

## **LAS LÓGICAS DE CAMBIO REFORMISTA EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA DESDE EL DISCURSO DE LOS DOCENTES\***

The logics of reformist change in democratic school from the teacher's discourse\*

Antonio **Luzón Trujillo**  
Mónica **Torres Sánchez**

*Universidad de Granada*  
e-mail: [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es) [motores@ugr.es](mailto:motores@ugr.es)

### **Resumen:**

Los recientes cambios que se están produciendo en los sistemas educativos europeos han tenido un impacto en la capacidad de la educación para combatir la exclusión y promover la integración social. Por tanto, la ponencia que presentamos a continuación, parte de una investigación más amplia, analiza las respuestas de los distintos actores docentes ante los cambios introducidos por una reforma educativa de gran calado como fue la LOGSE. Quedan patentes las diferencias y similitudes en las respuestas de los actores docentes para mejorar la comprensión de los límites y posibilidades de la política educativa. En definitiva, la forma en que se gobierna un sistema educativo en una sociedad, tiene un impacto en la integración y exclusión social, tanto dentro como fuera de la educación.

*Palabras clave:* Exclusión e inclusión social, actores docentes, gobernación, sistema educativo, democratización y participación, narrativas, discurso crítico

### **Abstract:**

The recent changes, which are being produced in the European educational systems, have had an impact in the capacity of education to fight against exclusion and to promote social integration. Therefore, our paper, which is part of a wider research project, analyses the educational actors' responses to the changes that have been introduced by a really profound educational reform such as the LOGSE. The differences and similarities in these

---

<sup>Ψ</sup> Este artículo está basado fundamentalmente en el Informe de caso español del Proyecto EGSIE, titulado «Social inclusion and exclusion in Spain: the blurring images of reformed schooling», en Linblad, S. y Popkewitz, T. S. (2001) (eds.): *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*; Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, pp. 261-298.

actors' answers in to order improve the understanding of the limits and possibilities of the educational policy is clearly manifested. Lastly, the ways in which an educational system is governed in a society have an impact in social integration and exclusion, either inside or outside education.

*Keywords:* Social inclusion and exclusion, educational actors, governance, educational system, democratization and participation, narratives, critical discourse.

\* \* \* \* \*

*"...La educación (...) uno de los principales medios disponibles para promover un desarrollo humano más profundo y armonioso, y para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión, la guerra..." (Delors, 1996)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad globalizada en cuanto a la economía, conflictos y procesos de aculturación, pero las personas construimos nuestros significados a partir de lo local, en la interacción, desde los afectos y los sentimientos, en el aquí y ahora. El clima económico ha evolucionado de forma considerable bajo el empuje de cambios fundamentales introducidos tanto en los medios y resultados de la producción como en el contenido de la actividad productiva.

La educación tendrá que afrontar este doble reto: formar para comprender la realidad, para el empleo, al tiempo que para entender al otro, a uno mismo. El clima económico ha evolucionado mucho bajo el empuje de cambios fundamentales, introducidos tanto en los medios y resultados de la producción, como en el contenido de la actividad productiva, que gira ahora en torno al conocimiento. Precisamente la sociedad de la información y de la comunicación, también denominada "sociedad del conocimiento" está acrecentando las diferencias sociales y produciendo desigualdades. El elemento clave de esta emergente sociedad no sólo es el conocimiento, sino también la capacidad personal de seleccionarlo, procesarlo y aplicarlo. En este contexto, las expectativas puestas en la educación constituyen una de las medidas más acertadas para prevenir y evitar la exclusión social, fundamentalmente en aquellos sectores más sensibles como lo es la infancia, la educación puede humanizar el desarrollo.

La reconversión de los valores e ideales que antes movilizaban a las personas pierden vigencia, se debilitan los valores espirituales, políticos, sindicales, sociales, etc., y surge en cambio, con más fuerza la persona y ante todo la importancia de la infancia como sector trascendental en la que han de prevalecer los valores de la solidaridad y de la tolerancia a través de la escuela de la comunicación e integración y no de exclusión. No nos cabe duda que la escuela contribuye a desarrollar una sociedad más justa, en un entorno más humano y habitable.

El núcleo e ideas principales del presente artículo forman parte de un amplio proyecto de la Unión Europea, titulado: "Education Governance and

Social Inclusion and Exclusion in Europe" (EGSIE), dentro del proyecto TSER (Targeted socio-economic research), perteneciente al área II: "Research on education and training" y al área III: "Research into social integration and exclusion in Europe"<sup>1</sup>. Precisamente el proyecto EGSIE parte de la idea de que muchos de los recientes cambios de los sistemas educativos producidos en Europa están teniendo un impacto directo en la capacidad de la educación para combatir la exclusión y promover la integración social. En este sentido, el proyecto ha investigado las diferentes respuestas de las naciones europeas a los cambios introducidos, partiendo de la base de que es importante analizar las diferencias y semejanzas existentes en las respuestas de los sistemas educativos a la hora de compartir los problemas relacionados con la comprensión de los límites y posibilidades de la política educativa dentro de la Unión Europea.

