

ACTAS DE LA
REUNION SOBRE LA
RENOVACION DE
LA EDUCACION
SECUNDARIA Y
PROFESIONAL

ACTAS DE LA
REUNION SOBRE LA
RENOVACION DE
LA EDUCACION
SECUNDARIA Y
PROFESIONAL

C·I·D·E·

C·I·D·E·

CENTRO DE
INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
C.I.D.E.

ACTAS DE LA REUNION
SOBRE LA RENOVACION DE LA
EDUCACION SECUNDARIA Y PROFESIONAL
20, 21 y 22 de Mayo de 1987

RECOPIACION Y EDICION

Guillermo Gil Escudero
Inmaculada Egido
Carlos Hernández Blasi



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

**REUNION SOBRE LA RENOVACION DE LA EDUCACION SECUNDARIA
Y PROFESIONAL (1987. Madrid).**

Actas de la Reunión sobre la Renovación de la Educación Secundaria y Profesional: Madrid, 24, 25 y 26 de junio de 1987/recopilación y edición Guillermo Gil Escudero, Carlos Hernández Blasi, Inmaculada Egido.— Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativas, 1988.

1. Reforma educativa 2. Enseñanza secundaria 3. Enseñanza profesional I. Gil Escudero, Guillermo II. Hernández Blasi, Carlos III. Egido, Inmaculada.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría General de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M- 15273-1988

NIPO: 176-88-171-X.

I.S.B.N.: 84-369-1435-X

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE

	Página
NOTA INTRODUCTORIA	5
SECCION I.— ACTO DE INAUGURACION	7
INAUGURACION	9
CONFERENCIA INAUGURAL	15
INTRODUCCION	27
SECCION II.— MESAS	31
MESA 1.— La Organización de la Educación Secundaria ..	33
Ponencias	35
Intervenciones	75
MESA 2.— El Bachillerato	109
Ponencias	111
Intervenciones	137
MESA 3.— La Educación Técnico-Profesional	159
Ponencias	161
Intervenciones	203
MESA 4.— La Formación del Profesorado	229
Ponencias	231
Intervenciones	253
MESA 5.— La Evaluación de la Educación Secundaria	279
Ponencias	281
Intervenciones	311
MESA 6.— Un Proyecto de Cambio en la España de las	
Autonomías	327
Ponencias	329
MESA 7.— Sociedad, Educación y Cultura	371
Ponencias	373

SECCION III.— ACTO DE CLAUSURA	399
CLAUSURA	401
ANEXOS	409
ANEXO I.— Movimientos de Renovación Pedagógica	411
ANEXO II	431
ANEXO III	437
ANEXO IV	439

NOTA INTRODUCTORIA

Se recogen en este libro las Actas de la Reunión sobre la Renovación de la Educación Secundaria y Profesional organizada por el Ministerio de Educación y Ciencia los días 24, 25 y 26 de junio de 1987.

Con esta reunión se inició un proceso de reflexión y discusión sobre la Propuesta para Debate sobre la reforma de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional presentada con antelación por el Ministerio de Educación y Ciencia. La reunión mostró la voluntad de participación y acuerdo de todos los sectores y fuerzas sociales implicados en la enseñanza, voluntad que debe presidir la elaboración de un diseño eficaz y estable de la reforma educativa.

El proceso de confección de estas Actas ha constituido, tras la invitación a todos los asistentes a la reunión a incorporar a las mismas los textos que considerasen convenientes, en la transcripción literal de las cintas grabadas de la reunión. A partir de las mismas, se han realizado las revisiones de estilo mínimas y necesarias provocadas por las diferencias entre la comunicación escrita y la hablada. En todo caso, se ha mantenido el sentido, intención y contenido de las distintas intervenciones, optándose siempre por respetar su significado aun a costa de algún detrimento menor en el estilo.

SECCION I

ACTO DE INAUGURACION

INAUGURACION

- D. José María Maravall, Ministro de Educación y Ciencia.

CONFERENCIA INAUGURAL

- D. Alfredo Pérez Rubalcaba, Secretario General de Educación.

INTRODUCCION

- D. Alvaro Marchesi, Director General de Renovación Pedagógica.

INAUGURACION

D. JOSE MARIA MARAVALL

Señoras y señores, queridos amigos, quiero agradecerles primeramente a todos ustedes su presencia en este acto, a los invitados de otros países por el apoyo generoso que proporcionan a nuestra reflexión y que prolonga una colaboración con la Administración Educativa española que ha venido desarrollándose desde hace ya varios años. En unas ocasiones al amparo de prestigiosos organismos internacionales; en otros casos, mediante encuentros esclarecedores mantenidos con representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, que han resultado decisivos para la elaboración del proyecto de reforma cuya discusión iniciamos ahora. También al nutrido grupo de participantes españoles relevantes por su especialidad o por las Instituciones que representan.

Desde el mismo momento de presentación del documento que ustedes tienen en sus manos, he querido hacer hincapié en la voluntad de acuerdo que va a presidir la elaboración del diseño final de la reforma de la enseñanza. Las naciones suelen acometer reformas profundas de sus sistemas educativos en pocas ocasiones a lo largo de su historia. Sucede así porque existe coincidencia en valorar la estabilidad como una virtud en la educación. Quisiera que se me entendiera bien cuando utilizo este término. La estabilidad no es un sinónimo de quietud ni, menos aún, de rutina. Muy por el contrario, la estabilidad en la escuela supone el mantenimiento de los referentes básicos que presiden la actuación de todas las fuerzas educativas y que consiente el esfuerzo de todas ellas para innovar día a día el rendimiento de su labor.

Sin embargo, hay momentos en los que la modificación de esos referentes básicos resulta indispensable para que las energías proyectadas a la mejora cotidiana de la acción educativa no se malogren, no se dilapiden. Cuando aparece esa situación, los pri-

meros en percibirla son quienes de modo permanente soportan los desajustes de la ordenación educativa vigente. Quienes comprueban que su esfuerzo no acaba de rentabilizarse al chocar con obstáculos que escapan a su dominio y que están enraizados en los mismos fundamentos de la estructura educativa existente. Creo que ante esta situación nos encontramos hoy. Así lo confirma la coincidencia rayana en la unanimidad con que los más diversos integrantes de la Comunidad Escolar se manifiestan sobre la necesidad de una reforma de la enseñanza en sus diversos tramos y modalidades. Si el diagnóstico es prácticamente unánime, también lo es la disposición manifestada por representantes de todos los sectores de la enseñanza para cooperar en el proceso de la reforma. Debo decir inmediatamente, que esta favorable acogida a la invitación de la Administración, debe ser para todos motivo de satisfacción. No sólo porque todas las contribuciones que parten del conocimiento directo del quehacer educativo resulten preciosas en la elaboración de un proyecto tan ambicioso como éste. Sucede además, que la participación es la premisa del acuerdo, y el acuerdo es la base de la estabilidad futura del diseño que finalmente se implante.

Nada más lógico, por tanto, que acudir a fórmulas como la de la reunión de hoy, para fomentar el intercambio de puntos de vista. Confío en que a lo largo de estos días de trabajo, a lo largo de estos días de debate, todos salgamos enriquecidos con observaciones ajenas, con puntos de vista menos próximos a nuestra reflexión específica o personal, o cuando menos, confrontando las certezas personales de cada cual, con otras certezas no menos provisionales.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elegido con claridad el método del debate, porque es el único que aún sin garantizarlo, hace posible el acuerdo. Pero no ha querido huir de sus responsabilidades en la orientación de este debate. Por eso, ha elaborado el proyecto que tienen ante ustedes, y lo presenta sin otorgarle ningún carácter definitivo, pero también sin ninguna ambigüedad, como una propuesta.

Son conocidas por todos ustedes las líneas generales de esta propuesta. Su pretensión de otorgar a la etapa anterior a los 6 años la consideración que merece como etapa educativa acorde con la moderna concepción de la Escuela Infantil. Su propósito de exten-

der la educación obligatoria hasta los 16 años, conjugando las conquistas de la escuela comprensiva con la flexibilidad curricular imprescindible para atender la enorme diversidad de situaciones que presentan los alumnos en función de su procedencia cultural, de sus intereses o de su historial escolar. Conocen ustedes también el énfasis que el proyecto hace en la ampliación de las modalidades de bachillerato en orden a reforzar su función propedéutica y al tiempo terminal, o cuasi terminal, en relación con campos profesionales específicos. Conocen, en fin, el modo en que el documento subraya la necesaria dignificación de la educación técnico-profesional al posponer una bifurcación irreversible que aparecía temprana y discriminatoria, y al estrechar su vinculación con la experiencia laboral y procurar su adaptación curricular a los modernos perfiles profesionales.

A lo largo de las sesiones de esta primera reunión, que hoy comienza, su mirada va a detenerse en la Enseñanza Secundaria y Profesional, tal vez aquel tramo que concentra unos nudos prácticos y teóricos de nuestra problemática educativa; aquél donde se sitúan los mayores retos que la reforma debe afrontar. He mencionado ya algunos de ellos, y quisiera detenerme en dos aspectos que considero capitales.

En primer lugar, la extensión de la enseñanza obligatoria mediante la introducción de una Educación Secundaria Básica dividida en dos ciclos. La extensión de la escolaridad puede elevar el nivel cultural de un país y ser fuente de bienestar social, siempre y cuando no actúe como una medida coactiva que sólo prolongue la frustración. En otras palabras, no se trata de dar más de lo mismo, sino de dar más de algo mejor.

Vivimos en un país históricamente muy desigual y contra esa desigualdad se dirige esta iniciativa. Pero nuestro país es, al mismo tiempo, muy plural y ello hace imprescindible que la oferta educativa dé cabida a los itinerarios personales, a la diversidad cultural, a la pluralidad de situaciones que presenta cada estudiante. Una y otra consideración, nos obligan a combinar el principio de la comprensividad con el principio de la flexibilidad y la optatividad durante este tramo, muy en especial durante el segundo ciclo.

La reforma de la enseñanza técnico-profesional es el segundo aspecto al que quisiera referirme. Sus insuficiencias actuales son más que conocidas. Es notorio también, que la escasez de trabajo,

especialmente aguda entre la población juvenil, hace gravitar sobre esta modalidad educativa responsabilidades muy especiales. La estructura y los programas básicos de la educación técnico-profesional han de estar muy ligados al desarrollo de las políticas económicas y de empleo.

Administraciones Educativas y Laborales, Sindicatos y Empresarios han de comprometerse en el nuevo diseño y en su puesta en marcha. La futura educación técnico-profesional deberá tomar en consideración que la empresa es también un ámbito formativo, que el ritmo al que se suceden los cambios tecnológicos hace imposible muchas veces reproducir en los espacios escolares las condiciones reales en la que se desarrolla la producción real.

Con la reunión que hoy comienza se inicia lo que debería ser un período amplio de debate sobre la reforma de las enseñanzas Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional, que en su primera fase se extenderá hasta finales del curso próximo. Con la presentación del subsiguiente proyecto legal no concluye, ni muchos menos, el debate sino que el pleno desarrollo de los diseños curriculares correspondientes a cada uno de los tramos afectados por la reforma precisará de una labor continuada que se extenderá, al menos, durante dos cursos y que llenará de contenido los grandes trazos que la futura ley establezca.

