

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 27

Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades /
Reformas educativas: mitos e realidades

Septiembre-Diciembre / Setembro-Dezembro 2001

TÍTULO: Mitos de la reforma educativa de los noventa en
España

AUTOR: José María Benavente Barreda

MITOS DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS NOVENTA EN ESPAÑA

José María Benavente Barreda (*)

SÍNTESIS: Durante la segunda mitad de la década de 1980, las autoridades educativas españolas emprendieron una serie de reformas que culminaron con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en octubre de 1990.

En una visión retrospectiva de los resultados de la aplicación de esas reformas, el autor pasa revista a los «mitos» que, según su opinión, se han generado a partir de las supuestas virtudes de aquellas, y que han llegado a constituirse en verdades absolutas.

Para ello parte de una exposición, en grandes líneas, de los resultados negativos de la reforma y de las demandas de cambio que se han venido produciendo en el seno de la comunidad educativa.

A continuación expone su particular idea explicativa acerca de los resultados poco satisfactorios de la normativa aún vigente.

77

SÍNTESE: Durante a segunda metade da década de 1980, as autoridades educativas espanholas emprenderam uma série de reformas que culminaram com a promulgação da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE), em outubro de 1990.

Numa visão retrospectiva dos resultados da aplicação dessas reformas, o autor revisa os «mitos» que, conforme sua opinião, foram geradas a partir das supostas virtudes daquelas, e que chegaram a constituir-se em verdades absolutas.

Para isto parte de uma exposição, em linhas gerais, dos resultados negativos da reforma e das demandas de mudança que foram produzindo-se no centro da comunidade educativa.

A seguir expõe sua particular idéia explicativa acerca dos resultados pouco satisfatórios da normativa ainda vigente.

(*) Consejero Técnico del Gabinete de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de que este número de la *Revista Iberoamericana de Educación* esté dedicado a *Las reformas educativas de los noventa: mitos y realidades*, posibilita un doble enfoque, y de ahí que se hayan encomendado dos artículos por país a diferentes autores.

Aquellos que impulsaron las reformas, como es lógico, deben referirse a las *realidades* o aspectos positivos de éstas. Y ello no sólo por defender aquello de que se es coautor y corresponsable, sino también porque en toda reforma pueden existir aspectos válidos, y resaltarlos es algo conveniente y justo.

El papel crítico, no obstante, debe ser asumido igualmente por quienes han tenido la responsabilidad de aplicar las reformas y de valorar sus resultados. De ahí el título del presente artículo, ya que esta valoración de resultados, escasamente positivos, nos ha llevado a indagar sus causas. Y hemos encontrado que la reforma de los noventa —de modo paradigmático la que contiene la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)— se basa en unos supuestos teóricos y doctrinales que propician dichos resultados insatisfactorios.

Consideramos que tales supuestos —o principios— se han mitificado de modo desproporcionado, hasta tal punto que, cuando se ha planteado seriamente la necesidad de introducir nuevas reformas, sobre todo a partir del año 2000, los partidarios y defensores a ultranza de la LOGSE se han opuesto a que esta Ley Orgánica se modifique.

Opinan los defensores de la LOGSE que se trata de una ley «progresista», que, al extender la educación obligatoria hasta los 16 años, dentro de los supuestos de la enseñanza comprensiva, se iba a posibilitar un acceso más general a la formación de base. Sin embargo, como tendremos ocasión de mostrar, esto no ha sido exactamente así.

No negamos, como queda dicho, que la LOGSE presente aspectos valiosos y positivos. Pero, desde nuestro punto de vista, son más las sombras que las luces. Esa es la razón de que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte haya emprendido, durante la actual legislatura, la tarea de modificar aquellos aspectos de la normativa vigente que no posibilitaban una educación y una enseñanza de calidad. Y no se ha hecho por un simple afán de reformar, algo que parece

connatural a todo cambio de gobierno, sino porque se planteaba como una necesidad que, además, respondía a una amplia demanda social.

La educación de un país es algo que tiene tanta importancia, es tan decisiva para su progreso, que no puede prestarse al juego político del cambio por el cambio, sólo por oponerse a lo que ha realizado otro partido u otro gobierno. De hecho, la Ministra ha expresado en diversas ocasiones una idea básica: la educación debería ser objeto de un *Acuerdo de Estado*, de tal modo que las reformas no dependieran de los avatares de la política.

Pero, en tanto esta legítima y justa aspiración no pueda realizarse, es preciso atender las demandas de cambio formuladas por la comunidad educativa y por la sociedad en general.

A continuación analizaremos cuáles han sido los que podemos llamar «mitos de la reforma». Y cuando hablamos de «mito» —sin entrar en disquisiciones de carácter filosófico— nos remitimos a una de las acepciones más frecuentes del término en el lenguaje cotidiano: «cosa inventada por alguien, que intenta hacerlo pasar por verdad, o cosa que no existe más que en la fantasía de alguien». Estos mitos han llegado a constituirse, en algunos casos, en dogmas incuestionables.

Partiremos de una exposición, en grandes líneas, de los resultados negativos de la reforma de los noventa, así como de las demandas de cambio que se han producido en el seno de la comunidad educativa.

Después expondremos lo que, desde nuestro punto de vista, puede constituir una explicación causal de los resultados poco satisfactorios de la normativa aún vigente ¹.