El marco de análisis que presentamos en este texto está referido, exclusivamente, en la etapa de aplicación y desarrollo de la reforma socialista bajo los diversos gobiernos del presidente Felipe González (1982-1996), aunque la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se mantendría jurídicamente vigente aún bajo el primer gobierno del Partido Popular (1996-2000) y posteriormente hasta la reciente aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en base a la paralización de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), después de la victoria del Partido Socialista en las elecciones generales de 2004. En los años de referencia de la investigación, el Partido Socialista trató de construir un sistema comprensivo e integrador que, visto desde hoy, mostró unas claras insuficiencias frente a las desigualdades sociales existentes en España en esos momentos. En tales circunstancias, el desarrollo de la escuela comprensiva se vio seriamente comprometido, como indica un buen número de investigaciones, de diversa metodología y extracción disciplinar, que se han preguntado por las consecuencias, hasta hoy mismo, de esa retórica de "redención social" que acompañó a la reforma socialista de los noventa (Duro, 1997; Peruga y Torres, 1997; San Segundo, 1998; Carabaña, 1999; Echevarría, 1999; Sevilla, 2003; Rambla y Bonal, 2006).

## **2. EL DISCURSO DE LOS ACTORES DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN**

Dentro de los objetivos y contenidos de la investigación, se concede importancia al análisis de las diferencias reales, contextos, complejidades y contradicciones habidas dentro de los sistemas educativos, además de problemáticas en cuanto a los significados e implicaciones de nuevas estrategias

---

<sup>1</sup> El proyecto EGSIE fue coordinado por el profesor Sverker Lindblad, de la Universidad de Upsala (Suecia) en el que participó la Universidad de Granada, junto a otras seis universidades europeas (Portugal, Finlandia, Grecia, Reino Unido, Islandia y Alemania), además de la colaboración de investigadores de la Universidad de Newcastle (Australia), invitados a sumarse al proyecto y el profesor Thomas S. Popkewitz de la Universidad de Wisconsin - Madison (Estados Unidos), como experto internacional. El equipo español de EGSIE fue coordinado por el profesor Miguel A. Pereyra, de la Universidad de Granada.

de gobierno, tanto en el ámbito local como internacional. Para ello, precisamente utilizamos la descripción, análisis e interpretación de los cambios recientes en las formas de gobierno de estos sistemas educativos, la implicación de las nuevas formas de dirección y organización, así como las diferentes estrategias, tradiciones y supuestos en los resultados explícitos de la escolaridad y su relación con la inclusión y exclusión social.

Dentro de las distintas fases de la investigación del proyecto EGSIE, se han considerado las diferencias y complejidades de estos fenómenos, dependiendo de su contexto de análisis, para así extraer diversas categorías comunes que mostraran una serie de rasgos distintivos en torno al gobierno de la educación, y su relación con la exclusión e inclusión social. Asimismo, dentro de las distintas fases de la investigación, se ha tenido en cuenta un estudio comparativo amplio sobre la capacidad o receptividad de los sistemas educativos a los cambios, así como de sus impactos y valoración de los mismos, así como un análisis de las diferencias y similitudes de las políticas educativas, cómo se están llevando a cabo y en qué medida repercute la lógica de estos cambios en los diversos ámbitos del sistema educativo.

### **3. LA LÓGICA DE LOS CAMBIOS**

Para el análisis de los cambios, su lógica dentro de unos parámetros y su incidencia en la inclusión y exclusión social se han llevado a cabo una serie de entrevistas a diferentes actores del ámbito educativo, sobre todo para comprobar el grado de autonomía, mecanismos e indicadores relacionados desde su perspectiva profesional con el gobierno de la educación, la inclusión y exclusión social.

Tras la realización de entrevistas a personas públicas del ámbito de la política educativa, era también significativo ampliar esta fase de la investigación a actores directamente implicados en el proceso educativo, desde niveles y posiciones diferentes, pero directamente relacionados con la educación por su trabajo diario, los profesionales de la educación. Las entrevistas se realizaron a treinta directores, catorce orientadores, veinticinco profesores y una trabajadora social de centros públicos y privados concertados de las Comunidades Autónomas de Andalucía, con un gobierno socialista, y de Canarias, con un gobierno nacionalista moderado y que, además, es singular por su situación ultraperiférica dentro de la Unión Europea.

