

Aproximación a la reforma educativa

Manuel Magdaleno Peña

Director General de Política Educativa y Educación Permanente

La resistencia al cambio es inherente a la humanidad. Vive, revive y convive con el ser humano. La zona de confort es un **estado mental** que nos proporciona seguridad y estabilidad al haber asumido las concesiones necesarias (algunas tan vitales como la renuncia al crecimiento personal) para poder aceptar mi vida actual como la más plausible, incluso como la única viable.

No sé si el derecho al confort es admisible, pero, desde luego, es comprensible, y además tiene tratamiento. Hay un procedimiento de cambio brusco que es la vía de los hechos, y otro más ligero que es la senda del razonamiento. El primero escapa a nuestra decisión (a no ser que una mente malévola o enferma, que las hay, diseñe un plan para que suceda) y al producir una transformación completa de escenario nos obliga a "reinventarnos". La segunda táctica, el raciocinio, que es la esencia del desarrollo personal, exige de nuestra voluntad. Se necesita humildad para que la duda rompa mi tiniebla; valor para sentir el primer desamparo y para tocar la incertidumbre; paciencia para aceptar el ritmo de los lentos procesos que se gestan en el corazón humano; fe para perseverar ante lo esperado y para confiar ante lo impensado.

La inacción proveniente de esta comodidad o del deseo de rutina es pues explicable aunque no disculpable. La pereza produce inercia, pero no produce parálisis. Parálisis, desaliento, impotencia provienen de una aversión al cambio mucho más profunda y muy cercana al miedo.

Existen muchos tipos de temor. El más común, el miedo a la libertad, el cual padecen e intentan ocultar quienes creen poseer la única verdad perfumada de manumisión social, en una pugna embrutecida entre ortodoxia y "ortopraxis".

El sector educativo, especialmente en sus ámbitos de administración y representación, ha padecido siempre este temor a la libertad. Desde hace más de 30 años, nuestra normativa se ha esforzado por programar, de manera obsesiva, todo el proceso de enseñanza, estableciendo taxativamente el currículo, fijando asignaturas, contenidos, horas, cursos... Esta práctica no ha despertado gran controversia entre los docentes, convencidos, en muchos casos, de que es más sencillo que me programen todo lo que tengo que hacer, en lugar de pedirme que mis alumnos aprendan a pensar, a aprender, a saborear, o que consigan unos resultados determinados en base a unos indicadores de rendimiento.

El miedo tiene un componente de oscuridad y desconocimiento que lo hace soportable a quien lo padece. Cuando se hace la luz todo se desvela. Lo que era dogma deja de tener sentido, y lo despreciado es piedra angular. Si en ese momento sigo optando por la resistencia al cambio, la única salida posible para ocultar mi pánico es provocarme la ceguera y contagiarla a los demás (como en el "Ensayo" de Saramago).

Erich Fromm conocía ese "Miedo a la libertad", quizás por eso, en su obra "Tener y Ser" escribió: "No progresas mejorando lo que ya está hecho, sino esforzándote por lograr lo que aún queda por hacer." Defiendo que el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es el esfuerzo necesario y valiente para lograr lo que aún queda por hacer.

En los últimos diez años, los distintos informes internacionales sobre sistemas educativos (siempre apoyados en indicadores o estándares de rendimiento) han puesto en evidencia las debilidades y fortalezas de la educación en España. Entre estas últimas destacan la universalización de la educación obligatoria y un avance en igualdad de oportunidades. Pero las sombras son profundas: bajos índices de titulación, alto abandono temprano, bajísima tasa de idoneidad y unos resultados muy alejados de la excelencia (niveles de competencia 4 y 5 en PISA). Estos resultados nos distancian de países de nuestro entorno y ponen en evidencia que el esfuerzo inversor de las Administraciones (central y autonómicas) no ha obtenido el logro esperado.

Esto hace que desde el Gobierno de Aragón consideremos urgente la necesidad de un cambio en nuestro sistema educativo que mejore la cualificación de nuestros jóvenes y los resultados educativos. No podemos aceptar por más tiempo que la cuarta parte de nuestros estudiantes acabe sus estudios obligatorios sin obtener ninguna titulación, pues eso sí es una "forma de segregación". No debemos permitir que sólo un 3,4 % alcancen niveles de excelencia, cuando la media europea es de 7,6%, pues eso sí que es "atentar contra la calidad educativa". La mejora en la formación de nuestros jóvenes, necesaria para su desarrollo personal y profesional, tiene consecuencias evidentes sobre el crecimiento económico de nuestra nación, y por lo tanto sobre el nivel de desarrollo, de bienestar y de cohesión social.

