

¿A qué modelo de calidad se refiere la reforma de la LOGSE?

Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

Algunos, que no son pocos, ven la calidad en educación desde rincones solapados, con un claro objetivo-postura y, por lo tanto, con la oculta intención de engañar tanto al lector de sus ideas como al observador de sus actos. Esto es habitual en el «mundillo» de la educación, sujeta hoy a un compulsivo momento de cambio inconcluso. Nunca mejor dicho (...) que estamos en crisis, y crisis duradera, porque lo «nuevo», que tendría que haber emergido y debería estar instalado en la praxis cotidiana de lo educativo, ni se vislumbra; a su vez, lo «viejo», que debería haber desaparecido, dejando espacios y tiempos limpios y lozanos, se ha instalado en un rabioso afán conservador. (Ferrández, 2000: 13).

1. Introducción

Cuando pedí a Adalberto Ferrández que escribiera un capítulo introductorio a una obra que estaba coordinando con el doctor Torres González cuyo título sería: «La calidad en los procesos educativos» —aportación que debería tener un carácter comprensivo e incoactivo para el resto de la obra—, me puse dos condiciones; la primera de ellas, de sentido común: conocer las aportaciones que conformarían la obra aludida; la segunda condición consistió en dejarle todo el tiempo que necesitara para elaborar su trabajo. Me pidió un plazo «sine die». Y, así fue, después de más de doce meses de espera, con la impaciencia justificada de algunos coautores, por el retraso en la publicación del libro, la petición de Adalberto mereció la pena. Un día llegó, vía red electrónica, su aportación, plena de juicios sugerentes y de frases «baúl» que recogen profundas y certeras reflexiones, que abren líneas consistentes de pensamiento sobre el novedoso tema de la calidad.

Las ideas que manifiesta el párrafo inicial de esta colaboración constituyen el inicio de la aportación de Ferrández (2000: 13) a la obra mencionada y responden a un pensamiento certero, capaz de definirse como resumen de lo que está aconteciendo en el presumible intento de la mejora del sistema educativo. Lo que pudiera parecer una «casi acusación» —así lo refleja el autor— no es más que la descripción diáfana de las carencias, limitaciones y ocultaciones de lo que se ha venido en llamar calidad de la educación.

Efectuadas las precisiones precedentes, parece oportuno que orientemos nuestra reflexión al reconocimiento de las posibles causas de lo que Ferrández (2001) ha denominado «oculta intención de engañar», que a nuestro entender se hallan vinculadas a tres aspectos sociales, a saber: democratización de la convivencia que, aparentemente, aspira a la superación de sus desigualdades; planteamiento económico, que discurre por un modelo neoliberal, regido por el principio de máximo beneficio en libertad de mercado y la poderosa influencia de los medios de comunicación, con todo lo que ello supone en la generación y condicionamiento de opiniones.

El neoliberalismo ha propiciado el desarrollo de una sociedad obsesionada por la eficiencia; por lograr el máximo producto con el menor costo posible, sociedad en la que se ha sustituido la igualdad de oportunidades por las actitudes compasivas. Así entendida la sociedad, no podría ser menos la escuela, considerada como subsistema social que ha de acomodarse al «tiempo histórico» que viven las sociedades occidentales. En este sentido, López Rupérez (2002: 1) afirmaba recientemente que: «el sistema educativo en su condición de subsistema social, no es una excepción y se ve afectado con cierta intensidad por la nueva situación, lo que aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo mandamiento señalado por McClure (1988) que prescribe: Dejarás la escuela como ha estado siempre».

