

## LA LOCE, UN EPISODIO MÁS DE LA HISTORIA DE UN ÉXITO QUE SE ENMASCARA: LAS REFORMAS EDUCATIVAS

José Francisco Murillo Más<sup>1</sup>

**Sistemáticamente desde posiciones más o menos funcionalista se ha venido tachando de fracaso las continuas reformas de los sistemas educativos occidentales, sin embargo el autor de este artículo sostiene todo lo contrario. Si la función real, aunque oculta, de la educación es la reproducción social, a través de un currículo seleccionado específicamente para ello, quizá haya que percibir los continuos procesos de reformas como la historia de un éxito que se enmascara.**

“Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos... nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades.” (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 de 23 de diciembre. BOE núm. 307))

De esta forma argumenta nuestra Administración el inicio de una nueva Reforma Educativa. De nuevo nos encontramos ante la valoración generalizada, aunque con distintos matices dependiendo de quien realice el análisis, de fracaso de la última Reforma, o al menos, de no haber satisfecho, una década después de su inicio, las expectativas con las que nacía, y con el natural anuncio de otra nueva. Podemos comprobar que los argumentos que la justifican no son nuevos, ni siquiera podemos apreciar elementos o detalles ideológicos diferenciadores en estas consideraciones iniciales de carácter general. Una vez más la certificación de fracaso de la reforma anterior nos sitúa

en el alumbramiento de la siguiente.

Es esta situación recurrente de fracasos concatenados de las Reformas educativas la que quiero convertir en objeto del presente artículo, tomando cierta distancia de las condiciones contextuales concretas de este nuevo momento de cambio y valorando la historia reciente de las Reformas Educativas, con el propósito de sostener el argumento antitético al consabido de todas las Reformas fracasan.

La reforma educativa es un fenómeno que va ligado intrínsecamente al crecimiento y a la expansión de la educación de masas en los modernos estados industriales. La reforma educativa del siglo XX se ha basado en una teoría muy particular acerca de la “buena sociedad” y del rol de la educación en la consecución de un deseado cambio social.

A principios del siglo XX la “educación” servía todavía para preservar los derechos de una privilegiada minoría, por esto se introdujeron reformas educativas con la supuesta intención de eliminar privilegios de clase y el elitismo escolar, y que a su vez encaminaran las escuelas hacia una concepción más ilustrada y humana de la propia institución. Esto propiciaría que la educación de masas pudiera devenir en un potente instrumento para promover los ideales liberales de libertad e igualdad y para, a su vez, desarrollar una sociedad más democrática (Carr, 1994).

Se apuesta en las sucesivas reformas por una escuela pública semejante para todos, como la respuesta idónea para lograr la igualdad, expandir la fe en la razón y proporcionar las competencias, actitudes y valores para el ejercicio de una ciudadanía responsable. El desarrollo

de los sistemas escolares va ligado a la formación del Estado moderno, combinando en este esfuerzo motivaciones diversas: la preparación de mano de obra para la maquinaria productiva, los ideales ilustrados de liberación de los individuos a través de la cultura, el cuidado de la infancia, el logro de una cierta igualdad (Gimeno, 1998:256).

En síntesis, y como acabamos de ver, podemos considerar que son tres los grupos de razones esgrimidas recurrentemente a favor de las reformas educativas:

a) La igualdad de oportunidades. Se parte del presupuesto de que la educación está comprometida con la idea de una sociedad más justa e igualitaria, y que puede incidir en ella desde estas aspiraciones. Lo que hay en el fondo de este argumento es la convicción de que la sociedad es desigual, sus miembros acceden a la escolaridad desde condiciones sociales desiguales, y que en ese contexto la educación es un mecanismo potencialmente compensador de esas desigualdades, siendo éste uno de los ejes en los que debe centrarse la función social de la escuela, en la sociedad postindustrial contemporánea (Pérez Gómez 1992:28).

b) La formación de ciudadanos. Se entiende que un objetivo fundamental de la educación en las sociedades democráticas debería ser la formación de ciudadanos capaces de participar activa y críticamente en la sociedad, interpretándola e interviniendo en ella.

c) Educación y mercado laboral o, en otros términos, educación y sistema productivo. Este grupo de argumentos hacen, finalmente, referencia a la exigencia de que la educación debe contemplar la conexión con el universo del mundo laboral, adaptando sus ofertas a las demandas de éste, y ofreciendo las cualificaciones laborales que permitan mantener la competitividad económica. (Sola Fernández, 1999)

Estas son las ideas fundamentales que han servido como argumentos a “las respuestas institucionales dadas en momentos concretos a las preguntas acerca de la educación, el valor social de los conocimientos, las formas de su transmisión,

<sup>1</sup> Universidad de Málaga

## **“Es necesario cuestionarse el “fracaso” de las reformas, mostrando unos propósitos ocultos de “la educación” que se distancian de la bondad de los propósitos explícitos, siendo los primeros los que organizan realmente la realidad educativa, poniéndola a disposición de la reproducción de las desigualdades del actual orden social”**

esto es, de las funciones sociales de la escuela” (Beltrán Llavador, 1991:200). Abordar, por lo tanto, la temática de la reforma nos sitúa, obligadamente, en un análisis de los propósitos educativos que justifican las medidas institucionales acerca de la organización de los sistemas educativos y de la regulación de las prácticas que en ellos acontecen, siendo estos los indicadores que nos permitirán valorar el éxito del esfuerzo emprendido por una educación mejor, y mejor distribuida (Luhmann y Schorr, 1990:61).

