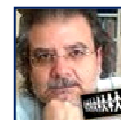


# Monográfico: Cambio, reforma y calidad educativa

## Las reformas escolares y los cambios en la educación



**Rodrigo J. García Gómez**

Doctor en Ciencias de la Educación y Asesor técnico en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

<http://blogs.elpais.com/escuelas-en-red/>

<http://about.me/RodrigJG>

En este trabajo trataremos de facilitar una guía, un cierto itinerario, que permita orientarse en el confuso mapa de las reformas escolares. En principio, una maraña de iniciativas y discursos que se revelan contradictorios, caóticos, tensionados y, a veces, difíciles de entender y compartir.

Nos disponemos, por tanto, a clarificar 'el estado de la cuestión', tratando de adoptar una posición intelectual de *independencia*, como quería Octavio Paz<sup>1</sup>.

Sabemos que cualquier gobierno promotor de reformas escolares construye un relato, un argumentario sobre las bondades que dice incorporar, y se vale de la administración para legitimar esos pretendidos avances.

Esta construcción de la realidad, para ser reconocida y apoyada, necesita someterse al análisis de otras concepciones críticas que descubran, detecten... y, en definitiva, sean capaces de discernir, desde la ciencia y la reflexión contrastada, lo que a su juicio es conocimiento de la mera declaración 'políticamente correcta', 'bien sonante' y, habitualmente, imprecisa. En ocasiones una mera estrategia: se argumenta todo lo que sea preciso para mantenerse en el ejercicio del poder.

La incorporación de posiciones intelectuales diferentes a la 'oficial' es una condición indispensable para representar de manera compleja la realidad y es una forma deseable de alcanzar la definición de una verdad superior a la presentada como evidente. Ésta perspectiva es la que adoptaremos.

### 1.- Argumentos de legitimación

Toda reforma educativa viene precedida y acompañada por un discurso que, como acabamos de enunciar, pretende otorgarle legitimidad. Esto sucede, como no podría ser de otra manera, con la reforma actual sustentada en

la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ([LOMCE](#), 2.013).

Dedicamos este apartado a examinar, desde otro lugar, algunos de los argumentos pregonados por este discurso legitimador.

#### 1.1.- Hacer frente a los malos resultados

En un contexto de fuerte crisis económica, la explicación 'oficial' justifica la reforma actual por la urgencia de *hacer frente a los malos resultados de un sistema escolar que califica de mala calidad*.

Abordar esta situación exige, según el gobierno, una regulación diferente del sistema educativo. La ordenación contemplada en la Ley Orgánica de Educación ([LOE](#), 2.006) y las negociaciones abiertas, en su día, por el Ministro Ángel Gabilondo, para lograr un gran pacto político y social por la educación, no se consideran las más adecuadas. El cambio que necesita nuestro sistema educativo demanda una nueva Ley Orgánica que ofrezca mejores respuestas.

Se hace necesario, por tanto, definir e implementar nuevas medidas para el 'adecuado' funcionamiento del sistema escolar, sin que esto pueda suponer un aumento del gasto. El gobierno y sus iniciativas deben ajustarse a las exigencias de una política presupuestaria de recortes en inversión social y claramente en educación (la inversión pública en educación se ha visto reducida desde el 2.011 en un 31%, apunta el profesor *Imbernón*, 2.012).

Esta exigencia de nuevas medidas que no signifiquen 'gasto' se podría percibir, a simple vista, como algo contradictorio. Sin embargo, la administración no lo considera tal y decide hacerle frente básicamente con dos tipos de estrategias: (1) *eliminar* las actuaciones singulares de compensación educativa (Programa PROA, ayudas de acogida matinal, subvenciones a las escuelas de música, Etapa 0-3 años como educativa...); o *reducirla*, como es el caso de las aulas de compensatoria o de las becas y ayudas al estudio; y (2) *impulsar* la entrada en el sistema escolar de la iniciativa privada.

<sup>1</sup> Ruiz de la Cierva, MC.: Imagen Intelectual de Octavio Paz. En: *Repertorio de Ensayistas y Filósofos*. <http://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/paz/ruiz/>. Consultado el 10/06/14.

La primera de las estrategias en su desarrollo se comenta por sí misma, mejorar el rendimiento del sistema, eliminando medidas de personalización de la enseñanza es algo que contradice los resultados de la investigación más especializada (véase, Ainscow, 2.005). En cuanto al segundo tipo de estrategias, le dedicaremos un poco más de espacio para comentarlas.

Promover la entrada del sector privado en la gestión de la educación obligatoria lleva consigo una serie de implicaciones. Este sector, por ejemplo, al contar con mayor cuota de presencia en el sistema escolar, reclamará más espacio de decisión en la definición de un 'bien' que, por ser de todos, *debería* ser de competencia 'pública' y su definición democrática (Novoa, 2.009). En este nuevo escenario, nos podemos encontrar con que una parte de la sociedad —la que dispone de mayor capacidad adquisitiva— delimite, cada vez con más peso, las condiciones de prestación de un derecho que, como 'bien' fundamental vinculado a la dignidad humana, debería pertenecernos a todos.

Esta situación es preocupante ya que existe la evidencia empírica de que el desarrollo de los 'cuasi-mercados' en la educación conduce a la exacerbación de las divisiones sociales ya existentes de clase social y de pobreza y riqueza (Hargreaves y Shirley, 2.012).

