

Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Nicolás BAJO SANTOS
Real Centro Universitario
«Escorial-María Cristina»
San Lorenzo del Escorial

Palabras clave / Sumario

- I. Introducción.**
- II. La cultura del esfuerzo.**
- III. Orientación hacia los resultados.**
- IV. Un sistema de oportunidades de calidad para todos.**
- V. El profesorado.**
- VI. La autonomía de los centros educativos.**
- VII. El modelo educativo.**
- VIII. Conclusión.**

I. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada por las Cortes Españolas el día 23 de diciembre del año 2002 y publicada al día siguiente en el Boletín Oficial del Estado, contempla una serie de medidas encaminadas a «promover la mejora de la calidad del sistema educativo». Es, sin duda alguna, la principal ley sobre la educación de la etapa de gobierno del Partido Popular (PP)¹, con la que se pretende hacer frente a los grandes retos del nuevo contexto social y económico español: superar «importantes deficiencias» del actual sistema educativo (las elevadas tasas de fracaso escolar, sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria, ESO), lograr la plena integración de España en el contexto europeo y universal (nuevo espacio educativo europeo, nuevas tecnologías y globalización) y contribuir a la integración de los niños y adolescentes procedentes de la creciente inmigración.

Esta reforma educativa está basada en «cinco ejes fundamentales» que, según se afirma en la propia Exposición de Motivos, «reflejan los principios de concepción de la Ley y, a la vez, orientan, en términos normativos, las políticas que en ella se formulan». Estos cinco ejes son los siguientes: los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, la orientación hacia los resultados, un sistema de oportunidades de calidad para todos, el profesorado y la autonomía de los centros educativos. Nuestro propósito en este artículo es analizar el contenido de estos ejes, ver cómo se fundamentan, qué consecuen-

1. Ha estado precedida por la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), como la reforma educativa en la etapa de gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se inició con la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), a la que siguieron la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGCE, 1995).

cias y medidas políticas se derivan de ellos y qué modelo educativo proponen, a la luz de la evolución del sistema educativo español en las últimas décadas.

II. LA CULTURA DEL ESFUERZO

El impulso reformador que promueve esta Ley se sustenta, según sus propios términos, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo. Entre los Principios de Calidad, enumerados en el art. 1, se incluye «la consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo». Esta consideración alcanza en la Exposición de Motivos el rango de una cultura, la cultura del esfuerzo, «garantía del progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje». Y esto forma parte de los valores que el sistema educativo debe transmitir, ejerciendo una responsabilidad propia, de la que no puede ni debe hacer dejación, tanto si cuenta para ello con el apoyo del medio social como si ocurre más bien lo contrario.

Estas afirmaciones, en principio, cuentan seguramente con un amplio respaldo, tanto entre los agentes educativos como entre los teóricos de la educación. ¿Quién va a negar que el esfuerzo personal es condición esencial de todo aprendizaje? ¿Y que ese esfuerzo personal, en el caso del aprendizaje escolar, resulta particularmente laborioso y difícil de concebir al margen de cierta disciplina? El filósofo y escritor Fernando Savater, por citar un ejemplo nada sospechoso de conservadurismo, habla de la «disciplina de la libertad»². Y es que la enseñanza, dice, siempre implica una cierta forma de coacción, (de tiranía incluso), de pugna entre voluntades. Ningún niño, en efecto, quiere aprender –como saben muy bien los padres– o por lo menos ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos. Así que todo neófito comienza a estudiar en cierta medida *a la fuerza*... No se puede educar al niño sin *contrariarle* en mayor o menor medida (pp. 94-95). ¿Es preciso recordar, añade, que no es posible ningún proceso educativo sin algo de *disciplina*? Con relación al famoso y viejo lema «aprender jugando», sin negar que el

2. SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona 1997, pp. 89-111.

juego es una actividad fundamental de los niños (y de los adultos) y que debe emplearse el acicate lúdico para enseñar muchas cosas, sostiene que «la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando» (p. 103). La cultura del consumo en que vivimos, sigue diciendo Savater, obliga a reafirmar hoy «la gran verdad de que un empeño laborioso y disciplinado puede ser no sólo gratificante en sí mismo, sino requisito inexcusable para comprender desde dentro la tarea cultural que nos humaniza».

En esta misma línea aborda la cuestión de la autoridad de los mayores, la cual «se propone a los menores como una colaboración necesaria para ellos, desde luego, pero en ciertas ocasiones también ha de imponerse. Y es disparatado aplicar a rajatabla desde el parvulario el principio democrático de que todo debe decidirse entre iguales, porque los niños no son “iguales” a sus maestros en lo que a los contenidos educativos compete» (p. 107). Con esto, como resultará evidente para cualquiera que conozca el pensamiento de este autor, no es que pretenda recuperar la pedagogía de «la letra con sangre entra» ni de añorar la escuela-cuartel o el reformatorio universal, sino apelar a la «sensatez» como la forma adecuada –son sus palabras– de reconciliar magisterio y autoridad.

Cabría decir, pues, que la LOCE aporta, en principio y en términos generales, un elemento de «sensatez», al proponer una cultura del esfuerzo y de la responsabilidad como primer eje de la reforma educativa. Nuestro análisis, sin embargo, debe volver al propio texto de la Ley para descubrir el verdadero significado y alcance políticos, la necesidad y la oportunidad, de esta propuesta. Un primer dato significativo al respecto es la alusión a una situación educativa caracterizada por los siguientes rasgos: un debilitamiento de «los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor» y un «clima» escolar y social, que no reconoce el valor del esfuerzo o que lo sitúa en un lugar secundario. Esta situación, a la que no puede ser ajena la política educativa socialista y sus consecuencias, es duramente cuestionada, no sólo porque minusvalora teóricamente el esfuerzo personal, sino sobre todo porque contradice frontalmente la pretensión esencial de la LOGSE: hacer de la escuela el mecanismo nivelador de las desigualdades sociales de origen. Y es que –viene a decir la LOCE– lo que está ocurriendo es exactamente lo contrario: un clima que no reconoce el valor del esfuerzo o lo sitúa en un lugar secundario significa «sumergir a los adolescentes en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y

social, difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo» y, añade: «*es perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos*» (cursiva nuestra). Por tanto, esa capacidad niveladora del sistema educativo depende esencialmente del «clima» escolar: «En un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social» (Exposición de Motivos).

