

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES DE FILOSOFIA DE INSTITUTO

REVISTA DE FILOSOFIA Y DE DIDACTICA
DE LA FILOSOFIA

IV CONGRESO
**LA REFORMA, UN MARCO PARA
LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFIA**

Madrid, del 25 al 27 de febrero de 1988

COMUNICACIONES. GRUPO I

Preguntas para un Debate

Grupo Embolic*

Se critica que la *Reforma* sea un cambio meramente estético y formal, y no político. De ello se deduce que no existe voluntad real de resolver los problemas. Pero, dado que nos han preguntado, ¿por qué no preguntar a la vez nosotros? Se concluye con la formulación explícita de cuarenta y una cuestiones.

¿DEBATIMOS LA PROPUESTA O PROPONEMOS EL DEBATE?

A fuerza de repetirse se está dando por buena la opinión de que algo sustancial ha cambiado en el equipo del Sr. Maravall en lo tocante a su actual política ministerial y a sus propósitos de reforma. A partir de las movilizaciones estudiantiles del año pasado el Sr. Ministro (bien asesorado por algunos Consejeros autonómicos) tuvo a bien introducir un nuevo estilo basado en una estética dialogante y prometedora que hacía olvidar las precedentes bravuconadas e incluso altanería. Sin embargo, si hacemos caso de lo que dicen algunos sindicatos, aquellas promesas no sólo no se han llegado a realizar, sino que incluso parece haberse olvidado que algún día se hicieran. Habrá que esperar a la posible incidencia de los resultados de las elecciones sindicales en la Administración pública para ver si realmente se produce algún cambio significativo.

* Vicent Baggetto Torres, Anacleto Ferrer Más, Javier García Raffi, Luis García Trapiello, Jesús Giner Pellicer, Francesc J. Hernández Dobón, Bernardo Lerma Sirvent.

En principio, resulta un aserto más que discutible que algo haya cambiado en la política educativa en lo que a la Reforma se refiere. No obstante, sí que hay un aspecto que —por oposición a la fase anterior— llama la atención. El que ya se empieza a denominar “Libro Blanco de la Reforma” utiliza un tono amable y dialogante, precedido incluso por el enunciado “Propuestas para un debate”. Si acertamos a entender que de lo que se trata es de discutir el proyecto ministerial para que una vez que esto haya sucedido el Ministerio tenga a bien recoger las conclusiones mayoritariamente aceptadas y asumirlas, se habrá producido un cambio real en talante del equipo ministerial. Si, por el contrario, lo que se nos propone es realizar el rito del debate, con el mero propósito de ornamentar un proceso en el que los actores han de ser especialmente invitados y sólo ciertas voces oídas, nos encontraremos ante una situación estéticamente distinta aunque políticamente idéntica a la que arriba apuntábamos; el debate sería puro “ruido”. Aunque hay más de un indicio para sospechar que es la segunda alternativa la que más simpatías tiene por parte de los responsables ministeriales (es muy ilustrativo que el colectivo docente como tal sólo sea consultado por medio de una encuesta con la que, por otra parte, no hay ningún compromiso), otra vez más echaremos mano de nuestro entusiasmo aletargado y argumentaremos cual nos enseñara el viejo maestro Kant “als ob”, como si fuésemos realmente a ser escuchados. Este no deja de ser un buen ejercicio filosófico, aunque preferiríamos trascender la gimnasia mental y poder pensar que nuestros análisis sirven para algo. Pero, entre el afirmar y el callar está el preguntar; cometido éste que ha sido reservado siempre desde tiempos de Zenón a la Filosofía. Permitidnos el recurso a Kant para justificar nuestro punto de vista: “Intentemos, pues, por una vez si no adelantaremos más en las tareas de la metafísica suponiendo que los objetos deben conformarse a nuestro conocimiento” (KRV, B XVI). ¿No adelantaremos más —en la tarea de clarificación de la Reforma— interrogando nosotros al proyecto y no a la inversa? Es a ello a lo que vamos a proceder.

