

Los retos de la Reforma educativa

J. Planas \ J. Casal \ J. M^a Masjuan

Exigencias mínimas que debería plantearse la Reforma para abordar la relación escuela-mundo del trabajo. Una de las exigencias es garantizar una enseñanza obligatoria sólida y asequible para todos. El sistema formativo se ha de entender como un sistema de sistemas, que tiene que abordar la inserción profesional y social de los jóvenes. La descentralización local y la autonomía escolar son condiciones indispensables. Todo esto requiere una serie de nuevas exigencias profesionales de los enseñantes.

formación ocupacional, política educativa, Reforma educativa, relación alumno-trabajo

La relación entre la escuela y el mundo del trabajo plantea hoy en día una serie de exigencias mínimas que enumeramos seguidamente:

- Garantizar una enseñanza obligatoria sólida y asequible para todos.
- Entender el sistema formativo como un sistema de sistemas.
- Abordar la inserción profesional y social de los jóvenes dentro de la lógica de la transición, lo cual es imposible si se hace abstracción del concepto de joven y del uso, más o menos ortodoxo, que los jóvenes hacen de la amplia oferta formativa.
- Descentralizar a nivel local, junto con la autonomía real de los centros escolares.
- Reconocer las nuevas exigencias profesionales de los enseñantes, en términos profesionales de recursos, dedicación, retribuciones, capacidad de decisión y responsabilidades.

Una reforma que no afronte seriamente estos cinco puntos, como mínimo, con todas sus implicaciones administrativas y presupuestarias no tratará de manera eficaz las principales necesidades que hoy plantea la relación entre educación y mundo del trabajo. A continuación analizaremos los diversos puntos expuestos.

GARANTIZAR UNA ENSEÑANZA OBLIGATORIA SÓLIDA Y ASEQUIBLE PARA TODOS

Una economía como la nuestra requiere la universalización de un mínimo de conocimientos, capacidades y actitudes (1). Como dice J. Díaz Malledo: «*en la medida en que las instituciones educativas de estos niveles cumplieran con su papel, poco habría que reformarlas, si lo que se persigue es meramente un mejor entronque con el mundo del trabajo*». Sin embargo, ni en España ni en los países de la CE este objetivo está cubierto satisfactoriamente: «*... proporciones significativas de jóvenes de 17 años no llegan al mínimo establecido en cuanto a las capacidades generales de lectura, escritura y manejo de números, dándose la circunstancia de que la mayoría de estos jóvenes pertenecen a los grupos sociales más pobres*» (2).

En España, más del 30% de los estudiantes no superan satisfactoriamente esta enseñanza obligatoria. Así, pues, para este 30% la obligatoriedad consiste en asistir a la escuela durante el período fijado, pero sin adquirir los mínimos previstos. El problema de los resultados de la enseñanza obligatoria lo comparten, en mayor o menor grado, el conjunto de los sistemas educativos europeos. Conseguir una mayor eficacia en estas enseñanzas es uno de los puntos centrales de cualquier reforma educativa. Éste fue también el punto de partida de la experimentación en curso de la reforma en España, aunque últimamente parece relegado en las propuestas ministeriales.

La resolución de este problema no supone tan sólo descubrir las técnicas que permitirían obtener mayores éxitos, sino que exige un replanteamiento de los objetivos y del carácter profundo que se atribuye a la enseñanza obligatoria. Su tono academicista, sin preocupación por la utilidad de los conocimientos, explica en gran parte ese fracaso (3) a la hora de garantizar un «salario mínimo cultural», tan importante para la futura actividad profesio-

nal.

Esta necesidad tiende a acentuarse con el desarrollo tecnológico y organizativo de la producción. Como dice G. Franchi: «*La inteligencia, el saber, el conocimiento, vuelven a ser bienes productivos que deben poseer no sólo unos cuantos o muchos, sino todos*» (4).

Queda por resolver ¿qué inteligencia, qué saber y conocimientos deben componer esta versión generalizada? Definirlo de forma explícita resulta difícil, pero es uno de los inevitables problemas a enfrentar. De hecho, nos queda poca cosa entre manos cuando pierden importancia las especializaciones en favor de un continuum de conocimientos; cuando más que poseer informaciones cuenta el saberlas combinar; cuando el problema de éstas es saber dónde encontrarlas; cuando la experiencia supera la cantidad de nociones poseídas; cuando situarse en el cambio, gobernarlo aceptándolo como único terreno real, se contrapone al saber acumulado.

Debemos, pues, afrontar el retorno del valor productivo de la inteligencia. «*Si no hay, no hay mercado para la tecnología. Si no hay, estamos en un cuello de botella*» (5).

En lo que se refiere a las necesidades subjetivas de los distintos tipos de alumnos, el cambio cultural de la enseñanza obligatoria debería contemplar «la recuperación del valor de uso de los estudios, además del exclusivamente académico. Hay que formar a los alumnos para que comprendan y sepan utilizar sus conocimientos, integrando el «saber hacer».

Los centros escolares están separados del mundo. Los adolescentes tienen la sensación de que, en ellos, viven un paréntesis desconectado de su vida y de la vida. Difícilmente ven la utilidad de las «materias» que se les enseña, ni su aplicación en lo que pronto será su vida adulta.

A menudo, los jóvenes tienen la impresión de llevar una doble vida; por un lado, la de un alumno que «aprende» porque debe hacerlo, sin estar convencido de la utilidad de lo que se le enseña; por otro, la de un adolescente que se apasiona por las cosas y los temas que la escuela ignora. Es necesaria, pues, una enseñanza donde la utilidad de los conocimientos esté presente y sea un criterio básico de evaluación. Además, una enseñanza basada en el uso de los conocimientos será más eficiente pues, curiosamente, una enseñanza como la actual, obsesionada por la cantidad de conocimientos adquiridos (el temible «nivel») y por la forma en que los transmite, limita mucho su consolidación y favorece su olvido después del examen (en setiembre saben menos que en junio, y no digamos un año después) (6).

ENTENDER EL SISTEMA FORMATIVO COMO UN «SISTEMA DE SISTEMAS» (7)

Esto incluye: la formación obligatoria y posobligatoria reglada; los distintos tipos de formación profesional; las situaciones mixtas estudio-trabajo; la educación informal y las experiencias laborales, simultáneas o alternadas, de los que asisten a cualquier tipo de formación; y los reingresos escolares.

Los procesos formativos se están complicando y enriqueciendo día a día. Parece claro que considerando los múltiples componentes potenciales de la formación para la profesión y la variada oferta disponible para cubrirlas, existen muchas opciones y usos de la oferta para construirse individualmente una formación para la profesión. Los caminos para obtenerla son múltiples y sus componentes muy diversos; lo que antes era una amplia avenida hoy ha sido sustituido por una diversidad de senderos.

Así pues, un verdadero análisis de lo que hoy es la formación para el trabajo exige investigar cómo los jóvenes, y los que no lo son, usan las diferentes ofertas formativas y qué varían, según el territorio, las expectativas, y los recursos culturales y materiales disponibles (8).

Cuando un joven se va presentando en el mercado de trabajo, durante su período de transición, su currículum está compuesto de formación reglada y no reglada, de experiencias de trabajo y de otro tipo (asociativas, culturales, políticas, etc.), de salidas y reingresos en la formación. Es el conjunto lo que es «vendible» en este mercado de trabajo, donde los «añadidos» al proceso de formación reglada son, a menudo, el factor decisivo y diferencial frente a otros que tienen el mismo título. El sistema escolar debería enseñar a organizar el propio currículum, al que muchos jóvenes difícilmente conseguirán darle coherencia ni serán capaces de hacerlo «vendible».

Por otra parte, si bien los componentes formativos constituyen elementos de un sistema, no están organizados ni actúan como tales más allá de la cabeza de los individuos que los usan. Darles organicidad requiere la

descentralización a nivel local y una auténtica autonomía de los centros escolares.

ABORDAR LA INSERCIÓN PROFESIONAL Y SOCIAL DE LOS JÓVENES

Este punto plantea la formación de los jóvenes como algo global, donde los estudios no están separados de la vida laboral (con períodos de trabajo consistente, de trabajo precario y de paro), de la vida familiar (con la familia de origen o independiente, tareas domésticas, etc.), ni de la vida social.

Supone, también, entender esta inserción social y laboral como un proceso largo, hasta los 25 años o más, y muy distinto según el tipo de jóvenes: según su sexo, su origen sociocultural y el lugar donde viven. Hay que evitar planteamientos abstractos que tienden a pensar en un solo tipo de jóvenes y excluyen a los que no se adaptan al modelo prefijado; y ser capaces de ver, en concreto, cuáles son las necesidades de cada tipo de jóvenes en particular y en cada momento.

Incorporar a la formación la lógica de la transición supone dar, ya desde hoy, respuesta a las necesidades vitales de nuestros jóvenes, las aportaciones que les debería ofrecer la escuela son los recursos de conocimientos, capacidades y actitudes que les permitieran pilotar de forma eficaz su proceso de transición en todos sus componentes vitales, y esto es algo que se aprende sobre todo practicándolo en cada momento. En una situación de abundancia de recursos formativos, probablemente lo que separa el éxito del fracaso en un proceso de formación-trabajo es la capacidad de utilizar estos recursos; y un sistema será más o menos eficaz en cuanto mejor pueda ser utilizado y adaptado a las necesidades de cada joven.

