

PARA QUE UNA REFORMA EDUCATIVA NAZCA BIEN

Agustín de la Herrán

Aunque a la educación nadie la ha visto desnuda jamás, podemos asegurar que no es ni debe ser nacionalista, ni confesional, ni sesgada, ni parcial, ni está teñida de nada, sino estar volcada al futuro desde lo universal y para ello. Pretenderlo es respetarla y entenderla como la actividad más noble que pueda realizar el ser humano. Sin embargo hoy, como ayer, las Administraciones educativas (políticas, editoriales e investigadoras) de todos los signos y tendencias están más pendientes de que la escuela se sepa nutrir, que de que se autoabastezca; de que no cree para hacer, sino que haga lo que se le decreta y preceptúe. Operan sobre ella como con otros sistemas sociales, y la escuela no fue, ni es, ni será un sistema social más. La dinámica administrativa de altas leyes, baja formación y malas condiciones de trabajo docente facilita el manejo de la institución escolar y que no se haga labor desde la escuela: las decisiones, o se le dan hechas, o se le impera a que las retome como se le dan. La mayoría de los leguleyos, editorialistas e investigadores que dictan su caminar no han sido profesores, y por tanto no pueden conocerla. De aquí que se la trate *geográficamente*, cuando su naturaleza es *molecular*. Por eso la educación sólo se *remoza*, y con cada reforma educativa se deja siempre por hacer la reforma de la educación. Las *reformas* no se hacen bien, pero se carece de humildad para ceder el paso a los que saben y deben desarrollarlas. Debemos repensar a Sócrates.

DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS. A escala mundial, una gran parte de las reformas educativas son normalmente criticables, al menos, por los siguientes argumentos:

- a) Duran poco, menos de lo que necesitan para cuajar: Una de las conclusiones del Informe de J. Delors et al. (1996), se refiere precisamente a esto: La necesidad de que las reformas se desarrollen en un plazo suficiente. El exceso de reformas sucesivas casi siempre opuestas actúa en contra de la reforma de la educación.
- b) Se gestan y administran, tácita y expresamente, por poderes con intereses distintos a los que pudieran manifestar los profesionales de la didáctica y la práctica pedagógica, preocupados esencialmente con su actividad, que son los principales afectados. ¿Cuántos diseños de reforma cuentan con los docentes de todas las etapas educativas, activamente y desde el principio, para su diseño?
- c) Por tratar la educación, están ligadas a un factor de popularidad muy significativo. Por tanto, al estar destinadas a la modificación de un tema tan permeable y opinable, han de conllevar, como garantía de éxito, comprensión y evidencia, con lo que su profundidad, menos comprensible y evidente, suele ser secundaria y tratarse en más escasa medida. Una parte importante de esa profundidad se refiere a la necesidad de completar, intensificar y alargar la formación del profesorado (M.Á. Santos Guerra, 2000), que exigiría, además, no sólo un cambio cuantitativo (*más sobre lo mismo*), sino una reorientación o cambio cualitativo sensible y profundo.
- d) De todos modos, las administraciones que mueven las reformas jamás podrían llegar a la esencia de la evolución de la didáctica, porque, por naturaleza, ésta no puede prescribirse. Ni siquiera aunque se prescriba que nada se prescribe por no ser prescriptiva, como normalmente se asume, sin reparar en que tal razonamiento es *una imposibilidad sobre un sinsentido*.
- e) Por exclusión, se centran en un sistema educativo y en un periodo de tiempo breve, que no se relaciona generosamente con la reforma que se está acometiendo en un país vecino o lejano. Luego no reforman la educación, ni siquiera la práctica educativa, sino la estructura y la

política sistémica en la que se va a continuar introduciendo, básicamente, los mismos aciertos y los mismos errores.