Para valorar políticamente esta relevancia de la cultura del esfuerzo hay que considerar también las principales *consecuencias* que la Ley parece derivar específicamente de ella:

1. Considerar el estudio como «un *deber básico* del alumno» (art. 2.3). El tema de los «deberes de los alumnos», en el caso de la reforma socialista, se abordó en la LODE, pero quedó reducido a este texto: «Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente» (art. 6.2). Texto que viene precedido de un amplio reconocimiento de «derechos básicos» de los alumnos. Este «desequilibrio», muy criticado en su momento por muchos agentes educativos, se corrigió, al menos en parte, tres años más tarde, con el Real Decreto 1.543/1988, de 28 de octubre, sobre Derechos y Deberes de los Alumnos (1988), cuyo art. 22 desarrolla las obligaciones que implica el deber básico del estudio. La LOCE hace suyas dichas obligaciones, con algunos matices de interés: el asistir a clase de la LODE se formula aquí como «asistir a clase *con puntualidad*» [art. 6.3c)]; el seguir las orientaciones del profesorado es, ahora, seguir sus directrices [art. 6, 3b)]; el respeto a las normas de convivencia dentro del Centro docente (LODE) figura ahora como «Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro» [art. 6.3d)].
2. Se establecerán premios, de carácter estatal y autonómico, «destinados a reconocer la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos, así como el de los profesores y los centros docentes por su labor y por la calidad de los servicios que presten» (art. 5).
3. Entre las múltiples capacidades que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los alumnos se menciona la de «desa-

rrrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha» [art. 15, 2c)]. A la ESO le corresponde, dando un paso más, «desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal» [art. 22, 2b)]. Y, entre las capacidades que debe contribuir a desarrollar en los alumnos el Bachillerato, se incluye la de «afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina» [art. 34, 2b)]. Se trata, pues, de una serie de hábitos que hay que ir desarrollando progresivamente, según las etapas del proceso educativo (estudio, disciplina, lectura), pero siempre sobre la base temprana del esfuerzo y la responsabilidad.

Además de estas medidas, que reflejan el alcance operativo que la propia Ley atribuye al esfuerzo y la responsabilidad personales, tendremos que tener en cuenta la relación de este primer eje con los otros cuatro, en particular con el que se refiere a la igualdad de oportunidades. Ello nos permitirá comprender todavía mejor su significado y su trascendencia. De ello nos ocuparemos más adelante, una vez que hayamos analizado los restantes ejes.

III. ORIENTACIÓN HACIA LOS RESULTADOS

El segundo eje consiste en «orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora». Poner el acento en la importancia de los resultados, continúa la Exposición de Motivos, no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a ellos ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La orientación hacia los resultados se centra, pues, o se concentra, en la intensificación de los procesos de *evaluación*; a ésta se la define de pasada como «la identificación de los errores y de los aciertos», y de ella se afirma que «no sólo es un factor básico de calidad», sino que constituye, además, «un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los

niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios».

La lista de los Principios de Calidad incluye «la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje» [art. 1, k)] y también «la eficacia de los centros escolares», aunque ésta no aparece vinculada a la evaluación, sino al «refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros» [art. 1, l)]. Pero, además de figurar entre los Principios de calidad, la evaluación y la inspección cuentan con un amplio desarrollo en la Ley. A ellas están dedicadas, respectivamente, el Título VI (arts. 95-101, donde se definen el ámbito, el instrumento principal y el Plan de Evaluación General del Sistema, entre otras cosas) y el VII³ (arts. 102-107), a los que hay que añadir los diversos artículos que desarrollan las características que debe tener la evaluación de los alumnos en las diferentes etapas o niveles educativos (arts. 17.28 y 29), los relativos a la «evaluación general de diagnóstico», tanto en Primaria (art. 18) como en Secundaria Obligatoria (art. 30) o los que plantean la evaluación voluntaria del profesorado (art. 61) y la evaluación periódica de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (art. 101).

El *campo* u objeto de la evaluación queda claramente definido en estos términos: «La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa» (art. 95). Este ámbito coincide esencialmente con lo establecido por la LOGSE (art. 62), aunque allí no se menciona de forma expresa «la inspección» como objeto de la evaluación. Pero acaso el cambio más importante está en que el instrumento puesto en marcha por la LOGSE para llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), va a ser sustituido ahora por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), de acuerdo con el art. 96. Si se trata de algo más, o distinto, que de un cambio de nombre es una cuestión que sólo sabremos con el paso del tiempo, pues queda pendiente el determinar la estructura y funciones de este Instituto (art. 96,2). Algo

3. Este título VII, «de la inspección del sistema educativo», no está contemplado en nuestro análisis.

parecido ocurrió, en la LOGSE, con el INCE, del que se ocupó, casi tres años más tarde, el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio. Pero hay una diferencia importante. La LOCE incorpora a su texto algo más que la idea general acerca de la competencia del INECSE para la evaluación general del sistema educativo. Establece, en efecto, que elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas⁴, siempre en colaboración con las Comunidades Autónomas y sin perjuicio de las evaluaciones que éstas pueden llevar a cabo en sus ámbitos respectivos» (arts. 96 y 97). También va a ser tarea del INECSE la elaboración periódica del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, «que contribuirá a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas, como de las Administraciones, los alumnos o las familias» (art. 98). Sin embargo, la elaboración periódica de «un plan de evaluación general del sistema educativo en el que se determinarán las prioridades y objetivos que el Instituto deberá desarrollar en sus evaluaciones» es algo que compete al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas (art. 99), así como también la publicación periódica de «las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el INECSE» y el «dar a conocer los resultados de la aplicación del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación» (art. 100).