La misma periodización del proceso de la reforma hace posible el debate, propicia el debate, la búsqueda de acuerdos, y hace posible la reflexión serena. De poco serviría invocar la conveniencia de la participación si no se habilitasen los medios y los plazos para que esa participación resultase materialmente posible. Ahora bien, esa prudencia en los ritmos, esa prevención frente a improvisaciones en las que, con demasiada frecuencia, se ha incurrido en la historia educativa española debe venir acompañada por el despliegue de un conjunto de medidas que, desde ahora hasta el curso 1990-91, hagan posible la ejecución práctica de la reforma. Son medidas que tienen que tener una aplicación inmediata, desde el curso próximo, y que afectan al refuerzo de las plantillas en los centros, a los recursos docentes y materiales de que éstos dispondrán para elaborar con mayor autonomía sus propios proyectos educativos, a la introducción de equipos psicopedagógicos y servicios de orientación, a la formación y al reciclaje del profesorado. Son medidas que deberán tener su correlato presupuestario

de suerte que la entrada en vigor y la aplicación progresiva de la nueva ordenación discurra por cauces previamente dispuestos.

Nos hallamos ante una oportunidad histórica para lograr que la educación española dé un gran salto adelante. Esas oportunidades se presentan rara vez en la vida de las naciones y sobre quienes tienen el privilegio de vivirlas recaen responsabilidades enormes. Por eso, los próximos años van a poner a prueba la capacidad de toda la Comunidad Escolar para estar al nivel que solicitan de ella las circunstancias. La capacidad de las Administraciones Públicas para guiar ese proceso con altura de miras y con eficacia, la capacidad de todos los agentes educativos para remontarse por encima de sus intereses inmediatos y responder con generosidad y con valor.

El Sistema Educativo tal como hoy lo conocemos, no es patrimonio de la Administración, ni siquiera es patrimonio de quienes representan circunstancialmente a unos u otros sectores de la enseñanza. Nos ha sido confiado a todos por las generaciones que nos precedieron, por todos nuestros conciudadanos, aún por aquellos que en su momento no pudieron beneficiarse de sus servicios, por todos aquéllos que aguardan para ingresar en las aulas. De esta consideración debemos partir para aplicar lo mejor de nuestro esfuerzo y todos nuestros conocimientos, hasta conseguir que la educación sea en España un bien distribuído cada vez más con mayor justicia y un servicio cada vez mejor.

CONFERENCIA INAUGURAL

D. ALFREDO PEREZ RUBALCABA

Señoras y señores, queridos amigos: todo proyecto educativo se corresponde con un proyecto de sociedad. También, a la recíproca, cabe decir que no hay proyecto de sociedad sin proyecto educativo, puesto que todo proyecto de sociedad incluye una idea acerca de cómo se llega a formar parte de la misma y de cómo se incorporan a ellas las nuevas generaciones. Los cambios sociales y culturales exigen, a la vez que suponen, cambios educativos. Una sociedad nueva es inconcebible sin una educación nueva, aunque es bien cierto, por otra parte, que solamente una sociedad renovada se halla en condición de proponerse y de llevar a cabo una renovación de la educación. Los procesos educativos forman parte del complejo conjunto de procesos que convergen en el llamado cambio social. Los sociólogos han destacado a menudo que el Sistema Educativo es un sistema de reproducción social y que, por ello, es esencialmente conservador. No es menos cierto, sin embargo, que los procesos educativos han constituido un instrumento esencial de muchos de los proyectos de transformación utópica de la sociedad. La educación se ha concebido así, como un medio eficaz para impulsar la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, su acceso general a la cultura, la igualdad de oportunidades; la consecución en suma, de una sociedad más justa y solidaria.

Estos planteamientos renovadores, han estado vinculados en los últimos decenios, principalmente a la ampliación de la escuela comprensiva, es decir, de la escuela que durante un largo período educativo, hasta bien entrada la adolescencia, trata de proporcionar a un conjunto de alumnos de una misma comunidad social urbana o rural, una formación con contenidos comunes, sin discriminaciones, sin opciones irreversibles; todo ello en un contexto pluralista.

España necesita en estos momentos un proyecto educativo que se corresponda con las necesidades sociales de un país desarrollado y democrático, que sea asumido y ampliamente apoyado por los distintos sectores sociales.

La necesidad y urgencia de este proyecto se hace patente sobre todo a partir de la consideración de las limitaciones y disfunciones del actual Sistema Educativo. Las principales características de éste, están determinadas por la Ley de Educación de 1970. Esta Ley, que en su momento significó un paso importante en la modernización de la educación española, en la actualidad, en parte por deficiencias en su aplicación y en otra por limitaciones estructurales propias, resulta inadecuada y disfuncional.

Es una Ley que en primer lugar no se ajusta a las características del Estado de las Autonomías definido por nuestra Constitución. El centralismo que instauró, o más bien confirmó, en la Administración Educativa, es incompatible con la existencia de Comunidades Autónomas con competencias en Educación.

También es incompatible con el establecimiento de mecanismos de participación democrática y de responsabilidad compartida en los Centros y, en general, en el Sistema Educativo. Es una Ley que consagra una clara división entre aquellos alumnos que culminan con éxito la Educación General Básica, los que obtienen el título de Graduado Escolar y la consiguiente posibilidad de acceso al Bachillerato y los que fracasan en este empeño, a quienes se les da una mera certificación de escolaridad, que únicamente permite el acceso a la Formación Profesional de primer grado. Establece esta división, además, a una edad temprana (a los 14 años), cuando en la práctica totalidad de los países europeos a esa edad continúa la enseñanza obligatoria y gratuita. Se coloca a los adolescentes españoles a esa edad ante unas opciones decisivas de enorme importancia para su futuro, y por otro lado, difícilmente reversibles. Las dos vías abiertas a partir de los 14 años, la del Bachillerato y la de la Formación Profesional de primer grado, se resienten de la precocidad del momento de la opción y de su propia separación. El Bachillerato peca así de academicismo, de falta de conexión respecto al contexto sociocultural y profesional, y se halla en gran medida supeditado a la enseñanza universitaria. La Formación Profesional de primer grado es poco valorada socialmente; se desarrolla aún con insuficiencia de recursos, con pro-

gramas poco motivadores para los alumnos y mal relacionados con las demandas reales del mercado de trabajo. De hecho, es en las Enseñanzas Medias y en el ciclo superior de la Educación General Básica, los tramos educativos correspondientes a lo que en este seminario se plantea como Educación Secundaria, donde se encuentran los problemas más graves del Sistema Educativo actual. Esto es así, no sólo por las tasas de fracaso escolar al término de la Educación General Básica, con la consiguiente discriminación respecto a las futuras posibilidades educativas; sino también, por los índices de abandono y fracaso en el Bachillerato, y aún más en la Formación Profesional de primer grado. Son disfunciones derivadas no sólo de una incorrecta aplicación o insuficiente desarrollo de la Ley de 1970, sino de la estructura misma del Sistema Educativo en ella previsto.

Conscientes de esas disfunciones, el Ministerio de Educación y Ciencia y en general las Administraciones Educativas, han impulsado en los últimos años un conjunto de medidas para garantizar el derecho constitucional a la educación, al extender la escolarización en todos sus niveles, al compensar las desigualdades sociales en el ámbito escolar y al mejorar la calidad de la enseñanza.

Han sido, sin duda, los esfuerzos por extender la escolarización los que han ocupado la mayor parte de la atención, singularmente de las presupuestarias, de las Administraciones Públicas. El llamado 'baby-boom', se produjo en España con casi una década de retraso respecto a los países europeos. Así, mientras que en éstos el énfasis de las reformas educativas se pone fundamentalmente hoy en los aspectos cualitativos, en España, sin desdeñar éstos, tenemos que afrontar todavía una demanda creciente en bastantes cursos de la educación obligatoria y en todos los tramos de la educación postobligatoria. Sin duda, este crecimiento de la demanda educativa de los últimos 20 años, que coincide parcialmente en el tiempo con la despreocupación manifiesta hacia la inversión educativa de los gobiernos anteriores a la democracia, genera una parte no desdeñable de los problemas que arrastramos en nuestro Sistema Educativo.

Entre las medidas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza, han estado las Reformas Experimentales emprendidas, y llevadas a cabo en los últimos años, en el ciclo superior de la

Educación General Básica y en las Enseñanzas Medias. Estas reformas han recogido el enorme potencial de los grupos de profesores encuadrados en diferentes plataformas de renovación pedagógica, canalizando su impulso renovador. La valoración general que merecen, es enormemente alentadora. Gracias a ellas una nueva metodología pedagógica se ha difundido entre amplios sectores de docentes. De ellas se desprende que las acciones innovadoras emprendidas permiten a los estudiantes aprender con mayor satisfacción y con mejores rendimientos. Estas consideraciones generales delimitan los desafíos y los objetivos que ha de atender la política educativa.

Un proyecto de largas miras para el año 2.000, para los comienzos del siglo que ya tenemos próximo, ha de tomar en consideración las circunstancias de la sociedad en la que estamos. Una sociedad tecnológicamente avanzada, constitucionalmente democrática y culturalmente plural. Debe tener como objetivos ineludibles, el desarrollo del bienestar, el dominio tecnológico, la profundización de una convivencia civilizada y democrática, el respeto a las personas y a los grupos, no importa cuál sea su peculiar diversidad, y la adquisición de una cultura rica y humanizadora. El rápido cambio tecnológico demanda del Sistema Educativo una formación amplia, con aprendizajes básicos comunes a diversos campos profesionales que se anticipen a la eventualidad de la diversificación y a la necesidad de las futuras adaptaciones. El progreso tecnológico, por otro lado, plantea el desafío de un desarrollo social humanizador. Ante el temor de que la humanidad progrese más en técnica que en sabiduría, el Sistema Educativo ha de responder, tratando de formar hombres y mujeres con tanta sabiduría en el sentido moral y tradicional del término, como cualificación tecnológica y científica.

Una sociedad democrática hace de la escuela la institución donde los ciudadanos se inician en la convivencia pacífica y en los valores y actitudes que aseguran esa convivencia. El conocimiento de la sociedad, de la cultura y de la historia, especialmente de la cercana, adquiere así la función de ilustrar y educar para la democracia. Pero la escuela no sólo es eso. Ha de ser un lugar donde se convive en la tolerancia y en la igualdad, contribuyendo con ello, antes aún que con los conocimientos, a iniciar a la vida social y democrática. Por eso, ha de concebirse la escuela sin discrimina-

ciones por razón de sexo, de clase social o de aptitudes y en la que la igualdad, sin embargo, no se confunda con la uniformidad; o lo que es lo mismo, en la que predomine el respeto a la diversidad y a las peculiaridades de cada alumno.

La sociedad actual es, en fin, pluralista en valores y en ideologías. En la configuración de ese pluralismo desempeña un papel decisivo la enorme abundancia de imágenes e informaciones transmitidas por los medios de comunicación que, mientras constituyen un medio educativo, contribuyen, por otro lado, a la fragmentación de los saberes y de los valores. La fragmentación cultural y el pluralismo resultante no dejan de plantear problemas a la escuela que ha de seguir siendo escuela de todos, pero sin presuponer un universo cultural homogéneo, ni de valores por todos compartidos. Asumir esa pluralidad, así como ayudar a integrar la gran abundancia de informaciones transmitidas por los distintos medios, representa otra de las funciones actuales del Sistema Educativo.