Las referencias facilitadas por M. W. Apple en su trabajo de 1997, muestran como las políticas de impulso al sector privado en la educación obligatoria ('cheque' escolar, libre elección de centro...) bajo la promesa de ofrecer oportunidades a las clases populares, promueven realmente el abaratamiento del coste de la plaza escolar privada y el alejamiento de una parte de la sociedad —aquella que es usuaria de esa plaza escolar 'rebajada'— de contribuir a la adecuada financiación de unos servicios públicos, de los que no se considera beneficiario.

Este paulatino abandono de los compromisos sociales, en estos momentos de previsible citas electorales, está acompañado por decisiones políticas de reforma fiscal, que proclaman a los cuatro vientos una bajada de impuestos y con incidencia significativa en sectores cuya capacidad adquisitiva no justifica moralmente la disminución de su contribución fiscal, contemplando, entre otras rebajas, además de los tipos impositivos del IRF, una rebaja, por ejemplo, en el impuesto de sociedades (Carpintero, 2.014).

Como colofón a este análisis, estamos en condiciones de afirmar que legitimar la reforma LOMCE por la necesidad de mejorar los malos resultados del actual sistema escolar, adoptando medidas de eliminación y reducción de actuaciones de compensación educativa y de potenciación de la

presencia del sector privado en la definición de un 'bien' que es de todos, nos parece como construcción interesada algo tramposa, falaz y poco rigurosa.

Pero sigamos adelante, en nuestro análisis, abordando otro de los argumentos al uso.

## 1.2.- Hemos vivido por encima de nuestras posibilidades

Desde el discurso más institucional se insiste en afirmar que *ha llegado el momento de la austeridad, hemos vivido por encima de nuestras posibilidades; ahora hay que 'atender a lo fundamental', dejemos para otro tiempo, con mejores expectativas de crecimiento, esas otras demandas de mayor participación, de gestión colectiva y democrática de la educación.*

Una vez más la crisis económica se utiliza para justificar medidas que en principio no guardan relación y sin embargo se presentan unidas.

Una de estas medidas, incorporadas a la LOMCE, consiste en relegar el papel de las familias, en incluso, en algunos aspectos, del profesorado, a la condición de mero 'convidado de piedra', en relación con la gestión democrática de los centros.

Podríamos preguntarnos y qué correspondencia existe entre la 'agónica' situación financiera de nuestro País y la gestión colectiva y democrática de las organizaciones escolares: para el discurso que corea la reforma LOMCE la vinculación es evidente.

Esta concepción da por sentado que los centros deben estar dispuestos a competir por los resultados y la clientela y que esta necesidad exige dejar lastre, soltar el peso de aquellos elementos que considera superfluos. Uno de ellos es la participación de las familias y del resto de profesionales y agentes sociales en la gestión y control del funcionamiento de los centros.

Para compensar a las familias de esa pérdida, la administración se apresura a facilitarles algo que considera más importante: información privilegiada sobre los resultados académicos de los centros. Esta información les permitirá acceder a la condición de 'electores informados' que, unido a la decidida financiación pública de pla-



zas privadas, ofrece, además, la oportunidad de contar con una nueva oferta de plazas escolares, a precios de 'rebaja', en las enseñanzas concertada y privada en detrimento de la pública (Escudero, 2.012).

Este conjunto de decisiones que acabamos de exponer se fundamenta en una sólida creencia: la ecuanimidad y justicia intrínsecas del funcionamiento de las reglas del mercado. En última instancia, el mercado distribuirá los recursos eficiente y equitativamente de acuerdo con el esfuerzo de cada cual. En el fondo "al pobre lo que le falta no es dinero, sino una herencia biológica 'apropiada', y un conjunto de valores en relación con la disciplina, el trabajo duro, y la moralidad" (Klatch 1.987<sup>2</sup>).

Los datos, sin embargo, muestran todo lo contrario. Actualmente, esas reglas aceptan y conviven muy bien con una alarmante precarización laboral (Guamán, 2.012). Además, de la evidencia de que muchos empleos precarios están relacionados y condicionados por variables de género, raza y clase social (Castaño et al, 1999).

Por tanto, consideramos arbitrario y poco respetuoso la vinculación establecida entre algunas decisiones gubernamentales que pretenden justificarse por la crisis rampante y las actuaciones promovidas por la reforma LOMCE. Entre otras, el descrédito y abandono de la gestión participativa y democrática de los centros escolares, la elaboración de ranking en torno a los resultados escolares, el abaratamiento de la plaza escolar privada — mediante iniciativas de 'cheque escolar'— en detrimento de la inversión en servicios públicos, etc. Unir crisis económica, disponibilidad de los centros a competir por resultados y clientela y abandono del 'lastre' de la participación democrática, por ejemplo, es un encadenamiento que no se encuentra avalado por los resultados de la investigación.

Los estudios PISA utilizados, en bastantes ocasiones, por la administración como referentes, no establecen, en ningún caso, esa conexión. Por el contrario Informes de investigación centrados en el análisis de las 'Actuaciones de éxito en escuelas Europeas', como el publicado, en 2011, por organismos poco sospechosos de defender posiciones contrarias al gobierno (Comisión Europea y Ministerio de Educación) concluyen estableciendo esta otra relación.

