

CULTURA ESCOLAR Y REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: ALGO MÁS DE MEDIO SIGLO Y PERSPECTIVA DE FUTURO

José Luis González-Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción y de aceptación: 5 de noviembre del 2016, 11 de enero del 2017

Resumen: ¿Cuál ha sido el devenir histórico del sistema educativo en nuestro país durante el último medio siglo? ¿A qué intereses se ha debido y/o ha beneficiado? En este artículo exploraremos qué hay detrás de la Cultura Escolar utilizando un enfoque histórico que profundizará principalmente en las reformas e ideologías educativas desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. Todo ello precedido de un breve pero necesario estudio de sus antecedentes. De esta forma, resumiremos los cambios subyacentes que, con el paso del tiempo, nos han llevado al aprendizaje basado en competencias, pilar del espíritu emprendedor sobre el que hoy se construyen los procesos educativos. Finalmente, defenderemos la necesidad de una verdadera *revolución* educativa, y no una mera evolución de las prácticas, leyes y discursos existentes.

Palabras clave: Historia de la Educación; Teoría de la Educación; Cultura Escolar; Reformas educativas; Pedagogía crítica.

Abstract: What has been the historical development of the educational system in our country during the last half century? What interests have been and / or have benefited? In this article we will explore what is behind the School Culture using a historical approach that will focus mainly on educational reforms and ideologies from the end of the Second World War to the present day. All this preceded by a brief but necessary study of his antecedents. In this way, we will summarize the underlying changes that, over time, have led us to competency-based learning, a pillar of the entrepreneurial spirit on which today's educational processes are built. Finally, we will defend the need for a true educational revolution, not a mere evolution of existing practices, laws and discourses.

Keywords: Education History; Theory of Education; School Culture; Educational reforms; Critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA CULTURA ESCOLAR?

Al comienzo de este siglo, y siguiendo las ideas de Dominique Julia (1995), el profesor Agustín Escolano diseccionó el concepto de “Cultura Escolar” (2000). Resumiendo, argumentó que está compuesto de tres dimensiones con entidad propia, pero también interdependientes: la Cultura Empírica, la Cultura Académica y la Cultura Política.

La Cultura Empírica hace referencia al conjunto de prácticas que surgen de las actividades de enseñanza y aprendizaje del día a día: lo que realmente pasa en las clases entre maestros y estudiantes. La Cultura Académica, también llamada científica, se centra en los diferentes lenguajes y teorías que son creados y propuestos por expertos, muchos de ellos profesores universitarios. Finalmente, la Cultura Política pone el énfasis en la importancia de las leyes y sistemas que son impuestos por los legisladores, corroborando el sentir de González-Bertolín y Sanz cuando afirman que: “... la ley o el decreto constituyen una auténtica hoja de instrucciones de las prescripciones realizadas por el poder político” (2016, p. 7). Al formar una estructura sistémica, las tres culturas (subculturas, si se prefiere) han estado relacionadas de diversas formas a lo largo de la historia.

Los encuentros y las tensiones entre estas tres partes de la Cultura Escolar nos llevan más allá de la vieja y polémica dicotomía entre teoría y práctica, nada nueva en el escenario educativo pero todavía vigente (Ezquerro et al., 2016), añadiendo el interesante y sugestivo punto de vista de sus disposiciones legales (Cultura Política). De esta forma se corrobora el planteamiento de Ball (2006), que nos recuerda que las ideologías que subyacen a las políticas educativas nunca deberían ser ignoradas, pues estas ideologías dominantes pueden llegar a influir en las prácticas educativas hasta el punto de determinar el *habitus* de profesores y estudiantes (Bourdieu, 1991). Constatamos este razonamiento si prestamos atención a las iniciativas educativas acontecidas tras el final de nuestra Guerra Civil y, más claramente, después de la Segunda Guerra Mundial, tal y como se desprende de los estudios sobre manuales escolares realizados por la profesora Kira Mahamud (2012) y, en general, por el Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES).

Seamos claros. Ningún sistema educativo del mundo está exento de connotaciones políticas. La educación implica cambio, y el cambio requiere la aceptación de una jerarquía de valores y principios específicos que, afortunada o desafortunadamente, están presentes en política. No obstante, ser conscientes de este sesgo es la mejor vacuna para impedir que la educación se transforme en puro adoc-trinamiento. El principal propósito de la educación no es la preparación de la próxima generación de votantes, ni siquiera la exclusiva formación de la futura cohorte de trabajadores; la mayor aspiración de cualquier acto educativo es conseguir el bienestar de unos ciudadanos que, ante todo, son personas. Desde esta perspectiva: ¿Apunta el actual sistema educativo en esta dirección? A modo de respuesta comenzamos explorando la historia reciente de nuestro país para observar cuál ha sido la relación que ha existido entre los componentes de la Cultura Escolar: Cultura Empírica, Cultura Académica y Cultura Política, así como otros aspectos que surgirán conforme avancemos. Prestaremos especial atención a la segunda mitad y finales del siglo XX, aunque tratándose de nuestro país es lógico remontarnos un poco más para conocer los antecedentes que quedaron truncados con el comienzo de la Guerra Civil.