1. AL CAPITULO I (EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA: LOGROS Y LIMITACIONES)

A propósito de los “*Desajustes y deficiencias*” de un sistema educativo

Al margen de la inadecuación entre la legislación educativa y la laboral, el sistema educativo vigente tiene “muchas” deficiencias. En el

libro *“La Reforma de las Enseñanzas”* el Ministro de Educación, Sr. Maravall, manifestaba que un sistema que obligaba a elegir entre bachillerato o formación profesional no sólo era injusto, sino disfuncional. Hoy esta idea sigue teniendo validez.

Desajustes y deficiencias

1.4. Sin embargo, junto a los citados aspectos positivos, se han puesto también de manifiesto en el sistema educativo algunos desajustes y deficiencias.

- a) Entre los desajustes destacan aquellos que resultan de la inadecuación del modelo de la Ley General de Educación, respecto a la Constitución de 1978, tanto en lo referente a la nueva organización del Estado como al artículo 27 de la misma.
- b) En cuanto a las deficiencias, sobresalen la temprana elección que deben realizar los alumnos entre el Bachillerato y Formación Profesional, que se configuran como dos redes reproductoras de desigualdades sociales. Aunque algunas otras disfunciones pueden atribuirse a una inadecuada aplicación de la propia Ley General de Educación, estas deficiencias eran inherentes a la propia Ley, y de hecho se han agravado y hecho más patentes a medida que el paso del tiempo confrontaba al sistema educativo con nuevos problemas y exigencias.

Necesidad de una nueva ordenación educativa

1.11. Los problemas educativos hasta ahora descritos en los distintos niveles y modalidades de enseñanza no se pueden solucionar con la actual estructura del sistema educativo. Remiten a limitaciones intrínsecas a su ordenación actual y su solución exige la modificación de la actual normativa. La ordenación establecida por la Ley General de Educación de 1970, una vez agotadas sus potencialidades innovadoras, resulta en 1987 un grave obstáculo porque impone limitaciones graves a un desarrollo educativo a los tiempos actuales y homologable al de los países desarrollados. En la mayor parte de estos países el nivel comprensivo de educación obligatoria se extiende hasta los quince o dieciséis años. En nuestro sistema, la finalización prematura de la educación común (catorce años), los índices de fracaso y abandono en el ciclo

superior de la EGB y una Formación Profesional poco atractiva concentran las dificultades entre los catorce y dieciséis años, tanto más cuando la edad mínima para la incorporación al trabajo es la de dieciséis años. La exigencia de optar entre el Bachillerato y la vía profesional a los catorce años, nada más terminada la EGB, es prematura y prácticamente irreversible y, por tanto, socialmente discriminatoria.

Pregunta 1ª: ¿Existe una diferencia cualitativa entre los 14 y los 16 años?

Pregunta 2ª: ¿Qué ocurrirá con los alumnos que, en el nuevo sistema, a los 16 años no obtenga el Certificado de Educación Secundaria?

2. AL CAPITULO III (LA RESPUESTA EN ESPAÑA: LAS REFORMAS EMPRENDIDAS)

A propósito de la “*Calidad de la enseñanza*”

La lucha por una enseñanza de calidad ha sido un elemento dinamizador de la vida de la escuela. Desgraciadamente las anteriores administraciones no acababan de entender que se trataba no sólo de educar a muchos (todos) sino de educar bien y en condiciones. Hoy la situación es distinta y son varios los factores que han incidido en ese cambio cualitativo.

Calidad de la enseñanza

3.5. Un conjunto de medidas del Ministerio de Educación y Ciencia se han dirigido a la mejora cualitativa de la enseñanza. El importante aumento del profesorado de los centros públicos en todos los niveles educativos durante los últimos años, así como la disminución de los ratios alumnos/profesor son un índice significativo del esfuerzo emprendido (ver cuadros 3.3, 3.4 y 3.5). Los programas de formación del profesorado, el plan experimental de apoyo a la educación infantil y de renovación de la etapa preescolar, la ampliación de los equipos psicopedagógicos, la puesta en marcha del proyecto Atenea para la incorporación de nuevas tecnologías, el proyecto Mercurio para la utilización de medios audiovisuales en la escuela y el apoyo a la innovación educativa son otras tantas medidas encaminadas a la mejora cualitativa de la enseñanza.

En la medida en que son proyectos rigurosamente modernos y sólo en caso de no ser materia reservada, nos gustaría conocer, en tanto que docentes que ya empezamos a disfrutar de esta situación de calidad:

Pregunta 3ª: ¿Qué son tales proyectos?