Durante los últimos veinte años se ha ido desvaneciendo el prematuro optimismo de los reformadores educativos liberales. Si hay algo en lo que se ponen de acuerdo analistas de distintas orientaciones, y de distintos países de nuestro entorno, es, significativamente, en la asunción del fracaso de las reformas:

“La característica más sobresaliente del sistema educativo es su capacidad de continuidad y estabilidad frente a los esfuerzos para cambiarlo... Nos deja perplejos la incapacidad de las innovaciones para transformar las escuelas” (House, 1981:10).

“Por lo general, las escuelas no han cambiado sustancialmente a lo largo de las últimas décadas” (Tangerud y Wallin, 1986:45).

“Mientras los cambios en la sociedad se han convertido en algo habitual, las escuelas se mantienen en gran medida tal como estaban... a pesar de enormes esfuerzos, el sistema educativo -en todos sus niveles- ha demostrado su singular incapacidad para poner en práctica y mantener formas de enseñanza más efectivas” (Wideen, 1987:1).

“Al hablar de una escuela innovadora, nos referimos a aquella que intenta una cosa nueva tras otra, sin lograr que funcione ninguna” (Runkel, 1984:178).

Hoy resulta obvio que los resultados y

las consecuencias de las reformas educativas del siglo XX han fracasado en sus aspiraciones e ideales liberales, de libertad e igualdad y de desarrollo de una sociedad más democrática. “Las escuelas perviven como bastiones de ‘privilegios’ y continúan transmitiendo al alumnado valores del tipo de ‘docilidad, pasividad y obediencia’” (Carr, 1994:14). Se reconoce que el esquema clásico de reforma no ha cumplido con su misión de universalizar los bienes que prometía y que adolece de falta de eficacia para ofrecer una escolaridad de calidad para todos (Gimeno, 1998:259).

Carr (1994), al explicar cómo las políticas de Reforma no se transforman en una adecuada práctica, desestima los argumentos de una implantación inadecuada, de inercias institucionales o de otros obstáculos prácticos, y acude con claridad y rotundidad a la explicación de la inadecuabilidad de la propia ideología educativa liberal, que los reformadores educativos expanden, y en particular, al fracaso de esta ideología a la hora de reconocer o al menos de poner en cuestión la función misma de la escuela en la sociedad industrial moderna<sup>1</sup>.

“Las razones del fracaso habría que buscarlas en la asunción de que la educación es un instrumento ideológicamente neutro que puede ser usado con vistas a lograr un deseado cambio social... en la sociedad moderna la educación va a ser siempre un poderoso instrumento ideológico para ‘reproducir’ el orden social y de este modo inhibir el cambio social: las Reformas educativas no pueden producir mayor ‘igualdad’ o ‘desarrollo personal’ puesto que el claro objetivo ideológico de la educación va a ser ‘reproducir’ las desigualdades sobre las que se basa la sociedad moderna así como el tipo de personas que el sistema económico de la moderna sociedad industrial requiere” (Carr 1994: 15).

Con esta idea Carr pone en cuestión el “fracaso” de las reformas, mostrando unos propósitos ocultos de “la educación” que se distancian de la bondad de los propósitos explícitos, siendo los primeros los que organizan realmente la realidad educativa, poniéndola a disposición de la reproducción de las desigualdades del actual orden social. En relación a esas intenciones ocultas, debiéramos interpretar que las reformas son procesos sociales exitosos por cuanto logran sus auténticos objetivos.

El hecho de desestimar constantemente las formas en que opera la educación como instrumento ideológico, evita el reconocimiento de las contradicciones que aparecen entre los valores educativos liberales que son utilizados tradicionalmente para justificar las reformas, y las demandas socio-económicas que las escuelas deben reproducir, y cómo son estas demandas las que, implícitamente y con gran efectividad, ordenan los sistemas educativos.

“La historia de la reforma escolar no es sólo la de las cambiantes ideas de sus prácticas de organización, sino de los valores e intereses no reconocidos, inmersos en las prácticas vigentes en la escolarización.” (Popkewitz, 1997:32).

El origen de estos análisis debemos buscarlo en el trabajo de teóricos fundamentales en la sociología de la educación como Bordieu y Passeron (1967, 1977) en Francia, o Berstein (1985, 1989) en Inglaterra. Sus análisis expresan una profunda insatisfacción con la idea funcionalista de la bondad de la educación, entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y más en concreto, la forma en que se ejerce la transmisión cultural, explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza.

Para Bordieu y Passeron (1967: 33) la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponde a los grupos más favorecidos, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente “la elección de los elegidos”. La cultura, incluso el saber científico, lo que presupone es un tipo de actitud hacia la enseñanza, un lenguaje, que es patrimonio de esas clases más favorecidas. Esto explica que los estudiantes de estos grupos se desenvuelvan con mayor seguridad en la institución escolar. La cultura escolar por lo tanto no es neutra, aunque se presente como tal, y la distancia de los individuos respecto a la misma, determinada por su origen social, es la base de la función de selección y diferenciación social que realiza la escuela.

Enfrentándose a la idea que concibe al sistema educativo y en general a las acciones pedagógicas que se ejercen en una sociedad como contribución al capital cultural, Bordieu y Passeron (1977:51) señalan: "por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social."

Los contenidos y prácticas educativas no son, en consecuencia, neutros, sino el resultado de la dominación de unos grupos sociales sobre otros, que se expresan a través de la imposición cultural. La cultura, por lo tanto, media entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre grupos sociales.

En este sentido Collins (1989) identifica la educación como un mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos, y a la escuela como institución que otorga credenciales que permitirán el acceso a los mejores empleos: "Lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho a la propiedad, que con técnicas instrumentales o cognoscitivas" (Collins 1989:26).

El credencialismo de Collins (1989) identifica una función social de la educación completamente diferente a la defendida por el funcionalismo. Así la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social.

Estamos hablando, en definitiva, de la Educación no como estructura y práctica al servicio de la autonomía, de la emancipación y de la justicia social, como instrumento capaz de provocar y facilitar el desarrollo y la construcción de un conocimiento que debe ser herramienta para la comprensión y la transformación de nuestro mundo, sino como poderoso artefacto al servicio de la reproducción social a través, esencialmente, de un currículum seleccionado y diseñado con esa función.

"Si el currículum está diseñado como una apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, será con toda probabilidad un currículum que genera división social... le llamamos "currículum hegemónico" de los sistemas educativos occidentales, no sólo por su posición dominante dentro de las escue-

las, sino porque contribuye a generar y reforzar la jerarquía de clases en la sociedad en general" (Connell, 1997:50-51).

Si estamos convencidos de que es ésta la función real, aunque oculta, del currículum, si creemos que es éste el cometido que en términos prácticos desarrolla la educación, aunque se nos presente enmascarado entre los bondadosos argumentos funcionalistas, el análisis de los procesos reformistas deberemos hacerlo desde esta óptica, para poder empezar a sostener que, quizás, no sean esos procesos una concatenación de fracasos, sino todo lo contrario, la historia de un éxito que se enmascara. Se responde desde ellos, a la perfección, no sólo al mantenimiento del orden establecido, sino también a encubrir cualquier resquicio que pudiera dejar entrever cuáles son las intenciones ocultas, y cuáles los sutiles mecanismos que en este sentido se utilizan.

#### Referencias:

- Beltrán Llavador, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia, Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Berstein, B. (1985): Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación, vol. 15.
- Berstein, B. (1989): *Clases, códigos y control*, vol. I. Madrid, Akal.
- Bordiu y Passeron (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Bordiu y Passeron (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Carr, W. (1994): Democracia y Reforma educativa. En Zufiaurre, B. (1994): *Procesos y contradicciones de la Reforma Educativa*. Barcelona, Icaria, págs.13-25.
- Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid, Akal.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- House, E. (1981): Three perspectives on innovation. En Lehming, R. y Kane, M. (1981): *Improving schools. Using what we know*. Beverly Hills. Cal., Sage.
- Luhmann y Schorr (1990): Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. Revista de Educación, nº 291, pág. 55-79.
- Pérez Gómez, A. I. (1992): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.

(1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, págs. 34-62.

Popkewitz, Th. S. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.

Runkel, P. J. (1984): Maintaining diversity in schools. En Hopkins, D. y Wideen, M. (Eds): *Alternative Perspective on School Improvement*. Lewes. Falmer Press, págs. 1-15.

Sola Fernández, J. M. (1999): *Proyecto Docente*. Málaga.

Tangerud, H. y Wallin, E. (1986): Values and contextual factors in school improvement" *Journal of Curriculum Studies*, 18, 1, págs. 45-61.

Wideen, M. F. (1987): Perspective on Staff development. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds): *Staff development for school improvement*. Lewes. Falmer Press, págs.167-187.

#### NOTAS

I En el mismo sentido se expresan Bowles y Gintis (1976) sosteniendo que lo que caracteriza a la reforma educativa liberal es su inadecuada apreciación acerca de en qué medida cualquier intento de promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo personal como principios educativos, se sitúa en contradicción con las tendencias básicas de la sociedad moderna. Las reformas en las sociedades industriales modernas buscan la producción de personas cuyo desarrollo personal sea tal que las haga adaptables al tipo de trabajo que requieren estas sociedades, lo que va a suponer una versión de corte meritocrático en el terreno de la igualdad de oportunidades, que a su vez servirá para legitimar las relaciones jerárquicas y autoritarias del mundo del trabajo.

**“Los contenidos y prácticas educativas no son, en consecuencia, neutros, sino el resultado de la dominación de unos grupos sociales sobre otros, que se expresan a través de la imposición cultural”**