Los sistemas políticos se desarrollan en torno a concepciones democráticas, sistemas que aspiran a ser justos, a eliminar las desigualdades. Sin embargo, en los sistemas políticos neoliberales, como ha afirmado Schumpeter (1976), «La democracia es un arreglo institucional para llegar a unas decisiones políticas en las que los individuos adquieren poder para decidir por medio de una competitiva lucha por el voto de la gente». Por lo que derivar el significado de democracia de una descripción preliminar procedente de los modos y usos sociales, que están ya asumidas como democracias, es simplemente prejuzgar el tema, de modo que favorezca el sistema establecido. Esta situación permite considerar que las democracias actuales lo son sólo porque el término ha sido redefinido en función de sus compatibilidades con las instituciones y prácticas de las sociedades, en nuestro caso, neoliberales. Por consiguiente, junto a este clima de seducción suscitado por la palabra calidad, se ha de propiciar la prudencia por sopesar, aquilatar y conocer la realidad profunda de lo que se nos presenta con frases sonoras e impactantes, pero con alto grado de nominalismo en sus significados biensonantes que, en realidad, no resisten el envite de una reflexión profunda sobre su sustentividad. ¿Qué intereses se mueven detrás de los eslóganes propuestos?, ¿qué valores subyacen detrás de esta realidad? y ¿cuál es el grado de consistencia democrática de tales valores?, entre otras consideraciones, son cuestiones que nos formulamos con relación a las reformas propuestas en la LOGSE.

Un segundo aspecto a considerar se halla en la valoración de la eficiencia, entendida como la consecución de un producto con el menor costo posible, realidad que también se contempla en el ámbito educativo. La escuela se considera desde instancias neoliberales como un subsistema social con un aquí y

un ahora, entre cuyas «características se halla la rapidez con la que se suceden cambios científico-tecnológicos y económicos», lo que ha llevado a López Rupérez (2000: 1) a afirmar que: «sin un cambio profundo en el seno de los centros escolares (...) la educación española tendrá serias dificultades para (...) contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico.» (p. 1).

Cuando el secretario general de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolla la concepción epistemológica de la que parte la nueva Reforma, alude a un estudio general elaborado por Jacques Lesourne en 1993. En dicho estudio se afirma que: «el sistema educativo está implicado en el sistema económico, y lo está no sólo por la importante participación en el (Producto Interior Bruto [PIB]) desde el punto de vista de gasto, y por las correspondientes expectativas sociales respecto de su grado de eficacia y de eficiencia, sino también por la dimensión económica que la revalorizada formación del capital humano asigna, en la actualidad, a la educación» (p. 5), aseveración que confirma la marcada vocación finalista y mediacional de la educación, orientada al servicio del estado de bienestar.

Por último, no podríamos omitir una referencia a la influencia de los medios de comunicación en la opinión pública, y a su capacidad para elaborar y estandarizar opinión o crear nuevas opiniones respecto a cualquier tipo de temas. Es común en nuestra sociedad la elaboración de frases cortas y bien sonantes, orientadas a generar actitudes favorables hacia el contenido oculto que encierran, procedimiento que se ha seguido en la difusión, para su aceptación, de las bondades de la nueva reforma. Expresiones como: «calidad educativa», «centros docentes de calidad», «sistema educativo eficiente, riguroso y atractivo» o la última surgida, «patriotismo constitucional», que planea sobre la opinión como un panteísmo de naturaleza sociopolítica, son muestras de una sociedad adulterada por «tics» neoliberales.

Cuando hablamos de calidad en la educación hemos de volver la mirada hacia la formación de la futura ciudadanía. Así lo hace Escudero (1999) al referirse a la calidad como: «un determinado modelo social y pedagógico nutrido de valores y criterios que ha de satisfacer la socialización de las nuevas generaciones» (p. 2). Atendiendo a esta afirmación, la calidad de la educación se presenta como una cuestión insoslayable, porque constituye una práctica de mejora social que comporta la aceptación de un modelo educativo y supone la toma de postura sobre decisiones y concepciones ideológicas. Alejadas de esta realidad se hallan las concepciones que actualmente esgrimen el estandarte de la calidad educativa; para unos es, seguramente, un signo de identidad de carácter propagandístico que, a modo de «cortina de humo», intenta cubrir las deficiencias del sistema educativo; para otros, es un instrumento para difundir ciertas ideas ocultas, que encierran concepciones poco defendibles desde el sentido o sentidos que ha de tener la educación como realidad social y antropológica. Considero que el objeto de estudio de nuestro análisis se podría encuadrar en la segunda acepción considerada, aunque resulta contradictorio admitir que un término como el de «calidad», que debiera definir con nitidez su propositividad y los medios implementados para lograrla, sea tan abstracto

y difuso, circunstancia más que sobrada para proclamar el debate social, la reflexión individual y la ponderación valorativa acerca de qué políticas y planteamientos ideológicos se hallan en la base de las concepciones que se pretenden defender.

