

La desorganización organizada de la institución escolar.

Eustaquio Martín Rodríguez

Introducción

La afirmación de que la institución escolar actual no responde a las demandas educativas de nuestra sociedad ha dejado de ser una idea novedosa para convertirse en un tópico de referencia obligada en cualquier tipo de discurso. La escuela de hoy, y cuando de escuela quisiera aclarar que me refiero a la institución encargada de la transmisión y renovación cultural sea cual sea el nivel educativo de que se trate (Educación Básica, Bachillerato o Enseñanza Universitaria), está inmersa en una profunda crisis de identidad sobre la que es necesario reflexionar, dialogar e investigar de cara a encontrar caminos y vías de acción más acordes a la dinámica tecnológica y post-industrial de la sociedad del siglo XXI.

Los males de la escuela tienen mucho que ver, no cabe duda, con su incapacidad para adaptarse al ritmo de los tiempos que vivimos. Pero no es menos cierto que, además de este fallo estructural de carácter exógeno, la institución educativa está necesitada de un análisis en profundidad de sus propios modos de actuación internos, que nos permitan de algún modo a todos los que estamos relacionados con el mundo de la educación, tomar conciencia de las deficiencias y posibilidades que podrían, convenientemente reconducidas, facilitar el funcionamiento de una escuela recreada sobre nuevas bases de racionalidad y actuación científica.

El funcionamiento cotidiano de la institución escolar, hasta no hace mucho tiempo y aún en la actualidad, no puede por menos que caracterizarse como de una desorganización organizada, en la medida que con una disposición y estructuración de sus distintos elementos y recursos de dudosa racionalidad ha perseguido la consecución de determinados productos educativos. Productos que, en la realidad educativa de hoy, no pueden disociarse de graves deficiencias como las altas cotas de fracaso escolar que se dan en los distintos niveles del sistema educativo, de la desprofesionalización casi total de la figura del profesor, del planteamiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje carente de la más mínima innovación y desajustado de las aportaciones más relevantes de las ciencias psicopedagógicas y, por último, con una organización más preocupada por cubrir formalmente los requisitos de las disposiciones legales vigentes que por trabajar en favor de la construcción de un marco de actuación abierto y flexible en el que se contemple a la escuela como un conjunto de espacios abiertos a la innovación, investigación y contraste de ideas y experiencias.

Planteadas así las cosas, vamos a tratar de analizar en profundidad algunas de las

deficiencias de la institución escolar, fruto de su peculiar desorganización organizada, para pasar posteriormente a ofrecer ciertas bases sobre las que podría asentarse la recreación de un modelo de escuela innovadora.

La situación escolar actual

Como adelantábamos con anterioridad parece obvio que el funcionamiento y los productos que la institución escolar genera no satisfacen por completo a nadie. Con una actitud crítica y un afán constructivo antes que catastrofista, veamos cual es el estado real de las cosas.

Fracaso escolar

Uno de los aspectos de nuestro sistema educativo que más hondo ha calado en la sociedad es, sin duda, el alto porcentaje de alumnos que no logran terminar los estudios que iniciaron en los distintos niveles educativos. Lo que se ha convenido en denominar "fracaso escolar"¹ constituye, quizá, el primer problema de la educación reglada de este país si nos atenemos tanto a la magnitud del mismo como al interés que ha suscitado su estudio por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza.

Las dimensiones del tan traído y llevado "fracaso escolar" se concretan en las siguientes cifras²: Del 100% de los alumnos escolarizados en la E.G.B., en el año 82, sólo el 68% de los mismos logró el título de Graduado Escolar, es decir de cada 10 alumnos que comienzan la Educación Básica menos de 7 (6,8) terminan con éxito sus estudios y más de 3 (3,2) sólo consiguen el Certificado de Escolaridad. De estos siete, (6,8), alumnos de cada diez que terminan la E.G.B., el 49% se matriculó en B.U.P., es decir que sólo 3,3 alumnos siguen cursando Bachillerato y además únicamente el 50% de los que lo inician logran acabarlo tres años después, y del otro 50%, la mitad a su vez abandona los estudios y la otra mitad tarda uno o varios años más en terminarlos. Así pues, 1,7 alumnos de cada 10 que cursan la E.G.B. terminan B.U.P., según los plazos establecidos, y otro 0,83 lo acaba con posterioridad, por lo que con referencia al 100% de los alumnos escolarizados en E.G.B. sólo el 25% supera el Bachillerato y con respecto a los que inician el B.U.P. no más de un 75% lo acaba.

Otro tanto podría decirse de los estudios de Formación Profesional, en donde, por ejemplo, durante el año 1982 en la F.P.1 sólo terminó el 42,3% de los alumnos que habían comenzado dos años antes y en la F.P.2 la tasa de los alumnos que acabó los estudios a su debido tiempo fué de un 68,25%.