ANTECEDENTES: LA EDUCACIÓN ANTES DEL RÉGIMEN FRANQUISTA (1876-1945)

Es imposible hablar de educación en España sin hacer, como mínimo, un pequeño viaje al periodo que ha terminado llamándose la “edad de plata” de nuestra historia (1898-1936). Será durante estos años cuando mayor relevancia encuentren los frutos de una iniciativa de renombre: La Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Como es ampliamente conocido, la ILE fue una iniciativa educativa privada y laica fundada en 1876 por un grupo de profesores universitarios que fueron expulsados de sus cátedras por defender, ante todo, la libertad de enseñanza y la independencia de la academia con respecto a cualquier imposición del gobierno. Un claro choque entre la Cultura Académica y la Cultura Política que acabó por ser el germen de una de las más aplaudidas iniciativas (Cultura Empírica) de nuestra historiografía educativa. Con Francisco Giner de los Ríos como cabeza visible del grupo, trataron de crear una universidad libre que, a la postre, ganó fama por sus enseñanzas en los niveles primarios y secundarios.

La llegada de la Segunda República en abril de 1931, tras la dictadura primorriverista (1923-1930), sirvió de catalizador para los principios pedagógicos derivados de la ILE. Pedagogos e intelectuales afines llegaron a formar parte del gobierno, consiguiendo en no pocas ocasiones que las tres esferas de la Cultura Escolar apuntaran en una dirección similar. En julio de 1936, a raíz del conocido golpe militar, la vida española se detuvo completamente, educación incluida.

Tras la guerra se impuso un régimen dictatorial donde la esfera política dejó en un olvidado segundo plano a las dos culturas restantes. Nada -ni nadie- debía escapar del control que, a toda costa, implantó la idea de que España era “Una, Grande y Libre”. La educación, instrumento utilizado por la República para conseguir sus fines, estaba ahora en manos del Nacional-Catolicismo, con Francisco Franco a la cabeza: mismo medio, distintas finalidades.

La inflexible Cultura Política del régimen encontró un gran aliado. Una inesperada cuarta parte de la Cultura Escolar que podríamos denominar provisionalmente, y para estos párrafos, Cultura Religiosa. El objetivo de la educación estaba claro: reforzar el poder del régimen y erradicar cualquier otro pensamiento alternativo para impedir un posible renacimiento del socialismo, republicanismo o laicismo (Rodrigo, 2008). Para los vencedores de la Guerra Civil 1939 fue el año de la victoria, y debía afianzarse.

No podemos caer en el error de pensar que la influencia de la religión aparece sin más en estos momentos. Las campañas (anti)clericales de muchos maestros durante las primeras décadas del siglo XX (González-Geraldo, 2015), o la mítica obra *Minuta de un Testamento* (Azcárate, 1876) nos ayudarían a concretar un aspecto en el que, por falta de espacio, no procede profundizar. Baste saber, como han constatado en primera persona ilustres teóricos de la educación (Esteve, 2008), que entonces:

Vivíamos en un mundo en el que Dios existía hora a hora, minuto a minuto. Rezábamos al comenzar las clases, al terminarlas; nos santiguábamos al atravesar la calle; besábamos las manos de los sacerdotes; orábamos al acostarnos, al levantarnos; al sentarnos a la mesa; al levantarnos de ella... Cada acto de nuestra vida era un sacrificio hecho a Dios, bien fuera para complacerle, bien para provocar su ira. (Millás, 2012, p. 109).

Es lógico pensar que la Cultura Religiosa debería reelaborarse y ampliarse hasta cubrir cualquier aspecto ético y moral. Al igual que señalábamos al principio la necesidad de controlar la influencia de la Cultura Política para alejar el fantasma del adoctrinamiento, igualmente hemos de sopesar en estos momentos la nueva faceta axiológica. También sería factible, y más parsimonioso, creer que la moral y la ética se encuentran imbricadas transversalmente en las tres culturas mencionadas y que, por tanto, no deberían configurar una cuarta dimensión. Por último, tan simplista como erróneo y anacrónico sería identificar los valores del cristianismo, de claro corte humanista, con el poder que ostentó una parte del catolicismo en aquellos momentos de nuestra historia.

Dejando de lado este inacabado debate, es necesario resaltar que la declaración del estado de guerra, iniciado en julio de 1936, todavía estuvo activa hasta 1948. ¿Qué clase de ideología educativa puede desarrollarse dentro de este clima? La Cultura Política no sólo tenía acento católico, además ves-

tía uniforme militar: profesores, estudiantes y manuales fueron detenidamente confeccionados para asegurarse una depuración precisa del contenido y la forma de transferirlo (Puelles, 2009).

Si la ILE promovió una educación liberal, preocupada por el aprendizaje y la libertad de enseñanza, el Nacional-Catolicismo se aseguró el polo opuesto. Si Rousseau creyó que todos los hombres eran buenos por naturaleza, la postura educativa del régimen defendía que todos los hombres eran malvados debido al pecado original y que debían, por tanto, ser corregidos gracias a una educación arraigada en la doctrina católica (Sainz Rodríguez, citado en Puelles, 2009, p. 365). El final de la Segunda Guerra Mundial, y la caída del fascismo en Europa, marcaron nuevos retos a superar.

IDEOLOGÍA EDUCATIVA Y RELIGIÓN (1945-1970)

Los intereses políticos e ideológicos del Nacional-Catolicismo condujeron a un pobre sistema educativo, no sólo en cuanto a cantidad sino también en términos cualitativos (Navarro, 1989). Simplificando, sólo la élite acorde con el régimen tenía la oportunidad de alcanzar una educación exitosa, y con una noción de éxito, como hemos ya expuesto, ciertamente debatible.

El final de la guerra en Europa supuso un punto de inflexión para un régimen que empezaba a entender que su futuro dependía del apoyo externo que, en esos momentos, procedía principalmente del Vaticano. La Cultura Política, representada en lo educativo por la ideología falangista, cedía terreno bajo la presión de la esfera religiosa ya mencionada. La educación fue considerada como una empresa moral, siempre bajo la supervisión y control de la Iglesia hasta casi el final del régimen. En este escenario, las culturas empírica, académica y política estuvieron sometidas a poderes mayores. La alta influencia que ejercían estos intereses religiosos queda recogida en el texto que reformó la educación primaria en julio de 1945 (BOE, 1945), que aunque admite que la Nación requiere una “ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama [elevando a categoría legal los derechos del niño, por ejemplo]”, afirma sin titubear: “La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica”, sin olvidar, por otro lado, la complicidad existente con la Cultura Política: “la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria [...] que significa la supervivencia del espíritu del Movimiento en el futuro de España a través de las generaciones infantiles”.

La negociación entre el sector eclesiástico y la supervisión del gobierno continuó durante tres décadas más. Especial mención merece el concordato firmado en 1953 entre el régimen y la Santa Sede. Por un lado se reconocía abiertamente el gobierno de España, proporcionándole apoyo internacional. Por otro lado, la Iglesia católica ganaba todavía más privilegios en cuestiones educativas.

En 1956, un significativo grupo de estudiantes universitarios expresaron su oposición al régimen. El “problema universitario” (Puelles, 1980) abrió una particular caja de Pandora. Asimismo, el modelo tecnocrático derivado del desarrollo económico que afectaba a Europa también comenzó a golpear a España. La Cultura Política, como hemos visto impregnada de connotaciones religiosas, empezó a ser progresivamente desplazada por el técnico o el experto. Este sector de la Cultura Académica ganaba terreno, creando así nuevas tensiones. Cinco años antes de la muerte de Franco encontramos un cambio disruptivo: la Ley General de Educación (LGE, 1970), también conocida como Ley Villar por el Ministro que dirigió el proceso: José Luis Villar Palasí, político cercano al sector del *Opus Dei*.

Tras la Segunda Guerra Mundial, Europa -y especialmente España- entra en un periodo de crisis educativa y democratización cuya duración se alarga hasta las últimas décadas del Siglo XX (Palacios, 1988), alcanzando un punto crítico en los setenta con la LGE (1970), probablemente la segunda gran

reforma educativa desde la ya caduca Ley Moyano (1857).

En resumen, podríamos decir que la reforma propuesta en 1970 pretendía poner a España en la órbita de otros países europeos que fueron impulsados por el desarrollo industrial de los sesenta (Maeztu, 1999). Como se expone en el preámbulo de la ley, es necesario: “capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo” (BOE, 1970).