"Hemos identificado cinco tipos de participación familiar y de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. La participación decisoria, evaluativa y educativa, que conllevan la implicación de las familias en la toma de decisiones y en la evaluación del alumnado y del centro y en las actividades educativas, son las que la investigación identifica que mejor garantizan el éxito escolar". (Grañeras: 94)

### 1.3.- Lenguas, Matemáticas y Ciencias

<sup>2</sup> Citada por Apple, M (1997), en "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos". Revista de Educación, nº 313, pp. 179-198.

Otro de los enunciados de legitimación de la actual reforma consiste en sostener que *el continuo avance de las economías emergentes, como Corea, China, Hong Kong... nos obliga a centrar nuestros esfuerzos en el estudio de las ciencias, matemáticas, lenguas...; nada de arte plásticas, música...*

Esta decisión no es inofensiva, genera consecuencias nada desdeñables en la organización del currículo, el modelo de enseñanza, la formación de nuestros estudiantes y el éxito escolar de los grupos sociales más desfavorecidos.

Los estudios clásicos que abordan la relación entre condiciones y contextos sociales y culturales y éxito escolar coinciden en afirmar que cuando un sistema de enseñanza no atiende, no incorpora o no potencia otros códigos (más manipulativos, emocionales, sociales...) distintos de los más tradicionales y académicamente instrumentales, las dificultades de conseguir éxito escolar para los grupos culturalmente alejados de dichos códigos son evidentemente mucho mayores, siendo más proclives a abandonar el sistema escolar (bastaría consultar, entre otras muchas investigaciones, los trabajos de Basil Bernstein o los de R. W. Connell).

Acabamos esta reflexión de 'vuelta a lo básico', a lo de 'siempre'... con una consideración de Michael W. Apple (1.997: 189), mostrando algunas consecuencias asociadas a la puesta en práctica de este discurso en el contexto de las últimas reformas en los Estados Unidos.

"Dado que el liderazgo en la «reforma» escolar está cada vez más dominado por los discursos conservadores en torno a «los estándares», «la excelencia», «el rendimiento de cuentas», etc., y dado que los elementos más flexibles de los estándares han resultado ser demasiado caros para ponerlos en práctica en la realidad, este discurso, en última instancia, actúa para dar más peso retórico al movimiento conservador, con el objeto de aumentar el control central sobre «el conocimiento oficial» (Apple 1.993) y de «elevar el listón» del rendimiento escolar. Las implicaciones sociales de esta situación, en términos de producir resultados escolares cada vez más diferenciados, son cada vez más preocupantes (Apple 1.992)".

A lo largo de todo el apartado hemos analizado algunos de los supuestos argumentales utilizados en la legitimación de la actual reforma, incorporando otras voces diferentes a las de la doctrina 'oficial'. Haciendo honor a nuestro compromiso de ecuanimidad queremos, a continuación, avanzar un poco más, situando la reforma LOMCE en un continuo conformado por la evolución de las distintas ideas que sostienen las últimas reformas acometidos en nuestro País. La intención es alcanzar cierta perspectiva para poder continuar con nuestro análisis.

## 2.- La guía 'trotamundos'

Hemos realizado un ejercicio de refocalización del discurso oficial en torno a una formulación global y amplia de cambio escolar, prescrita por una Ley Orgánica (LOMCE) y sus primeros reglamentos de desarrollo.

Ahora tenemos la ocasión de profundizar un poco más, disponemos de otra oportunidad para continuar ofreciendo nuevas claves de comprensión de este discurso legitimador. Presentamos, a continuación, un agregado de 'ideas de moda', doctrinas sociales, culturales, económicas y políticas dominantes que, en cada momento, han ido justificando cada reforma y los diferentes conceptos que defendían de educación y ordenación del cambio.

Esta es cuestión, hoy día, se encuentra afortunadamente bien estudiada (Hargreaves y Shirley, 2.012; Hargreaves y Fullan, 2.014; Fullan, 2.002, Apple y Beane, 1.999). En estos momentos contamos con ejes organizadores, de los que nos valemos para continuar nuestra reflexión.

La investigación dibuja un camino secuenciado, seguido por las reformas escolares (si bien, en nuestro País, hemos ido un poco con el 'pie cambiado') que nos ayuda a orientarnos, a poder guiarnos en el mundo de las reformas escolares.

### 2.1.- Una docencia entusiasta y una mejora escolar desigual e inconsistente

La información más contrastada descubre una *primera 'ola' de reformas y de prácticas educativas de cambio, presididas por el desarrollo de una docencia entusiasta y un comportamiento profesional creativo, autónomo e innovador, aunque desigual e inconsistente.*

Este impulso, que en Europa se manifiesta en los años sesenta y setenta, se corresponde en nuestro país con un periodo de cierta euforia social y profesional, asociada a las lógicas aspiraciones de libertad y de reencontro con la democracia. Las ideas de referencia que en Europa orientaban las reformas escolares se reflejan más tardíamente en nuestro País. Puede observarse su influencia, por ejemplo, en algunas medidas adoptadas la Reforma planteada por la Ley General de Educación ([LGE](#), 1970), en las primeras leyes educativas, de la nueva etapa histórica, como la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares ([LOECE](#), 1.980) y, de alguna manera, en determinadas medidas contempladas en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación ([LODE](#), 1.985).