La oportunidad y la trascendencia del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) resulta evidente a la luz de lo expuesto. Por otro

lado, el planteamiento del Ministerio de reformar la Ley Orgánica de Educación, sin necesidad de formular una nueva ley que rompa con todo lo anterior, posibilita la búsqueda de un consenso social tan necesario en el terreno educativo. Todo avance partiendo de los logros anteriores, que posibilite el éxito educativo de todos los alumnos sin renunciar al fomento de la excelencia en todos los niveles, plantea un escenario real de encuentro al margen de cegueras enardecidas.

Los estudios internacionales, apoyados de manera rotunda en múltiples evidencias empíricas, enumeran, entre los factores generadores de una clara mejora educativa los siguientes: la cultura de la evaluación externa, la autonomía de los centros educativos, la simplificación y clarificación del currículo, y la flexibilización de las trayectorias.

Voy a estructurar la exposición de los planteamientos respecto a la LOMCE en estos cuatro puntos que, a mi juicio, desarrolla esta norma en su fase de anteproyecto (tal y como hicimos en las aportaciones que realizó el Gobierno de Aragón al primer texto del anteproyecto).

1.- La cultura de la evaluación y el enfoque educativo hacia indicadores de rendimiento

Existen evidencias científicas, empíricas, a nivel internacional con la suficiente solidez como para afirmar que la evaluación externa tiene un impacto notable sobre el rendimiento de los alumnos. Si además esta evaluación es de naturaleza formativa, es decir, que de sus resultados se derivan conclusiones, consecuencias, mejoras y ajustes, que se plasman en cambios reales en la metodología y estrategias de enseñanza del profesorado, la mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos viene establecida, en términos porcentuales, en más de 40 puntos.

a) Indicadores frente a contenidos. Las distintas leyes educativas que se han venido sucediendo en nuestro país han tenido un elemento común: todas ellas se han basado en el control de los procesos, es decir, en el diseño rígido de un currículo, entendido éste como un mero desarrollo de contenidos, cuya máxima expresión es la actual LOE. Esta fascinación por el diseño de contenidos era compartida por la mayoría de administraciones autonómicas, pues en el porcentaje que se les reservaba para

establecer currículum se esmeraban por plasmar una taxonomía de contenidos, horas, cursos y ciclos, cuyo control pretendía constituir la labor principal de la inspección.

En cualquier caso, la atención a los resultados del proceso educativo quedaba en un segundo plano, relegado a algunas evaluaciones muestrales de final de etapa, a las evaluaciones censales de diagnóstico, y a un tímido intento por darle un carácter formativo de modo que los centros estableciesen planes de mejora, más o menos trabajados, más o menos exigibles y con escaso seguimiento en términos generales. Los altos índices de fracaso escolar seguían creciendo (resultados académicos), los niveles de los alumnos españoles en las pruebas internacionales (resultados de diagnóstico) iban a peor, pero las administraciones educativas no daban importancia a estos indicadores.

Desde el Gobierno de Aragón hemos planteado un cambio de enfoque del control de procesos al control de resultados. Esto es, que tal y como establece la LOMCE, la normativa centre sus planteamientos en establecer de manera clara y definida los objetivos a alcanzar por los alumnos (y por el propio sistema educativo) al final de cada etapa. Estos objetivos tienen que venir enunciados en términos de estándares de rendimiento y en coherencia con el modelo de competencias básicas, deben ser comunes a todo el territorio nacional, y han de ser evaluados por la



administración educativa a través de pruebas externas con valor académico.

Este cambio de enfoque permite plantear una mayor autonomía real de los centros educativos, pues la Administración ya no está tan pendiente de una organización, de una distribución rígida de contenidos curricula-

res, sino que permite que cada centro se adapte a su alumnado, a su entorno, a sus planteamientos de mejora, para luego rendir cuentas con los resultados obtenidos. La Administración vela por la mejora de los indicadores de rendimiento de los centros y éstos establecen la organización, la metodología y las estrategias que les permitan alcanzar esta mejora.

Este planteamiento (que no es nuevo, pues es el que se plantea desde hace años en los países del centro y norte de Europa), nos va a permitir aplicar, de manera

natural y sencilla, el modelo europeo de evaluación por competencias básicas en los centros educativos. Es imposible entender y trabajar en el modelo de competencias básicas desde el currículo, pues se aplican a resultados finales. Un ejemplo clarificador: las familias no mandan o mandamos a los hijos al colegio para que estudien cuatro horas de lengua, tres de conocimiento del medio, cuatro de inglés, etc. sino para que sepan leer, comprender lo que leen, sepan sumar, puedan entender y expresarse en inglés, sepan convivir, reconozcan los monumentos principales de su ciudad... es decir, para que adquieran unas competencias finales.

b) Estándares generales. Sólo es posible establecer objetivos orientados a resultados, si estos resultados responden a unos estándares generales y comunes (ejemplo PISA). En ese sentido, apostamos por unas pruebas comunes, en un porcentaje considerable, para todo el territorio. De hecho, cuando las comunidades solicitamos a PISA una ampliación de muestra no planteamos problemas territoriales o competenciales.

c) Evaluaciones externas de final de etapa con efectos académicos. Para comprobar el grado de consecución de los objetivos hemos de ir al final de cada etapa educativa; de otro modo es mejor que quitemos las etapas pues no serán principio ni final de nada.