- f) No están interesadas en su autocrítica radical (a pesar de ser ésta una característica deseable para todo sistema sano), retomando sus repercusiones egóticas (identificación política, editorial, de "paradigmas", de nacionalidades, de prejuicios confesionales, de preferencias sesgadas, de la vanidad de sus promotores, del propio sistema educativo, de los intereses sociopolíticos condicionantes, etc.).
- g) Los procesos de transformación se arraigan en motivaciones *egóticas*. Tienden a atender o transformar, con preferencia, todo aquello que vaya a reportar a sus administradores una serie de logros evidentes constatables a corto o medio plazo, para que los brazos ejecutores de su administración puedan atribuirse, al poco de sembrar, los frutos de la cosecha. En realidad, esta actitud es incompatible, de nuevo, con la naturaleza de la educación, para la que no es fácil determinar el momento y el tipo de *cobranza*.
- h) Quienes tienen el poder y la administración están más preocupados por la apariencia de la cantidad, que por la calidad misma de lo que a toda costa quieren ver o precisan justificar antes de su desaparición política.
- i) Una vez legislada y desarrollada, se induce y persuade a los profesionales directamente afectados a ir tras ella. Unas veces, el imperativo es inicial (modelos *cerrados*) y en otros es progresivo (modelos *pseudoabiertos*). Luego, en sentido estricto, se les impera a trabajar pegados al pasado. ¿Y no es, acaso, este planteamiento otra vez contradictorio, si se reconoce a la comunicación didáctica y, por extensión, a la educación en su globalidad, como una permanente innovación educativa?
- j) Por estructurarse en sistemas educativos de cuna y tradición *nacionalista*, las reformas no forman parte de ninguna *macrorreforma* universal (o metarreforma) clarividente, capaz de centrarlas, supraorientarlas y darlas un sentido histórico prospectivo, de acuerdo con unas pretensiones que favorezcan una función más trascendente. Tienden a mejorar lo que aparece, apoyándose en el pasado, condicionada por el presente y dando la espalda al futuro posible. Sin sentido, sin flecha, no tienen norte *noogenético*.

En toda reforma educativa hay, al menos, dos intenciones de fondo, muy entrelazadas, que tienden a evidenciarse con el tiempo:

- a) La primera parece ser el mantenimiento del protagonismo y del vigor de los tres vértices administrativos básicos. Es imprescindible que ellos aseguren sus funciones, para poder continuar controlando a la escuela más seguramente.
- b) La segunda es la inhibición del protagonismo legítimo de la escuela. Es indispensable mantener el sistema educativo lo suficientemente debilitado y poco consciente, como para ser empleado como instrumento de poder y de influencia social en función del ego administrativo de turno.

Llegados a este punto, que es la pauta de lo cotidiano, no es extraño escuchar declaraciones de personalidades relevantes, como J. Elliot (1989), denunciar el fenómeno así: "Bien, creo que las presentes reformas están vacías de contenidos educativos. Sus puntos más importantes son políticos" (p. 78). Sin embargo, el contenido de esta frase no es preciso:

- a) Las "presentes reformas", en vez de ser proyectos para el futuro, son, sobre todo, reformas *pasadas, reformas de otras reformas o reformas del pasado*.
- b) No es exacto que aquéllas "están vacías de contenidos educativos", sino que el producto que las colma es una combinación de imperativos¹, cuya verdadera naturaleza es difícil reconocer, y en donde lo que falla estrepitosamente es una axiología universal.
- c) Ni siquiera: "Sus puntos más importantes son políticos": son *administrativos* (políticos, editoriales y de investigación *alienígena*). Pero también albergan indudables "puntos" educativos.

¹ "No creo que las grandes reformas educativas puedan surgir del deseo de ampliar nuestra ventaja en competitividad o de fortalecer el escudo de nuestra defensa nacional" (J. Bruner, 1988, p. 207).

Desde esta perspectiva, las reformas educativas son formalizaciones de obviedades, preocupadas por no aparecer con sencillez, por si también pudiera criticarse. Obviedades que, en ocasiones, no son muy diferentes de alguna otra reforma anterior, lo cual prueba la ineficacia del sistema consistente en hacer crecer la educación basándose en reformas a base de decretos (o tirones).