La cuestión que subyace y que es general en el discurso de los profesionales de la educación es el planteamiento de la dotación de una mayor autonomía a las escuelas y las consecuencias derivadas de la misma, como una mayor competitividad económica y que no se corresponde con índices de mayor cohesión social, sino todo lo contrario, con el incremento de las diferencias, "grupos de riesgo", "perjudicados", ... y toda una simbología oculta, implícita en las relaciones de gobernación relacionadas a las prácticas orgánicas, técnicas e ideológicas de los actores en su interacción con el medio educativo. Precisamente, a través de entrevistas semiestructuradas hemos podido analizar su contenido mediante determinadas categorías, en donde se recogen las ideas,

concepciones, problemáticas y experiencias de los diferentes actores educativos y su armonización con el medio escolar y social.

Un análisis comparativo entre las distintas categorías analíticas revela una lógica de los cambios más importantes en la historia de los actores: la sociedad ha cambiado y, por tanto, la escuela ya que no puede permanecer ajena a estos cambios. Pero las significaciones funcionan, como las prácticas sociales, en lugar de sólo palabras e ideas referidas a otras prácticas o estructuras. La escuela, afirman los actores entrevistados, no margina ni excluye. Esta categoría, por el contrario, se centra en la comparación de diversos aspectos, sobre todo, en relación con la hipótesis de partida, si la inclusión y la exclusión social son dependientes del gobierno de la educación, sin obviar la importancia del contexto.

La relación de gobernación e inclusión/exclusión en el campo educativo tiene una especial importancia social y política. Dirige la atención de cómo el conocimiento se inscribe en las concepciones de la persona educada, califica e inhabilita a los individuos hacia la participación a través de procesos que normalizan al ser del niño y del joven. Es la fabricación de una serie de disposiciones, sensibilidades e intereses, que son estimados, y de hecho son normales, en la formación de la personalidad. (Popkewitz, Limblad, Strandberg, 1999)<sup>2</sup>

Otro apartado analítico se aproxima a las imágenes que tienen los diferentes actores educativos sobre los distintos sujetos que intervienen en el proceso educativo: la imagen del estudiante ideal, funciones y roles del profesorado y dirección en la lógica de estos cambios acaecidos en los sistemas educativos. De igual forma, destacar la importancia educadora de la familia, su vinculación y compromiso hacia con un modelo de educación o, por el contrario, la delegación de responsabilidades, cada vez mayor, en otros agentes socializadores secundarios como la escuela o sociedad civil.

#### **4. LA NARRATIVA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ANTE EL PROCESO DE REFORMA: MANDATOS, CONFLICTOS Y SITUACIONES**

La percepción de los cambios educativos más importantes acaecidos recientemente en el proceso de reforma del sistema educativo por parte de los actores docentes – directores, orientadores y profesorado - es muy diferente según la titularidad del centro, público o privado concertado. Ahora bien, sí parece existir cierta unanimidad en cuanto a los cambios sociales y su repercusión en la educación, como parte subyacente de la misma sociedad.

a) Principales cambios: Nueva legitimidad

---

<sup>2</sup> Cit. en Popkewitz, T. Limblad, S. & Stranberg, J. (1999). *Review on education governance and social integration an exclusion*. Department of Education. Uppsala University, p. 19

### 1. La sociedad ha cambiado

Todos los actores entrevistados coinciden en los cambios existentes en la sociedad y como consecuencia la escuela también ha vivido esos cambios, aunque no de forma paralela. Tal es así que algunos actores dudan que los cambios de la sociedad hayan afectado a la escuela.

*"Yo pienso que la sociedad nos exige cambiar".*

*"La institución en sí no ha cambiado, lo que ha cambiado es la sociedad".*

### 2. Un nuevo soporte legal

La LOGSE, para gran parte de los entrevistados, es una ley que intenta dar respuesta a esos estudiantes que, en el pasado, estaban fuera del mismo. La ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, que termina con la edad para su incorporación al mundo laboral, programas de atención a la diversidad, o la apreciación de estudios más prácticos, son medidas de carácter integrador y democratizadoras, en consonancia con una mayor legitimidad social.

*"... la importancia de este sistema educativo, que pueda potenciar a esos niños para escoger otro de carreras u otro tipo de enseñanzas más prácticas".*

También existe coincidencia en que la nueva Ley de reforma del sistema educativo (LOGSE) favorece y da más oportunidades a los chicos y chicas, pero esta complacencia general en la igualdad de oportunidades se difumina por algunos docentes entrevistados, que se preguntan, e incluso llegan a afirmar que con el nuevo sistema educativo se perjudica al alumnado mejor y más sobresaliente, porque bajan los niveles, ya que se trata de que todos sigan el ritmo de la clase.