Pregunta 4ª: ¿Cómo los proyectos Atenea y Mercurio incidirán en la calidad de la enseñanza?

A propósito de la "Extensión de la oferta educativa y de la igualdad de oportunidades"

Cuando se habla de la política de becas se hace un balance positivo que, además, se ilustra con sendos cuadros en los que se traducen a cifras precisas los dineros empleados y el número de estudiantes agraciados.

3.4. La promoción de la igualdad de oportunidades y la garantía efectiva en el ejercicio del derecho a la educación ha sido otra de las actuaciones prioritarias en estos últimos años. Es preciso destacar en este punto la política de becas, que ha multiplicado los recursos puestos a disposición de los jóvenes procedentes de las familias con rentas más bajas, especialmente en los niveles pos-obligatorios (ver cuadro 3.2.); los programas de Educación Compensatoria, que han comenzado a aportar los recursos necesarios a las zonas más desfavorecidas, y, en fin, el programa de Integración de Alumnos con Minusvalías, que ha iniciado la normalización educativa de un amplio número de niños con necesidades educativas especiales.

CUADRO 3.2
EVOLUCION DEL PRESUPUESTO DESTINADO A BECAS

	CURSO 82/83		CURSO 83/84		CURSO 84/85	
	ALUMNOS	PRESUPUESTO	ALUMNOS	PRESUPUESTO	ALUMNOS	PRESUPUESTO
UNIVERSIDAD	94.069	3.830.635.000	149.380	4.666.230.000	171.216	5.686.356.000
	68.200	3.049.102.000	69.076	3.964.894.000	80.379	6.157.599.000
	162.269	6.879.737.000	218.456	8.631.124.000	251.595	11.843.955.000

	CURSO 85/86		CURSO 86/87		CURSO 87/88	
	ALUMNOS	PRESUPUESTO	ALUMNOS	PRESUPUESTO	ALUMNOS	PRESUPUESTO
UNIVERSIDAD	267.364	8.941.230.000	309.708	10.100.000.000	335.000	14.200.000.000
	113.884	8.922.384.000	143.632	16.500.000.000	230.000	26.808.000.000
	381.248	17.863.614.000	453.340	26.600.000.000	565.000	41.006.000.000

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Si promediamos el presupuesto empleado en el curso 82/83 (6.879.737.000) y el número de alumnos becarios (162.269) nos encontramos con que entonces, por término medio, un alumno menesteroso disponía de una 42.000 pts., anuales para sus gastos de mantenimiento (alojamiento, manutención, desplazamientos, libros, folios, bolis, rottings...) como estudiante. Si repetimos esa misma operación con los datos del curso 87/88, y dividimos el dinero dedicado a la "igualdad de oportunidades" por el número de alumnos agraciados (41.006.000.000 entre 565.000) comprobaremos que la media es mucho más generosa (70.000 pts.). Si seguimos haciendo operaciones e intentamos averiguar qué cantidad por término medio podrá emplear ese individuo estadístico cada mes, el resultado es (contando con que el verano lo pase en el hogar familiar o similar y haga poco gasto) de casi 8.000 pts.

Pregunta 5ª: ¿Puede ser considerada generosa una ayuda de este tipo?

Pregunta 6ª: ¿Qué distrito universitario hay en el Estado Español que disponga de los suficientes servicios como para que un estudiante pueda vivir generosamente con tal cantidad?

Pregunta 7ª: ¿A qué cantidad suele ascender la dieta diaria de un funcionario del Ministerio de Educación que, por motivos laborales, ha de pasar un día fuera de casa?

Pregunta 8ª: ¿Verdad que no llega?

3. AL CAPITULO IV (CALIDAD DE LA ENSEÑANZA E INNOVACION EDUCATIVA)

A propósito del "*Profesorado competente*"

Ha habido que esperar a que hubiese un gobierno socialista para que el papel social del profesorado se reconociese. No podía ser de otro modo, por cuanto se entiende que el éxito de esta reforma descansará en el cuerpo docente. El Ministerio ha entendido, por fin, que la reforma se hará con los profesores o no se hará. En este sentido no deja de ser un elogio que casi ofende nuestra modestia el que todo un epígrafe se titule "*Profesorado competente*".

Profesorado competente

4.4. La calidad de un sistema educativo depende, principalmente, de los profesores. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo,

experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación, que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos para los profesores de los distintos niveles, ha de equiparles para la actividad escolar en el aula, dotándoles de un rico repertorio de recursos profesionales. Pero, asimismo, debe capacitarles para un eficaz desempeño de otras funciones educativas, como la orientación de los estudiantes, la evaluación de los rendimientos escolares y su propio trabajo como docentes.

4.5. La calidad de la enseñanza necesita, además, un profesorado motivado, responsable y conocedor del proceso educativo en general de los niveles o áreas de su particular dedicación. Una política de cualificación y de incentivos para el profesorado, que vaya acompañada de una mayor valoración social de su trabajo, constituye la mejor garantía de progreso en la calidad de la enseñanza. Cualificación y motivación son, pues, dos características esenciales de un profesorado que ha de sentirse profundamente responsable y comprometido en los procesos educativos.

4.6. El mantenimiento y la elevación de la calidad de la enseñanza requiere procesos permanentes de innovación pedagógica y de renovación estructural. La innovación educativa constituye el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real; es, por tanto, un elemento central en la calidad de la enseñanza.

La renovación de la enseñanza exige también: la dotación de recursos materiales y didácticos a los centros; la racionalización del funcionamiento y gestión de los mismos, así como su apertura al entorno socioeconómico y cultural; la actuación coordinada de las distintas unidades administrativas que intervienen en la educación, con la consiguiente corrección de disfunciones en la gestión educativa; el impulso del desarrollo curricular; la supervisión y evaluación de la tarea educativa por parte de los servicios de inspección; el apoyo de los servicios de orientación; la existencia de equipos docentes estables que posibiliten el desarrollo de proyectos pedagógicos de centro, y, finalmente, la movilización creadora del conjunto del profesorado y de los sectores sociales que buscan mejorar la educación y la práctica docente.

No obstante, abrigamos algunas dudas respecto de tal enunciado (“Profesorado competente”).

Pregunta 9ª: ¿Habrá que entenderlo en sentido descriptivo o prescriptivo?

Pregunta 10ª: ¿Acaso en ambos?

Pregunta 11ª: ¿Se puede explicar, aunque sea por la vía del ejemplo, qué es un profesor motivado?

Pregunta 12ª: Y, ¿qué es un profesor responsable?

Pregunta 13ª: Incluso, ¿cuál no lo sería?

Pregunta 14ª: ¿Sería el modelo de profesor tipificado por D. Felipe González en su intervención en el último congreso del P.S.O.E.?

Pregunta 15ª: ¿En qué consiste la política de cualificación y de incentivos?

Pregunta 16ª: ¿Diferirá de la política actual al respecto?

Pregunta 17ª: ¿Cómo se acompaña todo ello de una mayor valoración social?

4. AL CAPITULO V (CURRICULUM ESCOLAR Y REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO)

A propósito del "*Curriculum*"

Para fundamentar la propuesta de un modelo curricular unificado y, al mismo tiempo, abierto, se introduce la distinción entre Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares.

Diseño curricular base

5.8. Es preciso mantener un equilibrio entre un planteamiento curricular abierto y la existencia de unos mínimos curriculares comunes a todos los alumnos. Este equilibrio puede obtenerse a través de la definición de dos niveles de concreción de las propuestas curriculares. El primero, que cabe denominar "Diseño Curricular Base", es de naturaleza prescriptiva y presenta un elevado grado de apertura pero incluye también los mínimos curriculares antes aludidos. El segundo nivel de concreción consiste en propuestas o "Proyectos Curriculares" que ilustran concretamente la manera de utilizar el "Diseño Curricular Base" bajo determinados supuestos. Para que proporcionen una ayuda eficaz al profesor, los "Proyectos Curriculares" que se generan en este segundo nivel de concreción deben partir del "Diseño Curricular Base" y

deben explicitar claramente a qué supuestos responde; por ejemplo, las características de los alumnos a los que se dirigen, la selección y organización secuencial de los objetivos y contenidos que realizan, la estructura organizativa y los recursos del centro donde van a llevarse a cabo, las opciones metodológicas concretas elegidas, etc.

5.9. La importancia de distinguir entre estos dos niveles del currículum escolar reside en que ambos cumplen funciones distintas, lo que requiere responsabilidades y actuaciones diferentes por parte de las instituciones y los profesionales implicados en la enseñanza. Al fijar los mínimos curriculares a los que deben acceder todos los alumnos —ámbitos de aprendizaje escolar, experiencias educativas, objetivos, contenidos, etc.—, el “Diseño Curricular Base” contiene prescripciones obligatorias y pertenece en gran parte al ámbito de la ordenación educativa. Su elaboración es competencia y responsabilidad ineludible del Ministerio de Educación y Ciencia, que fijará los mínimos curriculares vigentes para toda España. Las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, completarán y adaptarán el “Diseño Curricular Base” a su propia realidad diferencial respetando las prescripciones generales que en el mismo se contengan.

Proyectos curriculares

5.10. Los “Proyectos Curriculares”, por su parte, incluidos aquellos que se elaboren y propongan desde la Administración Educativa, tienen más bien una función ilustrativa y ejemplificadora, carecen de valor prescriptivo y están fuera del ámbito de la ordenación educativa en sentido estricto, pese a constituir una pieza esencial en todo proceso de innovación pedagógica dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza. Su elaboración no compete exclusivamente a la Administración Educativa que tiene, sin embargo, la responsabilidad de potenciar su desarrollo definiendo un “Diseño Curricular Base” que posibilite realmente la elaboración de “Proyectos Curriculares” diversos y ajustados a las características y necesidades de cada caso.

5.11. La responsabilidad última de la aplicación del currículum la tienen los profesores y el claustro del centro. En esa aplicación a unos estudiantes determinados, con unas circunstancias precisas, se materializa el proyecto educativo de un centro y de un profesor. La opción propuesta por parte de la Administración de currícula abiertos deja a los docentes más autonomía, pero también les confiere mayor responsabilidad. Desde el momento en que el currículum se presenta solamente como “Diseño Curricular Base”, aunque sea acompañado e ilustrado

por "Proyectos Curriculares" específicos, el profesor no puede desarrollar su actividad pasivamente y se ve obligado a asumir, junto con los estudiantes, el protagonismo en el desarrollo del proceso educativo.

En la medida en que queda claro el carácter prescriptivo del primero pero no así el previsiblemente (?) descriptivo de los segundos, y dado que la caracterización de ambos tipos de currículum no está precisamente revestida de la necesaria claridad, nos gustaría saber:

Pregunta 18ª: A la hora del examen, que es lo que preguntarán los alumnos, ¿cuál cuenta más?

Pregunta 19ª: ¿Qué relación —parentesco— existe entre ambos?

Pregunta 20ª: ¿Cómo se hacen compatibles?

5. AL CAPITULO X (EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA. PRIMERA ETAPA: 12-16 AÑOS)

A propósito de las "Áreas y contenidos"

En el apartado 10.8. se presentan de forma esquemática las disciplinas que habrán de ser objeto de estudio en esta etapa. Llama la atención la ausencia de ciertos saberes que entendemos igualmente básicos (la educación vial, por ejemplo) y la presencia de ciertos discursos (Educación religiosa) cuyo estatus difícilmente se puede comparar con el de las materias aquí incluidas. No acabamos de entender las razones que aconsejan considerar básica en una etapa obligatoria la Educación religiosa. Por otra parte, cuando en todo este ciclo las asignaturas son rigurosamente obligatorias, tampoco comprendemos muy bien qué razones avalarían el que se trate a esta materia (permítasenos la expresión) de manera diferente; probablemente sería más coherente con el modelo que se propone darle el mismo tratamiento de asignatura obligatoria.

Áreas y contenidos

10.8. La expresión formal del currículum incluye una serie de áreas, especificadas en términos de asignaturas o talleres. Estas áreas son el punto de referencia para el currículum común, para las materias de profundización y de refuerzo y para la oferta de optatividad a los alumnos. Esta diversidad ha de ser compatible con una estructura curricular

organizada que evite una excesiva dispersión y fragmentación de los aprendizajes.