2. NORMATIVA QUE REGULA LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS NOVENTA

Por circunstancias diversas, en España se han ido sucediendo diferentes planes de estudio. El penúltimo fue el propuesto en la Ley

¹ Algunas de las ideas recogidas en distintos momentos de este trabajo han sido expuestas, en reiteradas ocasiones, por las actuales autoridades ministeriales. Pertenecen, pues, a la filosofía del departamento en torno a esta problemática.

General de Educación de 1970. Esta Ley se derogó aun antes de haber sido aplicada en su totalidad, dejándola inédita en aspectos sustanciales. Pero el hecho es que, aunque en algunos puntos sea necesario cambiar el sistema educativo, no tiene excesivo sentido estar tejiendo y destejiendo siempre la trama educativa del Estado.

En 1985 se promulgó la Ley Orgánica 8/85, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Esta Ley desarrolló el artículo 27 de la Constitución (a excepción del apartado 10, que se refiere a la universidad). Aludimos a ella aunque no pertenezca, rigurosamente hablando, a la reforma de los noventa, porque en cierto modo la prejuzga, ya que sienta las bases de la siguiente normativa. Sobre todo desarrolla el derecho general a la educación, la participación de la sociedad en esta educación, y los aspectos que se refieren a la financiación de los centros, estableciendo dos tipos de centros de titularidad privada: los concertados, que están financiados con fondos públicos, y los estrictamente privados. La LODE, sin embargo, deja intacta la estructura de las enseñanzas tal y como estaban reguladas en la Ley del 70.

En 1990 se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta Ley sí comporta elementos innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo, sus etapas y enseñanzas; las nuevas responsabilidades y la autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema, lo que da lugar a la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Esta Ley extiende la educación básica, obligatoria y gratuita hasta los 16 años, lo que sin duda es una exigencia social, pero también presenta, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, una variada y compleja problemática (recordemos a este respecto que la Ley General de Educación de 1970, contemplaba como obligatoria, para quien no continuase el bachillerato, la formación profesional hasta los 16 años, edad mínima para acceder al mundo laboral).

La LOGSE, además, reordena el sistema educativo en su conjunto, reformando de modo sustancial el currículo de las diferentes etapas; regula la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y la educación de las personas adultas; establece una reforma de la formación profesional a la que trata de dignificar —sobre todo con la formación profesional de grado superior— y la adapta a las exigencias sociales.

La LOGSE establece también la competencia del Gobierno para fijar unas enseñanzas mínimas, garantizando que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común en todo el territorio nacional, así como la validez de los títulos.

La última Ley Orgánica de los noventa fue la LOPEG, Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Esta Ley —a pesar de las modificaciones introducidas— no presenta grandes innovaciones de carácter estructural en el sistema respecto a la LODE y a la LOGSE, excepto en dos aspectos: la potenciación y el reconocimiento de la función directiva y la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, regulando el modo de acceso al mismo.

Dentro de este marco legal, muy complejo y que ha dado lugar a una extensa y variada normativa posterior de desarrollo, se ha desarrollado el sistema educativo español durante la década 1990-2000. Pese a todas las expectativas generadas por sus impulsores, la reforma de los noventa no ha conseguido resultados medianamente dignos.

Vamos a considerar a continuación algunos de los datos más significativos de los resultados de esta reforma, así como las demandas sociales que hacen necesaria la introducción de cambios.

3. LOS RESULTADOS DE LA REFORMA. FRACASO ESCOLAR Y DEMANDAS DE CAMBIO

3.1 EVALUACIONES

En 1998 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), elaboró e hizo público el *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Este documento aportó, en su momento, una visión objetiva sobre el desenvolvimiento escolar de los jóvenes.

El volumen 2, dedicado a *Los resultados escolares*, muestra algunas deficiencias importantes de los alumnos entre 14 y 16 años. Refiriéndose a los de 14 años nos dirá que «... un 25% se sitúa en el límite inferior de la distribución con resultados claramente insatisfactorios. En síntesis, el rendimiento medio de los alumnos de 14 años con referencia a los criterios citados es poco satisfactorio». En relación con la Ortografía

(Dictado) expone: «...el alumno promedio de 14 años supera ampliamente los límites de error generalmente aceptables al finalizar la Educación Básica o el 2º ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria». Y se añade: «En expresión escrita, la mayor parte de los alumnos de 14 años no supera el nivel de la narración poco o nada estructurada. Sólo un 20% escribe historias en las que los elementos están básicamente desarrollados. El nivel de redacción, pues, de los alumnos de 14 años, considerados en conjunto, no resulta satisfactorio».

Refiriéndose a los alumnos de 16 años, dice: «...el rendimiento medio de los alumnos de 16 años es menos satisfactorio que el logrado por los alumnos de 14, ya que solamente un promedio del 22,5% de aquellos, frente al 30% de éstos, alcanza los niveles considerados aceptables sin reservas. Por otra parte, el 33% de los alumnos de 16 años (frente al 25% de los de 14), se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables. En síntesis, el rendimiento medio de los alumnos de 16 años, con referencia a los criterios señalados, es poco satisfactorio» (pp. 144-145).

Pero el fracaso escolar, además, se demuestra en que un 30% del alumnado no consigue el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Aunque se puede argüir que existen «tasas de idoneidad», es decir, de alumnos que alcanzan el citado título, muchas de estas idoneidades se producen a través de «adaptaciones curriculares» y «diversificaciones curriculares» —a las que luego hemos de referirnos— mediante las cuales, con unos niveles de exigencia mínimos, resulta cuestionable que los alumnos que se acogen a estos programas alcancen los mismos objetivos que los que siguen el currículo común, pese a que ya en éste los niveles de exigencia no son excesivos.