*"...este sistema educativo está pensado para ayudar a los estudiantes que van mal y nunca se piensa en los estudiantes que van bien".*

### 3. Cambios más significativos en la institución escolar

Los cambios que ha experimentado la escuela con la reforma del sistema educativa a juicio de los actores docentes se pueden sintetizar en los siguientes:

- Democratización y mayor participación de los centros en la educación.
- Ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años.
- El aprendizaje y la unidad de promoción es el ciclo educativo.
- Contempla medidas de atención a la diversidad: optatividad, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular u programas de garantía social.
- Orientación y mayor importancia de la tutoría.
- Nuevos sistemas de evaluación.
- Valoración ni solo del aspecto cognitivo, sino también del afectivo.
- Mayor preparación, formación y coordinación del profesorado.

- Participación de madres y padres en la vida del centro.
- El sistema educativo se ha de adaptar al contexto.
- Introducción de temas transversales.
- La unidad de aprendizaje y promoción es el ciclo.
- La introducción en los nuevos planes de estudios la educación musical.
- Agrupamiento de los alumnos flexible y heterogéneo.
- Nuevo papel del director.
- Nuevas formas de aprendizaje e introducción de nuevas tecnologías.
- La formación profesional es más práctica y conectada con el mundo laboral.
- Autonomía de los centros

Los centros privado-concertados han insistido principalmente en cambios tales como la introducción en el currículum de la transversalidad e importancia de los valores así como la utilización de nuevas tecnologías. El resto de los cambios señalados son comunes.

#### b) El discurso crítico

La aplicación y puesta en marcha de una reforma del sistema educativo no está exenta de problemas. De la misma forma que los actores han expuesto el nuevo marco como legitimador de los cambios más importantes percibidos, de la misma forma se reflejan una serie de críticas, que engloban las problemáticas más importantes en cuanto a la implantación y funcionamiento del nuevo sistema.

#### 1) *En relación al profesorado, organización y funcionamiento de los centros*

La mayoría de los actores docentes entrevistados, tanto del sector público como del privado-concertado, coinciden en la creciente desvalorización del profesorado, descrédito, escaso prestigio y su repercusión en el alumnado.

*"...y si la sociedad desacredita a unos profesionales, los niños imitan ese descrédito".*

La sobrecarga de tareas junto a la falta de medios materiales, recursos humanos y económicos constituyen argumentos críticos respecto al nuevo sistema educativo. Se considera ampliamente aceptada la idea de que al profesorado cada vez se le exige más ante la creciente desinstitucionalización familiar, ya no sólo es un instructor, sino un educador, un tutor y a veces un padre, por lo que ante estos nuevos retos se encuentra desamparado, sin la formación inicial pertinente, ni los medios ni recursos necesarios para desempeñar adecuadamente su función tal y como la sociedad le exige.

*"lo más problemático es que al profesorado, hoy día se le exige prácticamente ser Dios".*

*"El profesorado es transmisor de conocimientos y no le han enseñado otras cosas que se le demandan"*

*“En este centro hay construido un laboratorio de Física y Química pero está cerrado”*

La convivencia en el mismo centro de profesores de primaria y secundaria, es otro de los inconvenientes señalados, ya que el profesorado de secundaria se muestra más reacio, reticente y desconfiado ante los cambios que se están produciendo. También el profesorado más veterano, con más antigüedad, es más medido y remiso a los cambios originados con la reforma del sistema educativo. Por el contrario, el profesorado de primaria se ha mostrado más acorde con la heterogeneidad de las clases, por su trabajo en la extinta EGB.

La organización y funcionamiento de los centros constituye otro eje de problemas, centrados en torno a la burocracia y la organización y configuración de las optativas, como la promoción automática de un ciclo a otro. El número de reuniones se ha incrementado de forma considerable; la multiplicidad de asignaturas optativas, su configuración en torno a los respectivos itinerarios y su adecuación horaria crean confusión en el alumnado. También los docentes se quejan por la promoción automática, ya que el alumnado que promociona y no aprende se va a encontrar después con más problemas que si repitiera.

*“La optatividad de la ESO no es una medida de atención a la diversidad, aquellos alumnos que van a optar por el bachillerato se ven forzados a elegir unas optativas determinadas”*

*“Con tanta optatividad se pierde de vista la enseñanza básica y todas las asignaturas se convierten en marías.”*

La jornada escolar, constituye otro aspecto relevante de la narrativa de los actores docentes, sobre todo por parte del ámbito de la privada concertada. La nueva organización del tiempo escolar sin la realización de actividades durante las tardes, es un problema educativo ya que los niños y niñas pasan mucho más tiempo en la calle o ante el televisor.

## 2) Con la estructura del sistema educativo

Se detecta una opinión en contra de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, ya que hay alumnado que a determinadas edades crean problemas de disciplina, violencia y agresividad, sobre todo en los centros ubicados en zonas marginales y deprimidas. Se habrían de buscar soluciones a este tipo de problemáticas, ya que la escuela de forma aislada no puede ofrecer una solución adecuada y factible. En este sentido una directora propuso una decisión tajante:

*“la eliminación de la secundaria obligatoria. El objetivo básico de la escuela es aprender a leer y escribir. Sólo seis años y un único profesor”.*

*“Los gamberretes de siempre ahora están escolarizados”*



La imposibilidad de llevar a la práctica los objetivos y principios recogidos en la nueva ley. Se aprecia una inadecuación de las finalidades con la realidad.