Una posible articulación de esta estructura se recoge a continuación:

AREAS	DISCIPLINAS RELACIONADAS
1. Matemáticas	Matemáticas, Técnicas cuantitativas.
2. Lengua y Literatura	Lengua castellana y Lenguas propias de las Comunidades Autónomas, Literatura, Estudios clásicos.
3. Ciencia y Tecnología	Física, Biología, Medio ambiente, Ciencias Naturales, Tecnología, Química.
4. Estudios sociales y Humanidades	Educación Cívica, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, H ^a . del Arte, Cultura de otros países.
5. Idiomas extranjeros	Primer idioma. segundo idioma.
6. Educación física, deportiva y para la salud	Deporte, Gimnasia, Higiene, Educación sexual, Educación para la salud.
7. Expresión artística	Danza, Dramatización, Cine, Pintura Dibujo, Artes Industriales, Música.
8. Talleres y módulos prácticos y/o preprofesionales ...	Madera, Metal, Electricidad, Electrónica, Medios audiovisuales, Mecanografía y oficina, Cocina, Agricultura, Jardinería, Talleres de Arte, Dibujo Técnico.
9. Educación religiosa (optativa).	

Esta serie de dudas nos induce a plantear nuevas cuestiones:

Pregunta 21^a: ¿Por qué razones se incluye la educación religiosa en la Educación Secundaria Obligatoria?

Pregunta 22^a: ¿Acaso supone el Ministerio de Educación que Dios existe?

Pregunta 23^a: Y, en caso de existir, ¿Por qué no es una personalidad a consultar?

Pregunta 24^a: ¿Le resulta suficiente a la Administración la consulta a alguno de sus vicarios?

Pregunta 25^a: ¿Qué garantías existen de que tales vicarios son sus legítimos portavoces?

Pregunta 26^a: ¿Dios es uno, es trino?

6. AL CAPITULO XI (DISTINTAS ALTERNATIVAS EN LA ORGANIZACION DE LA EDUCACION SECUNDARIA)

A propósito de la *Estructura del sistema*

Hasta la LGE de 1970, el sistema educativo estaba estructurado en tres bloques: la Enseñanza Primaria, la Enseñanza Media y la Enseñanza Superior. La reforma de Villar Palasí no la alteró (lo único, importante, fue prolongar la obligatoriedad hasta los 14 años): una EGB hasta los 14 años (se pasa al cuidado de maestros los cursos que constituían el Bachillerato Elemental, por razones económicas) y una enseñanza posterior, que atendiendo a su contenido y objetivo terminal se denominan BUP y FP. Hoy se presenta la posibilidad de crear un nuevo sistema que abandone esa forma bipartidista y en la "Propuesta para un debate" aparecen definidos tres segmentos:

Propuesta del MEC

11.16. Ciertamente, las dos alternativas planteadas tienen ventajas, si bien ambas presentan también dificultades. Sin embargo, el análisis detenido de los criterios y objetivos anteriormente expuestos conduce al Ministerio de Educación y Ciencia a orientar el debate planteando que, en las actuales circunstancias, la segunda alternativa es la más adecuada para la organización de la Educación Secundaria, que se estructuraría de este modo en dos etapas: una primera etapa de secundaria obligatoria y básica con dos ciclos (doce-catorce, catorce-dieciséis) y una segunda etapa de educación secundaria posobligatoria (dieciséis-dieciocho). Esta opción tiene la ventaja añadida de que permite un mejor aprovechamiento de los actuales recursos del sistema educativo, sobre todo en lo que concierne a la organización de los centros escolares y a la distribución del profesorado.

11.18. Así pues, el primer ciclo de Educación Secundaria obligatoria se impartiría en los actuales centros de EGB por los actuales maestros, especialistas en las áreas correspondientes, a quienes se les facilitaría la adecuada actualización científica y pedagógica.

El segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria se ofertará tanto en los actuales Institutos de Bachillerato como en los de Formación Profesional, cuya denominación sería en uno y otro caso la de Institutos de Educación Secundaria y Profesional. Este ciclo sería impartido

por los actuales profesores de secundaria, a quienes se les facilitaría una formación psicopedagógica complementaria para impartirlo con mayor preparación. En esos mismos centros se continuaría la segunda etapa de Educación Secundaria, tanto en su modalidad de Bachillerato, que duraría dos años, como en los aspectos de formación académica en la modalidad de Educación Técnico-profesional.

Pero, se nos plantean nuevas dudas:

Pregunta 27ª: ¿No se dejan las cosas como están?

