizado como una forma de redistribución de recursos y profesorado, pero sin hacer la inversión necesaria para garantizar un modelo pedagógico propio y de calidad. Los C.R.A.s siguen siendo escuelas rurales que necesitan un tratamiento específico. No pueden confundirse con centros urbanos en un solo edificio. Los profesores rurales sufren una situación de inseguridad con las itinerancias (en la actualidad, solamente en la comunidad de Murcia se ha podido negociar un nuevo acuerdo de itinerancias. En Castilla y León está en proceso de negociación).



En cuanto a la E.S.O, que se va a convertir en la etapa más importante y novedosa para el medio rural, al ser el nivel obligatorio que tiene más dificultades para su ordenación, es donde la Administración Educativa se ha mostrado más titubeante y, hasta el momento, no ha variado sustancialmente la red de centros que estaba vigente en 1990. Así pues, por un lado, la escasez de centros; por otro, el mantenimiento de un modelo único y urbano de centros, que trae como consecuencia las desigualdades sociales y educativas de las comarcas rurales con respecto a las zonas urbanas, han creado un clima de conflicto social y movilizaciones por parte de los padres y madres del mundo rural.

En el momento presente, se puede asegurar que la mayoría de las CC.AA. no tienen un modelo específico para el medio rural. Subsisten aún todos los tipos de centros: algunas unitarias, colegios comarcales, CRAs, colegios públicos completos... Así pues, está sin resolver la definitiva Red de Centros Públicos de ESO (en Galicia se ha optado por los Centros Integrados. En Castilla y León, la Consejería de Educación está presentando a la Comunidad Educativa los CEOs –Centros de Educación Obligatoria, que integran la E. Infantil, la E. Primaria y una línea de la ESO– y los IESOs –Instituto de Educación Secundaria Obligatoria con dos líneas de la ESO–). Se puede comprender el enfado de los padres y madres al ver que la ordenación educativa no cumple lo dispuesto en el art. 65 de la LOGSE, de aproximar el servicio educativo a los municipios.



También se observa la discriminación que hay en la oferta de Ciclos Formativos, modalidades de Bachillerato, educación de Personas Adultas y la falta de un currículo coordinado con la cultura y necesidades del entorno. Por otra parte, estamos asistiendo al cierre de CPRs, que estaban ubicados en zonas rurales, que aparecían como dinamizadores de la escuela en el ámbito de la comarca y añadían a sus funciones formativas las de coordinación y apoyo de los centros de su demarcación.

Resaltar, aún, que la iniciativa educativa privada es un fenómeno casi desconocido en el medio rural, lo que demuestra que no es un negocio, y, por tanto, deberían estudiarse criterios de compensación de los costes de la enseñanza rural para realizar las inversiones precisas y adecuar los gastos a las necesidades de funcionamiento y servicios

complementarios: transporte, comedor, actividades extraescolares...

En resumen, es estos momentos debemos trabajar para que en el medio rural se reconstruya y ordene territorialmente el servicio público educativo. Para ello es necesaria una política educativa que se fundamente en: una ordenación jurídica y administrativa específica y diferenciada, que ponga fin a las continuas excepciones referidas al medio rural, que aparecen en la LOGSE, decretos y órdenes vigentes actualmente; una ordenación académica y curricular que tenga en cuenta la diversidad de situaciones rurales y una ordenación territorial del servicio público educativo dotado de recursos personales y económicos suficientes para lograr la máxima calidad.

El esfuerzo que se le demanda a la Administración puede parecer grande, pero si tenemos en cuenta que nos jugamos la pervivencia del mundo rural y el derecho de sus habitantes a tener sus propios servicios públicos, la rentabilidad social que se persigue debería prevalecer sobre la pura estimación económica, realizada, casi siempre, con parámetros de "concentración urbana".