*"Los objetivos generales, por ejemplo, de la ESO están muy bien, pero eso es como proponer el Evangelio o la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...) no son realistas."*

A esto se une la opinión de algunos actores sobre la imposición de la reforma, manifestando la ausencia de consultas al profesorado sobre la conveniencia o no de la misma, así como las medidas posteriores en su posterior implantación.

*"Los buenos profesores lo van a tener mal porque se lo toman en serio".*

### 3) Con la Administración

No se comparte la decisión de la supresión de los exámenes de septiembre por ser totalmente inadecuada.

*"Yo pienso que es una verdadera barbaridad suprimir los exámenes de septiembre"*

La discriminación y competencia entre enseñanza pública y privada se percibe como tal problema por el sector de la enseñanza pública, que ostenta una imagen integradora mientras es selectiva por la privada.

*"Los públicos serán los marginados y los privados para quienes quieran recibir conocimientos más prestigiosos".*

*"Con la distribución de los recursos se está ayudando demasiado a los centros privados (...), ¡señores!, si usted quiere tener un centro privado, páguelo".*

También esta narrativa se aprecia por parte de los docentes de la privada concertada, donde la discriminación respecto a la enseñanza pública es notoria y manifiesta.

*"...una discriminación terrible y una guerra declarada"*

En este sentido se le demanda a la Administración que les considere en igualdad de condiciones que un centro público, con mayores dotaciones de recursos, equiparación salarial por tener más horas lectivas que el profesorado de la pública y la concesión de mayor autonomía para la puesta en práctica de su proyecto educativo.

*"Todos los niños, estén en la privada, en la privada concertada o en la pública, son niños con las mismas necesidades".*

*"Nos tienen agobiados, es más, yo creo que nos están haciendo daño, porque nos están haciendo algo (...) y es enfrentarnos con los públicos y eso es injusto, porque le cuentan mentiras nuestras".*

#### 4) Ante la falta de valores

Para los actores de los centros privados concertados, otro problema importante, no percibido por los públicos, es el subyacente en la misma sociedad donde existe una importante crisis de valores.

*"Falta de respeto hacia los valores transcendentales, hacia la religión, ¿qué tipo de hombre quieren crear?, pues un hombre que sea un robot, porque no inculcan valores humanos ni cristianos".*

#### 5) La escasa participación de la familia

Los docentes se quejan de la poca colaboración de la familia, se argumentan que asisten solamente si se les llama puntualmente.

*"Los padres se creen que tienen muchos derechos, pero ningún deber".*

Por consiguiente, estas ambivalencias conllevan un desajuste importante entre la familia y la escuela.

### 5. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL: INFLUENCIAS Y REPERCUSIONES

Esta categoría analítica muestra cómo los actores docentes perciben el proceso de inclusión y exclusión social y si la escuela incrementa o reduce la desigualdad social, junto al gobierno de la educación en cada uno de sus ámbitos de influencia y decisión.

*La escuela no fomenta la marginación ni la marginación: paradojas y contradicciones*

Todos los docentes entrevistados constatan el hecho de que la escuela no excluye ni margina. Ahora bien, el discurso difiere si se trata de un centro público o concertado. Para los actores docentes de los centros concertados se puede hablar de dos tipos de exclusión, el fracaso escolar y la autoexclusión. El fracaso escolar se asocia a alumnado con necesidades educativas especiales y la autoexclusión relacionada a problemáticas sociales, tales como drogas, alcoholismo, delincuencia... En estos casos la escuela no margina ni excluye, es la sociedad.

*"... nunca se ha puesto dificultad ni cortapisa, ni criterio de exclusión por marginación o por procedencia, lo cual no quiere decir que, según van subiendo ciclos, ellos mismos no se vayan autoexcluyendo".*

Ahora bien, la dificultad estriba en la escolarización de este alumnado, ya que los centros concertados argumentan estar faltos de medios y recursos. Así este tipo de problemáticas se suelen derivar a los centros públicos, las afirmaciones de los entrevistados así lo confirman.