Este momento, en nuestro país, coincide con la consolidación de los Movimientos de Renovación Pedagogía (García, 2.013) y, posteriormente, con la aparición y regulación de los Centros de Profesores, en 1.984.

Es un tiempo en el que la *sociedad confía plenamente en el profesorado y en las nuevas formas de desarrollar su profesión*, le otorga gran autonomía y les deja hacer un



poco a su aire. Las instituciones escolares públicas abren sus puertas a las comunidades, las familias... y se inicia un camino prometedor de democratización escolar y de innovación educativa. Toma cuerpo una educación básica más centrada en el niño como aprendiz.

Económicamente España sufría las secuelas de una fuerte crisis económica (la crisis del petróleo del 1.973), algo poco propicio para mantener esa confianza en el profesorado y en los funcionarios públicos. Sin embargo, esta crisis, al principio se mostraba algo más amortiguada en nuestro País que en otros europeos, considerados por la OPEP aliados de Israel. Las doctrinas de referencia que iban declinando en Europa y en los Estados Unidos se seguían manteniendo, de alguna manera, en España.

Contábamos, por entonces, con una mentalización colectiva favorable al cambio de nuestro sistema escolar potenciada por el reciente recuerdo de los generosos beneficios expansionistas de una marea alta de liberalismo internacional que redujo la pobreza y que promovió una fuerte inversión de recursos en el sistema público de educación. Esta mentalidad y el clima de esperanza que se respiraba explican que se mantuviera durante más tiempo, en nuestro País, esa confianza básica en la tarea del docente, mientras en Europa iba surgiendo un cuerpo diferente de ideas.

Pasó el tiempo, las condiciones económicas se siguieron agravando y la crisis del petróleo alcanzó de lleno a España. Estas circunstancias globales, unido al paulatino deterioro de la percepción social de la tarea del profesorado, dio paso a otra fase, otra concepción de las reformas escolares.

En estos últimos momentos se podía constatar como el cambio en las prácticas docentes no era algo generalizado, dependía de las actitudes adoptadas por cada claustro y en cada equipo directivo. Muchos jóvenes profesores pusieron patas arribas algunas escuelas y después huyeron a otras ofertas más prometedoras. Estas circunstancias contribuyeron a la erosión de la confianza en los enseñantes que junto al agravamiento de la crisis económica configuraron la opinión generalizada de que las 'cosas tenían que cambiar'.



## 2.2.-Los principios liberales comienzan a asumir el liderazgo de las reformas escolares

La situación comentada adoptó carta de naturaleza y una nueva *fase de transición* toma cuerpo. En estos momentos *nuevos presupuestos liberales comienzan a asumir el liderazgo de las reformas escolares*.

Reagan y Thatcher definen un nuevo orden en las relaciones sociales, económicas, laborales... que alcanza a toda Europa, aunque en España, como viene siendo habitual, su repercusión fue algo más tardía. Las dificultades del mercado laboral, el aumento del gasto social que esto exigía y la mejora del sueldo de los funcionarios, orquestada en una fase anterior, comenzaron a fomentar la consideración de que eran gastos excesivos para las arcas públicas.

En este contexto se consideró que la sociedad no podía permitirse dejar al libre albedrío los comportamientos profesionales de los enseñantes y la mejora de los resultados *de un sistema escolar que se mostraba inconsistente*; había que 'atar corto', ordenar y prescribir.

Las regulaciones de las nuevas reformas escolares, comenzaron a diseñar un currículo unificado (al principio con criterios amplios para no ahogar la autonomía de los docentes), a definir la evaluación del rendimiento de los sistemas escolares y a dejar cada vez más espacio al mercado para que ejerciera presión al sistema escolar. Igualmente, empiezan a florecer prescripciones gubernamentales a medida que va creciendo la desconfianza en los docentes.

Nuestro país bajo la influencia, evidente, de las referidas claves internacionales, ocupa el gobierno una fuerza política que se presenta como progresista y promotora de justicia social y que adopta la decisión de provocar una profunda reestructuración escolar. Lidera, entonces, una reforma que sostiene en un Ley Orgánica, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo ([LOGSE](#), 1.990). Una norma que si bien no encaja de pleno en el escenario internacional descrito, sobre todo en sus comienzos, sí va compartiendo en su desarrollo algunos de presupuestos.

Las líneas de referencia de la reforma LOGSE, en alguna medida, fueron cercanas a ese discurso internacional más liberal. Se puede observar esta influencia, por ejemplo, en la prescripción gubernativa y centralizada de la reforma, en la unificación, de hecho, del currículo y su desarrollo, en la declaración y la apuesta por un determinado cuerpo teórico académico de legitimación curricular, en la nueva preocupación por la evaluación de la calidad del sistema escolar, el impulso a la inclusión del mercado libre en el sistema educativo ... Es justo recordar que un gobierno socialista fue quien puso en marcha una activa financiación pública de la escuela privada concertada, con la promulgación de la LOPE, una Ley Orgánica socialista. En todas estas decisiones se va produciendo un progresivo deslizamiento al discurso más liberal.

El malestar aun presente por los años de inconsistencia en la implantación y el desarrollo de prácticas pedagógicas renovadas de la fase anterior, el clima económico reinante, contrario a la inversión pública, y una creciente nostalgia por la tradición, demandaban nuevas reformas educativas cada vez más centradas en las referencias liberales.