2. Algunas falacias relativas a la reforma de la Reforma

No es mera casualidad que el epígrafe que precede estas líneas recoja el término «reforma», primeramente con minúscula, para, después, reproducirlo con letra mayúscula. Es un modo gráfico de resaltar que la actual reforma no alcanza el grado de tal, sino que es un intento de «apuntalamiento», mediante decretos, para subsanar las deficiencias de la LOGSE, cuando, en realidad, algunas de dichas deficiencias no pueden ser imputadas a esta ley orgánica, puesto que son carencias que se han consolidado por una mala interpretación o gestión del espíritu de la misma. Si esto fuese así, afirma Escudero (2001: 5), «la línea de argumentación (contra la LOGSE) podría desvanecerse como un castillo de arena».

Muchas de las aportaciones que ofrece la nueva concepción del sistema educativo son frases envolventes y biensonantes, que no ofertan nada nuevo. En el fondo, como veremos en el análisis epistemológico de la reforma, esconden concepciones basadas en la tradición burocrático-analítica, que pretenden borrar del mapa educativo todo vestigio de Humanismo en el tratamiento del hecho educativo, que no hemos de confundir con el aprendizaje de contenidos humanísticos. Traemos a colación algunos indicadores que ponen de manifiesto el hecho de que lo que se está haciendo es poner parches a lo que funciona mal, indicadores que se concretan en aspectos tales como:

- El desequilibrio producido por la controversia autonomía decretada vs. autonomía autogestionada, a favor del primer término de la proposición. *Esta nueva concepción del centro va a considerar su autonomía como realidad apriorística al funcionamiento del mismo. Se quiere instalar, que no consensuar, una descentralización en la gestión de las escuelas, pero se «hurta» al profesorado la posibilidad de considerar al centro como unidad de mejora. No se ha escatimado la transferencia de responsabilidades al centro, pero son responsabilidades cuya configuración y diseño vienen dados, como resultado de sustituir procedimientos pedagógicos por procedimientos de gestión. De este modo, la autonomía de los centros queda reducida a una gestión por delegación.*
- Los indicadores de satisfacción de la calidad se subvierten y responden a la autosatisfacción de los padres, cuyas expectativas no siempre coinciden con el bien social, sino con un posible bien particular.
- El afán por extrapolar al ámbito educativo modelos de calidad, cuyas señas de identidad se hallan en el mundo empresarial. Quintanilla (1998) se ha referido a esta tendencia y a las dificultades que presenta la extrapolación del modelo propuesto, del ámbito económico al campo educativo. La justificación de su opinión se halla en que el modelo de Gestión de la Calidad

Total (GCT) presupone «la implicación personal de los agentes involucrados en ella» (p. 88) y si ya resulta problemático que el profesorado se implique en el desarrollo de una cultura propia del centro, mucho más difícil es que adopte planteamientos culturales dictados desde instancias externas a su realidad profesional (Administración educativa). Implementar la (GCT) es posible; conceptualizar la cultura que la define resulta problemático para el profesorado, pero institucionalizar dicha cultura es mucho más difícil; a lo sumo se llega a implementarla. También constituye una dificultad insalvable la pretendida extrapolación de un modelo de calidad desde el campo empresarial al ámbito educativo, sobre todo por los problemas de tipo conceptual, metodológico y cultural que concurren.

- Se propone la vuelta a un nuevo modelo academicista, pero en esta ocasión, ni siquiera se llega a un academicismo de riguroso orden epistémico, como se ha puesto de manifiesto en el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre (BOE, 16 de enero), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Resulta paradójico, y valga como ejemplificación, que en las disposiciones generales del R. D. referido se aluda «... a la pretensión de la calidad didáctica y el rigor científico», y en el temario de Filosofía II se incluya a un filósofo de segundo orden como es J.S. Mill, que ni desde la consideración del análisis epistemológico de los contenidos (Tourrián, 1999), ni desde su selección y secuenciación tiene sentido. Se ha invertido el orden de relevancia y actualidad del conocimiento, como criterio para su selección, por el de oportunidad política. Tan sólo se vislumbra la oportunidad de esta decisión desde un funcionalismo kantiano, que considera a los contenidos como categorías relacionales para interpretar hechos, única justificación, por supuesto partidista, para que este autor figure al lado de filósofos como Wittgenstein o Nietzsche, entre otros.
- Otra señal de identidad se halla en la significación que están adquiriendo los lenguajes utilizados en la difusión de la reforma de la Reforma. El mensaje que se está enviando desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a la sociedad —por parte de sus máximos representantes, por lo que no hay duda de sus intenciones—, convierte deseos loables y palabras impactantes en realidades incuestionables, por otra parte, infundadas y en nada contrastadas, que no tardan mucho tiempo en ver la luz de lo que en otro tiempo fue denominada como la «Gaceta de Madrid».

Resulta preocupante que no pocas personas vinculadas al mundo de la educación —urgidas por el estado de necesidad para superar las situaciones que viven cotidianamente en las aulas de sus centros o por la alarma social que generan las noticias transmitidas por los medios de comunicación sobre la convivencia en las escuelas— hayan caído rendidas ante mensajes que afectan a los sentimientos, pero que, en realidad, no son manifestaciones certeras de cómo abordar los problemas de la educación, como pone de manifiesto que sus orígenes no se hallen en un cuerpo teórico elaborado, de conceptos orgánica-

mente estructurados. Se ha pretendido hacer creer que los grandes problemas que aquejan a la educación se pueden solucionar desempolvando viejas recetas, reelaboradas a «golpe» de boletín oficial.

Es cierto que los alumnos «campan» en las aulas a su antojo; que los profesores sienten erosionada su autoestima y dignidad profesional; que los niveles académicos son bajos; que muchos alumnos están en las aulas oyendo, que no estudiando, contenidos que no les interesan. Pero la solución a estos problemas llega, necesariamente, por la consulta al profesorado, a los padres de familia y a los expertos, no para oír lo que se quiere escuchar, sino lo que realmente se haya de atender.

Ciertamente, la calidad educativa ha de ir acompañada de legítimas medidas de cambio para la mejora, medidas orientadas a conocer cuáles son las causas que generaron las deficiencias, qué objetivos se pretenden lograr y con qué instrumentos y medios, planteamientos que distan mucho de la búsqueda de un referente («parapeto») al que atribuir todos los descabros del sistema educativo. Consideramos que la importancia del tema demanda un análisis institucional, cultural y científico profundo, anterior a toda difusión de mensajes, que debe huir de connotaciones mesiánicas.

3. Un ropaje epistémico sin condición epistemológica

En las reflexiones que hace López Rupérez (2002) sobre la nueva concepción de los centros educativos, alude a la configuración epistemológica que supuestamente tendría que sustentar el desarrollo del nuevo sistema educativo. Pero la lectura del epígrafe que ha dedicado a este aspecto produce cierto desencanto, no sé si porque el autor no ha sabido comunicar lo que quería, aunque creo que no es el caso, o porque realmente no se define en su exposición el entramado epistemológico (sencillamente porque no lo hay) de la estructura pedagógica del nuevo sistema educativo español, aunque más bien me inclino por el segundo término de la proposición.

Si algo queda claro es que, a día de hoy, no existe un «corpus teórico» que enmarque y estructure la nueva reforma. Se aportan referencias inconexas sobre quién es el padre metateórico de la criatura y algunas pinceladas sobre sus características, lo cual no significa que esta reforma disponga de una arquitectura explicativa de su identidad, desde la cual se puedan «pensar», «diseñar» e «implementar» las propuestas que se articulan para mejorar la calidad de la educación, con los consiguientes problemas que ello conlleva para orientar su desarrollo, sobre todo, cuando ya se está legislando sobre el tema desde el año dos mil.

En el esbozo de fundamentación epistemológica, hay alusiones constantes a Lesourne (1993) y a Morin (1990, 1991), aunque el autor no los cita como refrendadores de sus planteamientos teóricos, sino como narrador de secuencias de su pensamiento. Cuando alude al fundamento de la nueva realidad educativa basada en el denominado «paradigma de la complejidad» no olvida explicitar la vigencia de lo que se ha denominado paradigma clásico, cuya per-

tinencia y actualidad se invocan en razón de su larga trayectoria histórica, lo que parece más una elegía, en toda regla, a la concepción burocrática, que un intento de justificación epistemológico.

Presenta el «paradigma de la complejidad» como tradición que acepta que el todo es más (o menos) que las partes; frente a la causalidad lineal, acepta la causalidad circular, como consecuencia de la tendencia transdisciplinar que aporta el paradigma de la complejidad. Desde esta concepción, el nuevo sistema educativo propone la existencia de significados profundos compartidos, propuesta que contrasta con la deficiente selección y secuenciación de contenidos que se hace en el decreto de enseñanzas mínimas vigente, al que ya hemos aludido en esta misma colaboración. Tampoco la nueva arquitectura epistemológica que parece estar detrás del nuevo sistema educativo resuelve cómo los contenidos disciplinares pasan a ser contenidos escolares. Pero, por encima de todo ello, preocupa la evidencia de vacío epistemológico de la nueva reforma, ya que la presentación de algunos «rasgos» del paradigma de la complejidad no va acompañada de una segunda fase, en la que dicha tradición «encarne» la estructura metateórica de la nueva reforma, evidencia que se pone de manifiesto en el párrafo siguiente:

Ha sido, principalmente, dentro del ámbito de las ciencias de la naturaleza donde la reflexión sobre la complejidad ha desembocado, en las últimas décadas, en teorías consolidadas (...), aunque aumenta la convicción de que, elevando convenientemente el plano de análisis, la transposición de los fundamentos de este nuevo paradigma al ámbito de las ciencias del hombre mejorará la comprensión de los sistemas humanos (López Rupérez, 2002: 7).

Adscribir el soporte teórico de la futura reforma educativa a un paradigma que no tiene aún tradición en el ámbito de las Ciencias pedagógicas resulta, cuanto menos, una temeridad, pero todavía lo es mucho más vincular con nuevos roles a los centros, al profesorado o a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en razón de una inexistente arquitectura teórica.

Llama la atención que las actuales señas de identidad del centro educativo, caracterizado por su cultura, entendida como confluencia de creencias, pensamientos y consensos alcanzados como equilibrio entre lo que es pretendido y lo que es alcanzado, se pretendan sustituir por las interacciones que se pueden producir entre los distintos agentes que intervienen en los procesos educativos, como si se tratase del estudio de los sistemas de cristalización en mineralogía.

Otro tanto sucede con la perspectiva ética de la profesión del docente. La ética de su actuación profesional relega el interés por atender al proceso de mejora del alumnado, en aras de la consecución de los resultados educativos, «produciéndose una superación de la ética de las convicciones por una ética de la responsabilidad» (p. 11), circunstancia que desvanece el componente afectivo-volitivo de la educación y la aproxima a mera adquisición de conocimientos, consecuencia de la aproximación a una ética de carácter weberiano.

En realidad, este nuevo armazón que se quiere dar a la reforma del sistema educativo se halla vinculado a los movimientos recientes de mejora institucional (tercer movimiento de escuelas eficaces), que participan de estrategias empresariales, donde la eficacia es sustituida por la calidad, que no es otra cosa que la satisfacción de los clientes, cuyas preferencias se constituyen en determinante final del perfil que adquiere la calidad educativa.