En cuanto a la evaluación de los alumnos, la Ley establece que sea continua y global en la Primaria, teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas (art. 17), mientras que en la ESO será «continua y diferenciada según las distintas *asignaturas* del currículo» (cursivas nuestras), teniendo en cuenta «los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas» (art. 28). Los cambios más novedosos, y más polémicos, son los relativos al tratamiento de los resultados negativos en estas evaluaciones, sobre todo en la ESO. Es sabido que bastantes especialistas en educación y muchos profesores, acaso la mayoría de ellos, han atribuido a la LOGSE una gran responsabilidad en las cifras del fracaso escolar, además de otras deficiencias⁵. La LOCE pretende mejorar esta situación adoptando las siguientes medidas:

4. Sobre la realización de estas evaluaciones en la Primaria, ver art. 18, y en ESO, el art. 30.

5. Ver la evaluación realizada por el INCE en 1997: *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*, Madrid, MEC-INCE, 1998, en especial las pp. 143-165: Conclusiones y Recomendaciones.

1. Con respecto a la Primaria, mantiene la posibilidad de *repetir curso*, una sola vez, a lo largo de ella, en cualquiera de los tres ciclos que la componen (art. 17). Esta medida está en continuidad con lo establecido por la LOGSE (art. 15), así como las previstas medidas de apoyo e, incluso, la «atención individualizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas» (art. 16.4). Medidas de refuerzo y apoyo que se prevén también para la ESO, aunque de forma genérica (art. 25).
2. Restablece las *pruebas extraordinarias* (exámenes de recuperación) para los alumnos de ESO que no hayan superado alguna asignatura, «en las fechas que determinen las Administraciones educativas» (art. 29.2).
3. *Repeticiones de curso*: «Cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez» (art. 29.2 y 3). Por tanto, se pueden repetir los cuatro cursos de la ESO, no sólo dos, como había establecido la LOGSE (art. 22). Es decir, desaparece la «promoción automática» de curso, una de las grandes novedades de la LOGSE, según afirma Juan González-Anleo, y que muchos profesores y padres de alumnos han considerado durante años un gran fallo del sistema, desmotivador para los alumnos y pesadilla para muchos profesores⁶.
4. *Prueba General de Bachillerato* (reválida): su superación es necesaria para obtener el título de Bachiller, que faculta para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios (art. 37), aunque no hay que olvidar que los centros Universitarios podrán realizar pruebas de acceso. Es decir, los candidatos a la universidad tendrán que superar una segunda prueba, además de la reválida propiamente dicha.

Con respecto a la evaluación del *profesorado*, la LOCE introduce un tipo de evaluación que denomina voluntaria: «Las Administraciones educativas fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a

6. GONZÁLEZ ANLEO, J., «Panorama de la educación en la España de los cambios», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100 (oct.-dic. 2002), 167-183.

efectos de movilidad y de promoción de la carrera docente», con efectos en todo el territorio nacional, «previo cumplimiento de las condiciones y requisitos básicos que el Gobierno establezca, una vez consultadas las Comunidades Autónomas» (art. 61).

La Ley contempla también la evaluación de los *centros educativos*. De este asunto se había ocupado ya con detenimiento la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGCE, 1995), estableciendo un equilibrio entre la evaluación externa e interna, el análisis de los procesos y de los resultados, la información a la comunidad educativa y la prohibición de realizar comparaciones competitivas entre los centros (art. 29, 4). La LOCE, por su parte, mantiene la necesidad de la evaluación *interna* –la que cada centro debe hacer al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa– y la evaluación *externa* a cargo de la Administración educativa correspondiente, a la cual compete «elaborar y poner en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos» (art. 101). En esta evaluación externa colaborarán «los órganos de gobierno y los órganos de participación en el control y gestión así como los distintos sectores de la comunidad educativa» (*ibid.*). Es decir, específicamente, el Director y su equipo, el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores y, sin especificar, otros sectores de la comunidad educativa. El núm. 3 del art. 101 recoge todos los demás aspectos establecidos en la LOPEGCE: las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que se obtengan. Las correspondientes a cada centro, se comunicarán al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar. Esta evaluación deberá tener en cuenta el entorno social y económico de los centros y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

IV. UN SISTEMA DE OPORTUNIDADES DE CALIDAD PARA TODOS

El tercer eje consiste en «reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios». Este eje

encuentra su razón de ser en el hecho de que «en una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico». Precisamente por ello, continúa diciendo la Exposición de Motivos, «nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación». Siguiendo con el argumento, la Ley concluye que «el sistema educativo debe procurar una configuración *flexible* (cursiva nuestra), que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos». Esta conclusión se refuerza con la afirmación de que «la propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias». De este modo, «la flexibilidad para adecuar la estructura y organización del sistema educativo a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos» (art. 1.6) es el gran argumento para la introducción de *nuevos itinerarios*, otra de las novedades de esta Ley.

Estos itinerarios formativos se constituyen en los dos últimos cursos de la ESO, tercero y cuarto, en los cuales las enseñanzas se organizarán en asignaturas comunes y en asignaturas específicas de cada itinerario, dejando constancia de que todos tendrán el mismo valor académico (art. 26). En la Exposición de Motivos se establecen algunas otras condiciones a las diversas «trayectorias»: «Que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos». Los itinerarios serán dos en tercero de ESO: el Tecnológico y el Científico-Humanístico. Este último se desglosará en dos, uno Científico y otro Humanístico, en cuarto curso, que se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria (art. 26). La Ley no precisa del todo cómo se hará la distribución de los alumnos en uno u otro itinerario; simplemente establece que las familias y los alumnos contarán para su orientación, con un Informe de Orientación Escolar, que emitirá para cada alumno el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, al finalizar el segundo curso (art. 26).