El fracaso escolar de los alumnos es, sin embargo, una consecuencia de un fracaso más hondo y decisivo: el del sistema educativo. Por eso de algún modo fracasan también los profesores, y ello se demuestra en su progresivo desencanto. Es muy reciente el estudio *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). La amplia encuesta, realizada a 2250 profesores de todo el Estado, pone de relieve que, en aspectos decisivos de la enseñanza, los profesores dan muestras de claro descontento. Los datos son reveladores, como podemos apreciar.

Sobre la extensión de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años, sólo un 20% la valora positivamente, mientras que un 47,7% la considera negativa.

Piensan, también, que en los centros existen problemas de disciplina un 66,1% de los profesores, y que debería intervenir con más dureza para evitarla un 79%.

Un 47% conoce a compañeros que se sienten amedrentados por los alumnos.

Un 18% cambiaría de profesión, el 86,7% no se siente valorado por la sociedad, y el 79,3% considera que existe una escasa colaboración con las familias.

Otro aspecto estructural importante del sistema, la supresión de los exámenes de septiembre, cuenta con el rechazo del 61,4%. Y casi la mitad de los profesores encuestados, un 47,5%, se opone a que exista una titulación única al finalizar la educación secundaria obligatoria.

Aunque casi todas las encuestas se puedan interpretar de modos diferentes, maquillando resultados, recalando los porcentajes positivos en lugar de los negativos o, en último término, diciendo que si la LOGSE no ha alcanzado los resultados apetecidos ha sido por falta de recursos, es evidente que la opinión de los profesores, de aquellos que están «a pie de obra» en la dura realidad de las aulas, debe ser tenida en cuenta porque el profesorado es más consciente de las dificultades que genera el sistema.

Los que reivindican la intangibilidad de la LOGSE —aparte de que lo hagan por razones más políticas que técnicas—, suelen representar de modo general a sectores de la comunidad educativa no directamente implicados en las tareas docentes, y que actúan, en el mejor de los casos, como observadores externos.

Pero —y esto es fundamental—, aparte de porcentajes, de que el número de titulados sea escaso, de que los alumnos tengan dificultades en aspectos básicos de la formación instrumental, lo decisivo es que cuando finalizan sus estudios —de modo especial en la educación secundaria obligatoria— no han alcanzado el nivel de instrucción adecuado para proseguirlos ni para integrarse en la sociedad.

La clara conciencia de esta insuficiente preparación, más evidente conforme se van incorporando nuevas generaciones del sistema LOGSE a estudios superiores o a la vida laboral, ha hecho que la comunidad educativa, de manera muy especial los profesores, demanden reformas en el sistema.

3.2 Demandas de reforma por parte de la comunidad educativa

En diciembre de 1999 tuvieron lugar unas Jornadas sobre *La Educación Secundaria Obligatoria a debate: situación actual y perspectivas*. Concurrieron a ellas 500 profesores de toda España, que realizaron una dura crítica de esta etapa, tal y como está concebida y tal y como se desarrolla en la práctica.

En las conclusiones de estas Jornadas, consensuadas por todos los profesores asistentes, se pedía al Ministerio que introdujese reformas en el actual sistema. Por su relevancia, se citan las siguientes:

- Dada la existencia de una realidad plural, desde el punto de vista social, cultural, político y geográfico, la unificación que presenta la ESO podría no resolver esa pluralidad manifiesta. El sistema actual diluye y desmotiva a los alumnos más capacitados, lo que incide de forma directa en la propia urgencia de la diversificación.

- Aunque la LOGSE contempla la optatividad y la diversificación del currículo, esa necesaria diversificación no parece suficiente a la hora de dar respuesta a los principales problemas de la ESO.

- Habida cuenta de la diversidad de intereses y de aptitudes de los alumnos, y de su diferente respuesta y motivación ante una orientación más académica de las enseñanzas en el tramo 14-16, se considera necesario introducir una diversificación en el segundo ciclo de la ESO y, sobre todo, en el 4º curso, que tome en consideración las expectativas personales, académicas y laborales de los alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2000, p. 341).

A estas Jornadas siguió un debate en Internet, en el que participaron más de 400 miembros de la comunidad educativa, entre profesores, representantes de sindicatos, asociaciones de padres, alumnos, etc. Un 73% de las personas que intervinieron solicitaron también

que se cambiase el sistema, e incluso sugirieron líneas de actuación muy concretas y precisas.

Sólo un 24% se decantó porque la LOGSE, y con ella la educación secundaria obligatoria, no sufrieran modificaciones. Argumentaron que las deficiencias que pueden detectarse en la aplicación de la LOGSE se deben, fundamentalmente, a falta de recursos, y en algunos casos se indicó que los intentos de reforma de esta Ley suponían una actitud reaccionaria y no progresista.

Aunque las críticas a la LOGSE y las peticiones de reforma de la educación secundaria obligatoria las proclama un 53%, sólo un 22% considera que hay que modificar la enseñanza comprensiva e introducir itinerarios o vías formativas. Sin embargo, como veremos de inmediato, investigaciones más recientes confirman que el porcentaje de profesores que reclama una revisión de la comprensividad es mucho mayor.

Además, en diversas reuniones mantenidas entre el Ministerio y las comunidades autónomas, las asociaciones profesionales, los sindicatos, etc., se ha recogido la propuesta, prácticamente unánime, de introducir reformas.