## 2.3.- Presión del mercado y regulación

En esta nueva *fase* el discurso neoliberal alcanza su mayor prestigio. Logran el beneplácito de la sociedad las políticas activas de '*palo y zanahoria*', de *presión del mercado y de regulación gubernamental*, de desconfianza activa en el profesorado y de promoción de la competitividad entre centros, de comparativas y ranquin de resultados escolares y de determinación centralizada de estándares de aprendizaje...

En nuestro país, permaneciendo aún el partido socialista en el gobierno, entiende que la reforma LOGSE se le está escapando de las manos, la falta de fondos públicos no les permite financiar los cambios necesarios y, entonces, comienzan a adoptar medidas que consienten cada vez más con los postulados más liberales. En 1.994, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica un documento titulado *Centros educativos y calidad de la Enseñanza*, donde presenta *77 medidas para mejorar la calidad de los centros*. Estas medidas eran sensibles a los nuevos aires que venían de Europa, proponiendo una nueva ordenación de, entre otros ámbitos, la autonomía curricular de los centros docentes, la dirección, gestión, financiación y participación en el gobierno de los centros, la formación del profesorado, la evaluación del sistema educativo y la función inspectora.

En 1.995, en España se sigue profundizando en este nuevo rumbo prescribiendo lo que en principio era solo una propuesta, de tal manera que el gobierno promulga una nueva Ley Orgánica, la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes ([LOPEG](#), 1.995) con un claro afán de ordenación más tecnocrática más propia de un discurso neoliberal, internacionalmente



dominante. Esta deriva ya se asienta definitivamente, cuando en 1.997 se aprueba, siendo Ministra de Educación Esperanza Aguirre, la implantación con carácter experimental del Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM).

La subida al poder del Partido Popular legitima efectivamente este discurso neoliberal. Se ponen en marcha los reiterados *debates sobre las enseñanzas de las humanidades*, con un afán claramente centralizador, regulador y de prescripción curricular, culminando su proyecto neoliberal en educación con la promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ([LOCE](#), 2.002).

En este contexto se inicia la práctica de filtrar públicamente listados de centros ordenados según resultados escolares. Algunas comunidades autónomas fijan incluso listados de contenidos curriculares, estrictamente delimitados, que se someterán a evaluación y que comparados permitirá la aparición de los primeros ranquin de centros.

Uno de los casos paradigmáticos, que ilustra esta política de 'mercado y regulación' aplicada a la reforma escolares, ha sido la Comunidad de Madrid que, en 2.005, establece el listado de aprendizajes considerados 'indispensables' en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas para los diferentes ciclos de la Educación Primaria y, por ley, aprueba un Plan General de evaluación de lo que denomina 'Destrezas Indispensables'<sup>3</sup>. El Plan establece un procedimiento de evaluación diagnóstica del sistema escolar madrileño, en base a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas 'ad-hoc', que se aplican al finalizar los cursos de cuarto de Educación Primaria y de segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta concepción del cambio escolar ha tenido sus consecuencias en las continuas desavenencias existentes entre profesorado y la administración autonómica. Este formato de prescripción de las reformas escolares afecta profundamente a la actitud profesional de los docentes, socaba la creatividad en el aula, no consigue que se generalicen las escasas mejoras del rendimiento escolar que en algunos casos se han podido conseguir, aleja el tratamiento educativo de determinados contenidos escolares como la educación de las artes, la educación cívica y de la ciudadanía, reglamenta la convivencia como un formulario de derechos y deberes y aleja de los aprendizajes escolares los contenidos más vitales del currículo.

Estas consecuencias sufridas igualmente por otros países proclives al desarrollo de este tipo de políticas de

mercado y de regulación generan bastante descontento y surgen voces y propuestas diferentes que anuncian el paso a otro momento, en la concepción del cambio y la reforma de los sistemas escolares. Se inicia una nueva fase en esta evolución de las ideas sobre las reformas escolares y el cambio en educación.

#### 2.4.- Exigencia, colaboración y apoyo

Liderado por un conjunto de aproximaciones teóricas y propuestas políticas denominadas 'Tercera vía', arranca una nueva fase de reformas escolares.

Esta corriente de 'Tercera Vía' trató de hacer posible el cambio en educación uniendo la exigencia de las regulaciones administrativas con una llamada a la responsabilidad, la colaboración y la creación de redes de apoyo; manifestando, además, el compromiso de las administraciones públicas con el fortalecimiento de este tipo de desarrollo profesional.

En un momento de prometedor ascenso de la economía, las oposiciones programáticas entre derecha e izquierda se arrinconan a favor de una política más pragmática, que en Europa se asocia a los planteamientos políticos de Tony Blair y del Canciller Gerhard Schröder y en España encuentra eco en algunos de los postulados del Partido Socialista y de su Secretario General, en ese momento, José Luis Rodríguez Zapatero, quien asumiría la Presidencia del Gobierno en 2.004.

La definición teórica de esta línea de pensamiento y acción corre a cargo de Anthony Giddens. En educación, esta corriente, supone la superación de los planteamientos más burocráticos de gestión, el abandono de la feroz competencia entre centros y la construcción de toda una serie de combinaciones creativas para las soluciones públicas. Se diseñan nuevos formatos y opciones de gestión que buscan el equilibrio entre las iniciativas que proviniesen de los gobiernos y las que surgen de la práctica profesional, de la ciudadanía y de las organizaciones sociales.