No hay duda de que este tercer eje afecta a las cuestiones más vivas y a la vez más clásicas de la reflexión sobre la educación, ante todo en la perspectiva sociológica y política. La igualdad de oportunidades –formulada aquí, de entrada, como «un sistema de oportunidades de calidad para todos»– ha sido la gran bandera de las políticas y reformas educativas desde el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando se fue logrando en el mundo occidental, y también en la órbita soviética, la escolarización universal, la ampliación del período de escolarización obligatoria, y fue mejorando notablemente el acceso a las aulas, incluidas las universitarias, de los hijos de los obreros. En aquel ambiente de los años 1950 y 1960 el período denominado de la «explosión educativa», se afianzaron sólidamente algunas convicciones, en las que se entremezclan vestigios de la ideología de los *dones naturales* y, como complemento, la idea del carácter *meritocrático* de la sociedad moderna y de la propia escuela. Según la ideología (liberal) de los dones, el destino escolar y, en buena medida, el destino global, laboral y social, de cada uno está escrito de manera decisiva en los «dones» (talentos, aptitudes, carismas) con que viene misteriosamente equipado a este mundo. Ahora bien, sobre esa base natural una escuela que ofrezca a todos las mismas oportunidades contribuirá a que cada uno desarrolle, más o menos, esos dones naturales según la intensidad de su esfuerzo (su «mérito»). Así es cómo la educación en las sociedades modernas se convierte en el principal criterio de estratificación social y en una palanca decisiva para ascender en la escala social.

Muchos de los considerados «grandes» sociólogos de la educación han cuestionado estas convicciones, que pueden estar avaladas por muchos casos individuales, pero dejan de ser tan evidentes cuando se correlacionan los resultados escolares y los postescolares globales con el género, la clase social, el tipo de centro (público o privado) y hasta el área geográfica dentro de un mismo país y sistema educativo. El debate sobre estas cuestiones, sobre escuela y (des)igualdad social, fue particularmente vivo en los años sesenta y setenta. Habría que citar, por su resonancia, el controvertido Informe Coleman, *Equality of Educational Opportunities* (1966) y el estudio de Ch. Jencks y sus colaboradores, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (1972), referentes al sistema educativo de Estados Unidos, y las diversas teorías de la *reproducción*⁷, con referencia al sistema educativo francés y, en general, a todo

7. Nos referimos, sobre todo, a BOURDIEU, P., y PATERSON, J. C., *La reproducción*, Laia, Barcelona 1977.

sistema educativo moderno. Estos informes y estas teorías representaron un severo revés para las políticas educativas de orientación meritocrática y su proclamada igualdad de oportunidades. Es cierto que el propio Jencks, y algo similar ocurrió con Bourdieu, fue revisando posteriormente sus posiciones iniciales y que en las décadas posteriores se han ido afianzando otras teorías sobre la educación más abiertas a considerar el potencial nivelador y transformador de la escuela; pero no parece que haya llegado el momento –como algunos pretenden– de enterrar sin más los estudios y teorías de aquellos años, que pusieron de manifiesto las serias limitaciones de la escuela y de las reformas educativas para contribuir a la igualdad social. Algo de razón, aunque sea teñida de cierto escepticismo, tiene M. Fernández Enguita cuando escribe: «La igualdad de oportunidades es, sin duda, la consigna más querida de nuestro sistema escolar y de cualquier otro. Cada nueva reforma parte de que no se ha logrado, pero promete conseguirla gracias a los cambios que introducirá»⁸. Con todo, si nos centramos en las dos últimas reformas educativas de nuestro país, cabe señalar algunas diferencias significativas entre la interpretación que ambas hacen de la igualdad de oportunidades.

En cuanto a la reforma socialista, una de sus pretensiones esenciales –como ya apuntamos más arriba– fue la de hacer que la escuela sirviera para paliar, si no hacer desaparecer, las desigualdades sociales. Esta pretensión se expresa como firme convicción en el Preámbulo de la LOGSE: «A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, *el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social*, (cursiva nuestra). Allí mismo se afirma que la extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad». Además, todo el título V de la Ley versa sobre la compensación de las desigualdades en la educación. Aunque lo esencial de este planteamiento esté recogido también en la LOCE (arts. 40 y 41), su desarrollo es mucho menor, a pesar de tratarse de un texto legal mucho más extenso.

8. FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *La escuela a examen*, Pirámide, Madrid 1997, p. 72.

Pero todavía se advierten otras diferencias más importantes. La LOGSE prolonga la enseñanza gratuita y obligatoria hasta los 16 años e implanta el modelo de escuela *comprehensiva* (acaso habría que decir mejor «comprehensive»), desarrollado ya en otros países europeos en las décadas precedentes. Este modelo, según lo definió el Ministerio de Educación y Ciencia en 1987, es «una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles»⁹. Esta definición se amplía y especifica todavía más al tratar la educación secundaria (9.5), y se afirma que «la escuela comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico». Es, por consiguiente, todo lo contrario de una escuela segregadora o selectiva, como cabría calificar a los modelos escolares precedentes en España. Nunca se había planteado antes llevar a *todos* los alumnos a un nivel básicamente homogéneo de conocimientos y destrezas hasta los 16 años, que puede ser hasta los 18, dada la posibilidad de repetir dos cursos, uno en cada ciclo de la ESO. Como máximo, se había establecido en la Ley General de Educación (1970) una enseñanza común básica con programas homogéneos hasta los 14 años, poniendo fin a la discriminación que suponía la doble vía existente hasta entonces, en la que los niños debían escoger, a los 10 años, entre continuar los estudios primarios o cursar el bachillerato. Un bachillerato que tenía dos niveles y estaba salpicado de continuos exámenes: examen de *ingreso* para acceder al bachillerato *elemental*, examen de *reválida* para ingresar en el bachillerato *superior*, una segunda *reválida* para el curso preuniversitario y otra prueba para acceder a la universidad. Visto en esta perspectiva histórica, el salto «integrador» de la LOGSE es de gran trascendencia.

Ahora bien, el modelo comprensivo no puede ignorar el hecho incuestionable de las múltiples diferencias –de intereses, motivaciones, aptitudes y actitudes– que presentan los alumnos, sobre todo a partir de los 12 ó 13 años. Y, efectivamente, la citada Propuesta para debate de 1987 no lo ignoró y sostuvo la necesidad de buscar un

9. MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid 1987 (2.1).

equilibrio entre comprensividad y diversificación: «El principio de enseñanza comprensiva debe, pues, complementarse con una oferta de enseñanza diversificada que proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los estudiantes. La pregunta central que se plantea es, pues, la siguiente: ¿Cómo mantener el equilibrio entre ambos principios dentro de un planteamiento global de enseñanza comprensiva?» (9.8). Se mencionan las varias respuestas ofrecidas por los países con modelos de enseñanza comprensiva, mostrando su preferencia por la que consiste en «adoptar *organizaciones flexibles* (cursiva nuestra) dentro del aula, que atiendan a las necesidades individuales, manteniendo el principio de trabajar con clases heterogéneas» (9.9).