REFORMAS EDUCATIVAS Y *REFORMA DE LA EDUCACIÓN*. *Remoce tras remoce*, las reformas educativas suelen dejar por hacer la reforma de la educación. Inmoral sería quedarnos satisfechos con la *educación* a que las reformas educativas en general inducen, porque lo que suele ocurrir es que dispersan la atención hacia la necesidad *macdonalizante* de *remozar* la educación sin *reformularla*.

A veces, la fuerte inercia equifinalista del sistema administrativo de la educación entra en pequeñas crisis. Normalmente ocurren cuando algún responsable, o un número importante de componentes menos responsables, reaccionan en sentido contrario a la misma. Cuando, por ejemplo, un alto político de la educación, inicialmente bien asesorado y bienintencionado, pretende un cambio en sentido contrario a esta finalidad sistémica, normalmente no puede hacer nada, por las presiones del resto de los poderes educativos. Lo más pronto posible, se le absorbe y se le anula, aunque su no egotizado interés personal se encuentre más próximo a la conveniencia del desarrollo de la educación, que del sistema administrativo del que depende. Cuando esto ocurre es porque el sistema administrativo de la educación es incapaz de percibir un error, una conducta mejorable o una solución más adecuada. Por ello, puesto que este sistema administrativo de la educación comete errores, porque a veces no los ve, porque no sabe *mirar*; porque no los reconoce, y porque puede reconocerlos pero no los asume, siéndole en todo caso hartamente difícil rectificar, es por lo que podemos considerarla posiblemente *egocéntrica* o *inmadura*. Pero, aunque la totalidad de los dirigentes de la educación, desde cualquiera de los vértices de control y de poder, llegase a converger en unos buenos deseos, jamás podrían ser considerados como los responsables del cambio profundo de la escuela, porque, normalmente, no serían ellos los que estuvieran en las aulas o en los marcos interactivos.

Actitudes aparte, unos sabrán lo que desconocen, pero otros seguirán sin saber lo que saben y no saben², tanto más cuanto más abundante sea su alícuota de ego. Una vez que las disposiciones se encuentran a favor del sentido común, o de lo más favorable para la evolución humana, el siguiente momento, previo todavía al diseño de cualquier intento destinado a reformar la educación, ha de estar encaminado a la anulación del ego de los administradores del poder educativo, por una triple vía mínima: política, económica (rentabilidad, ganancia, expansión, favoritismos, etc.) y de ambición (personal y profesional por vanidad, sensación de poder, ganancia de responsabilidades, etc.).

Puesto que: "Las mejores reformas fracasarán si no disponen de maestros en calidad y número suficientes" (J. Piaget, 1986, p. 142), "construyamos nuestras escuelas y preparemos a nuestros maestros, para hacer avanzar esta bendita labor de educación" (T. Arnold, 1920, p. 72). O escuchemos bien la necesidad social, que no siempre es expresa.

Por lo que respecta a la formación docente, J.L. García Garrido (2000) destaca en su percepción del profesor del siglo XXI que es la profesión docente una de las que goza de mayor estabilidad, y a la que socialmente se le va a exigir más de lo mismo:

- a) Que encarne una personalidad definida.
- b) Que tenga algo que enseñar.
- c) Que sea un buen comunicador.
- d) Que sea capaz de interesar al alumno.
- e) Que sea capaz de conseguir que aprenda.

² Eso de Teilhard de que el animal sabe, pero que sólo el ser humano sabe que sabe, no es aplicable a todos/as.

f) Que su enseñanza sea coherente con su vida, a través de su ejemplo (p. 42, adaptado).

El más maduro esquema de funcionamiento de un sistema "abierto"³ es aquel en el cual la entidad se regula a sí misma (L. von Bertalanffy, 1976; M. Selvini Palazzoli et al., 1985), y es capaz de autorregularse, de rectificar, de *verse* con objetividad y de actuar desde su conciencia, no desde su ego (A. de la Herrán, 1998, pp. 87 y ss).