Suelen oponerse, de modo minoritario, aquellos componentes de la comunidad educativa y de la sociedad que se basan más en razones de una mal entendida política que en las evidencias que, tercamente, se imponen desde la realidad educativa.

Para acudir de nuevo a datos recientes, volvamos sobre el mencionado estudio del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

Un elevado porcentaje de profesores (el 37,5% procedentes de la enseñanza concertada, y el 62,5% de la pública), demanda reformas en aspectos fundamentales del sistema. De estos profesores un 22,5% son de infantil y primaria, y un 77,4% de secundaria. Existe, por lo tanto, una mayoría de profesores que conoce bien la etapa.

Pues bien, los principales cambios demandados son los siguientes:

Que se establezcan itinerarios diferenciados por capacidades, a partir de los 14 años, lo reclama un 72,5%. Como puede apreciarse, un porcentaje muy superior al que lo solicitaba en el debate que siguió a las

mencionadas *Jornadas sobre la Educación Secundaria Obligatoria*. Ello implica, sin duda, que el profesorado es progresivamente consciente de las enormes dificultades que se derivan de tratar de impartir las mismas enseñanzas a grupos heterogéneos.

También piden que se vuelva a la convocatoria de septiembre, un 65,3%; que se organice la etapa por cursos y no por ciclos, un 58,5%; que se conceda una mayor dedicación a los alumnos con más capacidad, un 67,1%, y que se dedique una atención especial a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, un 64,9%.

Y, lo que es muy importante, los profesores consideran que, a la calidad de la enseñanza, contribuyen dos aspectos básicos: la preparación del profesorado (94%) y el orden y disciplina en el aula y en el centro (90,5%). Es decir, sin un profesorado que posea una formación científica y pedagógica —de manera especial la científica, porque lo que se sabe bien, con rigor y profundidad, suele enseñarse bien—, y sin un alumnado que mantenga el debido orden en las aulas, que sepa respetar las normas de convivencia, la enseñanza es muy difícil, por no decir imposible.

Estas demandas son, en líneas generales, de sentido común. Sin embargo y de modo inexplicable, suscitan huelgas entre los alumnos, que serían los principales beneficiarios de estas reformas. Y también generan, por parte de quienes se oponen a los cambios, actitudes de rechazo a priori.

Lo que ponen de manifiesto tanto las evaluaciones como las demandas de reforma, es que existen en la LOGSE elementos que perturban el buen funcionamiento del sistema educativo. Estos elementos han actuado desde el comienzo como principios intocables, cuyo carácter «mítico» trataremos de mostrar a continuación.

4. LOS SUPUESTOS MÍTICOS DE LA REFORMA

En la LOGSE se han introducido diversos supuestos que han dificultado su puesta en práctica. El primero de ellos es el *principio de que la igualdad de oportunidades debe implicar igualdad de resultados*; el segundo, el *de la comprensividad*; el tercero, el *principio de integración*; y el cuarto la fundamentación psicopedagógica, prácticamente

exclusiva en el *cognitivismo constructivista*, con las consecuencias didácticas que su adopción implica.

Consideraremos de modo analítico cada uno de estos supuestos.

4.1 LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES IMPLICA IGUALDAD DE RESULTADOS

La idea de que si hay igualdad de oportunidades debe haber igualdad de resultados, parte del libro de José María Maravall, *La reforma de la enseñanza* (Edit. Laia/Divergencias, Barcelona, 1984).

El primer ministro de educación de la etapa socialista propugna una enseñanza igual para todos en los siguientes términos:

En tanto que la educación es obligatoria debe aspirarse a la igualdad de resultados. La educación básica no es una carrera de obstáculos, no es lugar en el que deba darse rienda suelta a la competitividad de los alumnos y menos estimular el espíritu de rivalidad. Se trata de un nivel educativo que tiene por objeto proporcionar una instrucción básica, servir a la formación de todos los ciudadanos (p. 51).

Sobre este supuesto de que «igualdad de oportunidades» debe implicar «igualdad de resultados», se establecerá, como veremos, la escuela comprensiva, entendida como una educación para todos, pero sin que exista competitividad ni sentido del esfuerzo. Y es que lo que no puede hacerse es mezclar dos aspectos que son de muy distinta naturaleza, ya que la «igualdad de oportunidades» pertenece, de modo exclusivo, a la financiación de la educación, mientras que la «igualdad de resultados» se refiere a los logros efectivos de los alumnos.

El hecho de que en una sociedad avanzada como la de España se ponga la educación al alcance de todos —no otra cosa es la igualdad de oportunidades—, ya que se trata de un elemental principio de justicia distributiva, no implica que todos los alumnos puedan alcanzar idénticos resultados, porque esto ya no depende de la estricta justicia sino de los méritos personales. Las condiciones objetivas de la igualdad las pueden proporcionar las administraciones educativas, pero las condiciones subjetivas —el rendimiento, la voluntad, las capacidades, los intereses de cada alumno— son cosas que no pueden establecerse «por ley», precisa-

mente por pertenecer al acervo privado de cada individualidad. De ahí que este primer principio de la reforma debe ser considerado como una expresión de buena voluntad, pero en la práctica se traduce en un utopismo.

4.2 EL PRINCIPIO DE COMPRESIVIDAD

En el preámbulo de la LOGSE se establece que la educación secundaria obligatoria «se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación».

La denominada «escuela comprensiva», basada en este principio, es aquella en la que todos los alumnos estudian un currículo o programa común, matizado con medidas de atención a la diversidad, pero siempre subordinadas al principio de comprensividad.