La Escuela Rural es necesaria. Quizás más que nunca. En una sociedad tendente a la uniformidad, lo diverso ha de erigirse no sólo como un derecho, sino como un deber. Poder contar con una alternativa, aunque minoritaria, a este mundo competitivo y consumista sigue siendo algo muy valioso. Por ello, cualquier manifestación en defensa de la escuela rural se hace imprescindible. ▲

// En estos momentos, debemos trabajar para que en el medio rural se reconstruya y ordene territorialmente el servicio público educativo //

La muñeca rusa va al psiquiatra

Pero entonces, ¿Arancha y Borja quieren hacer el año que viene Bachillerato? Que quede claro que no, que la Junta de Evaluación lo desaconseja claramente, que ya verás las clases que tendremos que aguantar". Bachillerato. A muchos compañeros y compañeras aún se les llena la boca al pronunciar esta palabra. Con ella se quiere marcar diferencia, venerar lo que era y debería seguir siendo, deslindar lo educativo y lo académico, despojarse de actitudes y objetivos y capacidades y entronizar contenidos; distinguirse, muchas veces, en defensa propia.

"El año pasado era distinto, pero ahora ésta es una enseñanza voluntaria, y hay cosas que no permitiremos, porque nadie os obliga a estar aquí y no os lo podemos dar todo mascado;

el camino no va a ser fácil, y tenéis que empezar a desdeñar a los capicados desde el primer día".

Así, cual tulo introductorio de Familia, aleccionamos a nuestras queridas alumnas y alumnos

en todos los comienzos de curso, intentando al mismo tiempo, con un tono más grave en nuestra voz y un estudiado rictus de seriedad, hacerles ver que ya no, que no seremos más esa especie de payasetes que se creían, que dejaremos de pasar por alto tantas cosas, que será inútil que ahora busquen la mirada cómplice de una mamá transigente porque de lo que se tienen que preocupar es del gran salto que van a dar en lo que respecta a los conocimientos, sólo con dejarse llevar por nuestra sabia mano. Y lo

hacemos siempre con un punto de escepticismo –o más de uno– cuando vemos que entre nuestro público recién llegado se encuentran otra vez Borja, y Arancha, que eligieron apuntarse al grupo de Ciencias Sociales corroborando los más pesimistas pronósticos, y a quienes les brillan los ojos al mirarte, porque no se creen un ápice de lo que estás diciendo, porque te conocen bien y por eso intuyen que pronto todo será igual, la misma clase, y el caso es que al final casi escuchas con alivio el "¿puede repetir, maestro?" que sueltan con la familiaridad y despreocupación habituales.

De aquí a la eternidad

Y a quién puede extrañar que estos chicos y chicas que parten con la etiqueta de no preparados para esta etapa hayan optado por hacerla, si seguramente sus familias son aún sensibles a los viejos cantos de sirena de las universidades, porque guardan memoria de las castas sociales que se perpetúan a través de ellas –ahora, sólo de algunas de ellas–, porque creen que quien goza de una preparación universitaria sigue accediendo a mejores salarios y oportunidades laborales; si la desd

no han de aprobar, se dirá con escepticismo, si dicen que las Facultades –sobre todo, las de Letras– son la continuación lógica de la Secundaria, si se está perdiendo la cultura general que se tenía antes.