Estas evaluaciones finales de etapa han de tener algún efecto académico, pues de otro modo volvemos a centrarnos en los procesos, es decir, en obligarnos a enseñar todo un currículo independientemente de lo que vayamos a conseguir.

Estas evaluaciones han de ser externas al centro para poder darles validez y fiabilidad. Y para evitar una "inflación u obsesión evaluativa" y controlar y racionalizar costes, se puede prescindir de las de carácter muestral (las internacionales ya cumplen esta función) y que las de diagnóstico sean potestativas de cada administración autonómica, pero nunca preceptivas u obligatorias. Cada profesor, en su aula, hace diariamente diagnóstico. El efecto académico estimula de manera natural el esfuerzo del alumno e implica a la familia en el trabajo del alumno.

d) Incentivar el esfuerzo y el trabajo. El efecto académico de estas evaluaciones no debe ser tan importante, en una nota final, como el desarrollo académico que un alumno ha realizado a lo largo de los cursos. Pero es importante que tenga peso, no sólo para comprobar si un alumno ha alcanzado competencia en una determinada destreza o área, sino para impulsar a aquellos alumnos que trabajan por la excelencia académica.

e) Innovación. Es la consecuencia lógica de todo lo anterior. Tú, Administración, sociedad, exigeme resultados y déjame buscar la metodología más innovadora y adecuada para lograrlo y mejorarlos.

2.- Autonomía de centros

La autonomía de los centros educativos es otro de los factores que las investigaciones internacionales identifi-

can como generadores de mejora en los resultados escolares. Cada centro es distinto, con alumnos diferentes, con entornos y circunstancias diversas, y éste podrá establecer el método que considere más adecuado para lograr los resultados requeridos.

Sin embargo, los organismos internacionales vinculan siempre la autonomía de centros con la necesaria rendición de cuentas de éstos a través de evaluaciones externas. Lo contrario, la libertad sin responsabilidad, provocaría el efecto inverso al deseado al no quedar salvaguardado el interés general. La rendición de cuentas exige que cada centro informe a la sociedad de sus resultados, de sus mejoras, de sus indicadores, de los programas que lleva a cabo y con qué objetivos, de los medios personales que destina a las diferentes tareas, de sus datos de convivencia y resolución de conflictos, de sus actividades complementarias, de sus actividades extraescolares, de la gestión de sus servicios, de la relación con las familias y con su entorno, etc...

Es necesario que cada Centro realice un plan estratégico (siguiendo un modelo creado por el Estado o las CCAA) donde se establezcan unos objetivos y unos resultados a alcanzar. Estos resultados deben ser medidos mediante indicadores objetivos (también por subjetivos de satisfacción), fácilmente comprobables por el Centro y por la Inspección, debiendo someterse el Centro a una rendición de cuentas anual. Esta es una de las grandes aportaciones de esta norma.

Esta rendición de cuentas es la que sustentará la autonomía de centro, la hará real y creará, de manera natural, unos procesos de mejora constante, diseñando e implantando la metodología pedagógica y la innovación educativa que se considere más adecuada.

Por otro lado, a esta necesaria combinación de evaluación externa, rendición de cuentas y autonomía de centro, hay que añadirle la necesidad de una Dirección escolar profesional y de calidad. En ese sentido es imprescindible avanzar en la línea de profesionalizar la función directiva de todos los centros.

3.- Simplificación y clarificación del currículo

Este planteamiento responde al adagio latino "non multa sed multum", que aplicado en educación vendría a traducirse como "no hay que aprender, o enseñar, muchas cosas, sino mucho" haciendo referencia a la necesidad de profundidad más que a la extensión. Eso se logra, evidentemente, reduciendo las materias o asignaturas a estudiar, pero también mediante una adecuada "poda" de contenidos. Es decir, el problema no es tanto, que lo es, por la cantidad de materias, como por la extensión del contenido curricular de cada una de estas materias.

Es necesario aportar una cierta racionalidad pedagógica al excesivo número de materias y contenidos que las distintas reformas educativas han ido implantando, basadas en la creencia de que la formación integral de un alumno consiste en impartir en la escuela un

número amplísimo de contenidos, de modo que abarquen el máximo de aspectos que conforman la realidad actual.

Este desbordamiento curricular plantea principalmente tres problemas: la superficialidad en la enseñanza y estudio de los contenidos, la cantidad de alumnos que cada profesor debe atender al dar varias materias de pocas horas, la escasa calidad en la relación profesor-alumno debido al gran número de profesores que entran en cada aula.