Si tomamos estas aseveraciones como premisas, podemos deducir que un segundo esquema de estructuración menos maduro podría ser el regulado desde fuera por personas que lo conocieran y entendieran. Y, en tercer lugar, el modelo de relación más inmaduro, por encontrarse más lejos de la "autorregulación" funcional, sería el organizado sobre el control exógeno por personas que ni lo conocen ni lo entienden suficientemente. Evidentemente, este modelo de interacción entre el sistema y su modo de control es el diseñado, desarrollado y mantenido por las administraciones educativas que comentamos. Luego, actualmente, se sigue una pauta de organización formal evidentemente pobre. Todo lo cual indica por dónde cabría planificar progresivamente una posible *progresión de las reformas educativas* a medio y largo plazo, dentro de un proceso superior de *metarreforma*, y el proceso de cambio hacia la maduración del esquema de funcionamiento del sistema escolar, obviamente dirigido hacia la recuperación del control administrativo de la escuela por sí misma.

En todo docente recién egresado y en todo veterano profesor hay casi siempre un gran montante de ilusión y de capacidad de sacrificio. Es contradictorio que hoy la organización del sistema no coadyuve a la existencia de la mejor estructuración de relaciones para medrar, sobre todo si puede conocerse el modelo al que responde. En la medida en que el profesorado se vaya haciendo más capaz (desde su formación, su conciencia, su ausencia de parcialidad, y su capacidad de relación y de comunicación con los demás), las administraciones educativas deben *desegotizarse* también. Que las administraciones educativas se *desegoticen* significa que han de evitar, por propia convicción, colocar sus propios intereses por delante y por encima de los de la evolución humana. Una buena administración en este sentido podría proceder sobre tres finalidades:

- a) Favorecer una capacitación de la escuela centrada en el profesorado, desde las pautas anteriores.
- b) Transferir, paulatina e irreversiblemente, el control administrativo de la educación a esa escuela más capaz.
- c) Hacerse a sí mismas cada vez menos necesarias para ella.

Estas tres soluciones convergen en ventajas compartidas:

- a) El aumento de responsabilidad *real* -no de *carga laboral*-, favorecerá el desarrollo de la conciencia de la escuela *como escuela*, no como institución secundaria y subsidiaria de otras.
- b) La sociedad tendrá asegurada una menor utilización egótica de la educación para algún tipo de beneficio asentado en una polarización de intereses ajenos.
- c) La didáctica podría mutar sensiblemente, gradualmente, creciendo sobre sí misma, desde sus mejores realizaciones, por no verse tan condicionada e imperada por fuerzas y poderes ajenos y alienantes.
- d) Se constituiría en la fuente de evolución más válida y fiable, tanto por su rol natural, por su falta de sesgadura y su previsible eficacia.
- e) Y todo, organizado en torno a los docentes, real, concreta y, si se me permite la expresión, *plectonémicamente*⁴.

³ Los sistemas humanos no son realmente abiertos. Son, sobre todo, sistemas egocéntricos cuya máxima aspiración es la rentabilidad restringida. Todavía no han surgido lo que en otro lugar llamamos "sistemas evolucionados" (A. de la Herrán, 1999).

⁴ A manera de DNA, asiento de vida, que en este caso sería de noosfera.

No obstante, aunque la inmadurez o desconocimiento de la educación de los poderes educativos sea hoy más fuerte que la tendencia a evolucionar y a dejar evolucionar, la situación de la relación entre el sistema administrativo y el tándem escuela-profesor no es permanentemente estable: la creciente complejidad de la conciencia personal y profesional del docente se traduce en incremento de madurez, claridad de visión, comprensión, sentimiento de responsabilidad y conciencia de evolución.