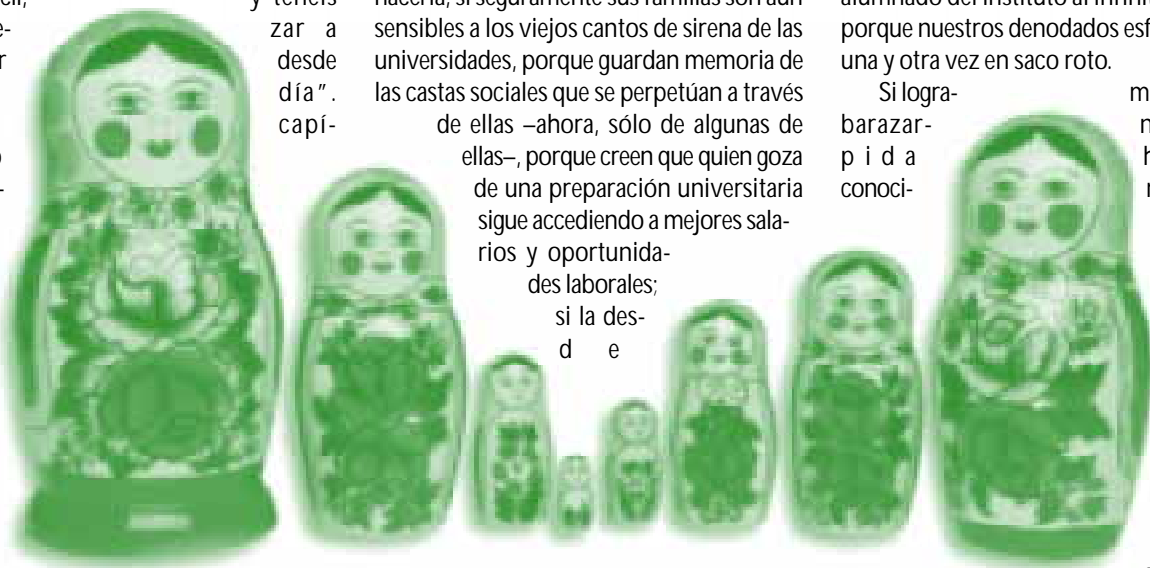
Quizá lo primero que impide aceptar la realidad actual –no a todo el mundo, que la ESO tiene también sus clubs de fans, y no iniciados necesariamente en SM, aunque la ministra no les haya consultado en sus misteriosos sondeos previos– sea la íntima convicción de que del Bachillerato hay que salir, si no sabiendo todo, sí casi todo y, desde luego, lo más importante, en un amplio abanico que incluye, según quien lo imagine, los principios de física cuántica, la madalena de Proust y hasta los reyes godos, que esta temporada regresan con fuerza. Es una tendencia a lo absoluto, que llevaría a nuestro alumnado del instituto al infinito, de no ser porque nuestros denodados esfuerzos caen una y otra vez en saco roto.

Si lograbarazar-pi da conoci-

mos desemos de esa tuhojarasca de mientos que no vamos a poder incular, quizá coincidamos en dese ar que nuestras chicas y chicos se hagan con una formación que no se ciña al prag-

matismo y competitividad a que se verán abocados en el mercado laboral; que afiancen su preparación humana, su capacidad crítica, que estimulen su curiosidad, que sepan interpretar el mundo que les rodea, que puedan crear si tienen capacidad para ello, que superen estereotipos que no harán más que constreñirles. Todo esto, que no es poco, tiene mucho que ver con lo que se ha pretendido trabajar en las enseñanzas anteriores, y con el nuevo papel que inevitablemente ha de

hace veinte años anunciada nueva Formación Profesional no acaba de cuajar, por desdía política, como la alternativa real y estimulante que debiera ser. Pero entonces, ¿aprobarán?, suele ser la pregunta peliaguda que nos hacemos a continuación, preocupación no exenta de resonancias de sacrificio y culpa, de purga y expulsión del paraíso original –qué desasosiego produce que la religión católica siga pimpante en los currículos, ¿nos vamos a resignar a eso?–. Y por qué



desempeñar el docente, más a modo de guía que ha de facilitar un camino –o de entertainer, pero eso no tiene por qué ser negativo– que de especialista a la antigua usanza; claro que en este difícil camino el profesorado se ha encontrado especialmente solo, sin una formación adecuada, con cada vez más demandas por parte de la sociedad y menos apoyos, y con unas administraciones educativas que no saben ni contestan –ahora, desde luego, menos que nunca–, que definitivamente no han alentado la reforma, que han permitido que ésta se estrelle en muchos casos contra la burocratización hasta el infinito de las tareas docentes, y que han provocado incongruencias tales como que el segundo curso de Bachillerato se consolide de nuevo como un preparatorio de las pruebas de acceso universitarias. Con este bagaje, no es de extrañar que tantas compañeras y compañeros se empeñen en mantener vivas las ascuas del BUP y de su añorada *qualité*, sin pararse a pensar en los anacronismos, uniformidades e injusticias del anterior sistema, y en que muchos de los fallos que son atribuidos directamente al espíritu LOGSE no son más que reflejos de los cambios sociales que están presentes en todos los sistemas educativos de nuestro entorno.