Por supuesto que una cierta comprensividad es imprescindible. Un currículo de contenidos básicos o comunes es preciso para unificar el sistema educativo, ya que de este modo se garantiza una formación común a todos los alumnos. Pero esta comprensividad se refiere únicamente a los contenidos que deben saber los alumnos en cada etapa, nivel, área o asignatura. No se trata, por lo tanto, de la comprensividad más amplia —la de aula—, según la cual deben agruparse los alumnos de modo heterogéneo sin tener en cuenta sus necesidades e intereses reales, y que es la que propugna la escuela comprensiva.

Sin embargo, de modo recurrente se lee o se puede oír a los defensores del sistema LOGSE que no puede abandonarse la comprensividad, que hay que «retomar el discurso de la comprensividad» o que hay que «repensar la comprensividad». La cuestión, como puede verse, es aferrarse a este principio, que parece ser uno de los hallazgos más importantes del pedagogismo progresista.

¿Por qué esta adhesión dogmática, por qué esta defensa a ultranza de un principio que ya ha demostrado sus deficiencias de modo sobrado? Las ha demostrado primero en EE.UU., donde la «enseñanza lúdica» y «progresiva», que venía animada por el mismo principio básico, mostró muy pronto sus flaquezas. Se trataba de «impartir» una enseñanza orientada a que los alumnos se «integraran en la vida adulta», mediante una serie de «materias» de escaso contenido (muchas de ellas

parecidas a algunas de las «optativas» que se padecen actualmente en España).

La adopción de la enseñanza «progresiva» confiaba la formación al desarrollo espontáneo de los alumnos, en un ambiente relajado en el que se desterraban los aprendizajes rigurosos. Se impartían «asignaturas» o «materias» —por denominarlas de algún modo— destinadas a que los alumnos se ajustasen o integrasen al grupo y a que supieran desenvolverse en la vida experimentando con las cosas. Por ejemplo, «Manera de que salga bien una cita galante» (*How to have a successful date*), «Cómo hacer democrática mi casa», «Cómo predecir la marcha de los negocios», «Adaptación a la vida», «Manera de saber cuándo está uno de veras enamorado», etc. (ver, al respecto, el espléndido estudio de Francisco Ayala «La crisis de la enseñanza», incluido en su libro *Hoy ya es ayer*, pp. 414-451).

Pues bien, la sociedad norteamericana empezó a dudar de este sistema educativo cuando la URSS envió al espacio el satélite artificial Sputnik. ¿Qué había sucedido? ¿Por qué estaban los rusos mejor preparados? Al indagar sobre las causas, encontraron que el sistema educativo ruso era, paradójicamente, conservador y tradicionalista; los alumnos acudían a las escuelas para estudiar, de verdad, y no sólo para integrarse en la vida social. Y el estudio se realizaba con dura competencia y dentro de un orden disciplinado, exigente y serio.

Pero aquí no acaban las cosas. Inglaterra, en la década de los sesenta, puso en marcha la Comprehensive School, con la que se pretendía —según el Informe que presentó la socialista lady Plowden—, que la enseñanza llegara a todos, y además que lo hiciera en idénticas condiciones. La idea de extender la enseñanza de modo general, en principio justa, tropezó sin embargo con dificultades, ya que *una enseñanza igual para todos sólo podía impartirse rebajando los niveles de exigencia*. Quizá sea este aspecto el que favorece menos a los defensores del sistema comprensivo, y, sobre todo, a los alumnos que se «forman» en él.

El hecho es que, con la Comprehensive School, una retórica «progresista» de la mediocridad invadió las aulas. La concepción de la enseñanza como juego, las «pedagogías» iconoclastas que desterraban el estudio y la memoria, la adopción de las teorías de Piaget, etc., pusieron en evidencia que para que todos «aprendieran» lo mismo era preciso

rebajar notablemente los niveles de exigencia y la calidad de los conocimientos.

El caso es que esta rebaja de contenidos, más que verse como un medio de rebajar también las expectativas de los ciudadanos en cuanto a posibilidades de promoción social, se quiso vender como algo positivo. El sociólogo Michael Young llegó a decir que el exceso de conocimientos es un artificio diseñado para justificar que determinados grupos aventajen a otros en sociedad. Algo así como «impartamos escasos conocimientos y así nadie estará por encima de nadie».

(Como es del dominio público, en Inglaterra el actual gobierno laborista está sometiendo el sistema comprensivo a una dura revisión crítica a la vista de sus escasos resultados, retrotrayéndose a métodos más tradicionales y eficaces).

Centrándonos en la comprensividad, tal y como se diseña en la LOGSE, nos encontramos con que tampoco ha dado los resultados que se esperaban de ella. Y esto por las siguientes razones:

a) La comprensividad no posibilita la promoción social

Una de las más graves deficiencias de la enseñanza comprensiva es la de tener que rebajar los niveles de exigencia. Ahora bien, no por rebajar estos niveles se consigue igualar; o, si se consigue, es un «igualar por abajo», que beneficia menos a los alumnos situados en los estratos más bajos de la sociedad, ya que los que están en mejores condiciones socioeconómicas, como es natural, prescinden de este tipo de enseñanza deficitaria y procuran adquirir una más sólida formación.

Cierta comprensividad curricular es perfectamente válida siempre que tenga el suficiente nivel. Ahora bien, si se pretende que no exista ningún tipo de selección, sino que «igualdad de oportunidades implica igualdad de resultados», como decía Maravall, está claro que hay que «bajar el listón». Y entonces, para lograr que todos alcancen los mismos objetivos, los contenidos y los niveles de exigencia deben ser —como sucede hoy— bastante exiguos.