(1) El concepto de "fracaso escolar" comprende también a los alumnos que no superan con éxito sus estudios en el curso académico, a aquellos que obtienen un rendimiento escolar por debajo de sus posibilidades personales e intelectuales y a los que no alcanzan los objetivos mínimos fijados para su curso o nivel.

(2) Fuente: *Estadísticas del M.E.C.*

Como refuerzo de todo lo anterior, traemos a colación un editorial del diario El País, en el que se afirma con respecto al curso 1985-86 que en "la convocatoria de junio de este curso, suspendió alrededor del 60% de los alumnos de Bachillerato de la enseñanza pública y el 40% de los de la privada, y es sabido que cada año más del 30% de los alumnos del último curso del período obligatorio finaliza éste sin obtener el título de graduado escolar"³.

El problema del fracaso escolar no acaba, sin embargo, en ese cúmulo de cifras y porcentajes realmente preocupantes. Todavía se agrava más si a todo lo anterior unimos los juicios que la sociedad en general y los profesores en particular, emiten sobre la calidad de la formación de los alumnos que con éxito pasan de un nivel educativo a otro.

He aquí, por ejemplo, la opinión de un profesor de B.U.P.: "Año tras año se puede constatar que los alumnos que se incorporan al Instituto vienen con un bagaje cultural cada vez más escaso, como conocimientos aprendidos apresuradamente y, en general, con un grado de despreocupación y desinterés elevado. Pero es igualmente constatable que muchos de nuestros alumnos de C.O.U., y esto es extremadamente preocupante, abandonan el Instituto en condiciones similares"⁴.

La propia Administración no es menos tajante a la hora de enjuiciar la utilidad de la F.P. cuando reconoce que: "Las encuestas sobre el mercado de trabajo han indicado que los mejores puestos y salarios fueron obtenidos por jóvenes que se formaron en el puesto de trabajo (80 por ciento del total). Esto sugiere que es más beneficioso para los alumnos abandonar los estudios y coger empleos donde los encuentran"⁵.

La Universidad no es tampoco ninguna excepción. Un profesor de reconocido prestigio intelectual entre nosotros como Emilio Lledó describe la enseñanza universitaria en los términos siguientes: "El estudio universitario se presenta como un embrutecedor y pragmático encuentro con unos programas anquilosados, vacíos y rutinarios. Una encuesta realizada por el autor de estas líneas, entre alumnos de los últimos cursos de Bachillerato y primeros de Universidad, presentaba resultados desalentadores. Salvando de los profesores todas las individualidades posibles, la mayoría de los alumnos se quejaban de su «embrutecimiento creciente», del «poco interés de las cosas que se le hacían aprender», de que «acaban interesándose únicamente, debido al desencanto asumido ya en los primeros meses del curso, por aprobar», de que «pensaban que la Universidad era otra cosa», de que «sentían una profunda decepción por el sistema universitario», que «estaban deseando perder de vista la inmensa frustración de la Universidad"⁶.

En resumen, no parece que se sea demasiado tajante cuando se afirma que tenemos un sistema educativo que genera un alto porcentaje de alumnos fracasados y una for-

(3) "La manía de examinar", en *El País* (editorial), 14 de Septiembre de 1986, p. 8.

(4) LAMARCA PEREZ, M.: "Consideraciones sobre el profesorado de Enseñanza Media", en *CEPS, Rev. de Educación del Centro de Profesores n.º 1 de Murcia*, Octubre de 1986, n.º 3, pp. 3 y 4.

(5) *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid, CIDE-MEC, 1986 (versión provisional), p. 49.

(6) LLEDO, E.: "Reflexiones informales sobre nuestra organización universitaria", en *Universidad y Sociedad*, Madrid, Primavera de 1982, n.º 5, pp. 301 y 302.

mación, en los que logran superar con éxito los obstáculos académicos, de muy dudosa calidad y de escasa proyección profesional y preparación para la vida.

La cuestión fundamental, no obstante, al analizar el fracaso escolar debe centrarse en la clarificación de su etiología. Es inadmisibles que una y otra vez se responsabilice y culpe del hecho al alumno. La sociedad, la administración educativa, los profesores y el propio sistema escolar deben asumir la parte de responsabilidad que con toda seguridad tienen en este estado de cosas, porque la cuestión no es ya sólo la alarmante proporción de alumnos que fracasan, sino el fracaso mismo del sistema educativo que se muestra incapaz de ofertar los productos de calidad y actualidad que la sociedad demanda.