Estas ideas y propuestas, aunque menos desarrolladas, fueron recogidas en lo esencial por la LOGSE, cuyo planteamiento es decididamente comprensivo (arts. 63-67) con la pretensión de que sean excepción los descolgados, para quienes se establecen unos estudios de «garantía social» que les permitan ir con programas adaptados hacia la graduación y/o hacia una iniciación profesional específica de grado medio (art. 23). Este afán por garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación no ignora, en todo caso, la debida atención a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado, mediante la introducción de algunas materias optativas y otras medidas (art. 21), pero está claro que la pretensión mayor es la de lograr no sólo una igualdad de oportunidades para todos, una igualdad de acceso al sistema, como se la denomina, sino también una igualdad de salida, es decir, de *resultados*, sorteando como se pueda las inevitables diferencias personales.

En el caso de la LOCE parece evidente que su interpretación de la igualdad de oportunidades está encaminada a fundamentar, ante todo, la diversidad de trayectorias o itinerarios y pone menos énfasis, lo que no quiere decir que las ignore (arts. 40 y 41), en las medidas compensatorias que permitan superar las desigualdades iniciales derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. La preocupación central es ofrecer a todos un sistema de oportunidades de calidad (igualdad de acceso o entrada), para «asegurar el derecho *individual* (cursiva nuestra) a una educación de calidad» (art. 40.1), de suerte que cada cual, según la diversidad de *dones* y de *méritos*, alcance el mejor resultado posible. Y es aquí donde adquiere todo su sentido el primer eje, es decir, la insistencia en el esfuerzo y la responsabilidad individuales. De ellos

dependerá el «mérito» de cada cual, y del mérito, el resultado de salida, tan diverso y diferenciado como sean los méritos de cada cual. De este modo, la atención a las diferencias personales se antepone a la preocupación por la igualdad de «resultados», aunque esto se haga desde la idea de que éste es el mejor camino para lograr un buen «sistema de oportunidades para todos».

Por otra parte, esta interpretación de la LOCE pretende legitimarse en el mal funcionamiento de la LOGSE, reconocido incluso por no pocos de sus ilustres antaño defensores y promotores. Es muy significativa, a este respecto, la posición de Luis Gómez Llorente, quien afirma que la LOGSE, y más en concreto la etapa de ESO, «está a punto de producir efectos exactamente contrarios a los que se propuso, con notorio deterioro y descrédito de la escuela pública especialmente»¹⁰ y tampoco ahorra calificativos a la hora de criticar el escaso realismo del desarrollo legislativo posterior, la intransigente aplicación del principio de la atención a la diversidad en el aula, el principio de promoción semiautomática de los alumnos o la excesiva unificación del currículo y la traducción de muchos de estos problemas en un grave deterioro de las relaciones de convivencia (*ibíd.* 11-12). Sin ir tan lejos, Á. Marchesi habla de los «dilemas del equilibrio entre igualdad y diversidad», y aun manteniéndose firme en la defensa de los objetivos y medidas igualitarias de la reforma socialista, añade: «Sin embargo, existen muchos problemas a los que es preciso plantear solución: alumnos desmotivados, centros y profesores desilusionados, abandono y fracaso escolar, desigualdades entre centros y entre alumnos, falta de apoyo, preparación, estímulo y cooperación. ¿Cuál es el camino a seguir? ¿Cómo mejorar la calidad de la enseñanza garantizando la equidad en la distribución de los bienes educativos?»¹¹. Y, un poco más adelante, añade que «la atención a la diversidad de los alumnos es posiblemente el mayor de los problemas a los que se enfrenta la reforma educativa» (*ibíd.* p. 37). Tensión entre lo común y lo diverso, siempre presente en la educación y que es una manifestación más de la tensión entre igualdad y libertad, que también ha tenido, y continúa teniendo, su traducción en la controversia entre enseñanza pública y enseñanza privada.

10. GÓMEZ LLORENTE, L., «Las dimensiones de una crisis», en *Exodo*, 60 (octubre 2001) 11.

11. MARCHESI, A., *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid 2000, pp. 29-30.

V. EL PROFESORADO

El cuarto eje que orienta los objetivos de la LOCE se formula en estos términos: «Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación... Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales» (Exposición de Motivos). No es de extrañar, con este preámbulo, que entre los Principios de Calidad figure «el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional» [art. 1, h)].

Este doble objeto de atención prioritaria, formación y promoción profesional, se desarrollan en el título IV (arts. 56-62) donde se formulan una serie de propuestas y medidas, entre las que cabe destacar las siguientes:

1. Reforzar la formación del profesorado, tanto la inicial (art. 58) como la permanente (art. 59). Este refuerzo no contempla, sin embargo, elevar los estudios de Magisterio a la categoría de licenciatura, algo reivindicado por muchos maestros y sus sindicatos. La mejora propuesta en la formación inicial se concreta en la exigencia de un título profesional de *Especialización Didáctica*, para poder dar clases en ESO, en la Formación Profesional de grado superior y en las enseñanzas de régimen especial. Este título se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes. La Ley (art. 58.4) deja en manos del Gobierno la regulación de las condiciones de acceso a los dos períodos, así como los efectos del título y las demás condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las propuestas relativas a la formación permanente son mucho más difusas (art. 59): se habla de posibles «programas de formación permanente del profesorado» o simplemente de «programas de formación» o «planes de formación», y hasta de «programas de investigación e innovación». La participación en estos cursos y actividades de formación, tanto los que sean organizados por el Ministerio de Educación como los que

organicen las Comunidades Autónomas, o ambas Administraciones mediante convenios, tendrá efectos en todo el territorio nacional a la hora de los concursos de traslados de ámbito nacional (art. 59.3 y Disposición adicional 8.^a).