La 'Tercera vía' trata de conjugar el apoyo a la formación de redes de docentes y el ejercicio de la presión a los centros y al profesorado, resultado de la divulgación de los rendimientos académicos obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas de aprendizajes escolares.

A esta fase corresponde la reforma contemplada por la Ley Orgánica de Educación ([LOE](#), 2.006) y el intento de estabilidad legislativa emprendido por el Ministro Gabilondo con el 'Pacto político y social por la educación'<sup>4</sup>.

La preocupación fundamental es la de poder afrontar con plenitud y éxito la formación de la ciudadanía en y para una sociedad del conocimiento. Para lograrlo, consi-

<sup>3</sup> ORDEN 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DOrden+5420-01-2005.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352817861028&ssbinary=true>, consultado el 21 de junio de 2014.

<sup>4</sup> PACTO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. MEC. (2010) [http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/201004/22/sociedad/20100422elpepusoc\\_1\\_Pes\\_PDF.pdf](http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/201004/22/sociedad/20100422elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf), consultado el 21 de junio de 2014.

deraba que es preciso equilibrar el ejercicio del control desde arriba, con una respetuosa incentivación desde abajo, y con un complejo apoyo lateral desde los profesionales y con los profesionales que aseguren una formación continua, actualizada e innovadora. El intento consistía en unir el compromiso de la administración en la gestión de lo público con la participación de la sociedad civil.

A lo largo de este segundo apartado hemos ido situando, en el contexto de las ideas dominantes, las distintas iniciativas de cambio que pretendían cada una de las reformas promovidas en nuestro País, en los últimos tiempos. El propósito que nos ha guiado ha sido contribuir a una comprensión compleja de las reformas escolares con la incorporación de un nuevo vector en el análisis de los distintos discursos de legitimación.

Nos queda aún pendiente llevar a cabo algunas reflexiones analíticas sobre la contextualización, de la reforma LOMCE, en el conjunto de ideas dominantes en los momentos actuales, además de situarla en el continuo de las reformas escolares de nuestro País. La cierta especificidad de estos comentarios, por razones de falta aún de perspectiva, nos aconseja tratarlo en un apartado 'ad-hoc' que abordamos a continuación.

### 3.- Todo tiempo pasado fue mejor

Los planteamientos de la 'Tercera vía' no han tenido un desarrollo semejante en los distintos países de nuestro entorno cultural, ni dentro de cada país una evolución continuada y coherente.

Encontrándonos en un periodo de fuerte crisis económica, de indignación ciudadana y de políticas neoliberales, que tratan de imponer sus agendas de recortes y de privatización, las reformas escolares imperantes se sitúan, a grandes rasgos, en dos posiciones no excluyentes: 1.- La vuelta al pasado, el regreso a las políticas de 'palo y zanahoria', o dicho de otra manera, como lo hemos enunciado nosotros, de vuelta de tuerca a la

presión del mercado y la regulación, y 2.- La definición de una nueva ortodoxia de sustento neoliberal.

Ambas posiciones conforman un continuo dentro del dogma de las reformas neoliberales. Este continuo de enfoques comparte, respecto de los postulados de la 'Tercera vía', una desviación significativa. Se apuesta por una serie de distracciones de lo que, a nuestro juicio, consideramos el genuino norte de un sistema educativo "recobrar sus propósitos morales de involucrar e inspirar a los estudiantes" (Hargreaves y Shirley, 2.012: 81)

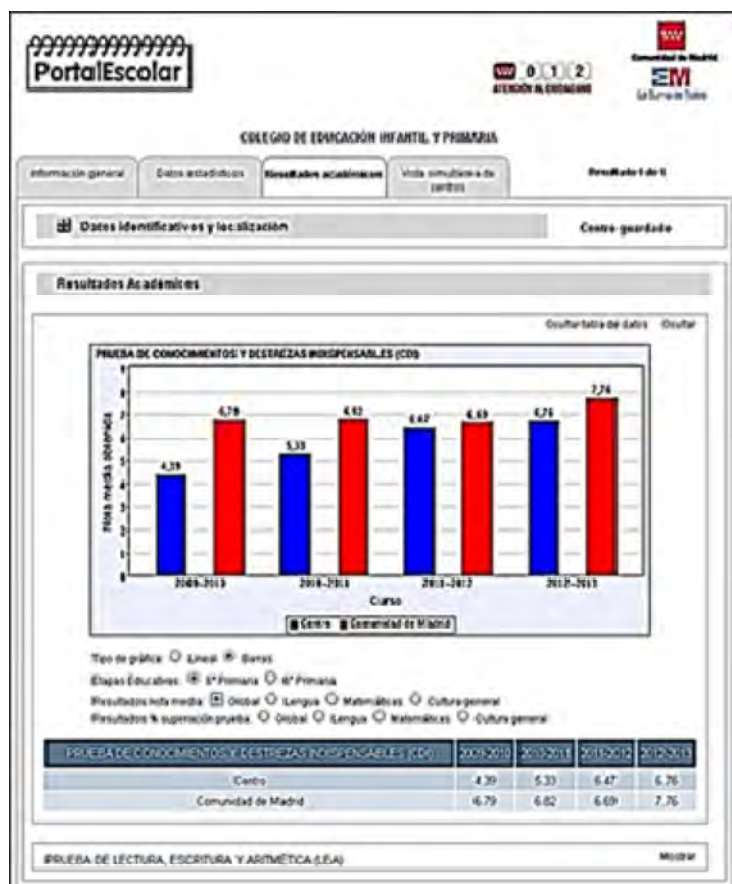
Sea una u otra la posición adoptada, consideran que