Conseguir los mismos resultados es, simplemente, imposible. Para que todos alcancen los mismos resultados es obvio que deben rebajarse los niveles de exigencia de modo considerable, como sucede

con las «adaptaciones curriculares» y «diversificaciones curriculares». La igualdad, que es una legítima aspiración democrática en cuanto que todos los ciudadanos son iguales ante la ley en un Estado de Derecho, no puede extrapolarse a todos los órdenes; no es posible, sencillamente, que todos alcancen los mismos resultados. O sólo es posible mediante la apuntada rebaja de los niveles de exigencia, con lo que ya nos movemos en el ámbito de un peligroso «igualitarismo».

Pero con esto el aparente progresismo del planteamiento comprensivo no conduce a los fines que pretende. Es más, aunque sea una paradoja, consigue justamente lo contrario, porque los alumnos de la enseñanza pública, que son a los que debería prestarse una atención más pormenorizada y exigente para alcanzar cotas de excelencia, quedan excluidos de una auténtica posibilidad de promoción social.

b) La enseñanza comprensiva no admite opciones

Al no permitir opciones, obliga a todos los alumnos a seguir el mismo itinerario formativo, y en su pretendido intento por no discriminar es discriminatoria, porque los alumnos que hubieran elegido otra vía formativa no pueden hacerlo. En el sistema educativo español existen medidas de atención a la diversidad pero insuficientes, no por falta de recursos sino porque no permiten una capacidad real de elección. Los ámbitos de «optatividad» son escasos y no siempre lógicos ni verdaderamente formativos.

No deja de ser relevante el hecho de que, desde planteamientos educativos afines a la ideología de la LOGSE, como es el del Colectivo Lorenzo Luzuriaga, se hayan efectuado críticas a la enseñanza comprensiva de singular calado. Refiriéndose a esta atención a la diversidad, Julio Carabaña nos dice:

«...del verdadero y auténtico espíritu de la LOGSE es inseparable la idea de que la disminución de la desigualdad entre los alumnos, englobada bajo el eufemismo de 'atención a la diversidad', la debe lograr cada profesor en cada aula por métodos didácticos, siendo peligroso todo planteamiento en el ámbito organizativo o de centro. ¡Nada de organización, todo didáctica!, podría ser el lema. En realidad, esta versión fuerte de la comprensividad no está en la letra de la LOGSE; pero sí en el espíritu con el que la Ley se elaboró y se está aplicando. Y es una singularidad española». Más adelante añade: «...en España, donde todos los retrasos han de tratarse mediante adaptaciones curriculares dentro del aula, quizás con-

vierta a nuestra Reforma en la más radical del mundo. Pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensividad de centro, el español se ha empeñado en la comprensividad de aula» (*Educación e igualdad*. Edit. Escuela «Julián Besteiro», Madrid, 2000, p. 37).

c) La comprensividad curricular se confunde con la de aula

Es una consecuencia de lo que se acaba de considerar. El hecho es que, del currículo básicamente igual, se pasa a la idea de que los grupos de alumnos son básicamente iguales —o deben serlo— y, por lo tanto, a la comprensividad de aula o humana. En consecuencia, la enseñanza comprensiva agrupa en una misma aula a alumnos que de hecho son muy diferentes. Los grupos heterogéneos, en los que se mezclan alumnos con motivaciones, intereses, actitudes y capacidades muy distintas, son, en la práctica diaria de los centros, uno de los mayores obstáculos para alcanzar una auténtica calidad educativa. Si a eso añadimos los alumnos de integración —inmigrantes, alumnos con discapacidades psíquicas y físicas, etc., que consideraremos de inmediato— el problema se agudiza de modo notable.

Al respecto, también Julio Carabaña dice lo siguiente:

Cuando se llega hasta el punto de enseñar a los alumnos retrasados de un curso lo mismo que se está explicando a los alumnos medios del curso anterior, es con toda seguridad más eficiente juntar al alumno retrasado con los de su nivel, incluso teniendo en cuenta los inconvenientes de la diferencia de edades. Ahora bien, si la eficiencia disminuye, ¿aumenta la igualdad? Es probable que no, si llevan razón los que dicen que cuando la mezcla se convierte en confusión pierden tanto los buenos como los malos alumnos; o si el profesor desatiende a los retrasados y se guía por los medios y altos. Pero puede que sí, pues la igualdad en el aula aumenta si al atender a los retrasados el profesor descuida a los adelantados. Ahora se trataría de igualación por abajo, un tipo de igualdad que a muchos no nos parece deseable. Estrictamente hablando, para que la comprensividad de aula produzca igualdad positiva —para que mejore a los malos sin empeorar a los buenos— se tiene que dar una situación harto improbable: que el alumno retrasado aprenda más en su clase de edad que en su clase de saber y que a los demás alumnos les sea al menos indiferente su presencia. Una situación que se puede dar cuando, por ejemplo, los alumnos adelantados aprenden explicando y ayudando, individual-

mente o en grupo, a sus compañeros retrasados. Pero que no se puede dar cuando el profesor ha de repartir su atención entre varios niveles. Dado que esta es la situación más frecuente, hay que concluir que la Reforma ha pecado de imprudente al imponer a los profesores una carga tan pesada y más aún cuando achaca sus fracasos a la falta de formación profesional de los docentes (*op. cit.*, pp. 38-39).

d) La comprensividad conduce a un sistema de evaluación injusto

En efecto, para conseguir iguales resultados, y ello sin que exista el menor sentido del esfuerzo ni de la competitividad, es preciso un sistema de evaluación y promoción orientado a facilitar el logro de ese objetivo igualitarista. Para ello se prescinde de todos aquellos criterios que puedan evidenciar las diferencias y que, por lo tanto, no todos los alumnos consiguen los objetivos previstos.