En línea con lo apuntado en los apartados anteriores, es necesario que la Administración educativa defina un currículo conciso y claro, donde se establezcan los contenidos necesarios para que un alumno alcance cada competencia. En estos contenidos básicos deben detallarse los "saberes" que el alumno necesita y que concretan la acción educativa: saber conocer (y reconocer), saber hacer (analizar, extraer, relacionar, resolver, planear...) y saber ser, incluyendo saber convivir, (valorar, respetar, emprender...).

En este sentido, la LOMCE diseña el planteamiento curricular más abierto que ha existido jamás en nuestro país. Y lo puede hacer respaldado por la necesaria rendición de cuentas de los centros. Evidentemente este es uno de los puntos que más aterran a quienes centran el sistema educativo en el control del currículo por miedo a la libertad.

La LOMCE plantea la fijación por parte del Estado de las materias comunes, instrumentales o imprescindibles para la adquisición de las competencias básicas, proponiendo que sean el Estado y las Comunidades Autónomas quienes establezcan los contenidos necesarios para alcanzar estas competencias. Así pues, elimina la referencia a horarios por asignaturas, planteando sólo un horario mínimo para estas materias comunes, lo que aumentará la autonomía y la capacidad de decisión de CC.AA y centros escolares.

De este modo, estableciendo directrices pedagógicas por parte de las Administraciones educativas autonómicas y reconociendo autonomía a los centros educativos, se pueden seleccionar y organizar los contenidos desde la perspectiva de las **competencias básicas**: menos contenidos, pero más seleccionados para adquirir las competencias, reforzando las comunicativas, las matemáticas, las sociales y las emocionales; graduación y progresividad de los contenidos y continuidad entre las etapas educativas, de manera que, al mismo tiempo que se refuerza la coordinación y el paso entre etapas, especialmente de Primaria a ESO, se elimine la actual reiteración de contenidos de profundidad semejante y con escaso escalonamiento; distribución más adecuada de los tiempos para desarrollar las estrategias de adquisición de competencias, dando un margen de autonomía a los centros para adaptar los tiempos de las diferentes áreas curriculares a las necesidades de sus alumnos; modificación sustancial de la metodología didáctica y, especial-

mente, definición de los criterios de evaluación por competencias.

Este planteamiento, en su madurez, permitirá analizar las posibilidades de ampliar la autonomía organizativa de los centros para desarrollar auténticos proyectos educativos y curriculares.

4.- Flexibilización de las trayectorias

La LOMCE plantea una flexibilización del currículo a partir de 3º de ESO, marcando itinerarios en 4º de ESO. Nuestro currículo actual es excesivamente rígido, de modo que expulsa del sistema a aquellos alumnos cuyo horizonte no es continuar estudios "postobligatorios" o Bachillerato. Esto es lo que hace que actualmente, y ya que la LOE sólo contempla la posibilidad de la Diversificación curricular a partir de 3º de ESO, las administraciones educativas hayan buscado estrategias de flexibilización fuera de la norma básica: programas de aprendizaje básico, unidades de intervención educativa específica, aulas externas...

A esta flexibilización en los itinerarios recogida en la LOMCE hay que sumar el diseño de los "Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento" para 2º y 3º de ESO, la posibilidad de agrupar las materias del primer curso de ESO en ámbitos de conocimiento, y la incorporación de la Formación Profesional Básica (actuales PCPI) a las enseñanzas obligatorias. Este planteamiento de flexibilización de trayectorias, sin dejar vías muertas, permite hablar de una clara opción de atención a la diversidad, de atención a las necesidades individuales de cada alumno desde un planteamiento de educación inclusiva.

Cuando a la atención a la diversidad se le llama "segregación temprana del alumnado", no cabe duda de que hay un error de base: se confunde la diferencia con la desigualdad.

Sólo estos cuatro aspectos, ya hacen de la LOMCE una norma digna de estudio, de reflexión y de acercamiento desde la divergencia. Pero me gustaría añadir a su validez el esfuerzo realizado por el Ministerio por escuchar a todos los estamentos de la Comunidad educativa y, en particular, a las Comunidades Autónomas (intensas jornadas de trabajo en las comisiones generales y en las diferentes conferencias sectoriales), que fructificó en una segunda versión del anteproyecto de ley, que poco tenía que ver con la primera. Esa apertura a modificar el texto, después de escuchar las múltiples propuestas recibidas, merece ser conocida y reconocida, y no creo que haya pasado desapercibida a quienes han leído y estudiado las diferentes versiones que ha tenido el texto.

Y termino como empecé, reconociendo la resistencia natural de los hombres al cambio, pero sumándome a Albert Einstein cuando afirmó: "Si quieres obtener resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo".