

Viñao, Antonio (2002): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Madrid, Morata.

CAPÍTULO QUINTO

Culturas escolares y reformas educativas

Las reformas educativas no han sido un tema extraño para la historia de la educación. Sólo que, cuando se han estudiado, en su análisis han predominado los aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales, así como las referencias a sus protagonistas, leyes o hechos más relevantes. También los historiadores se han referido, en ocasiones, a su fracaso o a la disparidad entre lo pretendido y lo realizado, entre las intenciones y lo realmente llevado a la práctica. La explicación de estas disparidades se achacaba normalmente: a) a la falta de recursos financieros o medios materiales, b) a los cambios sociales y políticos, c) a las resistencias u obstáculos encontrados, d) a la falta de apoyo o de un clima social favorable, e) a los intereses corporativos opuestos al cambio, o f) a la timidez, debilidad o contradicciones de la reforma emprendida. Sin embargo, faltaba por lo general en estos estudios un análisis que situara tales reformas en la larga duración y en la cuestión, más amplia, del cambio y las continuidades educativas.

Desde la historia se han señalado pues, una y otra vez, las divergencias entre las propuestas o planteamientos teóricos de las reformas y su aplicación o efectos reales. Unos efectos inesperados, imprevistos –aunque previsibles– e incluso, a veces, opuestos a los deseados y realmente propuestos. Un solo ejemplo, ya mencionado, será suficiente. En 1868, tras la llamada revolución de octubre y la llegada al poder del liberalismo radical o progresista, se implanta en España la libertad total de enseñanza como primer paso hacia la supresión de la enseñanza estatal. Los principios teóricos del liberalismo radical eran, por así decirlo, teóricamente correctos: de la libertad no podía salir triunfante el error, sino la verdad. Dejando, por ejemplo, a las provincias y municipios libres del dominio o tutela estatal en el ámbito de la enseñanza, descentralizándola, las provincias y municipios se lanzarían a crear escuelas para niños y adultos. La descentralización produjo, sin embargo, efectos opuestos a los buscados. La teoría se mostró falsa: dejadas a su libre albedrío las provincias y algunos municipios mostraron más interés por crear, con fondos públicos, universidades e institutos de segunda enseñanza –los establecimientos que necesitaban aquellos que decidían sobre el uso de tales fondos– que escuelas para las clases populares. Otros municipios –en las zonas rurales– despidieron al maestro o maestra, y cerraron la escuela o contrataron, por un menor salario, otros maestros sin título. Sólo unos meses después de haberse aprobado el decreto-ley de libertad de enseñanza, el mismo ministro que lo había firmado, Ruiz Zorrilla, hacía expresa renuncia en el parlamento de su liberalismo teórico y reconocía, no sin tristeza, que consideraba necesario un período de dictadura, más o menos larga, para que todos los españoles supieran leer y escribir.

Este tipo de análisis, así como aquellos otros que advierten sobre los límites y contradicciones internas de una reforma determinada, a fin de mostrar el divorcio entre la teoría, la legalidad y las prácticas –lo propuesto, lo prescrito, lo real– son valiosos pero insuficientes. Como también lo son aquellos que muestran la existencia en toda reforma de varias reformas; es decir, de distintos grupos, intereses y protagonistas, así como de diversas versiones internas de las mismas. Estos análisis, sin embargo, no dan cuenta ni muestran el “cambio sin diferencia” (Goodman, 1995), la interacción de las sucesivas reformas entre sí, o entre ellas y los actores e instituciones del sistema educativo, así como su papel en los procesos de adaptación, ritualización y cambio de las reformas. No dicen nada o muy poco, en definitiva, sobre las continuidades a medio y largo plazo o sobre la específica combinación de cambios y continuidades que se produce en dichas instituciones.

Ha sido al buscar explicaciones de este tipo cuando los historiadores de la educación, como se ha indicado, han acuñado dos expresiones o conceptos más o menos novedosos: el de cultura escolar o de la escuela y el de gramática de la escuela. El carácter fundamentalmente

histórico de la cultura escolar y a-histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas; el que éstas, en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes. Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; no ya porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.