La definición de los objetivos educativos concretos que en este contexto, y con esas metas hay que plantearse, no es un asunto sencillo. En las sociedades modernas, altamente desarrolladas y complejas, el período de la vida dedicado a la educación se ha visto considerablemente alargado y los objetivos educativos han dejado de ser por ello simples.

El rápido cambio social hace que estos objetivos sean asimismo cambiantes y, por ende, difíciles de establecer. La formulación de objetivos para la educación en sus diferentes etapas o niveles, compete a la sociedad entera y no sólo al conjunto de los agentes educativos.

En esta definición social de los objetivos de la educación, la Administración y los educadores juegan un papel importante, pero no tienen la única palabra. Pueden contribuir a ilustrar, interpretar y encauzar las formulaciones sociales existentes. También los propios educandos, por supuesto, sobre todo a medida que alcanzan una madurez de juicio y participan de modo consciente y reflexivo en sus procesos de aprendizaje, pueden poner de manifiesto y expresar los objetivos que, en función de sus intereses, esperan alcanzar de la educación que reciben. En definitiva, son todos los ciudadanos quienes han de responder a la pregunta para qué educar, o también, y lo que es el mismo, qué educación queremos. Las breves consideraciones que voy a realizar a continuación tratan

de proporcionar alguna respuesta a estas cuestiones y, a semejanza del resto de mi exposición, tienen el carácter de propuestas para el debate que comienza en este seminario.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el documento "Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas" ha planteado una serie de propuestas para la reordenación del Sistema Educativo con la pretensión de mejorar la enseñanza en todas las etapas y niveles en el marco de los objetivos que he descrito anteriormente.

Enumeraré a continuación alguno de los principios básicos que inspiran las propuestas. Lo haré de forma breve, ya que muchos de ellos serán expuestos con detalle por mis compañeros del Ministerio en las distintas mesas que componen este seminario.

Las reformas propuestas se orientan a la mejora sustancial de la calidad de la enseñanza. Cualquier reforma estructural curricular, de ampliación de la enseñanza en nuevos años o a nuevos grupos de población, ha de plantearse inexcusablemente ligada a la calidad de la enseñanza en todos sus niveles y modalidades. Hay muchos modos de expresar en que consiste esta calidad, hay criterios o parámetros varios con los que puede definirse. Por mi parte (y diciéndolo en términos sumamente sencillos, al alcance de cualquier ciudadano), señalaría como elemental criterio de calidad que la escuela sea de verdad una escuela adaptada a los alumnos, y no una escuela a la que los alumnos se ven obligados a adaptarse. El logro de la calidad educativa, depende en gran medida de la existencia de procesos permanentes y creativos de innovación que consigan realizar un constante reajuste de la enseñanza a las demandas sociales y a los intereses de los educandos. En la medida en que la innovación educativa no puede ser en rigor ordenada o dictada desde las Administraciones Educativas, estas tienen la responsabilidad de crear las condiciones favorables que la hacen posible, prestando su apoyo a las iniciativas surgidas de los movimientos y grupos de educadores.

En el marco de la mejora de la calidad cobra todo su relieve una Educación Infantil, planteada como una etapa con objetivos educativos propios. La Educación Infantil es de enorme importancia porque en ella se sientan las bases de toda la educación posterior. A menudo, en los niveles educativos siguientes, incluso en estructuras de escuela comprensiva, surgen discriminaciones que son consecuencia de las historias educativas previas de los alumnos.

La educación infantil puede contribuir a paliar las diferencias entre los educandos y proporciona las primeras experiencias de socialización y de aprendizaje que van a configurar poderosamente toda la experiencia y los resultados educativos posteriores.

En este mismo marco de mejora de la calidad ha de entenderse la ampliación de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, y la extensión de la educación postobligatoria a un número, cada día, mayor de jóvenes. Un objetivo ambicioso, pero realista, de la política del Ministerio de Educación y Ciencia a este respecto, es el de implantar la plena escolarización de los jóvenes hasta los 16 años, para conseguir en el año 2.000 alcanzar una escolarización del 80% de los jóvenes comprendidos entre los 16 y los 18 años.

La ampliación de la enseñanza obligatoria y gratuita hace posible la configuración de una etapa de Enseñanza Secundaria con identidad propia entre los 12 y los 15-16 años; en la que se realice fundamentalmente la preparación de los adolescentes para un futuro como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y tecnológicamente avanzada. Dos son las opciones que se han estudiado a este respecto en el documento cuyas líneas maestras estoy comentando. Una etapa de secundaria obligatoria, comprendida entre los 12 y los 15 años, frente a la finalmente elegida entre los 12 y los 16 años. Ambas parten de la configuración de una etapa de Educación Primaria de 6 años de duración que permite una estructuración interna en tres ciclos de 2 años, extensión que se considera óptima para un eficaz funcionamiento del ciclo como tal.

Los argumentos que han inclinado al Ministerio hacia la propuesta de un ciclo 12-16, son complejos y estoy seguro van a ocupar una buena parte de los debates de este seminario. Señalaré resumidamente que se ha tenido en cuenta la voluntad política de extender al máximo la educación obligatoria, retrasando así el momento en el que el estudiante se enfrenta con la necesidad de elegir entre vías educativas alternativas. Este argumento se ve reforzado, por el hecho de que sea 16 la edad que nuestra legislación establece como límite para poder trabajar, así como porque conduce a un modelo que permite una optimización máxima de los recursos, tanto humanos como materiales de nuestro Sistema Educativo.

Al proponer la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, el Ministerio de Educación y Ciencia hace una clara apuesta por la ampliación de la escuela comprensiva, que en Europa ha estado en los últimos decenios vinculada a los más importantes y progresivos procesos de renovación. La escuela comprensiva constituye la estructura básica que permite asegurar una igualdad de oportunidades entre los alumnos. Su ampliación hasta los 16 años aplaza el momento en que éstos han de adoptar decisiones que les encaminen por diferentes vías educativas que van a determinar ya de modo decisivo su futuro profesional. No obstante, la previsión de conexiones y pasarelas entre esas vías educativas debe permitir que estas decisiones no sean en ningún caso irreversibles.

Como característica básica de toda la enseñanza renovada pero principalmente de la Enseñanza Secundaria, tanto en la etapa obligatoria como en la postobligatoria, destaca la introducción de la flexibilidad, de la diversificación, de la optatividad para satisfacer la variada demanda educativa de los alumnos que ya presentan marcadas diferencias en estas edades. Este principio de diversidad, que permite equilibrar el de comprensividad, aplicada a la estructura y diseño de la enseñanza obligatoria, deja amplio margen a las Comunidades Autónomas y a los propios Centros para desarrollar proyectos educativos concretos adaptados tanto a las características específicas del entorno escolar, como a las de los propios alumnos.

La diversificación debe alcanzar su mayor amplitud, en la configuración del Bachillerato, etapa de 2 años de duración, estructurado alrededor de tres especialidades básicas y con la introducción de materias optativas que refuercen esta especialización. En la propuesta de reforma que aquí se plantea, el Bachillerato aparece como una etapa educativa con valor y contenidos propios, sin perjuicio de su finalidad tradicional de preparación para el acceso a la enseñanza superior. No menos esencial dentro de la reforma estructural propuesta, es la ordenación de la educación técnico-profesional, basada en un planteamiento descentralizado y en una íntima conexión con el mundo laboral. Se superan a nuestro juicio, en la propuesta, las actuales deficiencias de la Formación Profesional, en particular de la de primer grado. En la futura educación técnico-profesional se prevén dos niveles fundamenta-

les: uno, al que se tendrá acceso al término de la Educación Secundaria obligatoria, y otro, al que da acceso el haber realizado el Bachillerato. Se propone que ambos niveles tengan una estructura modular de diversa duración según las especialidades, adaptadas todas ellas a los niveles de cualificación profesional ya existentes en la Comunidad Económica Europea, a los que España deberá adaptarse en el año 1.992. Se prevé una educación técnico-profesional flexible que se acomode continuamente al progreso tecnológico y a las cambiantes demandas del mundo del trabajo; que se diseñe con una amplia participación de los distintos sectores relacionados con este mundo, principalmente empresarios y sindicatos; y que se desarrollen, en fin, simultáneamente en los centros educativos, en las empresas y en los lugares de trabajo. Nada de lo anterior será posible ni en la Educación Secundaria ni en las demás etapas educativas sin profesores preparados y motivados, llamados a constituirse sin duda en el potencial más importante para las reformas propuestas.

El Ministerio de Educación y Ciencia está dispuesto a realizar un importante esfuerzo para mejorar la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado, aprovechando los procesos de cambio de los actuales planes de estudio de las Universidades y las posibilidades de la estructura departamental derivadas de la Ley de Reforma Universitaria. Un esfuerzo que debe concretarse, por otra parte, en el impulso de los centros de profesores y en facilidades para que los docentes puedan acceder a las distintas modalidades de perfeccionamiento.

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia incluyen también la voluntad de desarrollar un conjunto de estructuras de apoyo al Sistema Educativo. Se van a ampliar los equipos psicopedagógicos de orientación y apoyo a los centros, hasta conseguir una red sectorizada que atienda las necesidades de las diferentes etapas educativas y de los diversos tipos de alumnos. El objetivo de la Educación Primaria y de la Secundaria obligatoria es ofrecer al alumno la cultura común, a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. Sin embargo, las motivaciones, intereses y procesos de aprendizaje son muy distintos entre los discentes. El éxito de la educación debe, pues, alcanzarse mediante la individualización de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Plantear el mismo currículum a todos los estudiantes sólo conduciría con toda probabilidad

a aumentar las desigualdades. Esta individualización puede llevarse a cabo mediante las adaptaciones curriculares que permiten modificar el currículum ordinario en función de las necesidades de cada estudiante. La eficacia de este sistema exige una preparación adecuada de los profesores, la existencia de Departamentos de Orientación en los centros, un descenso de la relación alumnos-profesor, junto a la existencia de equipos psico-pedagógicos de apoyo a la actividad escolar.

Las reformas planteadas persiguen, por último, que cada centro se constituya en una verdadera comunidad educativa, en cuyo seno se desarrollen proyectos curriculares concretos. En esta comunidad, tienen lugar los profesores y los alumnos, los padres de éstos y otros agentes sociales que pueden contribuir a que los centros educativos, además de su función formal dentro del sistema, desarrollen otras funciones abiertas a su entorno. Al mismo tiempo, la reforma educativa planteada se basa en el convencimiento de que los centros escolares no tienen hoy el monopolio de la educación, de que se aprende en muchos sitios y de diferentes maneras, de que ya es un lugar común que la educación es una tarea compartida que exige la actuación coordinada de Instituciones que asumen tareas educativas como son las Administraciones Locales, las empresas y los sindicatos. Los principios básicos hasta aquí enumerados se articulan en un proceso de renovación gradual, consciente de sus metas y realista en sus pasos, donde a partir de la situación presente, sin traumas, se trata de alcanzar unos objetivos ambiciosos.