*"... chicos con NEE no nos quedan porque hablamos con los padres y lo comprenden".*

*"... formalmente ser colegio de integración no, porque en el barrio hay un público, que es de integración, y yo hablo con la Administración y digo que habiendo uno, no iban a dar otro, que los niños que quieran ayuda que se vayan al público".*

*"oye, esto es así, si lo quieres lo coges, y si no, lo dejas (...), más que medidas excluyentes, solemos hacerlo de modo educativo, para que la gente no se vaya con mal sabor de boca del centro, ni tome represalias de ningún tipo, ni para él ni para ningún otro".*

Para el profesorado de los colegios públicos, la exclusión y marginación social afecta principalmente a los sectores procedentes de ambientes marginales, aunque se evidencian otros tipos de exclusión en el marco escolar como la discriminación entre el propio alumnado por razones de higiene, calificaciones escolares, indumentaria...

Las medidas establecidas para luchar contra estas tipologías de exclusión aludidas, también difieren de los ámbitos de referencia. Para el sector privado concertado, la lucha contra la exclusión social ha de basarse fundamentalmente a través de la educación en valores humanos y cristianos. Ello supone la potenciación en la escuela de los temas transversales, mayor diálogo con madres y padres, toma de decisiones conjuntas y trabajar en la misma línea entre los diversos profesionales existentes en los centros.

En el sector público las actuaciones no han de corresponder en exclusividad a la escuela, sino también a otras instituciones, como ayuntamientos, servicios sociales y otras entidades menores. No obstante en el seno de la escuela hay que potenciar el diálogo entre alumnado, familia y profesorado, implantación de escuela de padres y trabajar de forma coordinada con otras instituciones.

## **6. CONSTRUCCIÓN DE LOS SUJETOS: NOSTALGIAS, UTOPÍAS Y REALIDADES**

La imagen que cada actor tiene de sí mismo y de los otros contribuye a mejorar la comprensión de una serie de aspectos implícitos en las relaciones internas de la institución escolar. El estudiante ideal como figura contrapuesta con el estudiante real, el director o profesor ideal frente al profesorado existente en la actualidad son imágenes dinámica correspondientes a un proceso de construcción de un nuevo modelo de escuela implícito en el marco de reforma educativa.

### *a) El estudiante ideal: Hacia la búsqueda de personas autónomas y críticas*

La mayoría de los actores entrevistados coinciden en que el alumnado de hace diez años es diferente del actual. La imagen nostálgica de un alumnado aplicado, trabajador, con interés y optimismo se refleja en el tiempo con otra que representa a un estudiante de bajo rendimiento académico, pero colaborador, desmotivado, pero respetuoso, con escaso interés, agresivo y rebelde, pero a veces solidario. Son diversas figuras que representan una imagen del alumnado que se ha ido transformando con el tiempo.

*“Los alumnos de hace algún tiempo eran mucho más optimistas, me parece a mí, mucho más confiados en lo que estaban haciendo, es decir, estudiar era una inversión para el futuro, que les daría la oportunidad de situarse bien socialmente”.*

*“Si los dejas, los alumnos son muy listos”.*

*“Son tremendamente indolentes, tienen poco vocabulario, poca base, van al mínimo”.*

*“Han descuidado los niveles, la disciplina, el comportamiento, (...) el alumno sabe menos”.*

Algunos docentes de los centros concertados están convencidos que también *“carecen de formación espiritual, de profundidad cristiana”*.

El ideal de buen alumno coincide en gran parte con la imagen prefigurada de la sociedad actual, la formación de personas autónomas y críticas en la línea de un buen ciudadano, es decir, personas que no sólo desarrollen el aspecto cognitivo, sino también el afectivo. En definitiva, personas íntegras.

*“...adquisición de conceptos y en que sea un niño tranquilo y que no nos dé problemas y que adquiera lo que es la memoria y supere exámenes, pruebas”.*

*“Amigo de sus compañeros, responsable, que estudia, es más colaborador, solidario, y no que sólo sea capaz de aprender conocimientos, igual que el típico empollón”.*

*“Enseñarles a vivir, que lo que sepan lo lleven a la vida, que ellos sepan enfrentarse a la vida, criticar, juzgar, elegir, ser libre y responsable”.*

En definitiva, no sólo han de superar unos contenidos mínimos, sino que han de adquirir igualmente ciertos valores como la participación, la solidaridad, responsabilidad, competencia y atención. Se precisa una adaptación a los cambios, ya que éstos se producen a gran velocidad, y la escuela ha de dar una respuesta a esta nueva imagen del estudiante en el tiempo y superar las nostalgias del pasado. No es poco el reto.

#### *b) La búsqueda de equilibrio en la imagen del profesorado: Competencia y formación*

En la actualidad, el papel del profesorado es fundamental en la implantación del nuevo sistema educativo. Sin embargo, la adecuación al nuevo rol que se le asigna no está exente de dificultades, el descenso de prestigio social junto al descontento que existe entre el colectivo, producen situaciones en el profesorado de desencanto e inadaptación.

La mayoría de los docentes entrevistados, tanto de la pública como de la privada, creen que el director está saturado de tareas, la función del director es más compleja, ha de velar por la comunidad educativa, además de evaluar, tomar decisiones, representar al centro, estar al día de la normativa vigente, ...