Como hemos adelantado, la última gran reforma previa se llevó a cabo en 1857, estableciendo un sistema educativo en dos niveles: para las masas (primaria) y la élite (secundaria y educación superior). Como consecuencia del emergente paradigma capitalista de los años sesenta aparecieron nuevos tipos de trabajos que requerían un nivel intermedio de formación. Desde entonces, el interés por la educación secundaria se incrementó considerablemente, siendo un pilar clave de la reforma auspiciada por la LGE (Fernández de Castro, 1977). La ley es clara: “Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: [...] completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo” (BOE, 1970). El sistema dual creado en 1857 fue perfeccionado, otorgando identidad propia a un nivel educativo que solía entenderse como un limbo, una mera transición previa al ámbito universitario y, casi siempre, de carácter eminentemente teórico. No en vano, la enseñanza secundaria constituye el tramo más joven y controvertido del sistema educativo (González-Bertolín, 2015).

La LGE fue un enorme cambio significativo en cuanto a Cultura Escolar se refiere. Modernizando el sistema desde un punto de vista tecnológico se aceptó lo que hasta entonces era impensable: el sistema debía no sólo adaptarse, sino reconsiderarse en función de los nuevos tiempos. Promovió, entre otros avances, la Educación General Básica (EGB) para todos, independientemente de la clase social a la que se perteneciera. Al ser un proceso de arriba-abajo (Cultura Académica-Cultura Empírica), esta reforma sentó las bases para posteriores mejoras del sistema educativo (Puelles, 2009). Podría decirse que abrió el camino hacia la democracia, educativamente hablando.

Siguiendo las ideas de Trilla (1986, p. 7), es interesante enfatizar que la literatura más determinante hacia finales de los sesenta, y durante la década siguiente, fue aquella que profundizó en la escuela desde postulados críticos: discursos tecnocráticos (Coombs, 1971), acercamientos marxistas (Bourdieu y Passeron, 1977) y propuestas desescolarizadoras (Illich, 1974). Estamos, por tanto, ante un cambio de rumbo que, en el caso de España, coincide con el final del franquismo y el comienzo de una nueva era para la Cultura Escolar.

EL CAMINO HACIA EL CURRÍCULUM (1970-1990)

En plena Transición un nuevo texto constitucional fue aprobado: la democracia quedó entre nosotros y la libertad política fue finalmente certificada en 1978. La educación tenía ante sí un reto de considerables proporciones: educar a la siguiente generación de ciudadanos. Todo bajo una ley recientemente aprobada (LGE, 1970), pero bajo una ideología en declive, ya superada.

Ortega y Gasset señaló la importancia que distintos periodos han tenido a lo largo de la historia. De manera preclara, defendía que tras una gran época siempre encontramos un periodo dubitativo, un “todavía no”. Decadentes años entre dos momentos de grandeza, en los que hallamos nuevos retos y actuaciones que deben ser afrontados para alcanzar la plenitud (Ortega y Gasset, 1930). Siguiendo este razonamiento, podríamos decir que la LGE supuso el final de un periodo de decadencia pedagógica y el comienzo de una era en la que se daba respuesta a las demandas políticas y económicas más apremiantes (Fernández de Castro, 1977).

Es conveniente resaltar que una década antes de que se alcanzara la LGE, también existieron importantes iniciativas de renovación que emergieron de la esfera empírica: los “Movimientos de Renovación Pedagógica”, en los que Rosa Sensat y Cataluña suelen ponerse como ejemplos (Codina, 2002), y que tuvieron calado en otras posteriores como “Acción Educativa”. De esta forma, observamos que no todo el cambio respondía a un proceso de arriba hacia abajo, liderado exclusivamente por razones políticas y, como apuntalaremos, también económicas.

Simplificando, podríamos decir que las tensiones educativas de la Transición se movían entre dos extremos. Por un lado encontramos el lado más conservador, representado por Alianza Popular (AP) y la Unión de Centro Democrático (UCD), que intentaron mantener las iniciativas privadas y el preminente papel del estado. Por otro, la facción más izquierdista, incluyendo a los Socialistas (PSOE) y Comunistas (PCE), promovieron el derecho a la educación a través de una defensa del sector público en términos laicistas y la eliminación de cualquier traba económica y social. De nuevo, el control político se encuentra en posición de mando a la hora de disponer la educación. Finalmente, tras las elecciones de 1977, el espíritu del consenso alumbró el camino y ambas aspiraciones quedaron plasmadas en el artículo 27 de la Constitución de 1978: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”.

Este fue el proceso de gestación del deseable pero todavía inconcluso “pacto educativo” (Puelles, 2009). Mucho ha sido dicho sobre este pacto desde entonces (ver Larrosa, 2011), pero poco ha sido realmente alcanzado si pensamos en la cantidad de reformas educativas que hemos tenido desde entonces, principalmente dependientes del color del gobierno de turno. Intentos de escritura y reescritura que se asemejan al mito de Penélope, en el que por la noche deshace lo que por el día teje (Gil de Zárate, citado en Puelles, 2008, p. 7). Dentro de este vaivén político, la Cultura Académica ganó especial relevancia con la inclusión de distintos debates pedagógicos como, por ejemplo, la idea de “currículum” (Gimeno, 1988). No obstante, todo seguía quedando bajo el amparo de los deseos políticos. Es cierto que el interés por la didáctica se incrementó con los años, pero bajo una pedagogía sesgada por distintos posicionamientos políticos.

Aunque la democracia española sufrió una crítica situación en 1981, con el fallido golpe militar liderado por Tejero, la monarquía supo demostrar cuán profundas eran ya entonces las raíces de la democracia. Así, en diciembre de 1982, Felipe González alcanzaba la presidencia del gobierno como cabeza del PSOE, puesto que mantuvo hasta 1996. Bajo su mandato entramos en senderos europeos al mismo tiempo que se intentaba resolver, con un éxito discutible y discutido, las crisis del precio del petróleo, el desempleo, etc. En este sentido, uno de los pilares de su política fue la equidad y, en consecuencia, la calidad educativa. Una nueva reforma general denominada “Ley Orgánica General del Sistema Educativo” (LOGSE)¹, apareció en 1990. Llegamos al tercer hito educativo desde la Ley Moyano (1857) y la LGE (1970) (ver Puelles, 2008).

El paradigma educativo alcanzado con la LOGSE amplió la educación obligatoria a los dieciséis años, introdujo en debate sobre la educación de adultos, la necesidad de hablar de “Necesidades Educativas Especiales” y resaltó la importancia del aumento de la calidad educativa a través de una mejora de la formación del profesorado, un incremento de los recursos educativos, procesos de innovación, investigación, etc. En esencia, fue una reforma educativa basada en tres tipos de equidad: de admisión, de condiciones y de resultados (Puelles, 2009). Si la LGE (1970) modernizó el sistema educativo y abrió el camino hacia la equidad a través de la democratización de la enseñanza, la LOGSE (1990) no sólo consolidó esta equidad, sino que también trató de otorgarle calidad. De hecho, la LOGSE fue la primera

¹ Existen relevantes legislaciones previas como la “Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares” (LOECE, 1980), así como la “Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación” (LODE, 1985), que por motivos de espacio no son comentadas.

ley que introdujo un capítulo independiente sobre calidad. Palabra y concepto que fue retomado desde el título en las más recientes “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE, 2002) y “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE, 2013), ambas procedentes de una Cultura Política distinta. Pese a sus aspiraciones, hoy en día existen voces que señalan a la LOGSE como el punto disruptivo que provocó el declive del sistema educativo español, conduciéndolo a la precaria situación actual en la que se encuentra (Moreno, 2016). Una situación quizá no del todo catastrófica si pensamos que: “Los logros de la sociedad española en materia educativa a lo largo del siglo XX y o que llevamos de XXI han sido, como mínimo, notables” (González-Bertolín y Sanz, 2016, p. 6).

Aunque el concepto de “currículum” no era nuevo y en realidad fue reimplantado², tomó una nueva forma a través de la LGE y llegó a ser un pilar esencial en la LOGSE. Este elusivo, complejo y polifacético concepto era entendido, básicamente, en términos de orden: secuencia de contenidos, y en términos de disciplina: coherencia estructural entre diversos contenidos. Así, ayudó a entender la educación como un plan –que requería de planteamientos políticos- y como una puesta en práctica –que enfatizaba la esfera empírica-. Entre estos dos extremos, la Cultura Académica, como grupo de expertos en educación, trabajarían para encontrar el punto intermedio de virtud donde el currículum pasó a ser considerado como constructo social. Sin embargo, muchos maestros vieron esta reforma como un claro proceso jerárquico impuesto desde altas instancias y no sintieron que fueran parte activa del cambio, sino afectados por el mismo.

Lo cierto es que conforme el concepto de currículum sumaba adeptos, la Cultura Académica ganaba poder de decisión e influencia. “Currículum”, como hemos apreciado, significó orden y estructura. Los contenidos a impartir derivaban de los objetivos de aprendizaje, así como también condicionaban la evaluación a realizar. De esta manera, influidos por un punto de vista positivista, el examen, tan objetivo y aséptico como fuera posible, se convirtió en la herramienta ideal para demostrar la efectividad del proceso. Hemos de recordar que en aquel momento se vivía el reinado de la “Sociedad de la Información”. Cuanto más supiera el alumno, mejor sistema educativo.