Un proceso en el que, de una manera explícita, la ordenación y las reformas estructurales se supeditan a los cambios cualitativos, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Un proceso, en fin, en el que el Ministerio de Educación y Ciencia no aspira a tener la exclusiva de las iniciativas en el que desea converger con los proyectos de Instituciones, Organizaciones, Grupos y movimientos interesados en la mejora de la educación y principalmente, y con las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa. No debemos olvidar, en última instancia, que se trata de diseñar el Sistema Educativo del Estado de las Autonomías. El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de haber adoptado unas determinadas opciones entre las distintas alternativas posibles. Son opciones que permanecen abiertas a la discusión

razonada y que han de ser objeto de debate en seminarios y reuniones como la presente. Es preciso analizar profundamente y examinar las ventajas e inconvenientes de las propuestas relativas a la duración de la Enseñanza Secundaria obligatoria y de la post-obligatoria; al modo de integrar, en la etapa obligatoria, la comprensibilidad con la diversidad; a la variedad de las especialidades y de la opcionalidad ofertada a los alumnos en las diversas etapas; a las conexiones existentes entre las distintas vías por las que puedan transitar los estudiantes; a las funciones varias, terminales y prope-déuticas, de los diversos niveles educativos; al modo de evaluar los procesos de enseñanza de los alumnos y, también, los del propio Sistema Educativo.

Acerca de todos estos puntos complejos y difíciles, el Ministerio ha tomado posiciones y ha elaborado propuestas que, a partir de un análisis de la realidad educativa actual y de las posibilidades de mejora cualitativa de las mismas, ofrezcan un proceso real de cambio para el Sistema Educativo. Son posiciones y propuestas que deseamos sean estudiadas por los expertos, por los docentes, por los alumnos, por las distintas tonalizaciones sociales y, en general, por todos aquellos que comparten con nosotros la esperanza y el proyecto de mejorar la educación española.

INTRODUCCION

D. ALVARO MARCHESI ULLASTRES

En primer lugar, quisiera agradecer a todos los participantes su interés y su magnífica actitud para participar en este comienzo de discusión de un tema tan importante como es la "Reforma de la Enseñanza", y más concreto, la "Reforma de la Educación Secundaria y Profesional". Igualmente, quisiera agradecer a todos los asistentes su comprensión de la imposibilidad que todos los aquí presentes pudiéramos hacer uso de la palabra. Y finalmente, aunque no estén presentes, agradecer su interés a aquellos centenares de personas que han intentado asistir a este seminario y que no han podido hacerlo porque no hay lugar material para ellos.

Agradezco a todos aquellos que han comprendido las dificultades que tenía organizar un seminario de esta complejidad. El enorme interés, la enorme expectación, que ha suscitado esta reunión me ha preocupado un poco, porque en sus orígenes el Seminario intentaba ser un primer momento de discusión, un encuentro desde distintas perspectivas para tratar de intercambiar opiniones, y no pretendía llegar ni a conclusiones ni a propuestas definitivas. El interés fundamental consistía en reunir a personas especialmente vinculadas al tema educativo, tratando de que hubiera un amplio abanico de posiciones ideológicas sociales y culturales, de tal manera que pudiéramos intercambiar opiniones, conocer lo que unos y otros piensan, pensamos, a partir de las propuestas que el Ministerio de Educación y Ciencias ha realizado hace unos días. Por ello, quisiera resaltar el carácter de esta reunión. No es, en absoluto, una reunión en la cual vayamos a decidir y en la cual queramos cerrar una discusión; el propósito es, por el contrario, iniciar un intercambio de opiniones de cara a conseguir el objetivo que ha planteado el Ministerio de Educación y Ciencia; un amplio acuerdo, un amplio consenso en un tema tan importante como es

la "Reforma de la Educación", y más específicamente, de la "Educación Secundaria y Profesional".

El debate se relanzará a partir de septiembre próximo y se mantendrá, a lo largo del próximo curso. Tendremos ocasión de continuarlo, no sólo organizando otro tipo de seminarios, sino también en otras instituciones realmente representativas tales como las Comisiones de Educación, el Parlamento o los distintos Parlamentos Autonómicos, o el Consejo Escolar del Estado, o el Consejo General de Formación Profesional, o aquellos otros foros institucionales en donde el debate debe articularse y debe fraguarse. Por eso quisiera que los asistentes a esta reunión no vieran en posibles ausencias ningún interés en que exista ninguna marginación.

Hemos tratado de que todos los sectores tuvieran alguna representación. Por esa misma razón, porque hemos querido que estuviera el máximo número de personas posible, es por lo que vamos a estar obligados a limitar el tiempo de las intervenciones.

Es nuestro interés, que todos los participantes en torno a esta mesa tengan posibilidad de intervenir, pero lógicamente, el tiempo es limitado. No hemos querido rehuir ningún tema conflictivo o polémico y, por tanto, hay cinco, seis o siete temas importantes para reflexionar durante estos dos o tres días. Esto supone que la primera intervención de cada uno de los participantes en la discusión (si es que desean intervenir), debe ser como máximo de 5 minutos. Esta limitación no pretende limitar el uso de la palabra a nadie, sino que es necesaria para permitir que hablen más participantes. Si alguno utilizara mucho más tiempo, necesariamente otros participantes no podrían tener la posibilidad de expresar sus ideas. Por ello, ruego que se comprenda esta limitación.

Vamos a intentar, de todas maneras, que aquéllos que en una sesión no hayan podido intervenir, por limitaciones de tiempo, lo puedan hacer en la siguiente con prioridad a los demás. Es decir, de modo que todos los participantes puedan hacerlo. Si además hay alguna persona que quiere intervenir incorporaremos a las actas del seminario cualquier anotación o expresión escrita, que cualquier participante pueda hacer en cada una de las mesas. Pienso que es una vía lo más pragmática posible de organizar este comienzo de discusión.

De nuevo, pido disculpas si, por estas cuestiones metodológi-

cas, alguno ve limitadas sus posibilidades de expresión. La mecánica interna de la reflexión del seminario consiste en distintas mesas sobre siete temas, que van a ser expuestos, en primer lugar, por cinco personas que tendrán un tiempo en torno a 10 minutos para comentar la posición del Ministerio. A partir de ese momento se abrirá un turno de intervenciones de cualquiera de los participantes. Se abrirá un segundo turno hasta agotar el tiempo. Al final, se hará una breve reflexión sobre las intervenciones, no de síntesis, sino de planteamiento de los problemas que han quedado abiertos; y con ésto, terminaría este intercambio de opiniones y de pareceres.

SECCION II

MESAS

MESA 1

La Organización de la Educación Secundaria

PONENCIAS

- D. Alvaro Marchesi
- D. Niels Hummeluhr
- D. J. J. R. Fraústo da Silva
- D. César Coll
- D. Miguel Escalera

INTERVENCIONES

- D. Ignacio Fernández de Castro
- D. Mariano Fernández Enguita
- D^a Maruja de la Fuente
- D^a María Teresa Estevan
- D. Santiago Martín Jiménez
- D. José Luis Negro
- D. Esteban Barcia
- D. David Balsa
- D. Julio Delgado
- D. Angel Martínez Fuertes
- D^a Carmen Alvear
- D. José Manzanares
- D^a Rosa de la Cierva
- D. Juan Ignacio Ramos
- D. José Ignacio Cartagena
- D. Alvaro Marchesi

PONENCIAS

D. ALVARO MARCHESI

Uno de los cambios más notables que el Ministerio de Educación y Ciencia propone en su proyecto de reforma de la enseñanza se refiere a la organización de la Educación Secundaria. Aunque las principales razones de esta propuesta se encuentran recogidas en el documento presentado, y ya han sido comentadas por el Secretario General de Educación, considero conveniente reflexionar brevemente sobre estas propuestas para centrar la discusión posterior. Somos conscientes de que los problemas más importantes de nuestro Sistema Educativo se encontraban en los últimos años de la Educación General Básica y en los primeros años de las Enseñanzas Medias. Esto era así porque el ciclo superior de la E.G.B. estaba planteado con excesivos contenidos académicos, y porque al final de la E.G.B. el alumno debía optar entre el Bachillerato y la Formación Profesional, decisión que condicionaba casi irreversiblemente su futuro; porque los primeros años del Bachillerato no contemplaban prácticamente ningún tipo de optatividad y estaban muy desconectados de las estructuras curriculares de los años anteriores; y finalmente, porque el primer nivel de Formación Profesional no era capaz de ofrecer ni una buena formación general, ni una buena preparación profesional, lo que conducía a la proporción de abandonos más alta del Sistema Educativo.

Junto con el análisis de estos problemas, el Ministerio ha ido explicitando una serie de compromisos y criterios que debían tenerse en cuenta para configurar un cambio que fuera capaz de satisfacer las demandas del conjunto de la sociedad dentro de una década.

Entre estos criterios y estos objetivos, voy a resumir los más importantes. En primer lugar, la firme decisión de universalizar la oferta educativa hasta los 16 años, proporcionando una educación

y una cultura común a todos los ciudadanos, base para preparaciones más directamente vinculadas a la vida profesional. Este compromiso, y este punto consideramos que es muy importante, no puede entenderse como una mera prolongación de los años de escolarización en la actual estructura del Sistema Educativo, sino que exige una profunda renovación que permita realizar esta extensión de la educación obligatoria con todas las garantías de éxito.

En segundo lugar, la necesidad de que la Educación Secundaria sea capaz de combinar adecuadamente la formación general con la especialización progresiva, estableciéndose una diferenciación progresiva de los contenidos curriculares.

En tercer lugar, la gran importancia de incorporar nuevos contenidos que son imprescindibles para la formación básica terminal de esta etapa.

Entre estos nuevos contenidos que habría que incorporar a la Educación Secundaria obligatoria señalaría, entre otros, las enseñanzas sobre los medios de comunicación social, la protección del medio ambiente o el consumo, la educación para la salud, la educación sexual, la utilización de los microordenadores, así como la incorporación de un conjunto de talleres en todos los centros, de carácter práctico o preprofesional.

En cuarto lugar, nos planteamos la necesidad de romper los límites entre educación formal y no formal, de abrir los centros educativos al entorno social y cultural, tomando conciencia de que existe un curriculum oculto, transmitido de una forma menos organizada principalmente por los medios de comunicación social que compiten cada vez con más fuerza con el curriculum escolar.

Finalmente, y como garantía de todo ello, es imprescindible la renovación de la formación inicial y permanente del profesorado, ya que no es posible una reforma sin la preparación, la participación y la ilusión del conjunto de los profesores. Son estos objetivos y criterios los que han conducido al Ministerio (después de analizar otras posibilidades) a realizar esta propuesta de 6 cursos de Educación Secundaria, con una primera etapa de Educación Secundaria obligatoria de los 12 a los 16 años. Esta primera etapa, organizada a su vez en 2 ciclos de 2 años cada uno, manteniendo la estructura cíclica a lo largo de toda la educación obligatoria, tendrá una identidad curricular específica e integradora y coinci-

dirá con los años 12 a 16 en los que los estudiantes viven un proceso de cambio en su desarrollo especialmente significativo e importante. El principal problema que sin duda se plantea en esta etapa es cómo articular una enseñanza, una educación en gran medida común para todos los alumnos, con las necesidades educativas cada vez más diferentes que manifiestan los estudiantes de estas edades. En la propuesta que el Ministerio ha realizado —en la que ha analizado con gran detenimiento este problema— se incorporan un conjunto de propuestas para alcanzar una solución satisfactoria sin tener que renunciar a una educación básicamente común para todos los alumnos hasta los 16 años.

Entre las propuestas que formulamos, para abordar con garantías este reto y este difícil equilibrio entre comprensividad y diferencias entre los alumnos, planteábamos la necesidad de una nueva estructura curricular en esta etapa; mucho más flexible y con una progresiva optatividad especialmente notable en el curso posiblemente más complejo en su organización que es el último año, el año de los 15 a los 16 años entre los alumnos.

Planteábamos, al mismo tiempo, la posibilidad de impartir programas de profundización para los alumnos más avanzados, y de la existencia de programas de refuerzo para aquellos que manifiesten más dificultades en aquellas áreas específicas; la realización de adaptaciones del currículum a lo largo del proceso educativo; la apertura del centro escolar a las posibilidades de su entorno, de tal manera que sea posible utilizar recursos y medios tanto humanos como materiales de otros centros o de otras Instituciones que estén próximas al centro educativo.

Asímismo, formulábamos la necesidad de que todos los centros educativos tengan mayores recursos humanos y materiales, única manera de hacer posible con garantías esta diferenciación y esta optatividad. Señalábamos también la necesidad de mayor preparación de todo el profesorado, no sólo para abordar con éxito el proceso de enseñanza de aprendizaje con sus alumnos, sino también para realizar otras tareas educativas cada vez más importantes en esta nueva opción educativa que se está planteando: tareas que inciden en aspectos como la organización del centro escolar —lógicamente más compleja en la propuesta actual— las funciones de tutoría y de orientación a los alumnos, la colaboración del conjunto del profesorado en proyectos interdisciplinares,

y otras medidas de carácter educativo y formativo. Estos son, en resumen, algunos de los problemas actuales, los objetivos que queremos conseguir, las dificultades existentes ante esta propuesta y los retos que es preciso abordar, así como los medios que hemos pensado más adecuados para superarlos. Un núcleo importante de esta problemática, y que pienso que en gran medida podría situar la discusión, está en las consecuencias para toda la estructura curricular de la extensión de la educación obligatoria. Un segundo punto importante a discutir, es cómo alcanzar el equilibrio entre la comprensividad y la progresiva diversidad que hay que ofrecer a los alumnos. Un tercer núcleo de debate, es el carácter de esta optatividad; cómo debe articularse. Otro núcleo de discusión podría estar en los objetivos de esta etapa de Educación Secundaria y en los contenidos educativos que deberían incorporarse en ella, así como los recursos necesarios y los cambios en la organización de los centros y en toda la dinámica educativa que esta propuesta puede generar. Problemas también importantes son los temas de la evaluación en esta etapa y la formación del profesorado. Sin duda, las aportaciones y el debate que se establezca a partir de estos problemas, y de estos o de otros núcleos significativos en torno a la ordenación de la Educación Secundaria, nos permitirán enriquecer estas propuestas y encontrar vías para abordar con mayores garantías de éxito las dificultades.

D. NIELS HUMMELUHR

Agradezco la amable invitación a participar en esta importante conferencia y a pronunciar unas palabras sobre la Enseñanza Secundaria obligatoria, sus fines y estructura.

Me siento, al hacerlo, un tanto vacilante, ya que las reformas educativas han de estar basadas en las tradiciones nacionales y en el desarrollo alcanzado en cada lugar. No es posible transferir de un país a otro los fines y la estructura de la enseñanza. Si voy a tratar de decir algo es porque creo que todos podemos aprender unos de otros, de nuestros errores y de nuestros logros.

Hablaré, por consiguiente, de las reformas llevadas a cabo en Dinamarca y de lo que se puede aprender de ellas. Procuraré destacar sus analogías con lo que he leído sobre el planteamiento español de las reformas, pero no de un modo muy sistemático porque mi conocimiento de lo que son las circunstancias y los planes educativos en España es más bien limitado.

De lo que he dicho acerca de la transferencia de fines y estructuras se desprende que debo recordar que las circunstancias de Dinamarca son muy diferentes de las de España.

Dinamarca es un país pequeño, cuya población no representa más que el 12% de la española. Somos una nación industrial relativamente nueva, donde la industrialización empezó realmente hacia 1.950. Poseemos pocos recursos naturales, tenemos por eso pocas industrias básicas y muy pocas empresas grandes —sólo unas cuantas con más de 5.000 trabajadores. La empresa típica en Dinamarca tiene menos de veinte empleados.

Diré a continuación algo sobre los principios en que se funda la política danesa de reformas y haré algunas observaciones sobre nuestra experiencia en lo que atañe a las estructuras. También diré algo, por último, sobre el contenido de los programas.

En 1.958 implantamos un sistema escolar comprensivo de

siete años, completado por tres cursos preparatorios y dos de carácter general. Dentro de este sistema era posible ajustar la enseñanza a una clasificación de los alumnos por niveles, en los cursos 6° y 7°, si los padres y la escuela lo consideraban oportuno.

Al cabo de pocos años, se pusieron de manifiesto dos cosas: que muy pocas escuelas se prestaban a este tipo de clasificación y que el número de los alumnos que permanecían ocho o nueve años en un centro docente era cada vez mayor. Hacia 1.970, más del 95% pasaban nueve años en la escuela.

Fijamos la duración de la enseñanza obligatoria en nueve años, con escuela comprensiva para los nueve cursos. En los cursos 8° y 9°, era posible elegir entre varias asignaturas y optar entre un nivel ordinario y un nivel alto de instrucción, en Lenguas, Ciencias y Matemáticas.

Ahora, diez años después de haber entrado en vigor estas normas, hemos comprobado que la historia se repite. Va en aumento el número de las escuelas donde todos los alumnos están adscritos a un mismo nivel.

Los estudiantes tienen la posibilidad de hacer el 10° curso. Originariamente, este 10° curso había sido concebido para los muchachos mayores, pero actualmente y en términos generales cerca del 60% de los alumnos hace también el 10° curso. Las razones son varias, y una de ellas sin duda, es el paro juvenil.

Para completar el cuadro he de añadir que, como coronamiento de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Secundaria inferior, tenemos un sistema de Enseñanza Secundaria superior que consta de dos partes: un programa académico general orientado, de tres años, y un programa de Formación Profesional. Al principio este sistema estaba exclusivamente basado en un proceso de aprendizaje, con períodos de educación y de formación en la escuela. Desde mediados de los años 70 fué completado y en parte substituído por un nuevo sistema que consiste en un curso básico de un año, seguido por un proceso mixto de formación y educación, con una duración de 2 a 3 años.

Para que estén al corriente de la actualidad educativa en Dinamarca debo decir que hace pocos días se han presentado nuevos planes para reemplazar el sistema doble de Formación Profesional. Según esos planes, en el futuro tendremos un solo sistema, pero

con dos formas de acceso: una mediante 6 meses de formación práctica, otra mediante seis meses de escuela, basados en un curso introductorio.

Me he extendido ya lo suficiente sobre la historia última de las reformas de Dinamarca para poder hacer las siguientes puntualizaciones.

Como habrán podido ver por lo expuesto hasta aquí, nuestras reformas no han procedido exclusivamente de arriba ni de fuera del sistema. Para decirlo crudamente, quizá demasiado crudamente: el papel del Parlamento danés ha consistido más que nada en dar carácter legal y permanente a lo que ya había sido puesto en práctica por las escuelas y el sistema.

Cuando se suspendió, a finales de los años 50, la clasificación rigurosa de los alumnos después del 5º curso, se hizo de completo acuerdo con los padres, incluso como consecuencia de las peticiones elevadas por ellos y por los profesores, a los que les parecía demasiado prematuro evaluar y pronunciarse tan pronto sobre el futuro de un estudiante.

El sistema siguiente, "la clasificación suave", fue suprimido a finales de los años 60, a causa también de las peticiones de padres y profesores, y de que había dejado en realidad de aplicarse. Lo mismo sucedió con la ampliación de nueve años de la enseñanza obligatoria: cuando se transformó en norma legal era ya un hecho desde hacía varios años.

Podemos llevar el paralelismo más lejos. Cuando se estableció en los años 70 el nuevo sistema de Formación Profesional, se debió en buena medida a las peticiones de los sindicatos y de la federación de empresarios (que suelen estar de acuerdo en materia de Formación Profesional).

Todo esto me ha convencido de que no se pueden implantar las reformas de la noche a la mañana. Hay que introducirlas gradualmente, y han de ser aceptadas a nivel popular. La razón es bien sencilla: para tener éxito la escuela ha de funcionar como parte de la comunidad local y ha de reflejar los puntos de vista y las actitudes de los padres.

Todo esto no significa que el Parlamento, el Ministro y las autoridades docentes no influyan sobre la innovación en Dinamarca. Lo hacen indudablemente. Pero ejercen su influencia de un modo indirecto y en interacción con los padres y la gente. La legislación

emanada del Parlamento suele ser bastante favorable a la experimentación de nuevos métodos y fórmulas, y existe además la tradición de financiar con relativa generosidad los experimentos.

Otro medio que solemos utilizar en Dinamarca para estimular la innovación consiste en la preparación de lo que podríamos llamar guiones de los cambios de proyecto. A menudo no apuntan a la obtención de resultados concretos pero casi siempre contribuyen a crear una base para el debate público.

Actualmente estamos tratando de aplicar ese procedimiento a la Enseñanza Primaria y a la Enseñanza Secundaria inferior. Hemos pedido a un cierto número de personalidades eminentes que digan cuáles son, a su juicio, los conocimientos básicos que un muchacho o una muchacha de los años 90 debe poseer para entrar en la próxima centuria. No sé qué resultará de esta tentativa, pero confío en que aportará valiosos elementos para iniciar una amplia discusión pública sobre el asunto.

Nuestro principio fundamental —que la evolución ha de producirse gradualmente dentro del sistema— implica, entre otras cosas, que ha de existir una organización escolar más bien descentralizada.

El Parlamento se circunscribe a establecer normas sobre la duración de la enseñanza obligatoria, las materias que han de enseñarse en los distintos cursos, el número total (dentro de amplios límites) de las clases semanales, y la forma en que han de calificar los profesores.

El Ministro de Educación establece unos objetivos docentes para las diversas asignaturas, y el Ministerio publica unas pautas para su enseñanza. A estas pautas —conviene destacarlo— se ajustan muchos profesores y escuelas, pero no todos, porque no son en modo alguno obligatorias.

Dentro de este marco flexible, la gestión efectiva de la educación incumbe a las autoridades locales y a las escuelas, lo que se lleva a cabo mediante la cooperación entre los políticos locales, los padres y profesores, e incluso hasta cierto punto, los alumnos.

Ya he hablado bastante sobre los principios básicos. Volvamos, pues, a la estructura de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Secundaria inferior. A este respecto, la palabra clave en la mayoría de los países —y por supuesto en el nuestro— es “com-

prensividad". No hace falta detenerse en explicaciones sobre lo que hay detrás de este concepto.