El tema, por otra parte, ha sido objeto de estudio de múltiples y variadas investigaciones⁷. No faltan entre éstas las que, de un modo no exclusivo pero sí importante, centran el problema en los aspectos psicobiológicos, intelectuales y de recuperación individualizada del alumno, como si hoy pudiese ignorarse que el rendimiento escolar no es sólo fruto de la capacidad intelectual de los alumnos⁸, que la inteligencia no es algo estático y dado de una sola vez y sí, por el contrario, potencialmente desarrollable⁹ y que la recuperación pueda hacerse en el ámbito cognitivo sin considerar factores motivacionales y de actitud que superan las reducidas y estrechas perspectivas intelectuales.

Tampoco es muy comprensible el mantenimiento, en el sentido que venimos comentando, de determinadas líneas de investigación que siguen una y otra vez afrontando, experimental o cuasiexperimentalmente, la relación entre el fracaso escolar, en unos casos, o el rendimiento académico, en otros, con el desarrollo y perfil aptitudinal de los alumnos o con ciertas variables discretas o continuas como el sexo, la edad o el tipo de colegios. Se cierra, una vez más, los ojos a la evidencia de que este tipo de estudios empíricos no pueden aportar más datos, en estos casos, de los que ya han producido en las tres últimas décadas, sin que como contrapartida a esta ingente cantidad de información haya surgido una teoría que permitiera indagar comprensiva y adecuadamente la problemática del fracaso escolar y que, asimismo, permitiera en la práctica ofrecer vías de solución al mismo.

El fracaso escolar es, en cualquier caso, desde una perspectiva de análisis interno el fracaso de alumnos, profesores y de la propia escuela y un síntoma más, y no precisamente el único, de la enfermedad que padece nuestra actual enseñanza institucionalizada.

(7) La bibliografía existente sobre "fracaso escolar" es bastante numerosa. A título meramente indicativo damos las referencias de dos de los últimos estudios publicados que tienen cierta calidad:

MOLINA GARCIA, S. y GARCIA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona, Edit. Laia.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.

(8) Véase MARTIN RODRIGUEZ, E. (1986): *El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid, O.E.I.

(9) Esta es la tesis defendida por Vygotski y la escuela del "área potencial de desarrollo". A este respecto puede consultarse:

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY y otros (1973): *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal Editor.

La Rev. *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 141, de Octubre de 1986, dedica el tema del mes: *Vigotski para maestros*.

Desprofesionalización de la figura del profesor

Otro de los aspectos que, en las últimas décadas, ha venido progresivamente degradándose es la autonomía de la figura del profesor. No es una, sino múltiples las causas que han contribuido a tal situación y desde luego no todas son atribuibles a la peculiar organización de nuestro sistema educativo, pero entre éstas y otras de carácter más universal, la verdad es que lo que hoy está en entredicho es la profesionalidad del profesor.

Habría que empezar, quizá, por decir que un sistema educativo como el español, tan centralizado y regulado en contraposición por ejemplo con los de los países anglosajones, deja realmente un escaso margen de autonomía para la actuación de los docentes. Téngase en cuenta, en este sentido, que el profesor se encuentra ya desde un principio con un currículum perfectamente definido por la Administración educativa, además de con unas orientaciones pedagógicas precisas en las que se delimitan y explicitan todo un conjunto de objetivos, contenidos y actividades. Lo que el profesor tiene que hacer está, desde luego, casi rigurosamente planificado y las posibilidades de actuación autónomas ciertamente limitadas.

Sorprende, no obstante, las conductas tan antitéticas que la Administración mantiene, por una parte, en la planificación curricular y, por otra, en el control de la realización y puesta en práctica del currículum. Pues, mientras en el primer aspecto existe una centralización y regulación escrupulosa, en el segundo, no existe ni se dispone de ningún mecanismo de control. Hasta tal punto esto último es cierto que desde el año 1970, en que se promulgó la Ley General de Educación, un alumno cualquiera desde que ingresa en Preescolar hasta que llega a C.O.U. sólo habrá tenido que responder de su rendimiento ante los profesores de su colegio respectivo, y éstos, por su parte, no habrán sido nunca evaluados ni habrán tenido, a través de controles externos a los de ellos mismos, oportunidad de contrastar la calidad de la formación de sus alumnos.

No menos culpa tiene, en este proceso de desprofesionalización del profesor, la práctica habitual y rutinaria de la utilización de libros de texto como el elemento guía y fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La política editorial que se ha seguido en nuestro país, en lo que hace referencia a los libros escolares, ha sido también cuidadosamente planificada. Al profesor se le ofrece todo un repertorio de recursos impresos (libros de consulta, de problemas, del profesor, etc) complementarios de los que utilizan los alumnos para que no haya lugar a ningún tipo de sobresalto, improvisación o iniciativa por su parte. Y lo que parece claro es que, tanto un tipo de libros como los otros, suponen nuevamente una concreción y determinación del currículum, regulado previamente por la Administración, que limita casi por completo las escasas posibilidades de autonomía profesional del docente que las disposiciones y orientaciones oficiales habían dejado en sus manos, como es por ejemplo, la adaptación del currículum al contexto socio-cultural del medio en que se desenvuelve el alumno.