Basta leer las primeras páginas de los informes o libros en los que se presenta el proyecto de una reforma educativa, o las exposiciones de motivos de las disposiciones que les dan forma legal, para advertir cómo la referencia a la necesidad de hacer frente a una serie de cambios sociales sobrevenidos en los años anteriores constituye uno de los lugares comunes que sirve para justificar el proyecto que se lanza o la reforma que se aprueba. Por supuesto que no éste el único lugar común. Junto a él se hallan las referencias al descenso de la calidad de la enseñanza –también en los años precedentes–, al fracaso de las reformas anteriores y, en las reformas emprendidas en los dos últimos decenios, las inevitables alusiones a la necesidad de adecuar el sistema educativo a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento y de la información, al igual que hasta no hace mucho se aludía –y se sigue aludiendo– a la necesidad de adecuar dicho sistema a las demandas del mundo laboral y productivo. Todo esto, junto con la relación existente entre cambios sociales y reformas educativas, forma parte del ritual y de la retórica de las mismas.

Sin embargo, parece haber un acuerdo bastante generalizado sobre el fracaso o relativo fracaso de todas ellas entre quienes analizan las reformas emprendidas de las últimas décadas, o quienes se preocupan por las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el currículum y las innovaciones en la enseñanza, aunque, como advierte Kliebard (2002, p. 1), el pesimismo sobre las reformas educativas no tiene nada de nuevo. A pesar, se dice, de la serie sucesiva de reformas emprendidas en los últimos decenios, el núcleo fundamental de las prácticas escolares ha permanecido prácticamente invariable o no ha experimentado mejoras evidentes (Escudero, 1994, p. 141; Fullan, 1994, pp. 147-148; Gimeno, 1996; pp. 53-55; Goodman, 1995, pp. 2-3; Rodríguez Diéguez, 2001, pp. 257-262; Sirotnik, 1994, p. 7). Incluso ha llegado a afirmarse que, por lo general, las reformas se suceden una tras otra, en un movimiento pendular de avances y retrocesos, sin alterar lo que de hecho acontece en las instituciones educativas y, sobre todo, en las aulas*. Que, en el mejor de los casos, sólo constituyen una muestra de las buenas intenciones de los reformadores en relación con la mejora del sistema educativo y, en el peor, una cortina de humo para distraer a los actores implicados –profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc.– y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora. Tanto en uno como en otro caso, se añade, las reformas devienen un ritual que justifica la existencia de los reformadores y legitima una determinada situación política (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, pp. 28-32; Campbell, 1982, p. 328; Cuban, 1990; Gimeno, 1992, 1996 y 1998, p. 86). Y ello aunque se trate de reformas o innovaciones experimentales llevadas a cabo en unos “pocos enclaves”. En este caso porque se crea “la impresión de que hay una reforma en marcha, al mismo tiempo que se oculta la incapacidad estructural del Estado para aplicar toda la reforma,

* A título de ejemplo –y como aviso para navegantes– indico que nuestro bachillerato ha conocido, a lo largo de sus poco más de 150 años de historia, 35 planes de estudio sin contar los proyectos no aprobados, las reformas parciales, las experimentales y, por supuesto, la última reforma anunciada. La duración media de cada plan fue de 4.5 años, aunque hubo algunos que no llegaron siquiera a aplicarse o que tuvieron escasa vigencia, como los de 1836, 1849, 1873 y 1898, y otros, como los de 1880 y 1903, que permanecieron vigentes respectivamente durante 14 y 23 años.

sin tener que establecer el políticamente costoso compromiso de llevar la reforma más allá” de dichos enclaves (Weiler, 1998, pp. 72-73).