2. Elaborar planes para la *valoración de la función pública docente*. Lo harán, con la participación del profesorado, las Administraciones educativas, –en el ámbito de sus competencias– a las que corresponde asimismo determinar que los resultados de esta valoración sean tenidos en cuenta de modo preferente en la carrera profesional del profesorado y prestar atención prioritaria «a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente» (art. 60). Este último punto, que figura como primera propuesta en la Exposición de Motivos (elevar la consideración social del profesorado), no tiene más desarrollo en el cuerpo de la Ley.
3. Favorecer otras medidas de apoyo al profesorado, como el reconocimiento de la función *tutorial*, «mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos» (art. 62), la reducción de la jornada lectiva de los profesores mayores de 55 años que lo soliciten («con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones»), la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones, el reconocimiento de su especial dedicación al centro o sus propuestas de innovación educativa (por medio de los incentivos económicos y profesionales que se determinen), la realización de actuaciones (sin concretar) destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado y el desarrollo de licencias retribuidas, con el fin de estimular la formación, la investigación y la innovación educativas (art. 62.1).
4. Garantizar la debida *protección y asistencia jurídica*, así como la cobertura de la responsabilidad civil al profesorado de los centros escolares públicos, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional y de sus funciones, incluidas en la programación general anual, tanto si se realizan dentro como fuera del recinto escolar (art. 62.2). Es una medida de indudable importancia que proporcionará mucha tranquilidad a los profesores.

Si comparamos estas medidas con las establecidas por la LOGSE, podríamos decir que no representan grandes novedades en

cuanto a la alta consideración y estima del profesorado, ni en cuanto a la atención a su formación permanente. Lo más novedoso es lo relativo a la formación inicial y, sobre todo, a la promoción profesional y a la carrera docente. La LOGSE considera como el primer factor de calidad y mejora de la enseñanza «la cualificación y formación del profesorado» (art. 55). Un buen indicador de esta valoración del profesorado había sido el establecimiento del Claustro de Profesores como órgano propio de su participación en los centros, con las competencias que le confirió la LODE (art. 45). Competencias o atribuciones que aparecen más desarrolladas en la LOCE (arts. 83 y 84), aunque eso no significa necesariamente que haya aumentado su poder de decisión. En cuanto a la formación permanente, la LOGSE la entiende como «un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (art. 56), y fueron muchos los pasos dados en esta dirección.

La LOGSE, en cambio, dejó en la penumbra la promoción profesional, aunque el tema fue abordado más tarde por la LOPEGCE, en la cual se hacen una serie de propuestas «bastante vagas y genéricas», comenta Á. Marchesi, salvo dos de ellas: la posibilidad de que *equipos* de profesores fueran a los centros de nueva creación frente al sistema tradicional de traslados individuales y el inicio de un sistema de evaluación de los profesores, que sólo se desarrolló para determinados supuestos: acreditación para la dirección o petición de licencia por estudios¹². Aunque cree este reconocido «padre» de la LOGSE que el origen del descontento y desánimo actual del profesorado está en «el profundo desajuste entre, por una parte, las transformaciones y las demandas sociales y, por otra, los cambios en el sistema educativo», reconoce también que «la motivación de los profesores y su participación en los cambios educativos está estrechamente relacionada con las posibilidades que se les ofrecen para progresar en su profesión» (o.c. 100 y 122). Piensa, asimismo, que ha habido un importante cambio de posición al respecto en muchos docentes y en las principales organizaciones sindicales, antes fervientes partidarias de la homogeneidad profesional de todos los docentes y ahora más favorables a un mayor reconocimiento de la carrera profesional. Así parece deducirse, en su opinión, de la Decla-

12. MARCHESI, A., *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid 2000, p. 24.

ración Conjunta a favor de la Educación, propiciada por la Fundación Encuentro, una de cuyas propuestas fue «diseñar un nuevo marco de incentivos profesionales y retributivos para el profesorado que supere el actualmente establecido y asegure nuevas perspectivas profesionales» (ibíd. 123).

El terreno estaba, pues, bastante abonado para que la LOCE tratara de avanzar en este campo, desde el convencimiento de que «a pesar del drástico cambio que, debido a un conjunto variado de circunstancias, se ha producido en las últimas décadas en el panorama educativo y en las condiciones y exigencias de la actividad del profesorado, las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno». Sus propuestas responden, en principio, a una necesidad ampliamente sentida por el profesorado y también reconocida desde distintas posiciones ideológicas y políticas. Cuestión muy distinta es la valoración de esas propuestas, que, en definitiva, va a depender mucho de los ulteriores desarrollos legislativos y de cómo se lleven a efecto.

VI. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El quinto eje de la Ley está relacionado con «el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de estos en el logro de buenos resultados por sus alumnos». Es una cuestión, se dice, de confianza mutua y de responsabilidad. El centro y la Administración educativa son los principales responsables de «hacer avanzar la educación en el plano local» y deben también «responder de los resultados mediante procedimientos de evaluación que faciliten la mejora y permitan orientar y modular las acciones conjuntas de cada centro educativo y de cada Administración» (Exposición de Motivos). En consonancia con esta primera declaración, entre los Principios de Calidad se menciona «la eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros» [art. 1, 1)]. Esta atención relevante, pues, a la autonomía de los centros, así como la potenciación de la función directiva, se justifica en función de la eficacia, estableciendo así una significativa conexión entre el segundo y el quinto ejes.

Dejando para otra ocasión lo concerniente a la función directiva (arts. 86-94), veamos cuáles son las medidas que la Ley fundamenta en el principio de la autonomía de los centros educativos:

1. *Centros docentes con especialización curricular* (art. 66). Se abre la posibilidad –y se estimula mediante apoyos especiales– de que los centros ofrezcan proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
2. *Autonomía pedagógica*, que puede abarcar muchas cosas: programaciones didácticas, planes de acción tutorial, planes de orientación académica y profesional y, desde luego la elaboración del *proyecto educativo* del centro, teniendo en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas de los alumnos (art. 68).
3. *Autonomía organizativa*, concretada en la *programación general anual* y en los *reglamentos de régimen interior*. Lo primero compete al equipo directivo, previo informe del claustro de profesores. Se abre también la posibilidad de que las Administraciones locales colaboren con los centros para impulsar actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y su entorno; y también para fomentar la convivencia en los centros y vigilar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria (art. 69).
4. *Autonomía de gestión económica*, de acuerdo con lo establecido en las normas vigentes. Se abre la posibilidad para los centros públicos de obtener recursos complementarios que, en ningún caso, «podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines» (art. 70).