Es un cargo que está mal pagado. Algunos de los entrevistados consideran que la escuela es una empresa y como tal, todo trabajo debe estar recompensado económicamente. Sin embargo, otros creen que el director hoy en día no representa nada, se trata de una pieza más del puzzle.

*“El papel del director, yo creo que no tiene papel ninguno, ¿qué papel tiene un director?, ninguno, aguantar jaquecas y no resuelve nada (...), es como un cohete que anuncia el pescado en la plaza”.*

El ideal del buen director, tanto para los centros públicos como para los privados, es un líder pedagógico, organizativo y administrativo, un animador y dinamizador del centro.

También el profesorado se ve a sí mismo sobrecargado en sus tareas. La postura que adoptaron ante la LOGSE es diversa. Los más negativos se sienten hundidos, reacios ante los cambios que se les han impuesto y escépticos ante los mismos ya que consideran que el nuevo sistema empeora la enseñanza, *“es una fábrica de hacer títulos”*. Por tanto, el buen funcionamiento o no del sistema depende, en gran parte, del voluntarismo de este colectivo. Es más pesimista el profesorado de secundaria. Otro problema que les afecta es el desprestigio que reciben de la sociedad.

*“Tengo el sentimiento con la Reforma que nos están pidiendo demasiado”.*

*“Cada vez trabajamos más pero con más miedo, sin poder hacer y educar a los niños como quisiéramos y nos falta muchas veces la ayuda de los padres”.*

Sin embargo, los más optimistas creen que la LOGSE ha sido una buena ley y por tanto, afirman que *“nos sentimos muy implicados en la educación”*.

La imagen del buen profesor en los centros públicos es el que conoce la metodología, llega al alumnado y dinamiza el grupo. Mientras en los privado-concertados se da más importancia al profesor como persona, con valores católicos, equilibrado, bondadoso, paciente, formador, no sólo instructor, sino que sepa transmitir autoridad y disciplina. Ha de atender adecuadamente a padres y alumnado.

*“Somos como el escultor que coge un árbol, ahí dentro está la figura que quiere sacar; sólo falta que le quite lo que le estorba”.*

*“Que sepa estar en clase con un saber estar, competente, comprometido, pedagogo”.*

No cabe duda que nos encontramos ante una ambivalencia que se puede complementar. Una visión más colectiva del profesorado del sector público, consciente de su función, que se contrapone a una imagen más personal e individual del profesorado del sector privado-concertado.

*c) La progresiva pérdida de la función educadora de la familia*

Todos los entrevistados parten de la misma imagen, la familia constituye una pieza clave en el proceso educativo. Además consideran que el sistema educativo está especialmente diseñado para que triunfe el alumnado que su familia participa del proceso.

*“lo que les inculca la familia es mucho mayor que lo que la escuela les quiera inculcar”.*

*“Este sistema educativo que estamos impartiendo logra su efectividad si los padres se implican en él, si no, no hay nada que hacer”.*

Existe una relación directa entre la influencia de la familia y el rendimiento académico. Sin embargo el problema que se detecta es, el cambio que se está producido en esta institución social básica, su desestructuración.

*“El fracaso escolar coincide con la desarmonía familiar”.*

Si la participación de los padres es fundamental en la educación, se aprecia que éstos delegan cada vez más responsabilidades sobre el sistema educativo, lo que produce que el profesorado tenga que asumir también funciones que antes tenía la familia.

*“Se descarga cada vez más trabajo de la familia en la escuela”.*

Todos los docentes coinciden en afirmar que la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos es clave, pero los padres no participan en el mismo, como demuestran los últimos porcentajes en las últimas elecciones a consejos escolares, o simplemente se limitan a encuentros en tutoría, charlas informales con el profesorado, o todo lo contrario, quieren involucrarse en tareas que no son de su competencia.

*“Confusiones sobre el papel que los padres tienen que desarrollar en los centros y algunos han querido meterse en aspectos que no les compete en absoluto”.*

Sin embargo, en ambientes más deprimidos la participación puede entenderse como un enfrentamiento con el profesorado.

*“No llegan a comprender que tienen que estar en unión con el profesor (...), lo entienden como una fuerza que tienen ellos si quieren en un momento hundir a los profesores”.*

En los centros privado-concertados existe en las familias una preocupación latente, el interés por el rendimiento, manifestado a través de la presión por las notas. En consecuencia la atención a la diversidad produce el descenso de los niveles académicos.