Ahora bien, no solamente la Administración y la política editorial de los libros de texto han condicionado, en nuestro país, la autonomía del profesor. No podemos olvidar tampoco que las teorías y opciones pedagógico-didácticas que sustentan el desarrollo del currículum no contemplan de la misma manera el papel del profesor.

De ningún modo pueden equipararse, por ejemplo, el margen de autonomía y

protagonismo profesional que ofrece una teoría curricular basada en la pedagogía por objetivos¹⁰ y en un paradigma experimental-cuantitativo, que la que posibilita una teoría curricular sustentada en la *action-research* (investigación-acción) y en un paradigma cualitativo¹¹. Pues, sin entrar a fondo a analizar otras diferencias¹² lo que no puede negarse, en el primer caso, es la separación entre teoría e investigación, por un lado, y la práctica de la enseñanza por otro, tal vez entre otras cosas por los presupuestos técnicos que exige la realización de la investigación experimental, inaccesible para la mayoría de los docentes. En el segundo caso, sin embargo, la misma consideración de los aspectos procesuales y cualitativos de la educación, junto con una actitud de intercambio y búsqueda intersubjetiva de soluciones, permiten la no disociación de la teoría, investigación y práctica de la enseñanza.

En nuestro contexto de vida actual es particularmente interesante comparar los rasgos que definen y configuran una profesión moderna. A tal efecto, Carr y Kemmis¹³, llegan a unas conclusiones ciertamente esclarecedoras cuando comparan los criterios de profesionalidad en las profesiones liberales (médicos, ingenieros, abogados) y en la profesión docente. Para estos autores, las profesiones liberales se caracterizan porque sus miembros disponen de un cuerpo teórico de conocimientos y una práctica investigadora, porque en su actuación profesional buscan prioritariamente la satisfacción de sus clientes y porque cualquier profesional, por su propia cualificación, se reserva el derecho de emitir juicios autónomos sobre el curso de la acción o actividad que le ocupe con independencia del exterior. En definitiva, son profesiones con autonomía profesional, ya que tanto individual como colectivamente son capaces de general decisiones independientes que implican cursos de acción, por un lado, y, por otro, están sólidamente organizados para proteger sus derechos.

Pensemos hasta que punto puede decirse lo mismo de la profesión docente. Las diferencias son realmente sustantivas, según estos mismos autores. En primer lugar, parece que no está tan claro que los enseñantes tengan un cuerpo sistemático de conocimientos y que haya una unión entre teoría, investigación y práctica, siendo normalmente la investigación algo esotérico y propio de terceras personas. La relación con sus clientes, en segundo lugar, se da en situaciones abiertas, difusas y prolongadas, no pudiéndose decir, además, que los alumnos, los padres, directores, autoridades políticas y educativas, etc. En tercer y último lugar, no es menos verdad que la capacidad del profesor para realizar juicios autónomos está limitada porque el contexto en que se desenvuelve es algo que le viene impuesto y dado. Reflexiónese si no sobre la capacidad de decisión de un profesor en la elección de nuevos profesores, en el control de la dinámica de los centros o en la organización de la estructura escolar.

La autonomía profesional de los profesores es, a todas luces, mucho más limitada

(10) Consúltese, GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata.

(11) Varios (1984): *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid, MEC (Subdirección General de perfeccionamiento del profesorado).

(12) GIMENO SACRISTAN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Edit. Anaya.

(13) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University, (edición revisada), pp. 7, 8 y 9.

que la de otros colectivos. Y ello, en una parte, se debe a condicionamientos estructurales de su propio sector de actuación, pero otra, no menos importante, es consecuencia directa del ejercicio cotidiano de la profesión, que, tendremos oportunidad de analizar, en algunos de sus aspectos, a continuación.

Los despropósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje

No puede decirse que se hayan producido novedades de relieve en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje adoptado por la institución escolar. Desde una perspectiva general, la escuela sigue ignorando casi en su totalidad las luces y sombras que las aportaciones de las ciencias psicopedagógicas se han encargado de desvelar. No se trata de buscar culpables. Somos conscientes de que nos encontramos aún lejos de poseer una teoría de la enseñanza que nos permita dar pasos seguros en la práctica educativa cotidiana, pero lo que no admite más demoras es desde luego el problema de la calidad de enseñanza, viejo problema de nuestro sistema educativo que ha sido aceptado, por las sucesivas Administraciones, como el reto y el gran objetivo de su política aunque, en honor a la verdad, hemos de decir que muy poco es lo que se ha hecho al respecto.