HACIA EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS (1990-2013)

En 1995, todavía bajo gobierno socialista, España proclamó una nueva política educativa: la “Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes” (LOPEG). La participación de los principales responsables del proceso educativo ganó interés a través de la mejora en la organización de las instituciones educativas. Si la LOGSE (1990), así como hasta cierto punto la LGE (1970), se preocupó sobre el “qué”, la LOPEG cambió el epicentro por el “cómo”. Comenzamos a ver una evolución del discurso de la información hacia el conocimiento pero, en este caso, sólo en referencia a la organización de las instituciones educativas.

El Partido Popular ganó las elecciones de 1996, pero al no poder gobernar en solitario se vio obligado a mantener pactos con el resto de formaciones políticas. En las siguientes elecciones la victoria fue mayor y la mayoría absoluta les otorgó gran libertad de acción. Durante este periodo otra reforma educativa fue propuesta y aprobada: la “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE, 2002). En su primer párrafo ya podía constatarse la coexistencia y debate entre información y conocimiento: “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”. El objetivo deseado no pudo ser alcanzado por falta de tiempo; el PSOE retomó el

² Apareció por primera vez en tiempos medievales, pero fue reconceptualizado en nuestro tiempo.

poder en 2004 y, de nuevo, otra reforma cambió las reglas de juego: la “Ley Orgánica de Educación” (LOE, 2006).

El mito de Penélope ganaba consistencia. Las tensiones y diferencias políticas eclipsaron la necesidad de alcanzar el pacto educativo que en su día prometía el artículo 27 de la Constitución de 1978. Ciertamente existieron negociaciones que precedieron a la LOE, incluso hasta el punto de creer que el pacto podía ser alcanzado, pero todo quedó, de nuevo, en un “todavía no”. La disciplina estratégica de los dos partidos mayoritarios de la época, la Cultura Política una vez más, postergaba la resolución de un reto que lleva décadas esperando respuesta (Puelles, 2008).

Gracias a la LOE, las competencias básicas incluidas en el currículum -nótese el cambio de vocabulario, que gira desde los objetivos hasta caer en lo competencial- fueron: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y, por último, autonomía personal. Especial mención merece, por proximidad, la comunidad de Castilla-La Mancha, donde encontramos una novena competencia adicional: la competencia emocional. Significativo indicio de los retos que nos quedan por abordar, así como el paso de la actual Sociedad del Conocimiento a una futura Sociedad de la Sabiduría (González-Geraldo y Jover, 2011)

Con la llegada a la presidencia de Mariano Rajoy se sientan las bases para otra nueva reforma, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Actualmente existe una gran polémica con respecto a la conocida como “Ley Wert”. Una ley que, incluso antes de nacer, provocó un rechazo que todavía hoy pervive. Principalmente desde un sector nada despreciable de la Cultura Empírica, pues simplemente hay que ver el rechazo popular que expresan los medios de comunicación, y parte de la Académica (Gimeno, 2008; Díez, 2014; Subirats, 2014). Todo ello sin entrar a discutir los valores de la denostada Cultura Política que, ante el bloqueo que todavía existe mientras se escriben estos párrafos, poco puede hacer al respecto incluso cuando la opción, en bloque, inició formalmente -sin éxito- los trámites para derogarla.

La polémica se inició desde el primer momento e incluso desde el primer párrafo de la LOMCE, donde podía leerse: “La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país”, para terminar siendo redactado como sigue: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación”. Dos posicionamientos ciertamente divergentes, pero tampoco antagónicos, que no han pasado desapercibidos a la Cultura Académica. Algunos incluso coincidiendo con las preocupaciones recogidas en la LOMCE, pero sin llegar a compartir el camino que se elige para superarlas (Gimeno, 2014, pp. 36-37). Dada su controversia, singular mención merecen ciertos aspectos del currículum que atañen al ámbito religioso y sexual, así como la suprimida “Educación para la ciudadanía”, el nuevo poder otorgado a los directores de centro o las conocidas popularmente -sin serlo (González-Bertolín y Sanz, 2016)- como reválidas. Por último, gracias a la LOMCE cobran especial relevancia las evidencias basadas en resultados claramente cuantificables, con sus luces y sus sombras, teniendo como uno de los principales problemas a solucionar el fracaso escolar. El examen, antes centrado en contenidos, se pone al servicio del aprendizaje por competencias: el saber deja paso al saber hacer.