Las críticas a los reformadores (es decir, a quienes plantean y lanzan reforma tras reforma desde el poder político y las administraciones educativas) no sólo proceden de quienes las analizan desde el ámbito de lo político, organizativo o pedagógico, sino también, en los últimos años, como se ha indicado, de los historiadores de la educación, sobre todo de aquellos interesados por la historia del curriculum, las disciplinas escolares o la vida cotidiana en los establecimientos educativos y, en especial, en el aula. En esta crítica, realizada desde la historia, se ha achacado en ocasiones a los reformadores el poseer una “creencia mesiánica” en la posibilidad de “una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado”, así como en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que se proponen. Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero. Un hecho que plantea, según tales críticas, la necesidad de romper esa “antipatía existente entre las estrategias de reforma del curriculum y los estudios y la historia del mismo” (Goodson, 1995, pp. 9-10).

Las referencias al peso de las tradiciones o al “bagaje histórico” de las instituciones docentes (Weiss, 1995, p. 587), y al olvido de las mismas por quienes proyectan y aplican reformas que creen posible “reinventar” la escuela, implican un requerimiento a los historiadores de la educación. Lanzan la pelota a su tejado y exigen, por parte de estos últimos, algún tipo de respuesta. El problema surge cuando, desde la misma historia de la educación, se constata la ceguera de los historiadores hacia la realidad cotidiana de las instituciones docentes y las prácticas educativas en el aula. Una ceguera que ha hecho que algunos de ellos hayan recurrido, en los últimos años, al simil de la “caja negra” para referirse al curriculum real y efectivo (Goodson, 1995, p. 11), al aula de clase (Depaepe y Simon, 1995, pp. 9-10; Depaepe, 2000, p. 10) o a la cultura escolar (Julia, 1995, p. 356) como objetos históricos. Una caja negra cuyo conocimiento plantea serios problemas teóricos, metodológicos y de fuentes, pero que también en los últimos años está siendo objeto de estudios, en unos casos por sí misma (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999), y, en otros, por sus relaciones con la historia de las disciplinas escolares, con el divorcio entre los teóricos y científicos de la educación y el saber empírico-práctico de los profesores y maestros, o con la cuestión del fracaso y superficialidad de las reformas educativas. Algunas respuestas a dicho requerimiento se han producido ya, como se ha visto, desde la historia. En las páginas que siguen ofreceré una revisión crítica de las mismas y avanzaré algunas de sus posibilidades o caminos a seguir. Pero antes parece necesario realizar algunas precisiones conceptuales que nos ayuden a desbrozar dichos caminos.

Reformas e innovaciones (precisiones terminológicas)

La expresión reforma educativa se compone de dos términos con connotaciones positivas. Lo educativo nos remite, en principio, a una actividad valiosa. Y cuando se habla de reforma lo que viene a la mente es un cambio que mejora la situación existente e implica avance y progreso (Aldrich, 1998, p. 346). Contrarreforma, sin embargo, tiene connotaciones negativas. De ahí, por ejemplo el que algunos historiadores católicos prefieran hablar de “Reforma protestante” y “Reforma católica”, en vez de “Reforma” y “Contrarreforma”.

¿Puede identificarse, sin más, reforma con mejora, avance o progreso?. Cambio no significa necesariamente mejora o progreso (Tyack y Cuban, 1995, p. 5). El que lo sea o no depende de la ideología, valores e intereses de los que lo juzgan (Cuban, 1990a, p. 72). Por ello el historiador debe distinguir entre mejora y éxito. El que un cambio o reforma pueda calificarse o no como mejora dependerá de la valoración personal que le merezca. Sin embargo, su juicio sobre el éxito o fracaso de una reforma se emitirá en función de la adecuación entre los propósitos de la misma y sus efectos, con independencia de la valoración que se haga de ellos. Así, por ejemplo, puedo decir que la reforma educativa emprendida por el bando “nacional” en la España franquista, tras el inicio de la guerra civil, basada, entre otros aspectos, en la depuración del profesorado e imposición de un férreo control ideológico sobre el sistema educativo fue todo un éxito, aunque a continuación precise que dicho éxito constituyó el

episodio más dañino, perjudicial y regresivo de toda la historia educativa, científica y cultural española del siglo XX.