PARA QUE UNA REFORMA EDUCATIVA NAZCA BIEN. Para que una reforma educativa no sea un *malparto* o una ruina que no cuaje o sencillamente reduzca mucho la probabilidad de fracaso, sugiero que se den una serie de condiciones, algunas de las cuales tuve ocasión de exponer en el I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa, celebrado en Guayaquil (A. de la Herrán Gascón, 1999):

- a) HA DE SURGIR DE UNA PREVIA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL. Profesionales, alcaldes, ancianos, empresarios, medios de comunicación... Todos los componentes de la sociedad deben sensibilizarse y estimular esta sensibilidad a la porción de sociedad en que actúan, a través de foros, encuentros, publicaciones, conferencias, congresos, conversaciones, etc.
- b) HA DE EMERGER DEL CONSENSO DE TODAS LAS FUERZAS ADMINISTRADORAS DE LA EDUCACIÓN QUE PUEDAN INCIDIR EN ELLA DESDE FUERA (POLÍTICA, EDITORIALES, INVESTIGADORAS) O DESDE DENTRO (SINDICATOS, POLITIZACIONES DOCENTES, ETC.). Es preciso, sencillamente, dejar lo más en paz posible a la educación, para que pueda evolucionar del modo más recto posible. Y ello sólo es posible cuando se comprende la necesidad de esa rectitud y en consecuencia se desea y se renuncia a lo que sea necesario para favorecerla.
- c) NO HA DE SURGIR DE MOTIVACIONES EGOCÉNTRICAS, Y MENOS SI ÉSTAS SON EXTRAEDUCATIVAS. O sea, no ha de estar motivada por la vanidad de los gobiernos de turno, porque es una realidad aquello de que, *en educación, quien siembra no debe empeñarse en cosechar*, y mucho menos en que otros no puedan hacerlo, aunque sean de la opción o el signo contrario al propio. Mucho menos, entonces, como a veces ocurre, las propuestas de reforma de la educación han de obedecer a criterios o aspiraciones que no sean educativas o que no estén centradas en el beneficio y perfeccionamiento de la propia educación.
- d) HA DE REALIZARSE POR EL PROFESORADO DE CADA ETAPA EDUCATIVA. Es algo que, más sintéticamente, expresó J. Bousquet (1974), asesor técnico principal de la UNESCO, profesor, inspector y director de un gabinete ministerial, con motivo de la conferencia titulada "La formación del profesorado del siglo XXI", impartida en el "Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación", al decir:

La mayor parte de las reformas profundas y duraderas en el campo de las (sic) educación que han tenido lugar en los grandes países industriales a lo largo de los últimos cuarenta años fueron ideadas y llevadas a cabo por los profesores mismos y por ellos solos. El ejemplo más claro viene representado por el movimiento Freinet: nacidas en una humilde escuelita de Provenza, las técnicas de libre expresión de Celestino Freinet han sido adoptadas espontáneamente por más de 20000 maestros (p. 143).

20 años después, la Conferencia Internacional de la Educación (OIE, 1996) (UNESCO), propuso el fortalecimiento del rol de los profesores⁵ como una necesidad y el gran medio para que las reformas se realicen y lleguen a las aulas: En definitiva, hay que contar con los profesores.

⁵ Sus 9 Recomendaciones para fortalecer el papel de los docentes en los procesos de transformación social y educativa (J.L. García Llamas, 1999, p. 8) fueron:

- a) Reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes.
- b) Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
- c) Formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
- d) Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad.
- e) Los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos.
- f) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la mejora de la calidad de la educación para todos.

e) HA DE CONTAR CON PRESUPUESTO Y CON BUEN SISTEMA DESCENTRALIZADOR⁶ DE SUMINISTRO DE RECURSOS ECONÓMICOS Y DERIVADOS.

1) El gasto en educación suele ser un *plato* no-principal para los gestores políticos menos conocedores o directamente ignorantes. Así, con frecuencia se puede oír que, cuando un país va bien, pueden surgir resistencias para sufragar una mejor educación, porque resulta inflacionario. Y cuando un país va mal, no se gasta en educación porque no existe presupuesto posible. Pero la educación no es tanto un gasto social como una inversión social de la que depende todo. El proverbio japonés: “Cuando el agua sube, el barco también” se ajusta plenamente a lo que queremos señalar.