Pregunta 28ª: Si es sincera la propuesta, a largo plazo (11.19) ¿se haría una reforma de la Reforma?

Pregunta 29ª: ¿Cómo una vez consolidado en centros distintos el ciclo 12-14 años y 14-16 podrían fundirse en uno solo?

Pregunta 30ª: El mejor aprovechamiento de los recursos del sistema, ¿no se convierte en un “vicio de raíz”?

7. AL CAPITULO XII (LA SEGUNDA ETAPA DE LA EDUCACION SECUNDARIA: EL BACHILLERATO)

A propósito de las “*Modalidades especializadas*”

Parece existir en el legislador una conciencia teórica por la que se manifiesta como algo claro y distinto el hecho de que cuantas más modalidades de Bachillerato haya, mejor. El MEC afirma que “deben existir distintas modalidades de Bachillerato que configuren una oferta educativa suficientemente coherente y diversificada” (12.8). Coherentemente el MEC habla de un Bachillerato con seis modalidades.

12.10. Sin embargo, esta opción no es del todo satisfactoria y plantea problemas de difícil solución educativa. En primer lugar, no resulta fácilmente admisible una separación entre la modalidad de Ciencias Humanas y Sociales y la modalidad lingüística, pues se considera necesario que las lenguas sean estudiadas en estrecha conexión con su contexto histórico, social, y cultural. En segundo lugar, una mayor diversidad y especialización reduce en la práctica, necesariamente, las posibilidades de elección futura. Por último, una oferta con excesiva diversificación puede en la práctica resultar a la larga, en contra de sus propias pretensiones, bien discriminatoria con algunas zonas o centros que tienen que limitar su oferta, o bien difícilmente realizable.

12.11. Por estas razones el Ministerio de Educación y Ciencia optaría por una segunda alternativa organizada en torno a tres modalidades principales: Bachillerato de Ciencias-Humanas y Sociales, Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Bachillerato Técnico. Dentro de este último se podrían contemplar dos variedades: Técnico industrial y de Administración y Gestión.

Esta alternativa exigiría una gran amplitud en la oferta de asignaturas específicas y optativas para cada una de las modalidades del Bachillerato y una ordenación más flexible para permitir la elección de los estudiantes. Podría, además, completarse con otra modalidad más específica y singular: el Bachillerato Artístico.

Pregunta 31ª: ¿Por qué algunos centros tendrían que limitar su oferta?

Pregunta 32ª: ¿Por qué es difícilmente realizable?

Pregunta 33ª: ¿No es la segunda alternativa la que ya tenemos?

Pregunta 34ª: ¿Todos y cada uno de los actuales centros, o los que se creen en el futuro, ofrecerán las tres modalidades de Bachillerato o cada centro se especializará en alguna?

8. AL CAPITULO XVII (EVALUACION DEL PROCESO EDUCATIVO)

A propósito de de la "Certificación y títulos"

De acuerdo con la LGE los alumnos, al finalizar la EGB, obtienen el título de Graduado Escolar si aprueban el 8º curso, y a quienes no han aprobado se les entrega un Certificado de Escolaridad. Parecía ser intención del Ministerio de Educación que una de las consecuencias de la Reforma fuese la de acabar con la doble titulación al finalizar los estudios obligatorios. Por eso:

Certificación y títulos

17.13. Todos los estudiantes, al terminar la Educación Secundaria obligatoria, recibirán el mismo certificado donde constará su historial académico, su rendimiento global y por áreas, así como las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa. Estas orientaciones sólo excepcionalmente serán prescriptivas.

Hasta aquí el texto es claro, pero

Aquellos estudiantes que no concluyan esta etapa a pesar de las repeticiones de curso, recibirán un certificado de escolaridad donde se especifique el número de años cursados, el nivel de aprendizaje alcanzado y las orientaciones más adecuadas para su futuro.

Pregunta 35^a: ¿Qué entiende el MEC por “terminar” y qué entiende por “concluir”?

Pregunta 36^a: ¿No se está defendiendo una doble titulación?

Pregunta 37^a: Aquellos que, no concluyendo, reciban el Certificado de Escolaridad podrán terminar los estudios de Bachillerato o de Técnico Profesional?