El diario *El País* analizaba, no hace mucho tiempo, el problema con una claridad meridiana. He aquí algunas de sus principales conclusiones:

“Desde luego no es de calidad una enseñanza que descansa casi exclusivamente en el libro de texto, en la memorización (o, alternativamente, según imperativos de modas rigurosas, en su abandono absoluto de la memoria). Tampoco puede ser de calidad una enseñanza que pretende periódicamente reformas de contenidos (muy pocas veces de métodos) que si alguna vez se incorporan a los programas de formación del profesorado es cuando ya una nueva reforma ha dejado obsoleta a la anterior. No es de calidad la enseñanza de una escuela que descansa sobre un profesorado que no ha asumido la obligatoriedad de la actualización permanente, hasta el extremo de que algunos de sus sindicatos defienden todavía con cierto ardor la peregrina pretensión de que el reciclaje del profesor ha de ser voluntario y planteado exclusivamente como un medio para la acumulación de méritos. No es de calidad una escuela que todavía no cuenta con una mínima infraestructura administrativa, o en la que el profesorado huye de los cargos directivos como el diablo porque (al menos mientras no se promulgue su controvertido estatuto) no encuentra compensaciones de ninguna índole en ellos. Tampoco es de calidad una enseñanza básica que, entre otros *frutos* palpables, está produciendo los alarmantes niveles actuales de degradación de la expresión oral y escrita de una población supuestamente educada y escolarizada. No parece, en fin, que pueda reputarse de calidad un sistema educativo que sigue dando mayor a la selección que a la educación y mucho más a la evaluación del alumno que a la del profesor y a la del propio sistema”¹⁴.

El análisis de *El País* no tiene desperdicios aunque no sea exhaustivo, en contra de lo que pudiera parecer. Algunos de los protagonistas son, a veces, más críticos con su

(14) “La vieja historia de la calidad de la enseñanza”, en *El País* (editorial), 22 de septiembre de 1986, p. 10.

propia labor. Véase si no, la opinión de un profesor de B.U.P. cuando se cuestiona la peculiar manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Es relativamente fácil (se refiere a los alumnos) hacerles pasar por verdades absolutas lo que pasan de ser opiniones discutibles y a veces personales; con harta frecuencia se les puede persuadir de algo y al poco tiempo de lo contrario ... Se tiene la penosa impresión de que a nuestros alumnos no les interesa ni lo que les ofrecemos, ni la forma en que se lo presentamos ... Otra desviación importante que se observa es la concepción de las distintas asignaturas como compartimentos estancos ... Cada profesor reclama en su asignatura una posición privilegiada, tendiendo frecuentemente a sobreestimarla en menoscabo de las demás...”¹⁵.

Un reciente estudio, llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, sobre la preparación pedagógica del profesorado universitario pone de manifiesto, entre otras cosas, que:

“Existe una cierta confusión entre los profesores entrevistados respecto a los conceptos más elementales de pedagogía: los objetivos son confundidos con los contenidos, la pedagogía con la didáctica y ésta con los propios recursos didácticos. Como dice uno de ellos, la psicología o la medicina utilizan un lenguaje propio, mientras que la pedagogía no posee un lenguaje específico sino que utiliza palabras corrientes, lo que hace que todo el mundo crea saber y entender de pedagogía. La opinión más generalizada y que supone el error más señalado consiste en considerar que la práctica cotidiana de dar clases es el mejor método para aprender pedagogía, y que, cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir su asignatura con el menor número de conflictos posible, ya es un entendido en pedagogía”¹⁶.

Todas estas opiniones y otras muchas que no reflejamos, por cuestión de espacio, vienen a incidir en uno de los problemas fundamentales de nuestra actual enseñanza institucionalizada: la deficiente formación del profesorado¹⁷. Tanto los profesores de los distintos niveles educativos como las demás instancias implicadas en el mundo de la educación reconocen este hecho. Lo que no entendemos es como siendo conscientes de estos problemas las distintas Administraciones, incluida la actual, se lanzan frenéticamente a las más variadas reformas de la enseñanza sin haber previsto un plan mínimamente serio y riguroso de formación del profesorado y sin disponer de la infraestructura necesaria para llevarlas a cabo.

No menos importante es, también, el replanteamiento del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, ya iniciado por la actual Administración con la creación de los Centros de Profesores. Es inaceptable, en cualquier caso, que el reciclaje del profesorado se intente realizar sin que se contemple que los profesores puedan aban-

(15) LAMARCA PEREZ, M.: *Op. cit.*, pp. 3 y 4.

(16) BURGOS, J.I. y SOLSONA, M.: “Pedagogía y Universidad”, en *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 141, octubre de 1986, p. 58.