4. A modo de conclusión

Nos hallamos, pues, ante una ceremonia de la confusión, que ha provocado sentimientos encontrados. Es cierto que la LOGSE encierra algunas deficiencias de tipo técnico-pedagógico, pero no lo es menos que algunas otras carencias que se le atribuyen han surgido porque desde la Administración no se han articulado los medios precisos para que las propuestas llegaran a buen término. Mucho nos tememos que en el fondo de la cuestión que nos ocupa se halla un problema de concepción social, de modelo de sociedad.

No son pocos los que, urgidos por la solución de los problemas que tienen en las aulas, anhelan un cambio radical en la escuela, situación que ha sido aprovechada por la Administración para aportar soluciones basadas en planteamientos excluyentes. Pero también hay opiniones que reclaman el respecto a logros que se han alcanzado en la educación, logros que son irrenunciables en un estado de derecho; voces surgidas en el mismo ámbito educativo, u otras próximas, procedentes del sindicalismo y los partidos políticos.

Desde la Academia se han alzado algunas voces —aunque no las suficientes—. La del profesor Escudero (1999, 2001) se ha escuchado clara y diáfana, tanto en los medios de comunicación como en los eventos surgidos en su campo profesional. Ha diagnosticado y analizado con toda nitidez la situación. Sus certeras apreciaciones pueden ser orientaciones de gran utilidad para «caminantes»: nadie que sea celoso de su actividad profesional podrá afirmar que no dispone de información suficiente y clarificadora para que se desvanezcan las «cortinas de humo» (eslóganes) que ha propiciado la Administración, a modo de «banderines de enganche» para la difusión de su modelo educativo.

Pero lo peor de la actual contra-reforma, en palabras de Escudero (2001: 19), se halla en que: «Nada se nos dice acerca de en qué dirección va a ir la construcción de capacidades docentes, ni de las infraestructuras que se van a disponer para mejora por dentro la calidad del sistema (...). Las medidas contempladas son básicamente estructurales, y no hace falta insistir en la insuficiencia de las mismas para generar una renovación y mejora dignas».

Sería conveniente, sí no crear una corriente de opinión, al menos, generar una corriente de información sin sesgos. Pero no tengo noticias de que se hayan prodigado, al menos en la misma proporción que las de sentido contrario, voces autorizadas que utilicen los medios de comunicación para aportar claridad a la opinión pública, a la mayoría del gran público, que no está en condiciones de discernir entre qué son planteamientos rigurosos, que puedan aportar mejoras sustantivas para la educación, y qué discursos pertenecen al

ámbito de la «documentación y crítica al penoso desarrollo de una reforma como la LOGSE y sus aspiraciones» (Escudero, 2001: 19).

El tiempo nos dará, o no, la razón; pero estamos ante una situación de tricefalia, en la que la adscripción de los alumnos a los diferentes itinerarios educativos que se ofertan va a estar muy condicionada por la pertenencia de los discentes a diferentes modelos culturales y a las posibilidades económicas de sus familias.

Referencias

- ESCUDERO, J.M. (1999). *Calidad de la educación: El trasfondo de un emblema que parece incontrolado*. Documento policopiado: Universidad de Murcia.
- (2001). «La reforma de la Reforma: Una invitación a ahondar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles». En *XIII Jornadas de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela. Universidad Internacional de Andalucía, Sede «Antonio Machado»* (Baeza), 22, 23 y 24 de noviembre.
- FERRÁNDEZ, A. (2000). «Las paradojas de la calidad». En: M. PÉREZ FERRA y J.A. TORRES GONZÁLEZ (coord.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LESOURNE, J. (1993). *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2002). *Hacia unos centros educativos de calidad: Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. http://www.file:///A/gestion_escolar1.htm.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). *Real Decreto 3473/2000*, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (BOE, 16 de enero), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.
- QUINTANILLA, M.A. (1998). «En pos de la calidad. Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español». *Revista de Educación*, nº 315, enero-abril, p. 85-95.
- SCHUMPETER, J.A. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Londres: Allen and Unwin.
- TOURINÁN, J.M.; ALONSO, M.L. (1999). «La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización». *Revista de Educación*, nº 319, mayo-agosto, p. 331-349.