2) Una pauta adecuada puede ser afrontar plenamente la reforma cuando se puede invertir en educación un mínimo del 6% del P.I.B., como recomienda la UNESCO (R. Marco, y J. Lizcano, 1999, p. 211), con la doble pretensión de no bajar significativamente de esa cota, y en cambio pretender su crecimiento.⁷ Sin embargo, este presupuesto adquiere sentido cuando es respaldado por un importante porcentaje de inversión al sector complementario correspondiente a Investigación y Desarrollo.

f) HA DE TOMAR COMO REFERENCIA ÚLTIMA LA REFORMA DE LA [PRÁCTICA DE LA] EDUCACIÓN, o sea, el cambio significativo de la comunicación didáctica en el aula, sin detenerse o *fijarse* en la estructura o el currículo no vinculable directamente a ella.

g) HA DE SER NATURAL, NO FORZADA, MEJOR SI ES DEMANDADA. Las mejores reformas caen por su propio peso, como fruta madura, sin forzar. Y los mejores logros dentro de las reformas no son los giros violentos, sino las demandas tácitas que desde las situaciones anteriores se pedían.

h) NO DEBEN SURGIR POR OPOSICIÓN A OTRA, SINO INSCRIBIRSE EN UNA METARREFORMA.

1) Una reforma no ha de surgir tomando como referencia opositiva a la reforma anterior. Es lógicamente mucho más completo que se sitúen en la síntesis formada por esa reforma precedente y su alternativa dual.

2) La síntesis garantiza más ecuanimidad evolutiva que cualquiera de sus componentes polares. Por tanto, si se busca el equilibrio dinámico, será posible plantearse la evolución desde la propia reforma, comprendiéndola como parte de un proceso de mayor alcance temporal y espacial que exceda el futuro cercano y los propios límites geográficos.

3) Hablar de *metarreforma* es hablar de coordenadas mayores centradas en la educación, y no en ningún sistema educativo particular. En todo caso, es hacerlo desde un sistema concreto, pero no *para* sus pequeños límites geográficos, por grandes que puedan parecer.

4) Para el diseño de *metarreformas* es preciso el consenso político y es preciso el consenso regional con otros sistemas educativos próximos. Pero sobre todo es precisa una gran conciencia y, probablemente, un consejo de investigación educativa en cada sistema educativo que, como el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, investigue y busque tendencias y cómo adecuarse a ellas, para reflexionar, elevarse y converger.

g) La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.

h) Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles.

i) La cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

6 El término *descentralización* puede tener dos acepciones: Una pesimista (“cambio de *administración política*”), y otra no-pesimista (“acercamiento a los *protagonistas*”) y otra optimista (“posibilitar la autonomía”).

7 “La educación es cara, pero la falta de educación es más cara” (M.Á. Cornejo).

i) PARECE LÓGICO QUE SITÚE SU *EPICENTRO* VARIOS AÑOS POR DELANTE DE LOS ACONTECIMIENTOS Y DEMANDAS ACTUALES. Ni siquiera debe estar sobre todo centrada en el presente.

j) HA DE DISEÑARSE, EQUILIBRADAMENTE, EN DESAFÍOS (MOTIVACIONES, OBJETIVOS Y CONTENIDOS) PERENNES, ANTICIPATORIOS Y CIRCUNSTANCIALES

k) HA DE ATENDER EL PRINCIPIO DE LA *CASCADA FORMATIVA*, A SABER:

1) La competencia e idoneidad de los formadores de los profesores:

- En su vertiente inicial, fundamentalmente centrada en el profesorado universitario de las carreras docentes, institutos de ciencias de la educación, facultades de educación, psicopedagogía o que desempeñen esta labor.

- En su vertiente permanente o continua, pretendiendo que sea cubierta, a ser posible, por maestros/as y profesores/as en ejercicio, con mucha y buena experiencia y formación.