A propósito de la “*Prueba homologada de Bachillerato*”

En el apartado que trata de la Prueba homologada de Bachillerato se sostiene la conveniencia y justeza de la Evaluación aduciendo algunas razones:

Prueba homologada de Bachillerato

17.15. El diseño de un sistema adecuado para la evaluación de los alumnos y la certificación de su rendimiento escolar en el Bachillerato es, en estos momentos, una de las principales preocupaciones de las Administraciones educativas en los países desarrollados. En la mayoría de países, al universalizarse los niveles educativos previos y disminuir su función selectiva, ésta se transfiere al Bachillerato como filtro académico para acceder a la Universidad. En relación con esta función, la evaluación del Bachillerato debe ser, en consecuencia, considerada y discutida más profundamente.

17.16. Parece pertinente realizar algún tipo de evaluación externa al final de los estudios de Bachillerato con el fin de regular, académicamente, el acceso a la Universidad. La conveniencia de este tipo de prueba está justificada por las siguientes razones:

1. Esta será la primera prueba externa, homologada y general de todo el sistema educativo después de una serie de etapas y ciclos que abarcan cuando menos doce años. Contar al menos con una prueba de este tipo, parece aconsejable para la evaluación del propio sistema educativo en su conjunto, y no sólo como mecanismo evaluador de los estudiantes.

2. La nueva estructura del sistema educativo debe ser mucho más abierta que la del actualmente vigente. Ello permitirá incrementar significativamente el grado de iniciativa curricular de las Administraciones Autonómicas, de los centros escolares y de los propios estudiantes. En tales condiciones, se hace aún más necesaria la existencia de un mecanismo de evaluación externa con una estructura común.

3. La prueba externa, general y homologada constituye, además, un mecanismo de corrección de las diferencias que necesariamente se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos, no ya sólo entre los públicos y privados, sino también en el ámbito de cada uno de estos sectores. Sin ese mecanismo corrector, las calificaciones internas de los centros constituirían la única instancia reguladora del acceso a los estudios superiores. Esto daría lugar a que estudiantes con rendimientos semejantes, pero valorados con pautas de evaluación diferentes, tuvieran también desiguales posibilidades de acceso a los estudios superiores. En suma, la ausencia de una prueba homologada, del tipo que sea, resulta poco equitativa y da lugar a injustas discriminaciones en el acceso a centros universitarios donde existe una demanda que rebasa su capacidad.

Sin embargo, anteriormente, al hablar del Valor Terminal y del Valor Prepedéutico de la Educación Secundaria se sostenía:

9.11. El reconocimiento claro de una función terminal, y no sólo propedéutica, en las dos etapas de la Educación Secundaria, permite subrayar el valor propio de este nivel respecto a los siguientes. Tal consideración, además de enfatizar su carácter relativamente autónomo, obliga a abandonar la idea de una Educación Secundaria prioritariamente diseñada con el fin de preparar a los alumnos para su ingreso en la Universidad pensada, por lo tanto, a imagen y semejanza de esta última, y fuertemente cargada de contenidos académicos.

Nos gustaría saber:

Pregunta 38ª: ¿Son contradictorios los dos textos citados? ¿Por qué?

Pregunta 39ª: ¿Cómo la Prueba homologada del Bachillerato sirve para la evaluación del propio sistema educativo en su conjunto, y no sólo como mecanismo evaluador de los estudiantes?

Pregunta 40ª: ¿Por qué del hecho de que aumente significativamente el grado de iniciativa curricular de las Administraciones Autonómicas se deduce que se haga aún más necesaria la

existencia de un mecanismo de evaluación externa con estructura común?

Pregunta 41^a: ¿Cómo y por qué la prueba externa, general y homologada constituye además un mecanismo de corrección de las diferencias que necesariamente se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos?

ULTIMAS PREGUNTAS

Retomando el argumento inicial de este artículo, como si hubiese debate, éste debería ser regulado por una serie de ideas de lo que debe ser la educación, y para seguir jugando a este kantismo de libelo, proponemos una última pregunta que vendría a resumir los intereses formulados en las cuestiones anteriores: ¿comparten los profesores el escepticismo sobre que la actual Reforma tenga como su foco imaginario un concepto de la educación que no venga a agudizar las desigualdades, que no constituya una inyección de prestigio político al gobierno, o que no venga a poner la escuela aún más al servicio de los intereses económicos?