hay que modificar todo aquello que pueda ser contrario a las reglas del mercado. Apuestan lógicamente por una fuerte comparación de rendimientos, los ranking y la rendición de cuentas. Se apuesta por un cierto puritanismo autárquico en los procedimientos de gestión y en el conservador e incluso envejecido plan de contenidos curriculares. Basta con leer, a este respecto, el [Decreto](#) por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

Esta última fase de las reformas escolares entiende que las comparaciones, el análisis de datos, las gráficas y las hojas de cálculo lo pueden explicar y solucionar casi todo. Obviamente, esta

concepción ha significado, en la práctica, una cierta marginación de los criterios morales y de las prácticas docentes contextualizadas. Se supone que la estandarización de los contenidos y la medida y difusión de los logros de los centros es garantía de la calidad del sistema.

En este marco, la enseñanza se reduce, en demasiadas ocasiones, al entrenamiento de lo que puede ser objeto de medida y pasan a segundo lugar otras competencias curriculares esenciales. Una mirada al articulado de la LOMCE, cuando hace referencia a las llamadas asignaturas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, así como la consulta de los Reales Decretos de Currículo, puede ser un ejercicio verdaderamente ilustrativo de lo que supone esta última fase de la evolución de las refor-



Aplicación disponible en la web de la Comunidad de Madrid para consulta y comparación pública de los resultados académicos obtenidos por los centros en la aplicación de la Prueba estándar de Contenidos y Destrezas Indispensables.

mas escolares que hemos denominado: *'Todo tiempo pasado fue mejor'*

A este respecto, podemos estar de acuerdo en que los datos de rendimiento son necesarios; nos alertan de las disfunciones y necesidades de mejora de nuestro sistema escolar. Pero de ahí a tomarlos como referencia privilegiada para la toma de decisiones: solicitud de plaza escolar, búsqueda de destino docente, calificación de los centros en los medios de difusión masiva... nos parece, por lo menos, atrevido.

Elevar, de hecho, una información parcial y sesgada a la categoría de calificación global y única del funcionamiento de un centro, es una práctica, en alguna medida, irresponsable. Las realidades institucionales son bastantes caóticas y los datos estadísticos necesitan combinarse con juicios profesionales, observaciones y análisis generados en el seno de culturas organizativas que, en algunos casos, como en las de los docentes, se encuentran suficientemente estudiadas por sus implicaciones en la promoción y desarrollo de los cambios escolares.

#### 4.- No perdamos el norte

La *tercera vía* aplicada a las reformas escolares hace gala de equilibrio entre responsabilidad y compromiso, presión y apoyo, competitividad e impulso de las redes profesionales de colaboración, evaluación de los rendimientos escolares y reconocimiento del valor social de la docencia... A nuestro criterio, este enfoque supone una cierta evolución en la sucesión de las reformas de nuestro País.

La ortodoxia actual (sustentada en nuestro País por la reforma LOMCE) no ha optado, sin embargo, por profundizar en esta vía, insiste en la revalorización de los postulados de la economía de mercado, la vuelta a los contenidos académicos más tradicionales, la promoción y el fortalecimiento de las evaluaciones de rendimiento y los juicios de calificación a corto plazo... etc. Este dogma se posiciona de manera opuesta a las conclusiones de la investigación más contrastada sobre los procesos de reforma escolar.

Algunos de los estudios de más incidencia sobre innovación, cambio y mejora escolar apuntan graves limitaciones para esta concepción de los cambios escolares y, en ese sentido, estamos de acuerdo con la afirmación de Andy Hargreaves y Dennis Shirley.

*"Llena tu escuela con profesores que sólo piensan en mejorar los resultados de los exámenes y acabarás sin tener una organización de la enseñanza y aprendizaje, tendrás, más bien, una arraigada distracción de las tareas educativas más importantes en un escenario diverso"* (2.012: 57).

Otra de las limitaciones que observamos en este enfoque tiene que ver con la forma de abordar la mejora y la innovación en los sistemas escolares. Las evaluaciones de rendimiento, por ejemplo, necesitan otro planteamiento, a nuestro juicio, que contribuya al desarrollo de un análisis serio y singularizado de cada centro, en su

contexto y realidad organizativa y cultural. La actual posición neoliberal, de la Troika y del Gobierno español, propicia, sin embargo, juicios de opinión atropellados, descalificadores y muy poco matizados. En las descalificaciones, por ejemplo, se hace uso, con demasiada frecuencia, de una práctica habitual de las administraciones de 'echar balones fuera' y de plantear medidas simples, generalistas y estándar de corto plazo y de más corto recorrido.

La *tercera vía* supuso una cierta evolución en la implantación de las reformas escolares, pero no consiguió algunas de las pretensiones iniciales. No logró, por ejemplo, incorporar la pasión, el compromiso y la ética en la enseñanza y en las relaciones escolares. Tampoco pudo integrar la innovación, la flexibilidad organizativa y curricular en la vida de los centros y en las tareas de las aulas; así como, la aceptación plena de la diferencia y la diversidad... No supo elaborar, debatir, consensuar y aprobar aquellos básicos curriculares que asegurasen la inserción plena de nuestros estudiantes en la sociedad del conocimiento.