Comparada con la legislación de la etapa socialista, podemos afirmar que la autonomía de los centros educativos está enfocada en la LOCE desde una perspectiva y unas preocupaciones distintas. La gran preocupación de la LODE es que *todos* los centros docentes reúnan los *requisitos mínimos* para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. Requisitos mínimos que tienen que ver con la titulación académica del profesorado, la relación numérica alumno-profesor, las instalaciones docentes y deportivas y el número de puestos escolares (art. 14). Esta preocupación central no excluye la posibilidad de una cierta autonomía de los centros docentes, pero siempre con una serie de limitaciones importantes: una, que esa

autonomía «no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa»; dos, que se desarrolle «dentro de los límites fijados por las leyes», y tres, que tenga por objeto «establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares» (art. 15).

El debate sobre la autonomía de los centros se hizo más vivo durante la tramitación parlamentaria de la LOPEGCE y se vio claro cuál era, y es el dilema. Á. Marchesi lo expresa así: «si los centros tienen autonomía, habrá algunos que la utilicen mejor, consigan más recursos, hagan una oferta más amplia de actividades y, en consecuencia, den una mejor educación a sus alumnos ... Pero si negamos la autonomía, todos los centros deberán hacer lo mismo, lo que no sólo es difícil de garantizar en la práctica sino que limita enormemente las posibilidades innovadoras de los centros y de sus equipos de profesores» (*ibíd.* 32). En la posición socialista ha pesado más el miedo a que la autonomía amplíe las diferencias entre los centros que la fe en sus posibilidades de mejorar la educación. En suma, la autonomía de los centros está claramente subordinada a la garantía de calidad de todos los centros educativos, no puede ser nunca un pretexto o vía para la discriminación y no debe sobrepasar el ámbito de lo pedagógico y educativo.

La LOCE, en cambio, aunque no olvida referirse a los requisitos (personal, recursos educativos y materiales necesarios) que deberán tener los centros para garantizar una enseñanza de calidad (art. 67.2), muestra una mayor preocupación por su autonomía y le atribuye un contenido, no sólo pedagógico y organizativo, sino también de gestión económica, como ya hemos visto. Y todo esto, desde el convencimiento de que la autonomía de los centros docentes será un medio para su mayor eficacia.

VII. EL MODELO EDUCATIVO

Expuestos los contenidos de los cinco ejes con sus interconexiones y refuerzos mutuos, así como las medidas y propuestas que de ellos se derivan, cabe preguntarnos ahora: ¿qué modelo educativo propone y refleja esta Ley? Para responder a esta cuestión vamos a completar lo que ya hemos visto con respecto a la manera de afrontar la tensión entre igualdad (homogeneidad) y libertad (diversidad)

con un análisis de la concepción fundamental –en gran parte latente– de la educación.

Algunos sociólogos de la educación¹³ han constatado que las aproximaciones interpretativas del concepto de educación se vienen situando, desde antiguo, en torno a dos polos conceptuales diferentes: una concepción denominada *esencialista* (o naturalista o idealista) que considera la educación predominantemente como un proceso de individualización, y otra concepción denominada *sociologista*, que se centra en la consideración de la educación como un metódico proceso de socialización. La concepción esencialista entiende el proceso educativo como una operación de descubrimiento y extracción (del latín *educere*, que significa sacar, hacer salir) de las potencialidades innatas en el sujeto, desvelándolas y liberándolas de todos los obstáculos. Es la concepción más común entre filósofos, psicólogos y pedagogos de épocas y talentos muy diversos –desde Sócrates y Platón hasta nuestros días, pasando por los Escolásticos, Kant, Rousseau y un largo etcétera– y, según ella, la escuela y el sistema educativo serían como un tren que permite a cada cual realizar el viaje que se corresponde con su vocación (voluntad, esfuerzo) y sus capacidades (aptitudes). La escuela, una especie de recinto aislado donde reside el saber, recibe la materia bruta de unos sujetos cargados de potencialidades diversas y se preocupa de ofrecerles las oportunidades para que desarrollen esas potencialidades, dando a cada uno lo suyo y lo que se merece, hasta que se convierten en un producto acabado, que es devuelto a la sociedad para ocupar el puesto que le corresponda.

Para la concepción sociologista, en cambio, la educación es la configuración del ser social del hombre, su socialización. Para E. Durkheim, es «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado»¹⁴. Según esta concepción, compartida esencialmente por los sociólogos más significativos, el sistema educativo ha de transmitir (del latín *educare*, que significa alimentar, formar, instruir) los valores, los saberes y

13. Ver, por ejemplo, SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J., *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación*, Libertarias, Madrid 1991, pp. 13-27.

14. DURKHEIM, E., *Educación y sociología*, Península, Barcelona 1996, p. 53.

las técnicas que los adultos proponen o imponen a los niños y jóvenes con vistas a su integración en la sociedad. Así pues, la escuela sólo puede entenderse en un marco social determinado, como un reflejo de la sociedad –nunca como un recinto aislado de la misma– y en interacción con ella. Cada sociedad tiene un cierto ideal de hombre, que trata de perpetuar mediante la educación.

Estas dos concepciones de la educación se han presentado, con frecuencia, como contrapuestas e irreconciliables, individualización frente a socialización, individuo frente a sociedad. No han faltado, sin embargo, esfuerzos por conciliar estos dos polos, a partir de la convicción de que el ser humano se personaliza e individualiza socializándose, y el proceso de socialización no puede concebirse sin sujetos humanos que se contagian su humanidad. Así, muchos pedagogos han destacado el perfil social de la educación y muchos sociólogos, aún insistiendo en la socialización, han tratado de armonizarla con la individualización. El niño, escribe el citado filósofo F. Savater, pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos, y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas –el lenguaje la primera de todas– y a usos rituales y técnicos propios de su cultura. La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes¹⁵.