Bajo este escenario, con un implantado aprendizaje competencial y un énfasis en mejorar la calidad de todo proceso educativo, las críticas hacia un aprendizaje donde el emprendimiento suele estar sesgado casi exclusivamente hacia la iniciativa empresarial nos recuerdan la necesidad de replanearnos cuál es la verdadera esencia del acto educativo, el fin del ser humano al que aspiramos y el mejor camino para conseguirlo (González-Geraldo, 2014). Incluso a sabiendas de que teóricamente el talento emprendedor es mucho más que crear una empresa (Bernal y Donoso, 2016), no es baladí pensar que

bajo la LOMCE, con una competencia exclusivamente dedicada al emprendimiento³: “Todo lo que no sea útil acaba relegado y desechado. El objetivo de esta política es el de lograr una mayor conexión entre las instituciones educativas y las empresas.” (Gimeno, 2014, p. 43). ¿Acaso habríamos de identificar una última subcultura económica que, a modo de quintacolumnista y casualmente situada en quinto lugar, trabaja fácticamente para dirigir y controlar los vericuetos pedagógicos actuales?, ¿es posible que al igual que la religiosa siempre haya estado ahí, de manera transversal, pero sea hoy más evidente que antes?

CONCLUSIONES

Tal y como el profesor Puelles defiende, España ha tenido principalmente tres reformas educativas de enorme calado: la Ley Moyano (1857), la LGE (1970) y la LOGSE (1990). La primera de ellas abrazó el espíritu liberal de la Constitución de 1812, estableciendo una estructura en dos niveles (primaria y universidad) donde la educación secundaria era tan sólo una preparación universitaria eminentemente teórica. La Guerra Civil, así como el posterior régimen, no ayudaron a superar este esquema hasta la llegada de la LGE (1970), momento en el que los nuevos e inaplazables retos educativos empiezan a recibir una respuesta cualitativamente distinta. La Cultura Académica esperaba el momento propicio para dejar de estar sometida a postulados políticos y religiosos. Por otro lado, la Cultura Empírica rompía su silencio con los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Más de un siglo acontece entre estos dos primeros hitos educativos, pero tan sólo veinte años después de la LGE, otro cambio de paradigma irrumpía en las aulas con grandes y profundas reformas. El advenimiento de la democracia, un nuevo texto constitucional y la apertura hacia Europa desembarcaron en la promulgación de la LOGSE (1990). Tras ella, el pacto educativo quedó establecido como un escurridizo horizonte a perseguir incluso cuando hoy en día, en tiempos de incertidumbre política, se sigue trabajando para conseguirlo desde distintos libros blancos, como el ya elaborado sobre la profesión docente y su entorno (Marina et al., 2015), o el encargado a este mismo equipo por la Universidad Antonio de Nebrija, sin contar con un amplio consenso y, por tanto, reduciendo desde el principio sus probabilidades de éxito.

Tratar de decidir si la LOE está al mismo nivel que las leyes señaladas por Puelles es una tarea para las generaciones venideras. En muchos sentidos es demasiado pronto para tomar partido al respecto. No obstante, por un lado observamos que el hito de introducir el debate de una enseñanza basada en competencias la hace distinta del resto mientras que, por otro, la usencia de pacto es una de sus mayores decepciones. Sea como fuere, el paso del contenido, información, hacia el conocimiento, competencia, seguramente será recordado.

Por otro lado, todo indica que la LOMCE, herida de muerte pero salvada por rocambolescas limitaciones de la Cultura Política, será simplemente un paso más hacia el siguiente gran hito. Otro “todavía no” que bien pudiera servir de referente -otro más- para alcanzar el pacto educativo, uno de los grandes retos, si no el principal, que nos quedan por delante (González-Bertolín y Sanz, 2016). Un pacto que necesariamente pasa por la negociación y el consenso que bien dio lugar al artículo 27 de la Constitución de 1978. Algo que, a todas luces, vistas las tensiones existentes entre las esferas de la Cultura Escolar, los poderes fácticos y la actual situación de bloqueo político, no parece que pueda alcanzarse a corto plazo.

³ Tras la LOMCE (2013), las competencias se transformarían en: Comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, finalmente, conciencia y expresiones culturales.

Haciendo un ejercicio prospectivo es viable creer en un futuro escenario tecnocrático donde los resultados cuantificables y el imperialismo del lenguaje empresarial (Pring, 2016) sean mejorados a toda costa para demostrar el incremento de la calidad que defiende la LOMCE: mayores calificaciones en pruebas internacionales, menor absentismo y abandono escolar, profesionales más competentes, etc. Siendo especialmente pesimistas, e incluso estrictos con el uso del lenguaje, el sistema educativo -formal- moriría de éxito, quedando reducido a una mera máquina formativa con mejores cifras a la hora de rendir cuentas en los informes. Nunca debemos olvidar que enseñar y educar no son sinónimos (Touriñán, 2016).

Sin embargo, existe otro interesante futurible, quizá menos probable pero igualmente debatible: cambiar el sistema para encontrar la virtud en un punto intermedio marcado por los extremos de un acercamiento basado en el pleno bienestar de las personas educadas y los postulados neoliberales. Una revolución que nos despertara de la simple *evolución* que nos lleva de ley en ley sin apenas avance alguno y que diera al traste con el mito de Penélope.