Todo no sigue igual

Durante años las empresas venían responsabilizando a las universidades de la para ellas bajísima preparación de las generaciones de estudiantes que accedían al empleo; desde los departamentos universitarios se criticaba al profesorado de instituto, cuya ineficacia impedía que en la enseñanza superior se ejercitase una labor digna; en los institutos se decía con desprecio que qué diantres hacían los maestros en las escuelas, que las niñas y niños llegaban sin saber nada; en las clases de Primaria se miraba hacia Infantil, quienes a su vez echaban en falta la colaboración familiar, y por último las familias se obsesionaban y se

siguen obsesionando con culpar de todo a la tele y a los maestros, que viven muy bien y tienen muchas vacaciones. Uno de los aspectos positivos de la reforma educativa que ahora peligra ha sido la dificultad de seguir argumentando estos reduccionismos de mesa camilla; porque cómo vamos a pensar que el profesorado de la ESO tiene la culpa de la insuficiente preparación de quienes llegan a Bachillerato: ¡si es el mismo profesorado!

Estos años de convivencia en institutos entre profesionales de Primaria y Secundaria han sido muy favorables, porque, aparte de establecerse vínculos y corroborar que todas y todos estamos en el mismo barco, con los mismos propósitos y dificultades, se ha roto al fin la ilusión de la muñeca rusa, que nos permitía pensar que eran otros siempre los culpables, que los males eran ajenos, que siempre queda una casilla por encima o por debajo a la que achacar las carencias. Lo que ocurre es que, ante la dificultad de afrontar el vacío, hay quienes se han lanzado prestos al cue-

llo de la reforma en ciernes, culpándole de todos los males habidos y por haber, desde la falta de educación hasta la pérdida de prestigio y autoridad del profesorado –yo personalmente reniego de aquella autoridad que no esté basada en la confianza y el respeto mutuos– pasando por la incultura general –¿pero qué clase de cultura había antes? Y, sobre todo, ¿quiénes accedían a ella?–. En situaciones de confusión generada por el cambio, en este caso de método y de expectativas, es casi lugar común que se apele a lo malo conocido, a la autoridad de la raigambre. En este caso y con las justificaciones más rancias ya tenemos el primer plato de lo que ha de venir, servido por el nuevo equipo ministerial con el incomprensible apoyo de buena parte de la oposición; detrás vendrá lo

demás, lo viejo y consabido, más el aumento de las contradicciones que harán que la reforma educativa que nunca llegó a crecer falezca, eso sí, de muerte natural. Poco o nada parecen preocupar cuestiones como el desequilibrio entre las zonas urbanas y las rurales, donde apenas han llegado todas las ramas de bachillerato –aunque cabría preguntarse quién va ahora a apuntarse al de Artes, si en la educación obligatoria se va a asfixiar a la Música y la Plástica– o como la necesaria campaña de revalorización de la enseñanza pública, único garante de progreso. Nuestra muñeca rusa, enfrentada a la libertad de pensar por su cuenta, de analizar y tratar de corregir errores, aun a fuerza de equivocarse una y otra vez, va a ser de nuevo reconducida por los trillados caminos de la terapia normalizadora y de élite. ▲