He de advertir que el término "comprensividad" entraña numerosos maticés en Dinamarca. Por ejemplo, tenemos todavía la posibilidad de enseñar a dos niveles distintos las Matemáticas, las Lenguas extranjeras y las Ciencias en los dos años finales de la enseñanza obligatoria. Pero son los padres de los alumnos matriculados en cada escuela quienes deciden si ha de ser así. Por otra parte, la elección de uno u otro nivel no entraña la menor consecuencia cuando se pasa a la Enseñanza Secundaria superior.

En mi opinión, es de suma importancia que haya un contrapeso entre las desviaciones en la aplicación de la pura "comprensividad" —inevitable para dejar a salvo el conjunto del sistema— y las consiguientes consecuencias y sanciones. No es menos importante que estemos dispuestos a hacer un esfuerzo de docencia correctora especial para que todos los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de la enseñanza, y que se asignen fondos suficientes para ello.

Pienso que sobre estas cuestiones hay un consenso casi general. Sobre otras, a las que atribuimos en Dinamarca gran peso para el éxito del sistema comprensivo, el consenso es quizá más limitado.

Una de las cosas a que prestamos mayor atención es la estructura de la plantilla del profesorado. Creemos que a lo largo de los nueve años de la escuela comprensiva debe haber un cuerpo de profesores, y sólo uno.

También nos parece importante que hayan recibido la misma educación y formación básicas, completadas por una educación y formación especiales en dos o tres de las materias que se han de enseñar en la escuela.

Valoramos mucho la función de "profesor de la clase". Esto significa en Dinamarca que, durante los nueve cursos o al menos durante la mayor parte de ellos, cada promoción de estudiantes tiene un profesor que, además de enseñar una materia (habitualmente, matemáticas o lengua materna), realiza casi todas las tareas sociopedagógicas relacionadas con la clase, desde la educación sanitaria hasta la prevención de alborotos, y que también se encarga de la orientación profesional.

Este profesor llega a lo largo de los nueve cursos a conocer muy bien a los alumnos y a sus padres, y está por ello en condi-

ciones de evitar o resolver problemas que de otro modo podrían crear graves dificultades.

Debo añadir que estas normas se apoyan sobre el principio organizativo de mantener juntos a los alumnos en la misma clase tanto tiempo como sea posible, durante los nueve años.

Por otra parte, pensamos que el papel y la actuación de los padres son de primera importancia para el buen funcionamiento del sistema comprensivo. La razón por la que este sistema ha obtenido una amplia aceptación en Dinamarca, estriba en que los padres tienen la posibilidad de ejercer una influencia efectiva sobre lo que pasa en la escuela y en la clase.

El tercer tema, al que voy a dedicar ahora algunas palabras, es el contenido de la educación en la Enseñanza Secundaria inferior.

Este es un terreno en el que no creo que Dinamarca sea un caso aparte. Como sucede en otros países, tenemos asignaturas opcionales en los últimos cursos de la Enseñanza Secundaria inferior. El porcentaje de asignaturas opcionales va en aumento desde un 10% aproximadamente, en el 7º grado, hasta cerca del 25% en los grados 8º y 9º. En el 10º grado, virtualmente apenas hay límites.

Me limitaré, pues, a decir algunas palabras sobre el actual programa de estudios —establecido en 1.975—, sobre nuestra experiencia en lo tocante a las asignaturas prácticas y sobre la orientación profesional.

El actual programa de estudios se inspira en la idea de capacitar a los estudiantes para comprender la sociedad en que viven y para participar en los procesos democráticos del país.

Su objeto es, por una parte, proporcionar a los alumnos algunos conocimientos sobre los problemas esenciales de alcance local, nacional y global, para que puedan evaluar los planteamientos que se hacen en el ámbito político, económico o ideológico; por otra, fomentar su interés por los procesos políticos; y por último, informarles sobre los factores que generan los conflictos actuales y sobre las vías posibles para resolverlos.

Estas enseñanzas se concibieron inicialmente como substitutivas de la Historia, la Geografía y la Biología, en los grados 7º y 8º. Este enfoque ha sido muy criticado, porque los estudiantes saben demasiado poco de Historia y Geografía. No obstante, ha resultado muy útil para los profesores de Enseñanza Secundaria

superior, porque les permite explicar más fácilmente a los alumnos cómo funcionan la sociedad y las empresas.

Hacia 1.960 implantamos la formación práctica en talleres como materia de la Enseñanza Secundaria inferior. Me han informado de que ustedes piensan implantarla también como parte de sus reformas. Creo que estoy obligado a decirles que nosotros fracasamos en el intento. Con la excepción de aquellas escuelas donde había algunos profesores con experiencia en el trabajo manual o en el comercio, tropezamos con muchas dificultades para impartir esta materia de una manera verdaderamente "profesional". Los resultados fueron severamente criticados por las empresas y por las escuelas de Formación Profesional, y este tipo de enseñanza pasó a ser, en los años 70, asignatura opcional en la mayor parte de las escuelas.

No ocurre lo mismo con la orientación profesional, aunque la manera de impartirla sea constantemente criticada. Nada nos induce a suprimirla. Al contrario: cada vez le prestamos mayor atención. En ella empleamos cuantiosos recursos, tanto en la Enseñanza Secundaria inferior como en la superior.

Dudábamos mucho de que fuera posible recuperar todo el valor de nuestro dinero, y por ello encargamos a consultores privados la evaluación de los resultados de los programas de orientación profesional. Entre otras grandes incógnitas todavía no hemos despejado la de saber si debemos dar orientación profesional a todos los estudiantes o si debemos concentrar el esfuerzo en aquellos que la necesitan más.

Cualquiera que sea la conclusión a que lleven las consideraciones que anteceden esta cuestión debe ser objeto de incesante examen en el futuro. En nuestro país, y también en España, como he aprendido hoy que sucede aquí, es de suma importancia que los jóvenes elijan una educación y una formación acordes con las necesidades de la sociedad, en vez de optar por los estudios que conducen a las ocupaciones y carreras de mayor popularidad.

D. J.J.R. FRAUSTO DE SILVA

Según la nueva y reciente Ley General de Educación (Lei de Bases da Educação, Octubre, 1986), en la que se establecen los principios a que habrá de ajustarse el ordenamiento del Sistema Educativo en Portugal, la duración de la escolaridad obligatoria ha sido ampliada en nuestro país de 6 a 9 años. Este período constituirá el primer segmento de la Educación Básica, que estará dividida en tres ciclos.

En un futuro próximo, el sistema reformado de educación constará, por lo tanto, de dos grandes segmentos, uno que corresponderá a la Enseñanza Básica propiamente dicha (9 años), y otro, el tercer ciclo, que corresponderá a la Enseñanza Secundaria (antes denominada Enseñanza Secundaria complementaria).

El tercer ciclo de la Educación Básica (3 años) substituirá, pues, a la antigua Enseñanza Secundaria general (o inferior) y abarcará el repertorio de conocimientos y destrezas fundamentales que actualmente se considera necesario proporcionar a todos los ciudadanos portugueses de la última década del siglo XX.

En la presente reunión, mis observaciones se centrarán, aunque no de manera exclusiva, en este tercer ciclo de nuestra Enseñanza Básica, que conserva algunas de las características propias de la "Enseñanza Secundaria", pero que ha de responder a los objetivos generales de la Educación Básica para todos los ciudadanos; un concepto, al fin y al cabo, evolutivo y dependiente por ello del tiempo. Me ocuparé, por consiguiente, del sentido y de los fines de la Educación Básica moderna, de la estructura y el contenido concretos de este ciclo, y de sus relaciones con el Sistema Educativo y la Formación Profesional como un todo.

En el sistema portugués, el tercer ciclo de la Enseñanza Básica abarca el período de escolaridad comprendido entre los 12 y los 16 años de edad, y no guarda simetría con el período equivalente del sistema español. Aquí surge una dificultad inicial puesto que

ha de cubrir lo que en España corresponde al último curso de E.G.B. y a los dos primeros cursos de B.U.P., también obligatorios según lo previsto. En mi opinión, como miembro del equipo de la O.C.D.E. encargado de examinar el proyecto español de estrategia educativa, la ampliación de dos años, sin etapas intermedias, de la enseñanza obligatoria supondrá un gran esfuerzo en la elaboración del curriculum para el nuevo período global de 10 años, aunque el escollo principal consistirá probablemente en determinar el contenido de los dos cursos siguientes, no obligatorios, para lograr que aporten valores esenciales a la preparación para la enseñanza superior y para la vida activa, si se ha de evitar al mismo tiempo que las opciones estén socialmente condicionadas. Aprecio sin reservas las razones de este propósito, por lo que atañe a la estructura académica, a la edad mínima legal para entrar en el mundo del trabajo, a los intereses del profesorado y al compromiso político, pero la presión que tendrá que soportar el sistema será ciertamente muy alta.

En la mayoría de los países occidentales y en algunos países orientales desarrollados, especialmente en el Japón, los debates versan actualmente sobre la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza, pero detrás de ese bienintencionado aunque nebulosamente formulado ideal asoman diversas cuestiones de distinta naturaleza, que van desde objetivos más bien vaporosos (por ejemplo, educar "para un nuevo espíritu de coexistencia entre las naciones y el pueblo", según pedía el primer ministro Nakasone en la reciente Conferencia de Expertos de Alto Nivel en Educación Kioto, 1987, o educar para potenciar la idea de Europa, como se pide reiteradamente en círculos de la C.E.E.), hasta aspectos más prácticos, tales como la determinación y elaboración del contenido de unos currícula más apropiados e idóneos, la necesidad de mejorar la formación de los profesores y los medios para restablecer y fomentar la estima del papel de estos profesionales.

Para tratar de estas cuestiones hemos de estar de acuerdo en algunas definiciones instrumentales. Como definición de la Educación Básica, adopto la siguiente: es una formación general y común en los terrenos intelectual, cultural y social, que proporciona a todo individuo los fundamentos para desarrollar plenamente su personalidad, para participar satisfactoriamente en los procesos sociales, y para optar consciente y libremente por una enseñanza

superior o por un empleo en la vida activa. En suma, es la educación que necesita el ciudadano común, desde el punto de vista individual y social, en el presente estadio de nuestro desarrollo.

Está vinculada, por lo tanto, a la adquisición de los conocimientos, las destrezas y la capacidad de discernimiento, indispensables para vivir en sociedad y para ser capaz de desarrollarse y de optar en el futuro por una enseñanza superior o por un trabajo. Es, a la vez, una educación general y común, lo cual significa que no debe ofrecer diferencia en cuanto a materias o contenidos, para contribuir a una igualdad social efectiva (siendo todos los demás factores iguales) y a evitar la elección prematura o socialmente condicionada de asignaturas o carreras; todo ello sin perjuicio de las medidas que se deben tomar en favor de los alumnos de bajo rendimiento y de los superdotados, con el fin de prevenir frustraciones y pérdidas de motivación. En lo referente a la elaboración del curriculum, el punto capital estriba en establecer el conveniente equilibrio entre las aspiraciones individuales y las necesidades sociales, entre la formación cultural y la formación para las actividades laborales. Dadas las limitaciones de tiempo y posibilidades de los centros docentes, otra disyuntiva es la elección de las asignaturas más idóneas entre las que son aconsejables. El establecimiento de opciones para responder a manifestaciones vocacionales tempranas y de ayudas para compensar la desigualdad de rendimientos entre los estudiantes, plantea problemas más áridos, para los cuales no se han hallado aún soluciones enteramente satisfactorias.