Hechas estas observaciones sobre la contraposición y la posible armonización de las concepciones esencialista y sociologista de la educación, lo que aquí intentamos discutir es a cuál de estas concepciones se acerca más el modelo educativo de la LOCE. El precedente análisis de sus cinco ejes y de las propuestas y medidas derivadas de los mismos parecen indicar una mayor aproximación a la visión «esencialista» que a la «sociologista», lo que se refleja y traduce en una mayor atención a los aspectos y factores individuales que a los sociales, así como en una mayor sensibilidad hacia la diversidad y la libertad individuales que hacia la igualdad. A lo ya expuesto podemos añadir algunas consideraciones para avalar esta opinión.

Al fundamentar el tercero de los ejes –como ya señalamos– se afirma que «nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una *tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación*» (cursiva nuestra). No se trata de un rasgo «esencialista» aisla-

15. SAVATER, F., o.c., p. 25.

do. Veamos, si no, la reflexión sobre las relaciones entre escuela y sociedad, a propósito de los valores, que se hace en la exposición del primer eje: «En cuanto a los valores, es evidente que la institución escolar se ve considerablemente beneficiada cuando se apoya en un consenso social, realmente vivido, acerca de ciertas normas y comportamientos de las personas que, además de ser valiosos en sí mismos, contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento. Pero, sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación» (Exposición de Motivos). Es decir, la escuela parece ser el auténtico depósito de los valores, normas y pautas de conducta, ajenos e inmunes ante cualquier transformación negativa de los mismos en la sociedad. ¿De dónde puede venirle esta garantía a la institución escolar? ¿Es que los valores que puede –y debe– transmitir la escuela no están relacionados con los que transmite la sociedad en su conjunto? ¿Es que la escuela no tiene nada de «reflejo» y caja de resonancia de la cultura dominante en la sociedad? ¿Cabe imaginar una concepción más «esencialista-idealista» de la escuela como recinto y reserva de valores, al margen de la sociedad en su conjunto? En términos sistémicos, diríamos que la posición teórica que mejor explica la realidad educativa es la que trata de evitar tanto el rígido determinismo social (la escuela es un subsistema enteramente determinado por el sistema social y sus diferentes subsistemas) como la absoluta indeterminación (la escuela es un sistema enteramente autónomo e independiente del sistema social y sus diferentes subsistemas). Pensamos, como muchos otros sociólogos¹⁶, que el sistema de enseñanza ni es absolutamente independiente del conjunto social ni tampoco un simple reflejo del mismo, sino un sistema relativamente autónomo.

En coherencia con su concepción de la educación, la LOCE acentúa el esfuerzo individual como respuesta a las oportunidades del sistema y como garantía de progreso personal. No es que cuestionemos aquí la necesidad y el valor de ese esfuerzo e, incluso, la oportunidad política de destacarlo en el momento presente de la educación española y de la sociedad en general; por eso sí cabe echar de menos alguna conexión de esa situación educativa con la situación de *la sociedad en su conjunto*. Sólo un ejercicio más de «esencialismo-

16. Ver SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J., *Escuela, sistema y sociedad...*, pp. 227-235.

idealismo» puede imaginar que la ausencia de esfuerzo y responsabilidad dentro del sistema educativo no tiene nada que ver con la cultura dominante en toda la sociedad. Y es este mismo «idealismo», es decir, la escasa referencia a los factores de carácter social, lo que se trasluce en todo lo que se afirma sobre la igualdad de oportunidades y la capacidad de la escuela para compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social, desde una perspectiva netamente meritocrática, como ya hemos señalado más arriba.

VIII. CONCLUSIÓN

Los rasgos «esencialistas» de la concepción de la educación, el énfasis en los aspectos individuales, la manifiesta o latente ideología de los dones naturales y la meritocracia, así como el inclinar la balanza del lado de la diversidad y la libertad frente a la igualdad y la homogeneidad son, en términos ideológico-políticos, rasgos característicos de los modelos educativos de raíces y características *liberales*. Nuestro análisis de los cinco ejes fundamentales y de las medidas políticas de la LOCE nos permite, pues, afirmar que se trata de una reforma educativa de signo liberal. Procediendo como procede del gobierno de un partido conservador, lo extraño es que hubiéramos podido llegar a otra conclusión. Por lo demás, esta constatación no debe entenderse en modo alguno como una descalificación *a priori* ni como un prejuicio respecto a su funcionamiento y resultados en el futuro. Eso, como en toda reforma, dependerá de múltiples y complejos factores, no siendo los más decisivos seguramente los aquí analizados –los de índole ideológica. Y no hay que olvidar, además, que otra concepción más atenta a los factores sociales y más preocupada por la igualdad de todos que por la diversidad individual, por citar algunos de los rasgos de la reforma socialista (LODE-LOGSE-LOGEGCE) no ha conducido a los resultados esperados, aunque por mucho tiempo se podrá seguir discutiendo si –o en qué medida– eso ha sido «por» los planteamientos de dicha reforma, o «a pesar de» ellos, o por otras múltiples y complejas razones. Lo cierto es que esos malos resultados han servido para que la LOCE argumente su interpretación de los *mismos* principios (calidad, igualdad de oportunidades, eficacia, etc), no sólo –o no tanto– desde las clásicas posiciones ideológicas liberales, sino también –y acaso sobre todo– desde los malos resultados imputables a la reforma socialista. Por eso mismo, como hemos visto en varios momentos, la LOCE se

permite considerar las medidas que propone como las auténticas vías para lograr los *mismos* objetivos que la reforma socialista pretendió alcanzar por caminos equivocados. ¿Conducirán efectivamente los caminos ahora propuestos a la meta de la calidad para todos, a una mejora sustancial de nuestro sistema educativo? En la respuesta encontraremos, en definitiva, el verdadero alcance y el auténtico test de esta, como de toda, reforma educativa. Es, pues, una respuesta reservada al futuro.