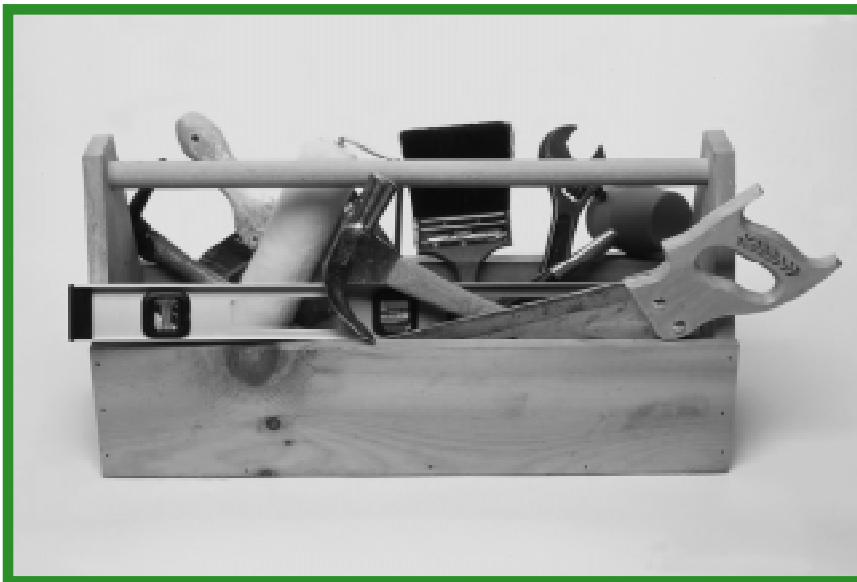
Potenciar la FP: objetivo incumplido

La Formación Profesional ha sido la última disciplina del saber en incorporarse al sistema educativo. Desde siempre, se han impartido conocimientos lingüísticos y científicos en instituciones académicas, mientras que los oficios se transmitían de padres a hijos. Después de múltiples esfuerzos realizados, todavía no se ha conseguido la plena integración y acomodo al sistema. De hecho, en la actualidad está pendiente la normalización de relaciones entre las diferentes vertientes de la FP: la reglada, también llamada específica, la ocupacional y la continua. Cada una de ellas va dirigida a un sector de población concreto y su gestión depende de un organismo diferente, con todo lo que esto supone para la homologación de planes de formación distintos que, a priori, debieran generar idéntica cualificación

profesional. La coordinación e integración de los tres subsistemas es el objetivo fundacional del Consejo Nacional de la Formación Profesional o de sus equivalentes, recientemente creados en algunas Comunidades Autónomas. En este órgano, están representados diversos colectivos relacionados con el mundo laboral, excepto el profesorado de la FP específica, que reclama su participación, por considerar que también les corresponde poder contribuir a mejorar las condiciones en que se realiza la formación técnica de nuestros futuros trabajadores.

De entre todas, la continua debe promoverse y realizarse dentro del entorno productivo, puesto que son los trabajadores en activo los implicados. La ocupacional atiende a colectivos de trabajadores parados, o simplemente jóvenes que acceden a su primer empleo, aunque en este aspecto compete abiertamente con la reglada. Esta últi-

ma debería garantizar mayores cotas de empleo juvenil, dado que los índices de integración laboral plena de los estudiantes de FP en España se sitúan en torno a un 40%, muy por debajo de otros países de la UE, como por ejemplo, Alemania (80%). Del desarrollo de ambas es competencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el cual lo canaliza a través de organizaciones



sindicales que, como representantes de los trabajadores, parece lógico que intervengan en su formación, aunque la polémica surge cuando este hecho se convierte en una fuente de financiación adicional que distorsiona el auténtico objetivo de dicha actividad.

La LOGSE regula la FP específica, que se estructura en familias profesionales cuyos currículos se ordenan en ciclos formativos de grado medio y/o superior. A los primeros se accede con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y a los segundos con el Bachillerato. En ambos casos se puede acceder sin la titulación necesaria mediante una prueba escrita, cumpliendo unos requisitos de edad mínima. También determina que se deben incorporar al currículo de la ESO y Bachillerato asignaturas de iniciación profesional englobadas en la llamada formación profesional de base y facilita la posibilidad de

contratar profesorado especialista en régimen administrativo sin los requerimientos de titulación especificados para la enseñanza secundaria. Este aspecto es, quizás, uno de los menos desarrollados. Normalmente la oferta de estas materias en los centros no obedece a criterios debidamente razonados y el profesorado asignado para impartirlas suele ser personal interino, con escasa experiencia docente y laboral, perfil que no se corresponde con el auténtico profesor especialista acorde con la ley. Para aquellos alumnos/nas que no superan la ESO, por desgracia un porcentaje bastante amplio (en torno al 30%), el sistema preve los programas de Garantía Social. Su finalidad consiste en proporcionar una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir estudios en ciclos formativos de grado medio, mediante