Con todos estos aspectos han de enfrentarse, y ante ellos han de tomar difíciles decisiones, todos los países que han acometido la reforma de su sistema de Educación Básica.

Pero hay otras cuestiones, quizá más importantes todavía, a las que también se ha de hacer frente. Atañen a la relativamente general falta de motivación de los estudiantes y a la insatisfacción que les producen las actividades centradas en la escuela. Estas actividades salen malparadas de la comparación con las posibilidades más incitantes que ofrece el llamado sistema informal de educación, por conducto, sobre todo, de los medios de comunicación, con la televisión en cabeza de la lista. Cómo conseguir que la escuela resulte más atractiva, estimulante y gratificadora, sin dejar por ello de proporcionar experiencias, destrezas y conocimientos

adecuados, de desarrollar la creatividad y la capacidad de iniciativa, de infundir estimación por el arte y la belleza, de transmitir elevados valores éticos y, sobre todo, un alto sentido de solidaridad, es el principal problema con que se enfrentan actualmente las autoridades docentes en la mayoría de nuestros países.

Muchos de nosotros pensamos que es preciso reinventar la escuela. Se han hecho propuestas en esta dirección, algunas recientes, otras no tanto, que van desde la supresión pura y simple, hasta la introducción de cambios en las actividades y prácticas de los centros docentes. En ocasiones, algunos de estos movimientos han obtenido cierto apoyo por parte de pedagogos prestigiosos, se han extendido a ámbitos diferentes de aquellos en que nacieron las propuestas, y sus principios han sido aplicados por un personal sin preparación, con resultados desastrosos. Algo semejante ha sucedido con determinados intentos relacionados con el contenido y la enseñanza de algunas disciplinas, como las Matemáticas modernas, la Biología y la Lingüística, o con el enfoque interdisciplinar de las Ciencias Sociales y del medio ambiente, que se han saldado con muy escaso éxito o, incluso, con un completo fracaso. La importancia que desde hace poco se atribuye en ciertos círculos a la enseñanza de la informática, como opuesta al uso instrumental de los ordenadores, o a la manufactura de objetos, como opuesta a la comprensión de la nueva cultura tecnológica, conduce a enfrentarse con los mismos problemas.

A mi juicio, los modelos educativos son rara vez transferibles. Cada país debe hallar sus propias soluciones, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las circunstancias nacionales. Esto es particularmente cierto en lo concerniente a los profesores, que son el único componente de las escuelas que perdura, y que no pueden ser reformados mediante simples preceptos legislativos. Dicho lo cual sigo creyendo que queda un ancho margen para las mejoras y para la introducción de innovaciones que hagan de la escuela un lugar más placentero y didáctico, en nada parecido a la tediosa presión que, en el sentir de muchos jóvenes, es actualmente. Este es uno de los propósitos de la reforma emprendida en mi país, donde ya empezamos a referirnos a la nueva "escuela cultural"; una redundancia tal vez, pero también un concepto útil y oportuno.

Naturalmente, los cambios que pretendemos llevar a cabo tienen múltiples facetas, y no nos hemos basado para abordarlos solamente en el simple sentido común, sino también en un minucioso análisis de las nuevas realidades sociales, culturales, económicas, científicas y tecnológicas, y de su previsible evolución, así como en una cuidadosa evaluación de las circunstancias nacionales, dentro del contexto internacional.

No voy a extenderme sobre estos análisis. Me limitaré a resumir aquellos aspectos y conclusiones que pueden afectar de manera concreta a las soluciones que cabe adoptar para estructurar el Sistema Educativo.

Aunque las tendencias demográficas y los cambios registrados (sexo, edad, grupos étnicos) en la composición de la población estudiantil son hechos importantes que no cabe ignorar en la elaboración de un proyecto de reforma del Sistema Educativo, no hablaré aquí de ellos, porque, dado su peculiar carácter, no es imprescindible, ni ofrecería interés para una audiencia multinacional.

Lo mismo se puede decir de la decreciente importancia del papel de la familia en la educación de los jóvenes. Esta no es una realidad nueva en Portugal, pero conviene mencionarla, porque entra en el campo de nuestras preocupaciones, sobre todo en lo que atañe a la participación de los padres en las actividades escolares, a la que luego me referiré.

Ante los cambios en la vida familiar y otros fenómenos sociales que están incrementando el número de personas que viven solas y se atienden a sí mismas, algunos educadores piensan que la escuela debe proporcionar a los alumnos conocimientos y destrezas en materia de tareas domésticas. Nosotros creemos que no hace falta una nueva asignatura para este fin, porque esas habilidades se adquieren con facilidad cuando es preciso y porque los jóvenes no se percatan de su necesidad, ni las encuentran atractivas. Además, siempre es posible dar alguna información útil y alguna preparación a este respecto en las clases sobre ciertas disciplinas, sobre Ciencias Naturales, por ejemplo, a título de aplicaciones prácticas.

No hemos debatido a fondo los aspectos más complejos de la educación sexual, pero el asunto ha suscitado algunas controversias. Mi opinión personal es que no tenemos suficientes profesores

preparados para esta delicada tarea y que las familias en general han de ser también formadas o informadas, para que sean, por lo menos, receptivas. Por eso no soy partidario de introducir en el currículo una asignatura especial sobre educación sexual, y tampoco de encomendar esta materia a ciertos profesores, por ejemplo, a los de biología o de educación religiosa y ética, salvo en la medida y en los casos en que estas disciplinas lo requieran. A mi juicio, es mejor que un pequeño equipo de expertos con recursos adecuados aborde este tema a escala nacional por medio de la televisión donde es posible plantear estos temas con mayor agilidad.

Otra materia que no hemos considerado necesario llevar a la escuela es la llamada preparación para la sociedad del "ocio", que es todavía un eslogan de curso corriente a pesar de la crisis del empleo. En cambio, nos ha parecido conveniente potenciar la enseñanza y la práctica de las artes que con su valor educativo siguen ocupando un lugar destacado en la sociedad moderna.

Es de esperar que los avances registrados a lo largo de la última década en el campo de la ciencia y la tecnología, se reflejen como corresponde a su importancia, lo mismo en el contenido y en la estructura del currículo que en el equilibrio entre enseñanza general y Formación Profesional. Cuestiones tales como las nuevas técnicas de la información, la búsqueda de energías alternativas, la protección del medio ambiente, la biotecnología, la automatización, la robótica, etc., que han llegado ya al conocimiento del ciudadano común rara vez encuentran su lugar en la enseñanza. Sin embargo, la existencia de estos nuevos territorios entraña un gran cambio y exige profesionales más cualificados a todos los niveles, no sólo al de especialistas universitarios. Por otra parte, para responder a esta exigencia, los profesionales han de poseer una sólida base cultural y una gran capacidad para adaptarse a las innovaciones y a las reconversiones rápidas. Todo lo cual significa, en términos prácticos, que la preparación de técnicos ha de separarse de la escuela para acercarse a los consumidores de técnica, y lo mismo cabe decir de la Formación Profesional en sentido estricto. Como la escuela carece de los recursos necesarios para impartir una formación adecuada en las profesiones modernas, el proceso es lento, la enseñanza general se resiente, y la frustración aparece cuando la oferta de empleo no concuerda con la formación concreta que han

recibido los alumnos. Vale más edificar sobre una buena base cultural puesta al día, trabajar con perspectivas a corto plazo y en locales mejor equipados. La Formación Profesional en centros docentes ha de ser más amplia, ha de estar dividida en ramas especializadas, y ha de quedar para la última etapa del sistema, es decir, para la Enseñanza Secundaria no obligatoria.

Naturalmente, esta idea no es compartida por todos, y no faltan aquéllos para los que es "un crimen" la pretensión de suprimir la variedad técnico-profesional de la enseñanza —para alumnos de 12 a 16 años— cuando se establezca el sistema de la escuela comprensiva.

Son los mismos que se empeñan en mantener y ampliar una rama técnico-profesional especial —para alumnos de 16 a 18 años—, y como consecuencia, ahora se enseñan en las escuelas secundarias portuguesas alrededor de 700 materias-asignaturas diferentes, en comparación con las 150, por término medio, que se enseñan en otros países de la O.C.D.E., sin que esto se traduzca en mayores posibilidades de empleo o de progreso industrial.

Por supuesto, como en otros países latinos (y no sólo en ellos) todos los padres quieren que sus hijos vayan a la Universidad, y pocos aceptan la idea de mandarlos a las escuelas profesionales, que cierran o limitan las posibilidades de pasar a la enseñanza superior.

La moraleja es muy clara: hay que proteger y fomentar la Enseñanza Técnico-Profesional para los hijos de todos los demás pero no para los nuestros.

Encauzar las nuevas necesidades y las crecientes exigencias es una tarea difícil para la que no se puede recomendar ninguna solución general satisfactoria. El sistema que estamos planificando ahora en Portugal descansa sobre esta hipótesis de trabajo: La educación Básica será comprensiva, tendrá un currículo revisable pero unificado, y no incluirá la Formación Profesional. Para los que dejen la escuela al término de esta etapa, provistos del correspondiente diploma, habrá un período de Formación Profesional con una duración suficiente para que adquieran destrezas efectivas, acreditadas mediante un certificado de validez reconocida para el mercado laboral. La organización de este período de formación podrá encomendarse a la iniciativa de instituciones idóneas, desde escuelas (no excluidas a priori, si cuentan con el equipo y el perso-

nal necesarios) hasta empresas, servicios, centros de Formación Profesional del Ministerio de Trabajo, sindicatos y otras entidades dignas de confianza, con recursos económicos aportados por un "sobre para la Formación Profesional" de carácter nacional, semejante al "sobre para la investigación" que existe en muchos países.

Los estudiantes que pasen a la Enseñanza Secundaria podrán elegir entre cinco o seis grandes y clásicas ramas científicas con escasas diferencias de amplitud, que no voy a describir ahora. Al mismo tiempo, se ofrecerá a todos los estudiantes la Formación Profesional simultánea en alguna de las principales especialidades genéricas —con un total de 800/900 horas en tres cursos y el correspondiente certificado al final— merced a lo cual aquéllos que no pasen a la enseñanza superior podrán entrar en la vida activa con la preparación requerida para ocupar inmediatamente un puesto de trabajo sin necesidad de sacrificar su nivel de educación general. Como la capacidad y, por consiguiente, la oferta de los centros docentes será limitada los estudiantes podrán recibir también esta Formación Profesional fuera de las escuelas asistiendo a cursos especiales, organizados según pautas similares a las indicadas para la educación post-básica. Estas fórmulas corresponden a lo que cabe llamar Enseñanza Secundaria polivalente, y concuerdan con los principios establecidos por la Ley General de Educación.