2) La formación que de estos profesionales puede provenir, y que fundamentalmente conviene que sea profunda, muy aplicada y estrechamente relacionada con las necesidades profesionales concretas, para que satisfaga profesionalmente en todos los sentidos.

l) HA DE ADOPTAR LA AUTONOMÍA COMO PUNTO DE PARTIDA, TRANSCURSO Y LLEGADA, PARA MEJORARLA. Si, como aclara A. Sarasúa (1999), que: “La autonomía no puede ser considerada y entendida por los centros educativos como un objetivo y una finalidad en sí misma. La autonomía es una condición y un requisito para que los centros [y los docentes, añadimos nosotros] presten un servicio educativo de calidad”, no hay razón para que esa autonomía no se desarrolle desde el umbral de cualquier reforma, desde sus primeros compases de necesidad y gestación de una reforma. Fundamentalmente, porque lo contrario supondría, como máximo, acceder a un esquema *pseudo*, invalidante de cualquier esquema profundamente real. Pero amplíemos su significado y aportemos pautas constructivas:

1) CON AUTONOMÍA DE LOS SESGOS ACTUALES HACIA LAS *INERCIAS ANTERIORES* O LAS *TRADICIONES*, DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA ECUÁNIME. Para ello propongo dos guías formales:

- Caminar desde lo bueno ya afianzado hacia esquemas más y más complejos.

- Caminar de la parcialidad hacia la síntesis, a la superación de opuestos o de planteamientos complementarios.

En palabras de E. Vera Manzo (1980):

Consideramos que todas las tradiciones del pasado como herencia cultural deben conservarse, pero las expresiones vivas deben modificarse, y rechazárselas, cuando perpetúan estereotipos y prejuicios que atentan a la esencia del hombre, tomando como base de la evaluación los principios aceptados de los derechos humanos (p. 224).

2) CON AUTONOMÍA DESDE EL INICIO DE LOS PROCESOS, CENTRÁNDOSE EN LAS NECESIDADES Y PROPUESTAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DIRECTAMENTE IMPLICADOS EN LA ZONA O ÁREA DE ALCANCE, Y HACIÉNDOSE DESDE EL PRINCIPIO DESDE ELLOS Y CON ELLOS.

- Un modo puede ser la composición de comisiones principales de maestros/as, profesores, orientadores, directores, formadores de profesores, inspectores, etc. por etapas educativas, siempre dando más peso a los docentes. Por preparación y experiencia, a ellos corresponderá realizar una parte muy importante de la evaluación, el diagnóstico de necesidades, el diseño y el desarrollo, para la posterior experimentación, análisis y realimentación, y generalización de las propuestas.

- La premisa es que una reforma es un tema definitivamente *transdisciplinar* y *transprofesional*, que exige una atención consecuente. A disposición y en función de ellas estarían

otras comisiones o estructuras económicas, políticas, de planificación, organizativas y técnicas diversas.

- El objetivo de este planteamiento se centra prioritariamente en una perspectiva motivacional que además se funda en la experiencia directa acumulada. O sea, en comunicar al cuerpo docente y al resto de profesionales que esa reforma surge de la misma escuela y de todos los que técnicamente con ella se relacionan, desde lo que en los años inmediatos se ha aprendido, para que después todos puedan entender las propuestas como algo propio e implicarse más profundamente en su desarrollo. Y no, como es habitual, *capearlas* como una imposición prescriptiva realizada por quien no ha permanecido en un aula el tiempo necesario o ningún tiempo, para cuya admisión haya posteriormente que convencer a los docentes.

- Se trata de inducir al cuerpo de profesionales de la didáctica a un proceso de *elaboración y producción por descubrimiento*, o a un método de actuación semejante al que se emplea en el *método de proyectos* o en el *aprendizaje basado en problemas o situaciones*. Quiere esto decir que es posible que se llegue a las mismas o a semejantes conclusiones que las que podrían adaptarse *por recepción*⁸, pero, desde luego, siendo mucho más significativas y funcionales, también en el orden emocional.

- ¿Que así se puede tardar más? ¿No podría ser éste el camino más corto?