DESCENTRALIZACIÓN LOCAL Y AUTONOMÍA ESCOLAR

La descentralización a nivel local y la autonomía real de los centros escolares son imprescindibles para que lo señalado anteriormente pase de la declaración de principios a la realidad.

La eficacia y la eficiencia de los distintos componentes de la formación para la inserción profesional y social de los jóvenes, depende en gran parte de que se reconozcan y funcionen como componentes de un mismo sistema, relacionándose con jóvenes concretos.

Difícilmente será posible que componentes de carácter tan diverso, distribuidos de manera desigual territorialmente, puedan adquirir una lógica de sistema si no es a nivel local y a través de una fuerte autonomía de cada una de las partes, para así relacionarse de la mejor manera posible en cada caso. La descentralización y coordinación a nivel local con un papel importante de las administraciones locales; y la autonomía de verdad (de recursos, de programación, de poder y de responsabilidad) de los centros escolares, parecen condiciones necesarias para que los múltiples componentes de la formación actúen como sistema y se adapten a situaciones concretas y diversas.

LAS NUEVAS EXIGENCIAS PROFESIONALES DE LOS ENSEÑANTES

Estas exigencias profesionales son de recursos, dedicación, retribuciones, capacidad de decisión y responsabilidad.

Cualquier reforma educativa, incluso la confusa propuesta ministerial, exige de los enseñantes competencias profesionales que no se les pidieron para acceder a la plaza que ocupan; hoy se les solicita creatividad, imaginación, adaptabilidad al alumnado y al medio, capacidad para relacionarse con los padres, los empresarios y el entorno en general, capacidad de gestión y de trabajo en equipo, de programación autónoma y de innovación curricular, etc. Y esto manteniendo sus recursos, dedicación, retribuciones, responsabilidad y capacidad de decisión ficticiamente igual para todos y como si las nuevas tareas que se les exigen fueran las de siempre.

Así pues, nos encontramos con dos discursos inconexos: uno, el de los principios y propuestas pedagógicas, donde de manera más o menos discutible se les exige mucho; el otro, el de su trato como profesionales, donde no se les reconoce casi nada, si es que no se les hace pagar de su bolsillo o se les impiden iniciativas que van en la línea de lo que se les solicita en el discurso de los principios.

Sentada esta previa, hemos de superar otra ficción: no todos los enseñantes, ni aún aquellos que han supera-

do oposiciones idénticas, están realizando funciones profesionales iguales. Partiendo de unos mínimos comunes, habría que reconocer la división del trabajo existente dentro de la escuela, con funciones, grado de responsabilidad e implicación distintas, y reconocer en términos de dedicación y retribución a aquellos enseñantes que realizan tareas innovadoras, con capacidad de programación, etc. Esto, además, es consecuencia inmediata de un planteamiento de autonomía de los centros escolares.

Como contrapartida a este tratamiento de la profesionalidad de los enseñantes, habría que evaluar el funcionamiento general de los centros y de los enseñantes en particular; y romper el pacto no escrito de «te pago poco, pero te exijo menos», insostenible hoy en todos sus aspectos, y que está en la base de la desazón del colectivo de enseñantes, al menos de los más innovadores.

Como caso práctico proponemos reflexionar sobre el trato profesional que han recibido los profesores implicados en la experimentación de la reforma o de cualquier otra experiencia. Esto puede ser un buen indicador de la profundidad, seriedad y compromiso de la administración respecto a la reforma.

-
- (1) **BOSCH, F. y DIAZ, J. (1987): La educación en España. Una perspectiva económica, Ed. Ariel, Barcelona.**

 - (2) **BOSCH, F. y DIAZ, J.. op. cit.**

 - (3) **PLANAS, J. y TATJER, J. M^a (1982): Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà, ICE-UAB, Barcelona.**

 - (4) **FRANCHI, G. (1987): Transformazioni e ricentralità dell'istruzione: appunti ser la discussione, CISEM, Milano.**

 - (5) **FRANCHI, G., op. cit.**

 - (6) **LANAS, J., (1985): «La izquierda en Europa y la reforma de la enseñanza media», Cuadernos de Pedagogía, n^o 127-128. Barcelona.**

 - (7) **PLANAS J. (1988): La formación general, las formaciones profesionales y la formación para la profesión. Boletín del Círculo de Empresarios.**

 - (8) **Información al respecto se desprende de la investigación en curso: «De la escuela a la vida activa. Itinerarios de inserción profesional y social de los jóvenes (14-25 años)» de Casal, J., Masjuan, J.M^a y Planas, J. ICE-UAB patrocinada por el CIDE (MEC) y el INEM (Barcelona).**