una prueba de acceso. Las experiencias observadas sobre este particular demuestran que la oferta de programas es insuficiente y su desarrollo no se ajusta a la realidad de los alumnos a los que va dirigido, ya que, dados sus antecedentes de fracaso en las enseñanzas teóricas, debiera atenderse su formación con un enfoque más práctico y consecuentemente adaptar a esto la prueba de acceso al Grado Medio.

Otro de los aspectos más controvertidos lo constituye el paso de los ciclos de grado medio al superior que, hasta la fecha, está sin resolver. Veremos si la futura Ley de la Formación Profesional, prevista su aprobación y entrada en vigor para el curso que viene, soluciona el problema, ya que actualmente la única vía posible consiste en la prueba escrita para mayores de 20 años, cuando la edad de los alumnos/nas que terminan los ciclos de grado medio ronda los 18.

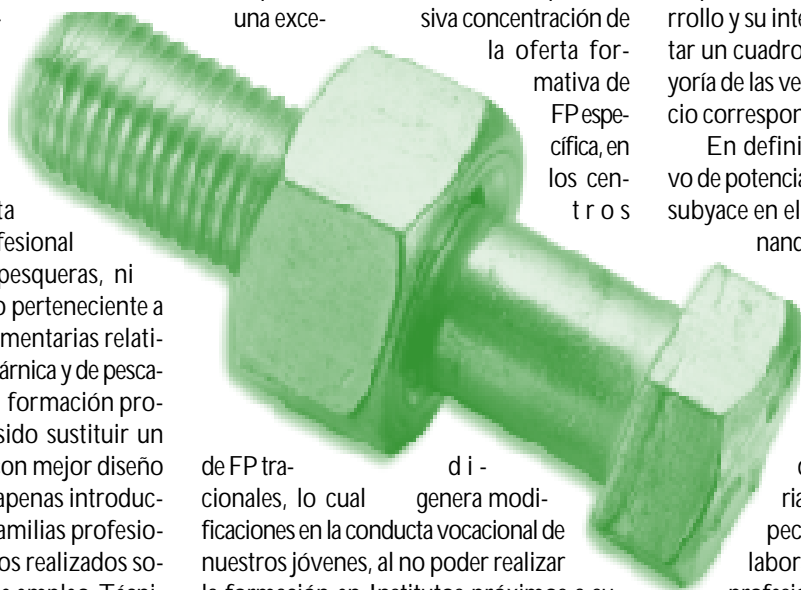
Nuestra propuesta consiste en que dicho paso se haga mediante un curso puente, donde se potencien las actividades de taller, a realizar en Centros que impartan enseñanzas de Bachillerato, idóneos por su estructura orgánica para asumir la formación científico-tecnológica que se necesita, si se pretende afrontar con garantía los ciclos formativos de grado superior.

La implantación de nuevos ciclos formativos no se está realizando conforme estipula la LOGSE en su artículo 34, es decir, teniendo en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes donde vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste. Las carencias resultan en muchos casos altamente significativas, por ejemplo en Cantabria, una comunidad tan vinculada al mar, no dispone de una oferta formativa de la familia profesional de actividades marítimo-pesqueras, ni tampoco el ciclo formativo perteneciente a la familia de Industrias Alimentarias relativo a la conservería vegetal, cárnica y de pescado. Lo que llaman "nueva" formación profesional simplemente ha sido sustituir un plan de estudios por otro con mejor diseño curricular, eso sí, pero sin apenas introducción paulatina de nuevas familias profesionales, a tenor de los estudios realizados sobre recientes yacimientos de empleo. Técnicos de medio ambiente, que podrían agrupar a sectores como instaladores de energía solar, depuración y reciclaje de aguas, tratamiento de residuos industriales y urbanos, entre otros, no se contempla en la oferta educativa actual.