En vez de atender a contenidos, se evalúan unas difusas «capacidades» y «actitudes». Además, se permite pasar de curso mediante la denominada Promoción por Imperativo Legal —expresión generalizada entre los profesores con un evidente sentido crítico e irónico— o promoción automática, lo que da lugar a que alumnos con diversas áreas suspensas pueden incorporarse al curso siguiente. E incluso que alumnos con 16 años, que no han asistido nunca a clase, pasen de 3º a 4º de la ESO.

El principio de comprensividad, en fin, aunque se vincula a políticas pretendidamente progresistas, no posibilita una auténtica igualdad social. Al igualar «por debajo», lo más que se consigue es una cierta igualdad dentro del aula, pero, como se ha apuntado, sin que ello beneficie a los alumnos procedentes de clases sociales con menor nivel cultural y económico.

Repensar la comprensividad, recuperar su discurso, no puede ser insistir en los mismos errores. Una comprensividad básica, como es lógico, es necesaria. Pero ello no implica que todos los alumnos tengan que seguir los mismos estudios hasta el final. Una comprensividad troncal en las materias instrumentales es compatible con una diversificación curricular, que permita acoger distintas expectativas y necesidades de los alumnos. Y también —hay que atreverse a decirlo— distintas capacidades. Porque no es bueno en este punto llamarse a engaño; no

todos los alumnos tienen las mismas capacidades. Del mismo modo que un muchacho que mida un metro sesenta centímetros es cuestionable que pueda jugar al baloncesto, un muchacho con menor capacidad intelectual tendrá enormes dificultades para estudiar materias que exijan esa capacidad.

Esto no significa «segregar», sino realizar una distribución más ajustada a la realidad. De ese modo puede lograrse que cada alumno se oriente hacia donde crea conveniente, hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas, o la idea de que «todos somos iguales», que tan funesta puede ser en su futuro desenvolvimiento. Muchas de las sensaciones de fracaso, que andando el tiempo se presentan en las personas, pueden derivar de haber hecho creer que cualquiera puede alcanzar cualquier objetivo.

4.3 EL PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN

Otro de los graves problemas de la enseñanza comprensiva, tal y como establece la LOGSE, es atender en la misma aula a los alumnos con necesidades educativas especiales, bien sea por pertenecer a etnias y culturas diferentes, bien por presentar algún tipo de discapacidad —psíquica, física, sensorial—, así como trastornos de conducta e inadaptación al sistema.

A todo este alumnado, de obvia heterogeneidad, se le atiende teniendo en cuenta los principios de «integración» y «normalización» señalados en el artículo 36.3. de la LOGSE: «La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar».

Estos principios han determinado que, salvo circunstancias excepcionales, todos los alumnos deben ser acogidos en una misma aula sin distinción alguna. Eso significa que nos encontramos ante una «hipercomprensividad», porque no se trata ya de albergar en la misma aula a alumnos capaces de seguir el currículo ordinario, al menos dentro de ciertos límites, sino de que también se «integren» en idéntico espacio alumnos con dificultades graves para seguir este currículo ordinario. Tal es el caso —por poner algunos ejemplos— de los alumnos con dificultades auditivas, de los alumnos con discapacidades psíquicas, de los alumnos procedentes de la creciente inmigración que desconocen por

completo el idioma, de los alumnos con conductas clínicamente patológicas que exigirían tratamiento especial, etc.

Pues bien, en todas estas circunstancias, aunque se intente una atención personalizada y unas adaptaciones específicas de objetivos y contenidos curriculares, aunque se utilice una metodología distinta y se recurra a un profesorado de apoyo, el denominador común es que, básicamente, todos estos alumnos deben estar en la misma aula, porque con esto se pretende alcanzar la «integración» y la «normalización».

Nos encontramos ante otro planteamiento escasamente realista, porque, en la práctica, la pretendida «integración» no se produce y se generan múltiples disfunciones en el aula. El principio de la integración es más demagógico que práctico, y genera expectativas que, andando el tiempo, muestran su carácter mítico.

Y ello porque esta «pseudointegración» en las aulas no tiene nada que ver con la integración real, la integración en la sociedad, que es lo que deben buscar la educación y la enseñanza. Para lograr que los alumnos sean futuros ciudadanos verdaderamente integrados en la sociedad, en el mundo político y laboral, hay que proporcionarles una educación de excelencia, que no es otra que dar a cada cual aquella educación y enseñanza que le permita alcanzar las máximas cotas de que sea capaz de acuerdo con sus características individuales.

La «integración», tal y como está planteada en la LOGSE, no posibilita la consecución de estos objetivos fundamentales.

4.4 EL COGNITIVISMO CONSTRUCTIVISTA

La psicología cognitiva, atenta a los procesos del conocimiento humano, de modo especial a cómo se forman y comprenden los conceptos, ha sido uno de los pilares metodológicos de la LOGSE. Este «paradigma emergente», basado en teorías de Ausubel, Novak, Brunner, etc., que tiene aspectos muy positivos y válidos, se muestra menos eficaz cuando pretende erigirse en sistema prácticamente único, influyendo en la metodología didáctica de cualquier área o asignatura, e incluso en el papel del profesor dentro del aula.