Por otra parte, al referirnos a los objetivos o propósitos de una reforma educativa y a la adecuación a los mismos de sus efectos y consecuencias, el historiador debe distinguir entre los propósitos explícitos y los no dichos o implícitos, a veces incluso negados. Es decir, entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma. En este caso el éxito o el fracaso no deben enjuiciarse en relación con los objetivos manifestados, sino con los efectivamente perseguidos y no dichos. Cuando, por ejemplo, los defensores y diseñadores de las llamadas políticas de libre elección de centro, en el contexto de la ideología neoliberal, manifiestan: a) que dichas políticas elevarán necesariamente la calidad de la enseñanza, b) que reducirán los costes, y c) que favorecerán, también necesariamente, la igualdad de oportunidades reduciendo las desigualdades sociales y educativas, uno no puede decir que dichas políticas fracasan por el simple hecho de que las evidencias empíricas muestren: a) que el mejor predictor de la calidad es el entorno familiar y no la existencia o no de libertad de elección de centro, b) que dicha calidad no depende de la aplicación, sin más, de políticas de este tipo, c) que no se reducen necesariamente los costes, y d) que las desigualdades sociales y educativas se incrementan (Ambler, 1997; Elmore y Fuller, 1996; Tiana, 2002). El mantenimiento de los supuestos teóricos cuando todas las evidencias muestran, de modo repetido y constante, su falsedad, debe hacernos dudar acerca de si los efectos perseguidos, y no confesados, son los manifestados o los realmente producidos. Si fueran estos últimos tendríamos que concluir afirmando que tales políticas tienen éxito porque alcanzan los objetivos realmente perseguidos, no los manifestados, y calificando de ideología que oculta la realidad el discurso teórico que esconde las intenciones reales de tales políticas, tal y como sucede en el caso español (Viñao, 1998 y 2001).

Además los términos avance o progreso, en relación con el de reforma, tienen una connotación lineal y también positiva. Se avanza o progresa hacia delante. Nadie dirá que lo que pretende no significa un avance o un progreso en el sentido de que supone una mejora en relación con una situación dada. Lo que sucede es que estos dos términos tienen también una connotación temporal: se avanza o progresa en el tiempo. Y es aquí donde las críticas al presentismo a-histórico de los reformadores deben matizarse. No es cierto que los reformadores, como a veces se dice, ignoren el pasado. Al contrario, recurren a él, lo interpretan y lo utilizan en apoyo de sus tesis y propuestas. Bien para demonizarlo, cuando culpan a las reformas anteriores, a los que les precedieron, del descenso en la calidad o nivel educativo, bien para mitificar un pasado remoto, una supuesta edad de oro que nadie concreta en el tiempo, en la que todo fue mejor y a la que hay que volver. En este sentido, no puede calificarse de avance una reforma que pretende volver atrás en el tiempo (Tyack y Cuban, 1995, p. 6). Ello sólo puede hacerse desde la identificación de avance con mejora –al menos para los que defienden dicha vuelta atrás.

La índole polisémica del término reforma y su empleo a modo de paraguas en el que tienen cabida una amplia diversidad de objetivos, iniciativas y programas, unas veces “nobles y valiosos” y otras “desencaminados y censurables” (Kliebard, 2002, p. 2), dificulta todavía más el análisis histórico de su éxito o fracaso. Por un lado suele distinguirse entre reformas e innovaciones, y afirmarse que hay reformas que favorecen las innovaciones y otras que las dificultan o entorpecen. Ambas son “tentativas de cambio”. Sin embargo, las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum –contenidos, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación (Pedró y Puig, 1998, pp. 40-43). Las reformas serían, en síntesis, “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (Tyack y Cuban, 1995, p. 4). Otros autores distinguen entre reformas de mejora o “primer orden”, que sólo pretenden hacer más eficientes y efectivas las prácticas en curso, y reformas radicales, o de “segundo orden”, que afectan a las tradiciones y creencias básicas que sustentan la organización y prácticas escolares (Romberg y Price, 1983; Cuban, 1990a, p. 73).

Dada la dificultad terminológica y real existente para saber si nos hallamos ante una innovación o una reforma y, en este caso, de qué tipo, parece conveniente que precisemos el

alcance con el que utilizamos el término reforma en este texto. Por reforma entiendo, con Francesc Pedró e Irene Puig (1998, pp. 44-45), una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo –en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales, que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original.

Reformadores y gestores frente a profesores y maestros: la cultura política de la escuela

La posición y puntos de vista diferentes de reformadores y profesores determina, en parte, el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable. Los profesores, supuestos agentes del cambio –también supuesto– son un problema para los reformadores, gestores y supervisores responsables, desde la administración educativa, de que las reformas se apliquen: son “el problema”. Incluso cuando, como es habitual, dichos reformadores, gestores o supervisores han sido antes profesores. Un cambio de posición implica siempre un cambio de perspectiva, una nueva mentalidad y una también nueva identidad profesional. Las diferencias fundamentales entre ambas culturas –pues de eso se trata, de dos culturas diferentes– podrían sintetizarse del siguiente modo:

A) En cuanto a los *reformadores*:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, al centralismo –en relación con la posición que se ocupa–, la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.
- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores –los documentos que justifican, dan cuenta o conlleva la tarea docente– frente a las estrictamente educativas; o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.
- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.
- Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995, pp. 583-584).
- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores, condicionados por el carácter temporal de su mandato, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo y políticamente rentables.

B) En cuanto a los *profesores* su tarea se caracteriza por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.
- La presión y exigencias generadas por la necesidad –como deseo o ideal– de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar y encontrar un sentido a su tarea cotidiana en el aula (Rousmaniere, 1997, p. 133).
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior; por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo. Unas exigencias que provocan, en ocasiones, que el tiempo del aula o clase pierda importancia o entre en colisión con el dedicado a la preparación de las clases, la formación individual o en grupo, las reuniones formalmente prescritas de los órganos colegiados de gobierno o de colaboración y coordinación académica, las horas de atención a los padres y alumnos fuera del tiempo de clase, la corrección de trabajos o exámenes y, sobre todo, la elaboración y cumplimentación de los cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración. Unos documentos que constituirán los elementos básicos por los que su tarea será administrativamente juzgada y controlada.
- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.) sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares, es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, “en el tajo”, o sea, en el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, 1995, pp. 583-584). Tales ideas o sugerencias –no digamos cuando se trata de mandatos–, realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y calificadas en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles y en consecuencia rechazadas.
- Una concepción policrónica del tiempo escolar sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional, que contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas.

En síntesis, y en palabras de Carol H. Weiss (1995, pp. 584-585),

“administradores y maestros difieren considerablemente, en nuestro estudio, en sus prioridades y preocupaciones. La mitad de los directores abogaban por una mayor reforma en las escuelas. Sus creencias en la responsabilidad de la educación y de los educadores, su información sobre los problemas actuales en la escuela y la viabilidad de modos alternativos de acción, y su propio interés en darse a conocer como administradores efectivos y progresivos hacia de ellos paladines del cambio”.

Por el contrario, “el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el *statu quo* que a abogar por la reforma de la escuela” (Weiss, 1995, p. 585), en especial si se trata de reformas a gran escala. La causa de ello, añade Weiss (1995, p. 586), es el peso, reconocido por los mismos maestros, de “las viejas maneras de trabajar”, de las “reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años”, es decir, de la cultura escolar o gramática de la escuela.

Existe además, como se dijo, una cultura política y administrativa de la escuela, que condiciona las culturas escolares y que se expresa y define en un determinado ordenamiento normativo. Así por ejemplo un breve repaso, muy sintetizado, de las políticas educativas aplicadas en España en los dos últimos decenios mostraría el paso –y superposición– desde la cultura de la colegialidad y la participación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985) a la de la calidad, la autonomía curricular de los centros, la colaboración entre los profesores y la evaluación (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), para terminar, tras el cambio político de 1996, en la cultura del neoliberalismo del mercado, la llamada “calidad total”, y la privatización. Los efectos de tales políticas de reforma desde arriba son la artificialidad y el formalismo cuando no su instrumentación como ideologías que ocultan intereses corporativos, económicos o estrategias en la lucha por el poder social y político. De ahí que se haya hablado, y no sólo en el caso español, de colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril o de evaluación tecnocrática e impuesta. O que se haya advertido, una y otra vez, el contraste entre los cambios de hecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales y, como ya se dijo, el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de "reinventar" la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha "reinención" es el *Boletín Oficial del Estado*, las circulares y la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos –realidad virtual– cuya existencia da fe, por la fuerza de lo escrito, de la virtualidad real de tales intentos. Una existencia que deviene de este modo, a la vez, un requisito burocrático y, paradójicamente, el objetivo principal de la reforma. Aquel que desplaza, caso de existir, al original o primigenio.

Tales reformas afectan, sin duda, a la cultura escolar. Producen efectos queridos, buscados y previsibles. Por ejemplo, la constitución de órganos colegiados de participación, la elaboración de proyectos curriculares de centro y programaciones de aula, la introducción de la evaluación de los profesores y centros docentes, la asignación de recursos en función de los resultados o la concepción del director como un "manager" al que se enjuicia en función del "éxito" en competencia con otros directores, por referirnos a algunas de las medidas y aspectos concretos que son o pueden ser consecuencia de las políticas antes indicadas. Pero también producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como se dijo, no queridos o previstos. Y ello es así, entre otras causas, por el carácter contextual, circunstancial y a veces imprevisible de la tarea educativa, del día a día escolar, así como por la complejidad de los sistemas educativos y la consiguiente imposibilidad de tener en cuenta todos los factores o elementos que pueden entrar en juego.

Las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político-administrativo modifican, pues, la cultura escolar. Pero no suelen tener en cuenta y en general se oponen –por sus características y naturaleza omnicomprendiva– a esta última, así como, de un modo particular, a la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. De ahí los retrasos en la aplicación de las reformas, la devaluación de sus objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas, en especial cuando han sido promovidas y aplicadas por detentadores del saber experto y científico de la educación.

Científicos y expertos frente a profesores y maestros

Uno de los rasgos característicos de las reformas educativas emprendidas en los dos últimos decenios es la alianza, o incluso identidad personal, entre los reformadores y gestores de las reformas y los considerados expertos en cuestiones educativas por dedicar su vida profesional, desde el ámbito universitario, a las ciencias de la educación, es decir, al estudio científico de la educación. El cada vez mayor número de grupos de expertos en educación o especialistas universitarios constituidos en comunidades científicas en torno a un campo propio –evaluación, organización escolar, curriculum, didáctica, gestión, etc.– (Nóvoa, 1998, p. 423), y el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas

educativas, así como en su preparación, confección y aplicación, han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes. Una disociación que ha supuesto la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 1999 y 2000; Nóvoa, 1998).

La puesta en relación de la historia de las ciencias de la educación y de la historia de la profesionalización de los enseñantes, de la profesión docente, muestra, como ha señalado António Nóvoa (1998, p. 406), que la consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, con excepciones singulares, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea. En este proceso de disociación entre teoría y práctica, entre saber teórico y saber empírico, ambos pierden. El primero porque, a los ojos de los enseñantes, se reduce a especulaciones revestidas de una jerga, que poco o nada tienen que ver con la práctica. El segundo, porque carece de un apoyo conceptual y teórico que proporcione un estatuto científico -salvo el puramente disciplinar- a su tarea.

A su vez, debe tenerse en cuenta la alianza, antes referida, entre los “expertos” o “científicos” y los “reformadores”, bien por la conversión temporal de los primeros en promotores activos y propagandistas de una reforma determinada, bien por su incorporación o identificación mental con quienes desde la administración educativa –gestores, inspectores, directores–, o desde la formación de profesores –profesores de Escuelas Normales, responsables de centros de formación de profesores–, se encargan de su aplicación o devienen instrumentos de transmisión del saber experto a quienes, desde la acción, deben llevarlo a la práctica. Y al mismo tiempo distinguir, como acertadamente ha hecho Agustín Escolano (2000), tres “culturas de la escuela”: a) la cultura del “conocimiento experto” o cultura “científica” de la educación, generada en el mundo académico universitario; b) la cultura “político-institucional”, asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y c) la cultura “empírico-práctica”, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, que constituye la “memoria corporativa de los docentes”.

Esta triple distinción resulta extremadamente útil, siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores. Permite, primero, identificar la cultura elaborada por los enseñantes con la cultura escolar o académica en sentido estricto. Explica además, en parte, el rechazo cada vez mayor de los enseñantes –al menos en España y, sobre todo, entre buena parte de los profesores de educación secundaria– a las reformas de 1970 y 1990, y al mismo tiempo, en clara identificación con ellas, al discurso pedagógico de los expertos y reformadores, de los pedagogos llamados “de despacho”, y, en definitiva, a la pedagogía y psicopedagogía, las “pseudociencias” responsables, a sus ojos, de todos sus males.

Como muestra de esta especie de “motín” o “revuelta de los profesores” contra la pedagogía o, más bien, los pedagogos, y la colusión o identificación entre pedagogos y reformadores o gestores citaré sólo algunos párrafos de dos libros de reciente y amplia difusión en España por, como a veces se dice, haber dado a la letra impresa, en forma de libro, lo que a diario se oye en tono coloquial en las salas de profesores de los centros docentes:

“Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente, [...], de sospecha a sentencia no hay ni un paso de distancia, y todo lo demás se ha desencadenado a partir de esta sentencia [...]. [Los profesores han sufrido] la incautación de su derecho a decidir responsable y profesionalmente sobre los contenidos y los procedimientos de su ejercicio profesional, y se ha sumado a ello la obligación de rendir cuentas de todos y cada uno de sus actos por escrito y oralmente, a grandes rasgos y al pormenor más inconcebiblemente detallado, ante unas ‘instancias administrativas’ que no son sino tribunales con capacidad para apartar de la profesión a unos trabajadores exclusivamente sobre la base de la discrepancia de opinión [...] [desde ellas] se requieren de todos los docentes anualmente y a veces con una periodicidad menor al año una demencial cantidad de documentos escritos,

en los cuales los profesores deben relacionar, enumerar, listar, secuenciar y explicar cada acción llevada a cabo durante cada día de su presencia en el aula; y naturalmente esas explicaciones y enumeraciones y secuenciaciones deben ajustarse a lo solicitado por esas mismas instancias administrativas (pedagógicas) que darán en consecuencia su aprobado o su suspenso al profesional puesto en cuestión [...]

[.....] la idoneidad de un docente se decidirá en función de su habilidad para presentar con las fórmulas verbales correctas lo que ha hecho en el aula, y como lo ha hecho, y por qué lo ha hecho, y que consecuencias tiene [...]

Este asunto de las implicaciones morales de toda acción escolar y su agotadora expresión al por menor, constituye la última cota del campo de batalla en el que la enseñanza ha perdido todas las guerras frente a la pedagogía” (Rodríguez Tapia, 1999, pp. 39-40 y 44-45).

“Si alguien ha participado activamente en sembrar el desconcierto en las nuevas generaciones de padres y en el sistema educativo actual acerca de cómo actuar con los chicos en casa y en la escuela, estos han sido los pedagogos. Nos referimos a la pedagogía oficial, desde luego. Los que nos licenciamos en pedagogía en los años setenta y ochenta padecemos a fondo la creación de la trama. A lo largo de nuestros estudios asistimos a dos tipos de disciplinas: las místicas y las estadísticas [.....]. Por encima de [sus] desavenencias académicas, ambas tendencias sí tenían algo en común: un objetivo, un fin último, una misión: demostrar al mundo que la pedagogía era una ciencia y el pedagogo su profeta” (Ruiz Paz, 1999, pp. 13-14).

Con tal fin, añade esta maestra y licenciada en pedagogía, los pedagogos diseñaron una estrategia consistente, primero, en “dar” a la pedagogía “una pátina de científicidad” integrándola en el conjunto de las “Ciencias Humanas”. Después, en “crear sobre los temas educativos un lenguaje críptico como para dar a entender que existe una compleja materia por conocer, que su comprensión no está al alcance de cualquiera, y que más vale no adentrarse en ella si no se hace de la mano de un especialista”. Seguidamente, “el plan pasa por acceder a los medios de comunicación”. El paso siguiente consiste en convencer a los padres de que carecen de la formación necesaria para educar a sus hijos. Con ello el pedagogo se hace “imprescindible para toda la familia”. La estrategia continúa con el asalto a las instituciones educativas:

“Tras los padres, el siguiente grupo a colapsar es el de los maestros. Ese estupendo universo de maestros sólidamente preparados y que ofrecen a los muchachos una cultura general valiosa, y que saben Física, Química, Matemáticas, Lengua, Geografía e Historia, se convierte en un grupo de practicones despreciables según el criterio de los pedagogos. Estos que desconocen todo sobre cualquiera de esas materias, dicen poder colocarse por encima de ellas para planificar sus objetivos o diseñar su didáctica, controlar el feed-back en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, o disertar sobre la importancia de la educación frente a la mera instrucción. ¿Cómo pueden ofrecer criterios para el sistema de enseñanza quienes desconocen la materia a transmitir [.....].

[.....] los pedagogos se conducen como si fueran los adjudicatarios del monopolio de la reflexión sobre la enseñanza [.....], tal monopolio no existe más que en su imaginación [.....].

La pretendida ‘elevación’ del profesional de la pedagogía no es otra cosa que su desconexión completa de la realidad [.....], la pedagogía ha perdido de vista cuál es el objeto de la enseñanza, de las instituciones educativas, y los límites de la educación” (Ruiz Paz, 1999, pp. 15-20).

Estos párrafos, que no precisan comentario alguno, y otros similares que podrían entresacarse de la prensa profesional del profesorado en España, confirman, con independencia del acuerdo o desacuerdo con sus afirmaciones, que:

- Cuanto más se configura el saber pedagógico-científico como un campo de conocimiento independiente, desconectado de la práctica docente y sujeto o articulado en función de sus

exclusivas demandas y de los intereses de quienes lo componen, tanto más dicho saber experimenta el rechazo de los enseñantes.

- Cuanto más estrecha sea la relación e identificación entre los detentadores del saber experto y los procesos de preparación, elaboración y aplicación de las reformas educativas, tanto mayor será, asimismo, el rechazo de los enseñantes tanto hacia la pedagogía y psicopedagogía como hacia las reformas así diseñadas o gestionadas.
- En lo que a España se refiere –aunque estoy convencido de que no será difícil hallar ejemplos semejantes en otros países–, la reforma educativa de 1990, preparada, lanzada y gestionada por psicólogos y pedagogos –con la oposición y crítica de otros psicólogos y pedagogos–, y profesores o maestros adeptos o ganados por el discurso y los objetivos de la misma, integrados por lo general en la administración o inspección educativa o en los centros de formación de profesores –despectivamente llamados por sus colegas “desertores de la tiza”–, ha sido el detonante de una “revuelta de los profesores” cada vez más ruidosa y extendida, sobre todo en la enseñanza secundaria, con el apoyo político de los contrarreformistas en el poder desde 1996, que culmina el divorcio histórico, iniciado en el siglo XIX, entre la ciencia de la educación y los maestros y profesores. Un proceso que ha conocido altibajos, que tiene sus excepciones –por ejemplo en la España de los años 20 y 30 del siglo XX–, que sólo en los últimos años viene preocupando a los historiadores de la educación, y que, al menos en parte, explica el relativo fracaso de las reformas educativas.