(17) Aspecto que ha sido repetidamente puesto de manifiesto en estudios como los de:
GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *El modelo pedagógico de las escuelas de Magisterio*. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades e Investigación.
VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
Varios (1986): *Encuesta al profesorado de los niveles de Educación General Básica y Enseñanzas Medias*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado).

donar temporalmente sus aulas para actualizarse. Debe asimismo abandonarse, en la medida de lo posible, la práctica del cursillismo con la que, abusando del voluntarismo del profesor, se pretende en un reducido número de horas y fuera de la jornada laboral una cualificación profesional que, en la mayoría de las ocasiones, carece de mecanismos de control para la evaluación de la misma. Y, por último, no llegamos a comprender tampoco como sigue sin tener carácter obligatorio para todo el profesorado cualquier plan de perfeccionamiento, por mínimo y modesto que sea.

Lo que está en juego en uno y otro caso, es decir tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento, es la profesionalidad del profesor. Y ésta pasa inevitablemente por la ruptura de ciertas inercias docentes. La puerta del aula no puede seguir cerrada por más tiempo. Ya es curioso y significativo, como recordaba recientemente un profesor universitario de Didáctica, que la alcoba y el aula sigan siendo, en la actualidad, los dos últimos reductos de intimidad inexpugnables. El profesor, como cualquier profesional que se precie, tiene que estar abierto a la valoración de su rendimiento y cualificación, por lo que no estaría mal que empezara por contrastar e intercambiar con sus colegas sus peculiares modos de saber hacer.

No es raro por otro lado, es más yo diría que es algo habitual, escuchar las cada vez más frecuentes quejas de los profesores de los distintos niveles educativos sobre la actitud de los alumnos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, existe coincidencia en calificar la conducta del alumnado con términos como pasotismo, desidia, despreocupación, conformismo, etc. Es verdad, no creo que haya nadie que dude efectivamente de que esto sea así. Sin embargo, tampoco pienso que existen motivos ocultos para explicar tales comportamientos. Además de los condicionamientos propios del contexto socio-económico y cultural del momento que les ha tocado vivir, a los que hay que reconocer un peso e influencia considerable, no puede descartarse tampoco, como ya se ha apuntado en más de una ocasión en estas mismas páginas, la parte de responsabilidad que en este asunto han de asumir los profesores y el propio sistema educativo. Cuestiones sobre las que reflexionaremos a continuación.

El escenario de la representación escolar

El marco organizativo en que se desenvuelve la enseñanza institucionalizada es, cuando menos, cuestionable si tenemos en cuenta las deficiencias estructurales que no se han sabido y/o podido subsanar hasta el momento.

Apuntábamos más arriba que ciertas actitudes y comportamientos del alumnado están directamente relacionados con la dinámica de la propia escuela. En principio, porque la mayoría de las cosas que la escuela enseña tienen muy poco que ver con lo que la vida exige, por lo que esta primera disociación entre lo que se enseña en el aula y lo que se aprende y necesita en la calle es un factor que contribuye a crear un clima de artificialidad en todo lo relacionado con la enseñanza formal. Y este argumento es igualmente válido para todos y cada uno de los niveles del sistema educativo, tanto para la Enseñanza Básica, en la que la formación que los estudiantes obtienen puede calificarse de todo menos de general y básica si por tal entendemos la educación mínima que ha

de poseer un ciudadano de un país moderno y desarrollado, como para la Formación Profesional, en donde la cualificación que se recibe no está en consonancia con las necesidades tecnológicas que el desarrollo del país reclama, o para el Bachillerato, en el que su casi única utilidad es la de ser el puente que posibilita el paso a la enseñanza universitaria.

La desconexión de la escuela con la vida no sólo se manifiesta en lo que la escuela enseña, sino también y de una manera decisiva en la forma como se enseña. En la transmisión de los contenidos subyace una concepción de la cultura y de los conocimientos como algo acabado y dado de una vez, que deben memorizarse y/o aprenderse mecánicamente y pasivamente como si de verdades absolutas se tratara. La posibilidad de recrear experiencial, significativa y críticamente los mismos difícilmente se contempla.

Si además de todo esto, el sistema es competitivo y la selección se antepone casi siempre a la educación no es de extrañar que el paso por la institución escolar se convierta en una carrera de obstáculos, en donde todo gira alrededor de continuos exámenes no exentos de dramáticas consecuencias vitales para algunos alumnos.

Organizativamente, la mayoría de los centros están más atentos a cubrir superficialmente los requisitos y exigencias formales que la Administración les pide, antes que a ponerse a trabajar y construir propuestas reales de actuación educativa. Así, por ejemplo, las instrucciones dictadas por la Administración para el curso 1986-87¹⁸, en las que por primera vez se recogen planteamientos pedagógico-didácticos interesantes, no dejan de ser papel mojado si comprobáramos la incidencia que las mismas tienen sobre la vida de los centros. Todavía no conozco ningún centro, y el problema reconozco que puede ser mío, en el que la adscripción del profesorado a los cursos o materias se haga por criterios de competencia y actualización en vez de por los de antigüedad. Se sigue ignorando otras formas de agrupamiento de los alumnos que no sea la del grupo-clase. Personalmente he tenido la oportunidad de comprobar como en determinados Proyectos de Centro se dedica una hora mensual a las reuniones y trabajos de Departamento y otra a las de Equipo de Ciclo, confundiendo asimismo los objetivos con los contenidos y consistiendo éstos en una transcripción literal de los recogidos en las Orientaciones pedagógicas del Ministerio.