El principio básico del cognitismo es desterrar la memoria y fomentar el aprendizaje racional. Opone, así, el «aprendizaje memorístico»

al «aprendizaje significativo», lo que es un principio muy válido cuando lo que se debe aprender es susceptible de racionalización o comprensión mediante conceptos; pero que no es extensivo a todo aprendizaje, ya que existen amplios campos del saber que requieren el ejercicio de la memoria.

De acuerdo con esta fundamentación, el ideal es que los currículos se estructuren en torno a «conceptos» en lugar de hacerlo en torno a «temas». Esta idea de Novak, sin duda innovadora, tropieza con grandes dificultades conforme se pasa de una enseñanza globalizada a una enseñanza más especializada. De igual modo, no es idéntico el planteamiento cuando se trata de ciencias nomotéticas o deductivas, que cuando se trata de ciencias descriptivas. De otro modo, el cognitivismo —partir de unos conceptos básicos o inclusores que se van diferenciando y enriqueciendo de modo progresivo— es posible, hasta cierto punto, en Matemáticas, en Física, e incluso en Filosofía ²; sin embargo, resulta mucho más cuestionable su utilización para la enseñanza de la Geografía, de la Historia o de una taxonomía zoológica. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, cada vez más necesario, no puede desterrarse tampoco la memoria, ya que, dejando aparte la posible lógica de algunas estructuras, la asimilación de una segunda lengua exige retener, a partir de repeticiones o «drills», muchos de sus contenidos.

El «paradigma emergente» del cognitivismo desterró toda la psicología conductista —fundamentalmente la de Skinner—, que tanta importancia tuvo en los setenta. La influencia del conductismo, en su momento también excesivamente unilateral, fue sin duda beneficiosa para atender a las necesidades de las personas en edad de aprender. La teoría de los refuerzos —básica en la educación de la voluntad y en la motivación— continúa siendo útil; de igual modo, muchos de los principios de la «enseñanza programada», que permitían la asimilación progresiva de muy diversos contenidos —ya fueran conceptuales o memorísticos— mediante una adecuada gradación de las dificultades, siguen teniendo validez pedagógica.

En realidad no existe nunca un solo método válido, sino que la psicopedagogía debe adaptarse en cada caso a las necesidades objetivas, tanto por parte del estricto objeto de aprendizaje como por las del sujeto que debe asimilarlo. La vinculación exclusiva a una metodología, que ha

²Vid. Benavente, J. M. (1993): *Actividades de conceptualización. Materiales para la didáctica de la Filosofía sobre supuestos constructivistas*. Madrid, Akal.

sido el caso de la LOGSE, ha llevado a planteamientos pedagógicos y didácticos que han tenido repercusiones negativas.

En este sentido tiene especial relevancia la vertiente «constructivista» del cognitivismo, según la cual los alumnos deben construir sus propios conceptos a partir de los datos que se les proporcionen. Es cierto que Ausubel reconoce que existen conceptos que, por su especial dificultad y grado de abstracción, los alumnos no pueden construir sino asimilar, sobre todo si ya han alcanzado el período de las operaciones formales piagetiano. Pero la idea básica del constructivismo sigue resultando sugestiva, y, además, propicia un planteamiento pedagógico novedoso: el papel del profesor va a ser diferente, pues de «transmisor» de contenidos —que los alumnos deben asimilar o comprender— pasa a desempeñar el papel de «agente motivador» o «supervisor» del proceso mediante el cual los alumnos van formando sus propios conceptos.

La adopción del constructivismo, entonces, ha dado lugar a un tipo de enseñanza distinto. Ya el profesor no tiene el papel tradicional de ser quien comunica el conocimiento —se acaba la denominada «clase magistral»—, sino que debe ser el animador externo que estimule al alumno para que vaya formando sus conceptos. Es la base de la denominada «enseñanza progresiva», que, como hemos visto, ha dado tan escasos resultados en los Estados Unidos, en Inglaterra, y ahora en España, y que sólo puede rendir sus frutos cuando el profesorado tiene una sólida preparación y los alumnos desean, de verdad, aprender.

Pero en una enseñanza masificada y permisiva, en la que predominan los elementos «lúdicos» sobre una pedagogía del esfuerzo, y en la que los niveles de exigencia son mínimos, el constructivismo —sobre las limitaciones ya apuntadas— propicia el fracaso escolar y la frustración del profesorado que desea de verdad enseñar y de los alumnos que acuden a la escuela con la intención de aprender.

CONCLUSIÓN

En grandes líneas hemos expuesto los «mitos» de la reforma de los noventa, centrándonos de modo muy especial en la LOGSE y en sus repercusiones en la educación secundaria obligatoria, tramo fundamental en la educación.

Estas son las razones por las que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España ha emprendido unas reformas que no son «contra-reformas», como algunos afirman, sino modificaciones necesarias para alcanzar las cotas de calidad y de excelencia que reclama la sociedad del siglo XXI.

En esta línea de mejorar la calidad se han publicado los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas o básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, que constituyen un notable avance sobre el planteamiento anterior, y que prestan una especial atención a las humanidades, cada vez más necesarias en el convulso mundo que nos ha tocado vivir. Y en esta línea se moverá también la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, normativa básica con la que se aspira a impulsar una enseñanza acorde con las exigencias actuales.