3) PARA UNA AUTONOMÍA POSTERIOR, ASPIRANDO A LA MAYOR POSIBLE, FUNDAMENTALMENTE PEDAGÓGICA Y ORGANIZATIVA, siempre que la competencia y los recursos así lo permitan o, en todo caso, para el incremento de la autonomía actual. Puesto que la autonomía pedagógica depende de la presión normativa de las administraciones sobre la institución escolar, el control de la escuela sobre los miembros de la comunidad educativa, la formación profesional de sus profesores y el clima y la capacidad de los profesores para trabajar en equipo (Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 1999), sugiero que sea a través de estas líneas como se diseñe esa autonomía posterior, desde dentro de la misma escuela y tomando como referencia principal un mejor hacer docente.

4) VENTAJAS DE ESTE PLANTEAMIENTO:

- A partir de aquí, tiene sentido reconocer que, también aquí: “la actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los equipos de profesores de los centros” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 19).

- Por otra parte, un planteamiento y desarrollo *autoorganizado* del profesor evitará la prescripción de errores graves, como pueden ser el diseño de sistemas amenazadores al trabajo docente, relativos a la rendición de cuentas o a la evaluación de su quehacer, tomando como referencia criterios de calidad no didácticos, como en algunos sistemas educativos existen.

m) HA DE SER ECUÁNIME, PERO EN TODO CASO, CENTRÁNDOSE ESPECIALMENTE EN LAS ETAPAS CORRESPONDIENTES A LOS TRAMOS NORMALMENTE MÁS CRÍTICOS:

1) Desde el punto de vista dicente: 0-6/7 y 13-15/16 años.

2) Desde el punto de vista docente:

- i. Reciclaje y formación psicopedagógica y práctica para los profesores universitarios de carreras docentes y de educación.
- ii. Licenciatura en magisterio o equivalente para los profesores de todas las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Formación Profesional, Educación Secundaria, y Educación Universitaria.
- iii. Diplomatura para los educadores.

⁸ Por ejemplo, decidir la conveniencia de acordar un modelo de estructura curricular semicerrada, con matices de naturaleza prescriptiva, etc.

n) HA DE EVITAR DISEÑARSE COMO ESTRATEGIA DEFENSIVA PREDOMINANTE, ni ante la *globalización*, ni ante la *postmodernidad*, ni como respuesta a lo que en otros países y sistemas se realiza, ni ante ningún otro argumento parecido. Porque estas actitudes se pueden asociar a los mayores lastres que una *reforma de la educación* pueda tener:

- 1) Las respuestas de complejo.
- 2) La originalidad disminuida.
- 3) La motivación sesgada.
- 4) La inadecuación de planteamientos.

o) HA DE CENTRARSE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES. J.L. García Llamas (1999), en nuestro mismo sentido, enfatiza la formación docente como clave según demuestran las experiencias de los últimos años (pp. 7, 8, adaptado):

- 1) La profesionalización de la enseñanza constituye la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación y sus condiciones laborales.
- 2) El dominio de las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje requiere potenciar el trabajo docente en equipo.
- 3) Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información, de modo que no se perciban como una amenaza ni como una panacea sino como una ayuda en la tarea docente.
- 4) La sociedad espera más y más de los futuros profesores, en las diferentes esferas de actividad novedosas, como la formación ética, para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Los profesores serán evaluados no sólo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también por sus cualidades personales en el desempeño de su función docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, T. (1920). Ensayos sobre educación. Madrid: Calpe.
- Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bousquet, J. (1974). La problemática de las reformas educativas. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Elliot, J. (1989). En J. M. Sancho, y F. Hernández, Entrevista a John Elliot. De la autonomía al centralismo. Cuadernos de Pedagogía (172), 75-81.
- García Llamas, J.L. (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Editorial Dilex.
- Herrán, A. de la (2003). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué.
- Marco, R., y Lizcano, J. (1999). Entrevista con D. Federico Mayor Zaragoza. Encuentros Multidisciplinares (3), 209-221.
- OIE (1996). Fortalecimiento del Rol de los Profesores en un Mundo Cambiante. XLV Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO.
- Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1969).
- Santos Guerra, M.Á. (2000). Licenciatura para Maestros/as, Ya. Sur Málaga. 19 de enero.
- Sarasúa, A. (1999). Reglamentos Orgánicos, Responsabilidad y Autonomía de los Centros. Escuela Española (3401), 325-326.