*“Al final de curso son unas presiones terribles (...) te vienen a comprar de la manera más descarada”.*

*“Algunas familias han sido reacias por miedo a que se bajara el nivel de conocimientos y ser perdiera la homogeneidad en las clases, puesto que esto dificulta mucho la tarea educadora”.*

Respecto a otros actores sólo se han dado algunas pinceladas. Se considera importante la colaboración de la escuela, y el profesorado en especial, con las distintas instituciones, no sólo políticas (Ayuntamientos, Comunidad Autónoma), sino también organizaciones y asociaciones no gubernamentales (ONGs, Asociaciones de Vecinos), como vía o herramienta para fomentar la inclusión social. Se requiere un trabajo conjunto de coordinación y cooperación.

## **7. CONCLUSIÓN**

Las repercusiones de los procesos de exclusión social en el ámbito educativo producen culturas escolares diferentes y socialmente desvirtuadas, ya que los códigos imperantes (narrativas e imágenes), los modelos de tradiciones e interacción con los ambientes escolares segregados presentan un concepto de escuela desestructurada, alejada de posiciones igualitarias. Más bien los problemas de equidad se encuentran en los principios de razón y conducta que clasifican, diferencian, y dividen subjetividades de actores y agentes a través de las prácticas de normalización.

La importancia de las narrativas e imágenes de los actores docentes denotan las capacidades, sensibilidades, y disposiciones que se incluyen como *lo normal y razonable para la acción* y por la ausencia de distinciones para ser excluido.

La relación de gobernación e inclusión/exclusión en el discurso de los actores docentes tiene una especial importancia social y educativa. Dirige la atención de cómo el conocimiento y las prácticas se inscriben en las concepciones de la persona educada, califica e inhabilita el alumnado hacia la participación en su proceso de educación que normalizan al ser del niño y del joven.

Las respuestas evidencian un nuevo discurso de cambio y adaptación al nuevo marco legislativo auspiciado por la reforma del sistema educativo, no sin ciertas reticencias, en el sentido de considerarla como instrumento valioso de fuerza, cohesión e integración social.

Por tanto, tomamos en consideración el sector docente como uno de los ámbitos educativos implicado en la búsqueda de una equidad social, en cuanto posibilita y favorece el acceso a una formación básica, al trabajo, a la cultura y a la participación social. Mediante la creación de unos niveles básicos de vida y de integración social, como de las posibilidades de participación social en el conjunto de la sociedad, se amplía esta dimensión educativa de equidad y dualizaciones sociales en el sentido de dotar a la población de un nivel de titulación obligatoria, inexistente en muchos casos, al igual que la capacidad de procesamiento de la información relevante, carencia explícita en determinados sectores de población.

Ahora bien, no se trata de crear nuevas categorías socioeducativas de legitimación social, sino de articular una serie de estrategias insertadas en

proyectos de actuación realistas, no utópicos, exentos de retórica, donde lo importante sea aumentar el capital social y cultural de los individuos.

### Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona: Aljibe.
- Bonal, X. (1998). La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996), en R. Romá y J. Subirats, (eds.). *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel, 153-174.
- Brunet, I. y Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta
- Devalay, M. (1996). *Donner du sens à l'école* París: ESF
- Dubet, F. (1989) Jeunesse et travail : de quelles crises s'agit-il?. En: *Lettre d'information de la FONDA* (Fondation pour la vie associative), n° 63, París (abril de 1989)
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école en *Revue française de sociologie* XXXVII, 511-535
- Carabaña, J. (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Visor-Argentaria.
- Duro, J. A. (1997). Expansión educativa y desigualdad en los niveles de escolarización. *Información Comercial Española*, 764, 147-160.
- Echevarría, J. (1999). *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- El Periódico (2005). Los docentes ponen pegas a la reforma educativa, en el Diario *El Periódico de Cataluña* (03/04/2005)
- Fassin, Didier (1996). Exclusión, underclass, marginalidad en *Revue française de sociologie* XXXVII, 37-75
- Luengo Navas, J. (Comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona-México: Pomares
- Luengo Navas, J. (2000). En busca de la igualdad por la escuela en *REC. Revista de Estudios del Curriculum*. Vol. 3 (1), 249-269
- Maravall Herrero, J.M. (coord.). *Dimensiones de la desigualdad*. Madrid: Visor-Argentaria
- Pereyra, M. A., Sevilla, D. y Castillo, P. (1999). The Spanish Educational System: A Report, en S. Lindblad y Th.S. Popkewitz (eds.). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala University, 171-203.
- Pereyra, M.A., Luzón, A., Torres, M. y otros (2001). Social inclusion and exclusion in Spain: the blurring images of reformed schooling. En S. Linblad y Th.S. Popkewitz (eds.). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Uppsala: University, 261-298.
- Popkewitz, T. Limblad, S. & Stranberg, J. (1999). *Review on education governance and social integration an exclusion*. Uppsala University
- Rambla, X. y Bonal, X. (2006) La desigualdad que no cesa, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 235, 50-54
- San Segundo, M<sup>a</sup> J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Economías*, 40, 82-103.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.