Seguimos necesitando, por tanto, de reformas escolares y propuestas de cambio, pero consensuadas y evolucionadas de acuerdo con los resultados de la investigación sobre experiencias de éxito.

En este camino lo que no debemos perder es el norte. Nuestros esfuerzos de cambio deben dirigirse a la construcción colectiva (desde el consenso político, social y ciudadano) de una serie de medidas de cuidado sobre algunos elementos valiosos de todo sistema escolar: una escuela inclusiva sin restricciones, la responsabilidad y la ética en el comportamiento del profesorado, el compromiso político y profesional con lo público, la incorporación de los estudiantes en su propio aprendizaje y la confianza plena en su capacidad para aprender<sup>5</sup>.

Este deseo que acabamos de enunciar, no es un sueño; contamos con algunas referencias articuladas y viables, elaboradas por la investigación y recogidas a partir del análisis de las prácticas docentes mejor valoradas. Estas orientaciones, dado su nivel elaboración, nos auguran un camino plausible y prometedor.

<sup>5</sup> A este respecto aconsejo la lectura de un artículo publicado reciente en el *Huffington Post* y escrito por un director escolar americano. *Reforma Educativa: Un espejismo Nacional*. [http://www.huffingtonpost.com/steve-nelson/education-reform-a-nation\\_b\\_5511589.html?ncid=fcbklnkushpmsg00000020](http://www.huffingtonpost.com/steve-nelson/education-reform-a-nation_b_5511589.html?ncid=fcbklnkushpmsg00000020)



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M (2.005) Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? [Desarrollar sistemas de educación inclusiva: ¿cuáles son los factores del cambio?]. *Journal of Educational Change*, vol. 6, nº 2, págs. 109-124 <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4#page-1>, consultado el 10/06/14.
- Apple, M (1.997) Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, nº 313, pp. 179-198. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130900461.pdf?documentId=0901e72b81272c16>, consultado el 10/06/14.
- Apple, M.W. y James A.B. (1.999) Escuelas democráticas, Madrid, Morata. <http://www.edmorata.es/libros/escuelas-democraticas>, consultado el 10/06/14.
- Castaña, C., Iglesias, C., Mañas, E. y Sánchez-Herrero, M. (1.999) *Diferencia o discriminación*. Consejo Económico y Social. Colección Estudios n. 73. Madrid.
- Castro, P., M. Martínez, R. *Indicadores de Calidad Para La Atención A La Diversidad Del Alumnado de Educación secundaria*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-IndicadoresDeCalidadParaLaAtencionAlaDiversidadDel-2547354.pdf>, consultado el 10/06/14.
- Carpintero, O. (2.014) Ante la reforma fiscal que prepara el gobierno: llamamiento urgente. <http://www.attacmadrid.org/?p=11281>, consultado el 10/06/14.
- Decreto 22/2.007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación. Primaria [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_primaria\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_primaria_madrid.pdf), consultado el 10/06/14.
- Escudero, J.M. (2.012) Asuntos clave y pendientes para mejorarla educación. (Universidad de Murcia. GI- EIE). ADEME. <http://es.scribd.com/doc/125073039/Juan-M-Escudero-Munoz-2013-Asuntos-clave-y-pendientes-para-mejorarla-educacion>, consultado el 10/06/14.
- Fullan, M. (2.002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Rec1.htm>, consultado el 10/06/14.
- García, R.J. (2.013) Construir nuevas formas de pensarla educación y su cambio. *XXI Jornadas ADEME: Reformas y cambio en educación en tiempos difíciles*. <http://ademeblog.wordpress.com/%E2%96%BA-construir-nuevas-formas-de-pensar-la-educacion-y-su-cambio/>, consultado el 10/06/14.
- Grañeras, M. (Coord.) (2.011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. MEC. Comisión Europea. Madrid. [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Actuaciones%20de%20C3%A9xit%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20C3%A9xit%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf), consultado el 10/06/14.
- Guamán (2.012) La reforma laboral o la precarización de los precarios: algunos apuntes sobre el triunfo de la barbarie. <http://rebellion.org/noticia.php?id=144822>, consultado el 10/06/14.
- Hargreaves A. y Shirley D. (2.012) La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo. Ediciones Octaedro, S.L. <http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10228.pdf>, consultado el 10/06/14.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2.014) *Capital profesional*. Morata. <http://www.edmorata.es/libros/capital-profesional>, consultado el 10/06/14.
- Imbernón, F. (2.012) ¡Levántate y quejate, educación! Un año de gobierno del Partido Popular y de recortes educativos. O cómo hundir la educación pública [https://docs.google.com/file/d/0B0REJ\\_pslMnUMGNyaFA4X2kwaajg/edit](https://docs.google.com/file/d/0B0REJ_pslMnUMGNyaFA4X2kwaajg/edit), consultado el 10/06/14.
- Nóvoa, A. (2.009) "Educación 2021: para una historia del futuro". *Revista iberoamericana de educación*. N.º 49 (2009), pp. 181-199. <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>, consultado el 10/06/14.