Igualmente, seguimos sin comprender como se puede destinar de nuevo a los centros a profesores que habiendo estado alejados de las aulas durante una serie de años (excedencias, comisiones de servicio, etc.) no han seguido previamente algún curso de reciclaje o actualización.

Es muy pronto para hablar del funcionamiento de los Consejos escolares. La fórmula organizativa es aceptable, pero está por ver si los centros serán capaces de aceptar el reto de convertir estos órganos de participación en portavoces auténticos de la rica dinámica de vida que siempre debería darse en cualquier proyecto educativo.

Por último, sin entrar a analizar a fondo el problema, dado que ya se hace en un artículo en esta misma revista, quisiéramos hacer explícitas nuestras dudas sobre la funcionalidad de un tipo de dirección de centros en el que no se ha contemplado la armonización de aspectos de cualificación con los de elección democrática del director. Y en este punto sí tenemos ya más de diez años de experiencia en el país.

Hacia una nueva escuela

A lo largo de las páginas precedentes hemos tenido oportunidad de ver y analizar lo que desde un principio hemos calificado como desorganización organizada de la institución escolar. Son muchos los aspectos de la enseñanza formal que necesitan una nueva definición y orientación. La construcción de una nueva escuela sobre los cimientos de la existente se hace, a todas luces, urgente.

Uno de los aspectos por los que inevitablemente debe comenzarse es por la elaboración de un nuevo currículum, el cual en palabras del profesor Gimeno Sacristán no es otra cosa que “los resúmenes codificados de la cultura que se quiere transmitir”¹⁸.

La importancia del currículum reside, sobre todo, en que en él “se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, psicopedagógicos) que, en su conjunto, traducen la orientación general del sistema educativo. Confeccionar un currículum supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento que guie la práctica pedagógica cotidiana”¹⁹.

La elaboración de un nuevo currículum consiste antes que nada, desde las instancias de la Administración educativa, en posibilitar y dotar a nuestro sistema educativo de un marco curricular lo suficientemente flexible y coherente que contemple, tanto el carácter unitario e integral de los distintos niveles educativos, como un margen de indeterminación adecuado en el que tenga cabida la autonomía del profesor en el desarrollo del mismo.

El marco curricular del que estamos hablando debe estar, en cualquier caso, guiado por criterios en donde prevalezcan la profundidad sobre la extensión de los contenidos, la orientación del “aprender a aprender” sobre el dominio en exclusivo de los conocimientos prescritos, el espíritu crítico sobre una concepción de la cultura y el conocimiento como algo dado y concluso de una vez, la visión interdisciplinaria y de globalización sobre la de parcelación y atomización del saber. Y en fin, con unas orientaciones metodológicas orientadas por la actividad, reelaboración y aprendizaje significativo de los conocimientos que destierren para siempre la pasividad y la reproducción mecánica de los aprendizajes.

El nuevo modelo de escuela que proponemos tiene sus raíces y sustento en “un planteamiento de escuela activa que parte de la realidad del alumno y le pone en situación de operar con todos los mecanismos que posee para conocer los distintos aspectos de esa realidad y, sobre todo, para adquirir nuevas técnicas e instrumentos de aprendizaje. Una educación que fomenta la creatividad y despierta en el alumno el espíritu crítico, indispensable, ante el asedio de los múltiples influjos externos. Una educación, en fin, que atienda menos al cuanto y más al como se aprende, que potencie todas las posibilidades del alumno, fomente su espíritu de iniciativa y le proporcione

(18) GIMENO SACRISTAN, J.: “Formación de profesores e innovación curricular”, en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 84.

(19) COLL, S.: “Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular”, en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 8.

las técnicas de trabajo intelectual indispensables”²⁰.

Todo ello es posible en nuestra realidad hoy día, y de hecho ya se han empezado a dar los primeros pasos. Así, por ejemplo, en este mismo año acaba de aparecer, propiciado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el *Marco Curricular per a l’ensenyament obligatori*, en cuya elaboración ha tenido un papel sumamente importante el profesor César Coll. La Administración Central, por su parte, ha retomado nuevamente el tema de la reforma educativa y es de esperar que en un breve plazo de tiempo se genere una planificación educativa que camine por esta misma dirección.

La reforma cualitativa de la enseñanza no se agota en este tipo de actuaciones. Es necesario la difusión y generalización de una teoría curricular que basada en un modelo didáctico comprensivo y en un paradigma ecológico y cualitativo supere las deficiencias y limitados márgenes de actuación del modelo didáctico imperante de proceso-producto y de pedagogía por objetivos²¹.

Como muy bien expresa el profesor Gimeno Sacristán, es patente que “la transformación cualitativa de nuestra enseñanza obligatoria tiene que plantearse apoyada en dos pilares básicos, que en este momento son muy débiles e inadecuados: un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas, de acuerdo con supuestos renovadores, y una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currículum, que sean herramientas útiles para los profesores que tenemos, acordes, igualmente, con esos mismos supuestos”²².

La preparación del profesorado como clave de una educación de calidad no deja de ser un tópico reconocido internacionalmente. *El Informe de la Fundación Carnegie sobre educación* reconocía explícitamente, no hace mucho tiempo, que en la “búsqueda de resultados óptimos, los americanos todavía no han reconocido plenamente dos verdades esenciales. La primera de ellas es que para alcanzar el éxito es necesario conseguir unos niveles de enseñanza mucho más exigentes de los que se han tenido hasta ahora; y la segunda de estas verdades es que la clave del éxito radica en la formación de profesionales que estén a la altura de la labor que deben desempeñar —profesores cualificados y preparados, que puedan asumir los nuevos poderes y responsabilidades necesarios para desarrollar las escuelas del futuro—”²³.

Si la viabilidad de la reforma reside en uno de sus aspectos en la preparación del profesorado, es obvio que no puede demorarse más el diseño y puesta en práctica de un plan de formación inicial del profesorado y otro de actualización permanente que contemple los diversos aspectos que hasta aquí veníamos observando.

El papel del profesor, en esta nueva andadura centrada en la reforma cualitativa de la enseñanza, pasa inevitablemente por “conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del *marco curricular*, debe conocer también

(20) PRATS GUERRERO, F.: *Hacia otra escuela*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado), —documento mecanografiado n.º 1—, septiembre de 1984, p. 2.

(21) Véase, STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

(22) “Una nación preparada: profesores para el siglo XXI”, *Resumen del Informe de la Fundación Carnegie sobre educación*, (documento mecanografiado), p. 1.

(23) GIEMNO SACRISTAN, J. (1986): *Op. cit.*, pp. 85-86.

ejemplos y alternativas de *proyectos curriculares* elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, con caracteres más o menos similares o distintos, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento, elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con los alumnos, atento a su evolución y consecuencias²⁴.

La innovación curricular y la preparación del profesorado, como base de una nueva escuela, no pueden concretarse si no se procede a una reorganización del propio sistema educativo. Y en este punto, todas las críticas que hemos hecho a la enseñanza institucionalizada tienen una proyección, en su vertiente positiva, en la reorganización que proponemos.

Entre otras medidas, es necesario que se proceda a:

—Incentivar económica y profesionalmente el rendimiento de los profesores.

—Consolidar la gestión y dirección de los centros, tanto tiempo olvidadas en nuestro país. Convendría, en la medida de lo posible, dotar de un aparato administrativo a los centros (estas funciones podrían desempeñarlas también profesores no reciclables), que les permitieran la mayor parte de sus recursos humanos en tareas propiamente docentes.

—Potenciar las formas de trabajo en equipo, tanto de profesores como de alumnos, poniendo en práctica las distintas formas de agrupamiento escolar y una enseñanza departamentalizada e interdisciplinaria.

—Promover la participación activa de todos los elementos de la comunidad educativa, y de un modo especial la de los padres y demás instancias sociales como elementos de contraste y control externo al mismo centro.

Por último, sin ningún afán demagógico creemos que lo que no se puede mantener es un sistema educativo basado más en una sucesión de exámenes contínuos que en una auténtica y educativa evaluación contínua. Y desde luego la selectividad, si es necesaria como parece, no puede concebirse como la espada que siegue de raíz las ilusiones y expectativas vitales de los alumnos en las fases terminales de cada nivel educativo, cuando la rectificación y reacomodo académico de los mismos se hace totalmente inviable. Una adecuada orientación escolar y profesional podrían evitar muchas de las tragedias irremediabiles que se dan en la actualidad.

A tiempo estamos de construir una nueva escuela. Y a este propósito hemos querido contribuir con nuestras reflexiones. Si sirven aunque sólo sea como elemento de concienciación nos daremos plenamente por satisfechos.

(24) PEREZ GOMEZ, A.: "Más sobre la formación del profesorado", en *Rev. Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, p. 94.

BIBLIOGRAFIA

(Lista bibliográfica para ampliar o profundizar en algunos de los aspectos tratados en el artículo):

Rev. *Cuadernos de Pedagogías*, n.º 139, julio-agosto de 1986, dedicado a: *Hacia un nuevo modelo curricular*.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid, Morata.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

MOLINA GARCIA, S. y GARCIA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona, Laia.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Varios (1984): *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid, MEC (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado).