

LA LOGSE Y LA (CONTRA)REFORMA ANUNCIADA FORO DE DEBATE SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

*Nieves Blanco, Juan Bautista Martínez y Rafael Porlán**

El documento que sigue es la síntesis de las reflexiones y el debate de un grupo de profesionales de los diversos niveles del sistema educativo, preocupados y comprometidos con la búsqueda de la calidad del sistema educativo en términos de equidad, eficacia, relevancia y satisfacción para todas las personas implicadas en el mismo. Lo ofrecemos como un punto de partida, como un espacio para estimular la discusión pública y la reflexión serena y comprometida sobre los retos que enfrenta el sistema educativo español en el siglo XXI.

La sociedad es consciente de la importancia del sistema educativo para la distribución de oportunidades vitales y la realización personal de las alumnas y los alumnos, así como para la convivencia política, la cohesión social y el progreso económico de la colectividad. Y también lo es de la dificultad de articular políticas públicas y prácticas profesionales adecuadas. Actuar en un ámbito tan importante y complejo requiere un elevado grado de consenso entre la comunidad social y los profesionales de la educación, que no puede proceder sino de un amplio debate que permita penetrar en los conceptos de calidad, relevancia y justicia social que deben orientar la política educativa y la práctica escolar.

I) La educación como servicio público

En las actuales sociedades de la información, plurales y democráticas, los bienes públicos deben ser accesibles, deseables, útiles y funcionales. La educación es un bien público fundamental que debe ser ofrecido a toda la ciudadanía de manera integral, capaz de satisfacer las necesidades y los intereses de todos, en todos los ámbitos del desarrollo personal y colectivo.

Necesitamos debatir y clarificar qué idea de escuela, de ciudadanía, de justicia, de calidad defendemos, más allá de la LOGSE. La estrategia discursiva de la derecha vincula la calidad a la ley; esta estrategia desplaza el contenido del debate ciudadano, alejándolo de la intervención en los asuntos públicos. El problema de la calidad no se resuelve en un articulado jurídico porque eso niega la posibilidad de generar políticas de participación ciudadana, de pensar los asuntos educativos públicos sobre criterios de la calidad.

La derecha ha desideologizado su política, adueñándose de -y amplificando- las representaciones sociales sobre la educación. Es preciso sacar a la luz pública otro discurso, recuperando los valores tradicionales de los sectores sociales progresistas y reconstruyendo las representaciones sociales en torno a ideas potentes, comprensibles y directas: la igualdad como principio cívico, la asunción de la diversidad y la diferencia como hecho incontestable, la equidad como principio para conjugar igualdad y diferencia en la provisión de oportunidades y recursos, la justicia, la convivencia y la cohesión social.

*De la redacción de este documento se han ocupado Nieves Blanco, Juan Bautista Martínez y Rafael Porlán, coordinadores del Foro. Las y los asistentes que participaron en el debate y aportaron sus ideas son: José Gimeno, Mariano Fernández Enguita, Angel Pérez, Marina Subirats, Jurjo Torres, Jaime Martínez Bonafé, Amparo Tomé, Marina Fuentes-Guerra, Miguel Angel Santos, Eduardo García, Emilio Iguaz, Francisco García, Antonio Guzmán, Manuel Alcalá, José Ojeda, Ramón Porras, Francisco Santos, Encarna Soto, Manuel Zafra.

Necesitamos establecer nuevos parámetros para hacer frente a la actual situación de fuerte conservadurismo ideológico, de autoritarismo en los procedimientos, con una legitimación social tramposa de las políticas que se anuncian y se emprenden, sin una oposición definida y eficaz, con un sistema público bastante vulnerable y endeble por su historia y sin un debate nacional para establecer las prioridades de lo que necesitamos para la educación española y la educación pública. Es urgente el debate para definir las coordenadas de un sistema educativo moderno, eficaz en la gestión de sus recursos y el desarrollo de sus propósitos, asentado en el principio de justicia y orientado a lograr la satisfacción de quienes estamos implicados en él como estudiantes, docentes, padres y ciudadanos.

- La educación es un derecho que debe traducirse en la existencia real de una educación para todas y todos. La universalidad en el acceso al sistema educativo (lograda por la enseñanza obligatoria) necesita ser desarrollada eficazmente, socializando al alumnado en una cultura común y garantizando la atención a sus necesidades e intereses, que serán diversos y diferenciados.
- La educación pública necesita un proyecto de vida colectivo compartido, que facilite la integración cultural y social, apoyada en unos mínimos con capacidad para integrar las diferencias y asegurar la cohesión social. Un sistema público laico, respetuoso con los diferentes credos, culturas y tradiciones pero justo en la distribución de oportunidades y recursos. Y con capacidad para facilitar la convivencia y el enriquecimiento intercultural desde el respeto, el conocimiento y la reflexión que permita la integración de las diferencias y la lucha efectiva contra las desigualdades.
- La calidad del sistema educativo se vincula a su capacidad para promover el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos, proporcionándoles una educación funcional, útil, eficaz y satisfactoria. Aprender es una tarea para todos y para toda la vida. En una sociedad en la que las redes de producción de conocimiento están renovándose constantemente, la escuela debe acoger y trabajar con los saberes necesarios para enfrentarse a los cambios sociales y económicos con el fin de aprender a aprender y participar en la transformación de una sociedad multicultural en una sociedad intercultural. Para ello, se requiere romper las barreras establecidas con la sociedad, así como algunas distinciones de tiempo escolar-no escolar (de hecho ya roto por las desigualdades sociales), o prejuicios sobre la edad de aprender.
- Potenciar la educación de los individuos como sujetos singulares, allí donde estén y con las posibilidades y las limitaciones personales o sociales que presenten. La educación pública debe asumir el compromiso de elevar el nivel de todo el alumnado, sea cual sea su origen social o procedencia, sin segregar ni jerarquizar. La diversidad personal, condición sustantiva de los sujetos, y la diversidad social deben ser atendidas a través de una educación y una escuela más cercana a la población y más sensible a sus deseos y sus intereses.
- La comprensividad supone igualdad básica en la provisión de oportunidades para que toda la población acceda a unos mínimos que permitan a las alumnas y a los alumnos mantener abiertas todas las posibilidades de elección al finalizar la escolarización obligatoria. Algo que no es equivalente a decir que todas las alumnas y los alumnos acaben sabiendo lo mismo, a través de una oferta homogénea ni en el mismo tiempo. Es necesario que exista una oferta escolar, en contenidos y estrategias pedagógicas y organizativas, diversificada pero de valor equivalente.
- La educación pública debe garantizar la equidad en la distribución de esfuerzos, recursos y oportunidades y la solidaridad con quienes tienen más dificultades para acceder a los beneficios que la educación proporciona. Y un principio clave ha de ser la adaptación de la educación a los sujetos (para, a partir de ahí, potenciar sus capacidades), en lugar de pedir que sean las alumnas y los alumnos quienes se adapten a la escuela. La educación no es una mercancía y no debe dejarse al albur del mercado.
- La idea de calidad debe traducirse en ofrecer el máximo de posibilidades a todos los estudiantes. Dar más educación a más gente no baja la calidad de la educación de un país; decir lo contrario sí la baja. La calidad se vincula a una concepción del progreso válida para todo el mundo, rechazando cualesquiera vías de clasificación que cierren las posibilidades de los sujetos y los grupos o que concentre la calidad en ciertos sectores, haciendo más elitista el sistema mediante la segregación y la exclusión. El principio, por el contrario, será el de inclusión lo que significa prestar más atención a quienes tienen mayores necesidades; y eso también significa no tolerar ningún mecanismo de desarrollo de guetos o grupos segregados.

- El fracaso escolar en nuestro sistema educativo no es nuevo, ni achacable a la LOGSE, pese a la cansina afirmación del PP. Escolarizar hasta los dieciséis años a la población que estaba fuera del sistema es un logro histórico que ha generado nuevas necesidades y requiere de soluciones también nuevas. El fracaso no es una maldición insuperable utilizable para expulsar o excluir al alumnado desmotivado. Quienes fracasan en la escuela tienen rostro: son chicas y chicos singulares con unas determinadas condiciones familiares, sociales y culturales; son ciudadanos y ciudadanas nuestros que, en condiciones poco favorables, no han podido beneficiarse suficientemente del servicio educativo. No podemos culpabilizarlos y presentarles más barreras que obstaculicen su derecho a la educación.
- La educación afecta a todos y repercute en todos los órdenes de la vida, individual y colectiva, escolar y profesional. Debe preocupar a toda la sociedad y movilizar todos los recursos sociales para alcanzar los mínimos: coordinando los servicios educativos, entidades ciudadanas, culturales y empresariales. Es importante facilitar la vinculación entre centros educativos y empresas en la etapa de la formación profesional para avanzar en el diseño de una educación permanente a lo largo de toda la vida, así como facilitar la transición de los jóvenes entre el sistema educativo y el sistema productivo a través de dispositivos que los pongan en contacto con el mundo del trabajo al final de la educación obligatoria y ayudar a diseñar, en cada caso, las necesidades formativas y las oportunidades laborales adecuadas, impidiendo la formación de grupos de marginación al término de la enseñanza obligatoria.

II) El curriculum

El gobierno ha señalado -sin pruebas- a la comprensividad como el enemigo a batir y le achaca la responsabilidad del fracaso escolar, olvidando nuestros problemas y déficits estructurales, e ignorando que los países de nuestro entorno -sin LOGSE- tienen problemas similares. La armonización de la comprensividad con el respeto y la estimulación de la diversidad requiere de una política educativa y unas opciones pedagógicas asentadas en un decidido compromiso social, solidario con quienes menos opciones sociales, educativas y personales tienen y empeñado, por tanto, en la compensación de las desigualdades. Esas políticas educativas deben tener una traducción curricular que concrete las ideas en propuestas prácticas.

La rapidez de los ritmos de cambio en la sociedad y en el conocimiento están socavando las bases de la identidad, personal y colectiva. Desde hace años "se están moviendo" las bases del acuerdo básico respecto a lo que es importante para el ser humano a lo largo de su vida y, por tanto, lo que debe enseñarse en las escuelas. En estos momentos, urge pensar la educación para la ciudadanía de tal manera que incorpore los cambios sociales, que no excluyan saberes fundamentales para vivir (como los de las mujeres y los del ámbito de la vida privada), tradicionalmente rechazados como valiosos; una educación que recoja la realidad de las nuevas relaciones entre los sexos, los flujos migratorios o los procesos de sostenibilidad medioambiental; una educación capaz de articular los valores sociales y cívicos de respeto hacia uno mismo y hacia los demás y la responsabilidad pública y cívica.

Clarificar y concretar el modelo de desarrollo personal y social al que tendemos resulta necesario para fijar el marco básico del curriculum. La formación personal, la preparación para intervenir en una sociedad democrática, la capacidad para acceder a la información y para trabajar con ella convirtiéndola en conocimiento debe ser la función de la escuela obligatoria. La formación para integrarse profesionalmente debería dejarse para la educación postobligatoria.

Los contenidos del curriculum, como expresión de la cultura, deben ser coherentes con esos modelos y, en la escolaridad obligatoria, debieran atender prioritariamente al criterio de utilidad, es decir, a su capacidad para satisfacer las necesidades de formación y comprensión de la realidad que, en la actualidad, tienen las y los estudiantes. Esto no quiere decir que desatiendan sus necesidades futuras, pero nunca éstas deberían marcar las pautas educativas a costa de aquéllas; mucho más cuando la velocidad y la magnitud de los cambios sociales nos impiden vislumbrar cuáles serán esas necesidades futuras. Nunca la educación debiera proyectarse hacia el futuro despreciando el presente (ya sea por alejamiento, olvido o rechazo).

- Desarrollar el principio de la comprensividad requiere una concepción flexible del curriculum que asegure simultáneamente una igualdad básica de oportunidades y avances equitativos de resultados; que asegure la solidaridad para con quienes afrontan dificultades especiales, la

equidad basada en una pedagogía de la contribución y el esfuerzo y la existencia de oportunidades de excelencia para quienes puedan aprovecharlas.

- El currículum debe ser un asunto de debate público y consenso ciudadano. Las leyes deberían establecer sólo algunos principios marco sin descender a la especificación de un currículum detallado en sus temáticas, para no confundir la regulación necesaria sobre el sistema educativo con la necesidad de garantizar la multiplicidad de formas que puede adoptar la cultura en las aulas y en los centros. Este es un asunto de naturaleza pedagógica, que debe ser abordado por los profesionales de la educación, sensibles a la colaboración con todas las instancias ciudadanas que permitan asegurar su adecuado desarrollo. De este modo, sería posible crear un sistema que permitiera actualizar los contenidos del currículum en función de distintos criterios y para satisfacer necesidades diferenciadas (niveles educativos, tiempos, recursos del profesorado, metodologías...).

- La comprensividad puede y debe buscarse por distintas vías, pero con plena conciencia de los posibles efectos perversos de éstas. Ha de haber un programa común de amplio consenso pero sólo será igualitario si es, a la vez, multilateral, no a la medida de un solo tipo de alumnos. Puede basarse en la optatividad, pero siempre que no conduzca prematuramente a vías de distinto valor; cabe recurrir a la agrupación flexible de los alumnos, pero con fines compensatorios y sin efectos estigmatizados. La optatividad no puede significar quedarse en los "puntos de partida" de las y los estudiantes, de modo que queden encerrados en sus propios límites; deben considerarse sus intereses, necesidades, capacidades y orígenes para elevar sus posibilidades, tanto se trate de estudiantes con dificultades como de estudiantes sobresalientes. Será necesario ensayar tratamientos más flexibles y variados de optatividad.

- Comprensividad no es equivalente a homogeneidad, ni diversidad significa desigualdad. La comprensividad homogeneizadora se opone al principio cívico de igualdad y provoca lo contrario de lo que pretende: excluye en el centro y expulsa de él. La diversidad de las y los estudiantes es un hecho incontestable, evidenciado en la singularidad de cada una y cada uno de ellos como seres individuales, únicos y en proceso permanente de construcción. Una diversidad que debe ser pensada como un bien, como un valor que merece ser respetado y estimulado como condición para un adecuado desarrollo de la autonomía y la libertad personales. Pero también como un valor para el enriquecimiento colectivo en sociedades plurales, democráticas y multiculturales. La homogeneización, ya sea en los contenidos, los procesos pedagógicos o la organización escolar (espacios, tiempos, agrupamientos,...), desprecia la diversidad y excluye a quienes no se ajustan a una "normalidad" predefinida y arbitrariamente establecida.

- Las adaptaciones curriculares, así como el establecimiento de itinerarios personales, pueden ser opciones didácticas adecuadas siempre que sean provisionales, parciales y no configuren itinerarios especializados e irreversibles. Es decir, serán adecuadas cuando se planteen por su capacidad y potencialidad para satisfacer mejor las necesidades de las y los estudiantes sin discriminarlos, segregarlos y clasificarlos. La atención y la valoración de la diversidad de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje debe y puede ser protegida, al tiempo que se fortalece la pertenencia de las y los estudiantes a un colectivo, a un grupo, cuya cohesión y riqueza está en relación directa con el enriquecimiento y la satisfacción de sus miembros.

- En el sistema educativo ha de ofrecerse respuestas adecuadas a los diferentes colectivos que están escolarizados. La escuela no puede obviar la cultura de las niñas y los niños, de los jóvenes y adolescentes, la cultura de las mujeres, los referentes culturales populares y los ligados a diferentes grupos, clases sociales y contextos de vida. No puede quedar fuera de la escuela lo que es próximo y valioso para los escolares ni tampoco lo que puede permitirles el acercamiento, la comprensión y las posibilidades de opción de modos de vida diferentes de los suyos.

- El conocimiento debe concebirse como un recurso, necesario y útil, para abordar problemas significativos y relevantes. Es preciso articular la organización de los contenidos en torno a problemas sociales relevantes (complejos, abiertos, funcionales) y elaborar propuestas para tratarlos como problemas escolares. Algunos principios de organización curricular serán la interdisciplinariedad, la integración de la formación intelectual/manual, el desarrollo de las destrezas básicas imprescindibles para lograr un alto nivel de alfabetización. Destrezas como la capacidad de discriminación, la capacidad para leer el mundo y las condiciones de vida, el ejercicio del análisis y la crítica.

- El conocimiento disciplinar debe estar al servicio del tratamiento de problemáticas significativas y relevantes, aquéllas que permitan al alumnado analizar y comprender mejor los problemas (teóricos y/o prácticos, de naturaleza física, histórica, económica, ética...) que afectan a toda la ciudadanía. Problemáticas significativas para favorecer el desarrollo personal y cuya comprensión capacita a las alumnas y los alumnos para la toma de decisiones, en lo individual y en lo colectivo. Si se entiende este conocimiento como un fin en sí mismo se produce el academicismo, útil para la selección social pero inútil para la formación de los estudiantes.
- Alumnos y alumnas deben ser sujetos de responsabilidad en las actividades que se desarrollan" y deben asumir los deberes que se derivan de su participación. El grado de implicación del alumnado en su propia educación es un indicador básico de la calidad de los aprendizajes así como un requisito para un adecuado desarrollo personal, en el proceso de ir adquiriendo y ejerciendo derechos y libertades, y asumiendo la responsabilidad por sus actos. Deben participar en las decisiones curriculares que más le afectan; deben ser escuchados y sus demandas tomadas en consideración.
- Hay que estimular espacios estratégicos y promover la elaboración y difusión de materiales curriculares alternativos y experimentados, de manera que actúen como ejemplificaciones dinamizadoras de los cambios curriculares.

III) La evaluación y la promoción

La complejidad de la evaluación, la diversidad de funciones (a menudo contradictorias) que se le asignan, la variedad de necesidades que satisface, los mitos que existen en torno a ella, siempre harán difícil el debate y el establecimiento de criterios básicos respecto de los que conducirse. Pero, por eso mismo, son más necesarios.

La **evaluación del sistema educativo** es fundamental en el ejercicio de la ciudadanía, por lo que significa como ejercicio de responsabilidad pero también por la exigencia de control de un servicio público de calidad. Y siempre debe ser realizada desde criterios de justicia social, potenciando las funciones de apoyo y ayuda en detrimento de las de clasificación.

- La evaluación pretende la democratización y la capacitación ciudadana para el ejercicio responsable del control público. Puede y debe ser un potente instrumento para avanzar en los procesos de democratización, facilitando la comprensión y el análisis crítico de la calidad de ese servicio y las decisiones ciudadanas sobre el cambio y la mejora.

- La sociedad debe disponer de información y el sistema educativo de un sistema riguroso y eficaz de control y responsabilidades respecto del uso de los recursos que se ponen a disposición de los fines de la educación. Unos recursos que no pueden ser utilizados y desviados hacia las elites sociales en detrimento de quienes más apoyos demandan y más necesidades tienen. El uso, la alternancia y complementariedad de la evaluación interna y de la evaluación externa pueden asegurar la disponibilidad de una mayor cantidad de información y un mejor contraste de las evidencias y los juicios recogidos.

- La idea de control público debe partir de la transparencia y deliberación acerca de qué datos se seleccionan, quién decide cuáles son importantes y quién los interpreta, qué indicadores van a utilizarse, bajo qué principios de procedimiento o valores se seleccionan y se interpretan. Es importante, igualmente, que todos los colectivos puedan hacer oír su voz, sobre todo quienes tienen menos capacidad para intervenir. Para ello, se requieren enfoques holísticos, metodologías contrastadas, dirigidas a ayudar y nunca a penalizar a colectivos (alumnado, profesorado), sin renunciar por ello al control público. Del mismo modo, es aconsejable la complementariedad de la evaluación interna y las evaluaciones externas, independientes y democráticas.

- Las reválidas son mecanismos externos de criba y selectividad para el alumnado. Su introducción no eleva el nivel de rendimiento, ni facilita la circulación por el sistema educativo; antes bien, estrangula la pirámide de la población escolar y condiciona una formación raquílica dependiente del tipo de pruebas definitivas. No elevan la calidad de la enseñanza de la mayoría y pervierten las condiciones de estudio de los estudiantes.

La **evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje** tiene sentido en la medida en que nos proporcione información sobre su desarrollo, tanto al profesorado como al alumnado y a las

familias. La tradición selectiva de la evaluación, ligada a procedimientos de medición de resultados más que a la comprensión de los procesos, tiene un importante peso en las prácticas pedagógicas y en el imaginario colectivo. Una tradición que se ve reforzada cuando, de manera tramposa, se ofrecen datos que ligan la calidad de la educación a los resultados de los estudiantes, y cuando se quiere vincular la calidad de un centro o un sistema a prácticas tan discutidas y discutibles (social y pedagógicamente) como la selectividad o las reválidas, achacándose la falta de calidad a prácticas como la promoción continua.

- La evaluación debe ser siempre realizada desde criterios de justicia social, lo que significa que nunca debe ser utilizada para discriminar o segregar al alumnado. Si la escolaridad obligatoria es comprensiva, la evaluación del rendimiento no puede dirigirse a la clasificación y al etiquetado. En todo caso, la evaluación debe prestar atención a los procesos y no sólo a los resultados y debe afectar a todos los agentes, las variables y dimensiones del sistema y no sólo al alumnado. Igualmente, el periodo adecuado para la evaluación deberían ser los ciclos o periodos completos e integrados, evitando la parcelación por niveles o cursos.
- En un periodo formativo común y obligatorio, no debe haber titulaciones diferenciadas. El problema de la diversidad de capacidades y ritmos en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado no se resuelve con la evaluación sino con la adopción de medidas pedagógicas, curriculares y organizativas que permitan una atención diferenciada y equitativa. Que las y los estudiantes dispongan de una diversidad de alternativas, de valor equivalente, es una condición de justicia e igualdad que no puede quedar invalidada por la expedición de titulaciones diferenciadas, con valor educativo y social también diferenciado y jerarquizado. Contrario a estos principios es también el establecimiento de reválidas o pruebas de rendimiento con capacidad segregadora a lo largo de la escolaridad obligatoria.
- Potenciar las evaluaciones globales que consideren diferentes condiciones y criterios sobre el trabajo escolar frente a la evaluación del rendimiento basada en estándares únicos y parcelados. Si parece admitido que no todo el mundo progresa al mismo tiempo, ni existe una única forma ni ritmo de maduración y desarrollo de capacidades, es la evaluación criterio la que tiene sentido porque acepta la diversidad de ritmos y capacidades, al tiempo que permite valorar el progreso y el esfuerzo además del rendimiento final.

A la actual aplicación de la **promoción continua** una parte importante de la sociedad y del profesorado le atribuye la causa de muchos males e incluso se la señala como factor relevante que causa el fracaso escolar. Su rechazo se entiende como una demanda de homogeneización de grupos y una falta de reconocimiento de la diversidad del alumnado. Y, en no pocas ocasiones, sirve como cortina de humo para ocultar otros problemas. Si hasta ahora el sector más tradicional ha demandado una selección escalonada del alumnado más contundente, opciones curriculares precoces y selectividad dura; por otro, se ha pedido retrasar las decisiones hasta que se permita una formación básica común para todos. La antigua tradición del elitismo frente a propuestas más comprensivas.

Junto a este dilema, se producen en torno al mecanismo de la promoción continua fuerzas contradictorias e intereses enfrentados: parte del profesorado considera la promoción continua como una pérdida de autonomía, al mismo tiempo que los padres presionan para la promoción "obligada" de sus hijos, quienes prefieren el acceso automático de curso a la problemática repetición. Lo que manifiesta la falta de una política coherente respecto a la promoción/repetición de curso y, lo que es más importante, diferentes significados para entender la igualdad de oportunidades a lo largo de la escolarización obligatoria a la vez que diferencias en el modelo educativo y de sociedad.

Está demostrado que las repeticiones de curso no mejoran las condiciones de los que repiten, pero sí crean sentimientos de fracaso y pérdida de autoestima, ruptura de relaciones sociales, aumenta los conflictos docentes de relación con alumnado y padres, provocando selección social. En la actualidad la promoción continua descongiona el sistema pero debe de mejorarse su aplicación con la realización de la adaptación curricular pertinente, los seguimientos adecuados, la complementación de recursos externos y la valoración de lo educativo sobre lo instructivo. En caso de suprimirse la promoción continua se producirá una estrangulación de la organización de los centros y aumentará el desencuentro actual entre las familias, el alumnado y el profesorado.

La promoción continua ayuda a incorporar al alumnado al sistema, exige flexibilidad organizativa en agrupaciones, tiempos, jornada, diversificación de materiales, aceptando la heterogeneidad del alumnado. Permite una variedad de formas metodológicas más adecuadas y gratificantes para el alumnado porque satisface sus necesidades, se acomoda a su ritmo de aprendizaje y ofrece oportunidades de éxito. La promoción continua ha sido mal entendida y se ha aplicado incorrectamente como un recurso mecánico que permitía abandonar al alumnado a su suerte. Pero, ni incluso su mal uso justifica que se la haga responsable (y culpable) del fracaso escolar.

La promoción, desarrollada de manera completa y con soluciones adecuadas, reduce el aislamiento, realza los logros de los más necesitados y eleva la calidad de todos. Algunos principios para una alternativa en el desarrollo de la promoción continua:

- La organización de jornada completa, calendario y curriculum deben ser flexibles y variados y permitir pasar de un grupo a otro sin generar estigmas.
- Las y los estudiantes con mayores necesidades deben ser atendidos prioritariamente, sin que ello signifique privar a los demás de alcanzar metas tan elevadas como seamos capaces de proponerles y ellos de lograr.
- Asignación de los maestros y maestras con mayor experiencia a los más necesitados, intensificando la utilización de recursos de la comunidad y la ayuda externa. El alumnado supone también un conjunto de recursos educativos, para lo que se requiere potenciar el trabajo cooperativo y la enseñanza mutua.
- En la decisión de agrupamientos, la educación afectiva ha de primar sobre la instructiva. Todas y todos pueden y deben progresar, disponiendo de oportunidades para ello. Valorar lo que son, lo que ya tienen y los progresos globales que realizan es un principio sencillo pero con una enorme potencialidad educativa.
- Corresponsabilizarse con el alumnado y padres/madres de las decisiones de promoción y sus implicaciones. Evitar por todos los medios abandonos y absentismos y denunciar los grupos de exclusión y sus mecanismos ocultos.
- Organizar planes de adaptación con estrategias multinivel y multigrupal. El tiempo de estancia del alumnado en el centro debe ser aumentado, lo que no significa que aumente el del profesorado.
- Cambiar las formas de evaluación y el contenido y sentido de las juntas de evaluación para centrarlas más en la comprensión de los problemas existentes y en la búsqueda de alternativas para hacerles frente.

IV) El profesorado

En el contexto europeo somos uno de los países que menos tiempo dedica a la formación profesional de su profesorado. La nueva concepción de profesión que requiere la sociedad en que vivimos y la escuela que necesitamos, demanda ampliar urgentemente la duración de la formación inicial (nivel de licenciatura) así como modificar su enfoque. Generar conocimiento práctico, capaz de utilizarse para hacer propuestas, combinar la reflexión con propuestas para ser llevadas a la práctica exige tiempo, además de una orientación definida. La creación de una Facultad Experimental podría iniciar y probar esta idea.

La actual propuesta de formación inicial del profesorado de secundaria está quedando totalmente cerrada e hipotecada para las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias, desaprovechándose una coyuntura de renovación generacional posible de la función docente a la vez que renunciando definitivamente a modelos de formación como los desarrollados en la formación de profesionales con un alto componente teórico-práctico (como los MIRs).

Hay que vincular la Formación Inicial del profesorado a la innovación y la investigación universitaria. Algo que puede lograrse si la formación tiene lugar en los centros junto a profesionales innovadores de primaria y secundaria, de tal manera que tanto la formación inicial como la primera etapa docente se desarrollen en el marco de tutorías prácticas, con una primera etapa de intervención tutorizada, parcial y progresiva implicando la práctica y la teoría. Igualmente resulta necesario incentivar la investigación universitaria que se vincule a ese núcleo fundamental de formación inicial e innovación.

El profesorado trabaja hoy con niñas y niños que viven en contextos simbólicos y progresivamente más virtuales, en medio de redes de intercambio de información y de redes paralelas (escuela, calle, familia, casa) donde la información está fluyendo permanentemente.

En algunos sectores no hay carencia de información sino de recursos para organizarla e integrarla en proyectos de vida.

Sin obviar las dificultades que presentan las formas de elección de la dirección de los centros, no parece que el camino hacia la profesionalización que parece vislumbrarse esté exento de problemas. La orientación hacia el gerencialismo en la organización, el personalismo en la dirección, la potenciación de los órganos unipersonales frente a los colegiados y el autoritarismo en la toma de decisiones, no constituyen vías adecuadas para favorecer la democracia, la participación y la convivencia en los centros escolares.

- La escuela es un lugar de aprendizaje de la participación ciudadana y la toma de decisiones individuales y colectivas. La formación de la ciudadanía, que constituye el principio básico de la educación obligatoria, requiere que la escuela constituya, en todos sus ámbitos, un escenario democrático en el que sea posible y necesario el ejercicio de los principios y el desarrollo de las capacidades que nos permiten participar en las decisiones que afectan a nuestra vida. Centros en los que seamos sujetos de derechos y también de deberes a través de la participación, el debate, el diálogo y la toma de decisiones en los asuntos que nos afectan, así como la responsabilidad sobre las decisiones que se toman y las acciones que se emprenden.
- La educación es responsabilidad de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Y esto en una doble vertiente: en la toma de decisiones y compartiendo recursos disponibles en la comunidad. Y en una doble dirección: favoreciendo que la comunidad "entre" en la escuela y facultando a las y los estudiantes para que intervengan en la comunidad. De este modo se mejoran las decisiones y se propicia el interés y la adhesión al proyecto escolar.
- Estimular la participación y crear y potenciar los vínculos de relación entre los distintos grupos que participan en la escuela. Es preciso dar a los titulares del derecho a la educación -alumnado- y a sus representantes legales -padres- más voz e influencia, más capacidad de decisión y de intervención en la organización y la política educativa. Tener posiciones e intereses diferentes enriquece el espacio común, no lo limita.
- Articulación de los centros en torno a proyectos y a un equipo que los sostiene y los desarrolla. Proyectos que, fruto de un trabajo colectivo, reflejen los principios de quienes trabajan en la escuela y su compromiso para atender a las características definidas de su contexto y su alumnado. Es preciso fomentar los equipos docentes frente a las iniciativas personales; equipos capaces de proponer proyectos aceptados por la comunidad porque reflejen sus planteamientos, han participado en su elaboración y se sienten vinculados a su desarrollo. Este es el único modo en que puede garantizarse la continuidad de una comunidad educativa con unidad de propósitos y de planteamientos.
- Potenciar y promover la cultura de la relación, de la escucha y de la negociación. Dinamizar la participación y facilitar la convivencia ha de apoyarse, en gran medida, en la capacidad de escuchar a quienes están implicados en el proyecto educativo, en garantizar que su voz tenga presencia en las decisiones y que sea oída en cuestiones de relevancia educativa. Las escuelas (el profesorado y los equipos de dirección de los centros, sobre todo) deben valorar un tipo de saberes que tradicionalmente han sido olvidados -cuando no menospreciados-: los saberes relacionales, apoyados en un proyecto democrático. La gestión cooperativa de los centros, más practicada por las mujeres que por los hombres, constituye un referente a valorar por su capacidad para establecer un estilo de saber solidario, dialógico y de predominio de la autoridad sobre el poder.
- Potenciar lo colegiado frente a lo unipersonal. Hacer recaer en una única persona, el director o la directora, la responsabilidad de la gestión del centro supone un proceso progresivo de burocratización del sistema. Sin negar la importancia de la dirección, se debe promover la autoridad moral y el actuar con delegación y definición de funciones para cada puesto del trabajo. Frente a la práctica actual en la que se utiliza un saber de especialización, desterritorializado, se requiere más saber de cooperación, compromisos colectivos que es lo que le da legitimidad a los proyectos compartidos de transformación.
- La elección democrática de la dirección. Puesto que no hay constancia científica de que el profesorado que es elegido para la dirección sea peor que el que es designado, la elección supone un plus democrático. Hay que garantizar también la eficiencia; pero el problema no es que los

directores sean elegidos sino que necesitan identificar sus funciones pues no se le asignan competencias. Por tanto, se pueden conjugar principios de democracia con principios de eficacia. Las argumentaciones sobre la conveniencia de que la dirección sea electiva son más coherentes desde el punto de vista democrático y sensibles con el colectivo, puesto que existen más garantías de representatividad y mayor legitimidad con los compañeros y compañeras.

- No hay modelos universales de gestión, de participación o de relación; son y deben ser diversos. Lo que deben existir son principios y valores aceptados como universales que se concretan de formas singulares para adaptarse a necesidades, intereses y contextos también singulares, únicos e irrepetibles. Los centros deben tener libertad para desarrollar con singularidad los mismos valores, en función de sus características y del contexto en que se sitúan. La tendencia a homogeneizar rompe con esa libertad e impide desarrollar esa singularidad, aún entendiendo que, en las condiciones sociales actuales, resulta difícil equilibrar lo universal y lo singular sin caer en la competitividad. La competitividad no puede ser nunca un principio si el propósito es ofrecer una escuela para todos, en condiciones de equivalencia de oportunidades.

- Hay que diferenciar las tareas burocráticas y las pedagógicas, potenciando estas últimas y descargando a la dirección de aquellas. En la actualidad, la dirección de los centros, está cargada de funciones burocráticas, pobres pedagógicamente. Las funciones de la dirección deberían ser, sobre todo, pedagógicas: animar un proyecto educativo, realizar la coordinación pedagógica, estimular iniciativas, evaluar internamente los procesos, favorecer la formación del profesorado en la indagación, el perfeccionamiento y la innovación.