El reparto de dicha oferta es desproporcionado y no se ajusta a los cambios sectoriales y ocupacionales producidos en España en los últimos años. Por familias profesionales, la de Administración existe en un elevado número de centros si la comparamos con otras de menor presencia como son las de Artes Plásticas y Diseño. Además, los ciclos formativos con mayores expectativas de empleo, Comercio Internacional, Gestión del Transporte, Secretariado de Dirección, etc. se ofertan casi exclusivamente en la red privada. Resulta evidente que la formación para el empleo es una variable estratégica para el desarrollo económico y

social, pero el pastel se lo reparten unos pocos que se aprovechan de un modelo educativo que si teóricamente pudiera estar bien conceptualizado, en la práctica está poco desarrollado.

Tampoco se ha reestructurado la ya existente. Los Institutos de Bachillerato tienen dificultades para incorporar los ciclos formativos, la mayoría de las veces superadas más bien por las presiones que ejercen los agentes sociales involucrados que por el verdadero interés que demuestran tener nuestras autoridades educativas sobre este particular. Es significativo el porcentaje de IES que existen con, a lo sumo, un ciclo formativo implantado. Esta circunstancia provoca una exce-



siva concentración de la oferta formativa de FP específica, en los centros de FP tradicionales, lo cual genera modificaciones en la conducta vocacional de nuestros jóvenes, al no poder realizar la formación en Institutos próximos a su localidad de residencia. Además, analistas del sistema educativo coinciden en señalar que los ciclos formativos son la locomotora de la mayoría de Centros de Enseñanza Secundaria porque satisfacen, en gran medida, las necesidades educativas de un sector de población importante y aseguran la permanencia de los alumnos/nas en los centros hasta completar su período de formación.

Una de las facetas realmente innovadoras de la LOGSE, tal vez sea la regulación de las prácticas que los alumnos/nas deben realizar en las empresas, recogidas en un módulo transversal denominado Formación en Centros de Trabajo (FCT). Sin embargo, desde el punto de vista organizativo, aún no se ha conseguido lograr la coordinación entre el profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL), el profesor-tutor del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y el responsable del centro de trabajo

que posibilite una mayor integración laboral de los jóvenes que estudian ciclos formativos. Es una tarea compleja, que implica a diferentes instituciones (Cámaras de comercio, Consejerías de educación, empresas...), pero que es necesario impulsar. En este sentido podríamos destacar que el programa formativo, documento que ordena y planifica las actividades a desarrollar por el alumnado en los centros de trabajo, debe negociarse previamente con los responsables de las empresas involucradas en la FCT. En muchos casos, lo elabora exclusivamente el profesor-tutor con la ayuda esporádica de algún miembro de su departamento. Las empresas no colaboran apenas en su desarrollo y su intervención se reduce a completar un cuadro de observaciones que la mayoría de las veces queda sin cubrir en el espacio correspondiente del formulario.

En definitiva, pensamos que el objetivo de potenciar la formación profesional que subyace en el espíritu de la LOGSE, eliminando el desprestigio social que padece esta disciplina, no se ha cumplido en su totalidad. Es necesario dotar a los centros de los recursos suficientes para consolidar la formación profesional de base, diseñando currículos de materias impartidas por profesores especialistas vinculados al mundo laboral, para que la de orientación profesional sea efectiva. Parece obligado modificar la estructura de las pruebas de acceso a los diferentes ciclos formativos, sustituyéndolas por modelos que valoren más las capacidades del alumnado para el desempeño de una profesión. Buscar el compromiso de todas las instituciones involucradas, para que la integración laboral de los jóvenes sea una realidad. En este contexto, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación reúnen numerosas ventajas para ofrecer un eficaz sistema de coordinación y generalización de las prácticas en centros de trabajo, abriendo la posibilidad de una experiencia nueva en España para la organización y desarrollo de la formación dual o en alternancia. Para ello se propone seguir procedimientos similares a otros países europeos, en los que las Cámaras vienen colaborando con las autoridades y centros educativos desde hace muchos años, incluso décadas. ▲