De esta forma volveríamos a retomar las riendas del pacto educativo para reconsiderar, una vez más, el objetivo último al que aspira todo proceso educativo. Esta solución requiere pensar de nuevo todo lo alcanzado para comenzar a construir sobre una pregunta: “¿por qué?” (Sinek, 2001), quizá usando para ello postulados postmodernos, que ya han tenido resultados exitosos en nuestro campo (Blake, Smeyers and Sandish, 1998). Por supuesto, este camino no es el más fácil, pero quizá sí sea el más deseable. No en vano, estaremos centrando una futura e hipotética reforma en el desarrollo humano y no en la supervivencia del sistema. Si la educación busca un mejor futuro para nuestras sociedades deberíamos empezar con un “porqué” (corazón), y no con un “qué” (cabeza), o un “cómo” (manos). Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a vivir juntos, pero en otro orden. Ya lo apuntó Delors (1996) retomando el impulso de Faure y sus colaboradores (1972), y no hace ni un año que quedó corroborado: “Esos cuatro pilares siguen siendo importantes para un planteamiento integrado de la educación” (UNESCO, 2015, p. 40). Sólo así conseguiremos asumir que, al tratar aspectos educativos, lo más importante, independientemente de la cultura o subcultura escolar a la que pertenezcan, son las personas (González-Geraldo, Trevitt, Carter y Fazey, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azcárate, G. (1876). *Minuta de un testamento*. Madrid: Imprenta de J. M. Pérez. [Original publicado bajo el seudónimo de “W...”].
- Ball, S. J. (2006). *Educational Policy and Social Class*. Londres: Routledge.
- Bernal, A. y Donoso, M. (2016). Estudio exploratorio para la creación de un cuestionario de evaluación de formación en emprendimiento social. *Crónica. Revista científico profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 1, 19-35.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. y Sandish, P. (1998). *Thinking again. Education after Postmodernism*. Londres: Bergin & Garvey.
- BOE. (1945). Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Núm. 199, 385-416. Disponible en <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- BOE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Núm 187, 12525-12546. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Codina i Mir, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 91-104.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 105-117.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, pp. 201-218.
- Esteve, J. M. (2008). *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Octaedro.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C. y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: la dialéctica entre los contextos universitario y escolar. (En prensa).
- Faure, E., et al. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Fernández de Castro, I. (1977). *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Informe crítico de la Ley de Educación. Madrid: Edicusa.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 31-44.
- González-Bertolín, A. (2015). De la enseñanza media de élite al bachillerato del siglo XXI. *Edetania*, 48, 101-115.
- González-Bertolín, A., y Sanz Ponce, R. (2016). Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. Una mirada desde la Pedagogía. *Crónica. Revista científico profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 1, 5-18.
- González-Geraldo, J. L. (2014). Emprendiéndola con el emprendimiento: Reflexiones sobre el uso del lenguaje en educación. En L. Núñez Cubero (Coord.). *Cultura emprendedora y Educación*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- González-Geraldo, J. L. (2015). *El Despertar de Prometeo*. Cuenca: Publicaciones del Ateneo de Cuenca.
- González-Geraldo, J. L. y Jover, G. (2011). De la sociedad de la información a la sociedad de la sabiduría: reflexiones desde la sociedad del conocimiento. XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona.
- González Geraldo, J. L., Trevitt, C., Carter, S. y Fazey, J. (2010). Rethinking the Research-Teaching nexus in undergraduate education: Spanish laws pre- and post-Bologna. *European Educational Research Journal*, 9(1), 81-91. doi: 10.2304/eeerj.2010.9.1.81.
- Illich, I. (1974). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Larrosa Martínez, F. (2011). El pacto de estado en la política educativa española es necesario y posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-11.
- Maeztu Esparza, V. M. (1999). La Ley General de Educación de 1970 y Navarra. *Príncipe de Viana*, 60(217), 571-596.

- Mahamud, K. (2012). Mother Nature at the service of the fatherland. Scientific knowledge in primary education reading books during the Franco dictatorship (1939-1959), *History of Education & Children's Literature*, VII(2).
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: MECD.
- Millás, J. J. (2012). *El Mundo*. Barcelona: Planeta.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, 8, 167-180.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La Rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea. [Edición a cargo de María G. Amilburu].
- Puelles Benitez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Politeia.
- Puelles Benitez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Puelles Benitez, M. (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodrigo, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza.
- Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Nueva York: Penguin Publishing.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 45-57.
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Touriñán, J. M. (2016). Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas. *Crónica. Revista científico profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*, 1, 51-74.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.