Si estos proyectos van a ser fructíferos o no es algo a lo que no se puede responder. Pero la experiencia de los cursos de Formación Profesional acumulada a lo largo de los cinco últimos años muestra que, para estudiantes con el certificado de Enseñanza Secundaria inferior (9 años), un año de formación intensiva da resultados satisfactorios, y que muchos alumnos obtienen empleo antes incluso de haber concluido sus estudios. En cambio, los tres años de los cursos técnico-profesionales, sobrecargados de asignaturas diversas, no suelen responder a las exigencias del mercado de trabajo, y tampoco parecen ofrecer particulares ventajas desde el punto de vista profesional. Por otra parte, las posibilidades de educación y las correspondientes aspiraciones de los estudiantes se estrechan en estos cursos; y entre quienes los siguen es frecuente la impresión de frustración respecto al presente y al futuro.

Volviendo al tercer ciclo de la Educación Básica, he de referirme a algunas cuestiones que merecen atención, y en primer lugar a la estructura del “tronco del currículum”. El que hemos adoptado se ajusta a las tendencias internacionales, y comprende: Lengua materna (portugués), una Lengua moderna (y otra opcional), Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales (más tarde, desglosadas), Física y Química, Geografía Humana y Principios de Economía, Educación Visual, Educación Artística, Educación Física, Educación Religiosa y/o Educación Cívica (opcional). Una parte “libre” (alrededor del 20% del horario total) queda encomendada a la iniciativa de cada centro docente. La distribución del currículum en tres cursos no será uniforme, pero el contenido del tronco será fijado por las autoridades centrales salvo en lo concerniente a la parte libre para la cual sólo se establecerán unos principios orientadores. Este esquema es más bien clásico (excepto en el contenido de varias disciplinas), pero se aparta de las tendencias dominantes en otros países, porque excluye los “estudios informáticos” como asignatura independiente y los “estudios tecnológicos”, habitualmente centrados en la construcción de “objetos técnicos”, útiles, en opinión de muchos, para estimular el interés por el mundo del trabajo y el aprecio de las tareas manuales.

En cuanto a los “estudios informáticos” pensamos que la utilización de ordenadores debe ser fomentada como ayuda de gran utilidad en la mayoría de las disciplinas, pero no debe ser considerada en sí misma como una asignatura. En este campo, la evolución es muy rápida, y los conocimientos adquiridos se vuelven muy pronto obsoletos e inútiles. Además, la formación adecuada de profesores para esta especialidad es un empeño casi imposible.

La construcción de “objetos técnicos”, como actividad formativa dentro de la Educación Básica es también muy discutible. En muchos casos (los programas actuales lo demuestran) los estudiantes carecen de los conocimientos necesarios para comprender lo que están haciendo —circuitos eléctricos o dispositivos electrónicos, por ejemplo—; en otros, los “objetos” no suscitan el menor interés y el resultado es opuesto a lo que se pretendía. Por otra parte —y a menos que la escuela cuente con medios humanos y materiales absolutamente excepcionales— es muy difícil conseguir que unas pocas sesiones semanales por clase las actividades de este tipo aporten algún beneficio educativo. En realidad, construir un

par de "objetos técnicos" en condiciones inadecuadas puede resultar muy desalentador.

En mi personal opinión, se trata en ambos casos de unas "modas" cuyo alcance práctico no se ha demostrado experimentalmente, y a las que no debemos juzgar por simple intuición, como se hace ahora.

Nuestro proyecto excluye también, en varias asignaturas, algunos temas que cuando estuvieron de moda mostraron tener efectos más bien destructivos que constructivos. Unos pocos ejemplos bastarán para dar una idea de nuestros diversos planteamientos. La enseñanza de la Lengua materna tendrá como fin proporcionar un dominio satisfactorio del portugués hablado y escrito, y estimular el interés por la lectura y la expresión; ofrecerá también la posibilidad de apreciar algunas obras maestras de la literatura universal —y no sólo de los clásicos portugueses— apropiadas para la edad de los alumnos. La enseñanza de las Lenguas modernas tenderá a desarrollar la "capacidad de comunicación" en conexión con el "uso situacional del lenguaje". En las disciplinas científicas, incluso las Matemáticas, se pondrá el acento en sus aspectos prácticos y se estimulará la experimentación; se abandonarán, sobre todo, los enfoques abstractos en favor de la aplicación efectiva. La Historia volverá a ser cronológica en vez de temática aunque no consistirá en memorizar fechas o nombres de personajes políticos; incluirá, por otra parte, importantes cuestiones contemporáneas, tales como el desarrollo de las relaciones internacionales, las formas de cooperación, las desigualdades y los desequilibrios, los problemas de la guerra y la paz, etc. Para otras materias, los planteamientos son análogos.

Otra de las características de nuestro proyecto es la ausencia en él de los artificiales métodos interdisciplinares. Estos métodos, que no han dado pruebas de tener especial eficacia formativa, agrandan las distancias entre los estudiantes de clase social alta o medio-alta y los de clase social baja, para los cuales el esfuerzo de sintetizar ideas y conceptos no bien comprendidos es origen de crecientes dificultades.

Por otro lado, la parte libre de horario reservada a la iniciativa de los centros docentes puede ser parcialmente dedicada a la actuación de los profesores-tutores cuya misión consiste en hablar

sobre los principales problemas contemporáneos y los hechos que los condicionan, científicamente considerados, para mostrar la importancia de los diversos factores, así como los valores culturales y sociales relacionados con ellos, y para sacar de cada uno de los casos examinados las lecciones que puede ofrecer. Estos profesores se encargarán de exponer como pueden converger los fenómenos más dispares, y de dar una visión unificada de los problemas científicos, tecnológicos, económicos o sociales, con ejemplos tomados del ámbito nacional o internacional.

La parte libre del horario puede dedicarse también a la participación de los alumnos en actividades creativas acordes con sus preferencias, que pueden ir desde la organización de grupos —por ejemplo, de música, de teatro, de ajedrez, de prensa, etc.— hasta la investigación elemental orientada, las encuestas sobre hechos y problemas locales, o los estudios complementarios o auxiliares.

En este terreno hay que fomentar el trabajo en equipo. Se pueden preparar programas para iniciar y mantener el contacto con el mundo de la producción y sus distintos aspectos, especialmente los relacionados con la moderna tecnología y sus repercusiones sobre el medio ambiente. En realidad, es en esta zona libre del currículum donde puede tomar cuerpo y desarrollarse adecuadamente una nueva “escuela cultural”, puesto que se trata de algo que ha de ser construido y vivido por todos sus protagonistas —los estudiantes, los profesores, las familias, la sociedad y sus organizaciones—.

He intentado ofrecer a ustedes, aunque en forma muy esquemática, un panorama de las tendencias en que se inspira la actual reforma educativa en Portugal. Las cuestiones de que he hablado revisten, sin duda, gran importancia a este propósito, pero no abarcan, claro está, todos los aspectos de la reforma. He de aludir por ello, antes de terminar, a la atención que se debe prestar a la formación y a la carrera de los profesores, ya que ambas cosas son decisivas para mejorar la calidad de la enseñanza. Y también al material de estudio, y en particular a los libros de texto, que muchas veces son la única fuente a que pueden acudir los estudiantes, así como a la necesidad de mejorar la televisión y otros medios audio-visuales.

Por encima de todo, hace falta un nuevo espíritu. Quizá no sea necesario reinventar la escuela, pero es absolutamente indispensable que los estudiantes puedan sentirse contentos, estimulados y en definitiva satisfechos.

D. CESAR COLL SALVADOR

Voy a centrar mi intervención principalmente en torno al tema de las alternativas en la organización de la Enseñanza Secundaria.

El proyecto para la reforma de la enseñanza que el Ministerio de Educación y Ciencia ha presentado a debate, en el tramo correspondiente a la educación secundaria, presenta dos hipótesis alternativas de organización. Ambas alternativas tienen rasgos comunes: se toma como límite inferior de este tramo el actual 7º curso de la Educación General Básica —el segundo del Ciclo Superior, cuando los alumnos tienen una edad media teórica de 12-13 años; su duración es de seis años, correspondiendo el límite superior a una edad media teórica de los alumnos de 17-18 años. La enseñanza secundaria se estructura en dos etapas: una secundaria básica, que forma parte lógicamente de la educación obligatoria, y una secundaria post-obligatoria diversificada en diferentes modalidades de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional; por último, en ambas la educación obligatoria finaliza cuando los alumnos tienen una edad media teórica de 15-16 años. La diferencia principal reside en la duración prevista para cada una de las dos etapas de la educación secundaria: en un caso, de tres cursos para la primera etapa (7º, 8º y 9º) y de otros tres para la segunda, con la posibilidad de un curso complementario (10º) entre ambas para un cierto sector del alumnado; en el otro caso, de cuatro cursos para la primera etapa (7º, 8º, 9º y 10º) y de dos cursos para la segunda. Esto supone, obviamente, una diferencia de un año en el mantenimiento de la comprensividad de la enseñanza, aunque no en su obligatoriedad y gratuidad, que se sitúa en las dos alternativas en el 10º curso (siendo 16 años de edad la media teórica de los alumnos).

En la propuesta del M.E.C. se analizan las ventajas e inconvenientes de las dos alternativas de organización de la Enseñanza

Secundaria y se opta finalmente por una de ellas: la que prevé cuatro cursos para la secundaria básica y dos cursos para la secundaria post-obligatoria. No es mi propósito polemizar sobre si esta opción es o no la más adecuada, entre otros motivos porque creo que las dos alternativas traducen en esencia los mismos principios básicos y que la elección entre una u otra sólo puede argumentarse a partir de un mejor aprovechamiento de los recursos actuales, tanto a nivel de profesorado como de centros, y de una valoración del potencial de cambio de nuestro Sistema Educativo. Me parece mucho más interesante, por el contrario, llamar la atención sobre los inconvenientes previsibles que el propio proyecto del M.E.C. reconoce a la alternativa propuesta y reflexionar sobre la manera de neutralizarlos. Me propongo mostrar que, en la medida en que se introduzcan realmente los correctivos necesarios para eliminar dichas dificultades, las diferencias entre las dos alternativas mencionadas se suavizan enormemente y dejan de presentar un carácter alternativo.

Con el fin de situar correctamente estas reflexiones, permítaseme empezar recordando brevemente las indudables ventajas que supone optar por una organización de la Enseñanza Secundaria en dos etapas de cuatro y dos cursos respectivamente. Refuerza el carácter comprensivo y de tronco común de esta etapa educativa. Aplaza la elección de vías diferenciadas en la enseñanza hasta los 16-17 años como mínimo. Y, por último, permite una organización curricular de la primera etapa de secundaria —es decir, de la secundaria básica— en dos ciclos de dos cursos cada uno (7º y 8º por una parte; 9º y 10º por otra), lo que supone evidentes facilidades, al menos en las primeras fases de implantación, tanto desde el punto de vista de la organización de los centros como del profesorado que debería impartirlos: los actuales centros y profesores de E.G.B. en el primer ciclo (cursos 7º y 8º), los actuales institutos y profesores de secundaria en el segundo ciclo (cursos 9º y 10º).

Estas ventajas, que en ningún caso se trata de cuestionar, no deben impedirnos ver las dificultades que aparecen claramente enunciadas en el documento del M.E.C. en los términos siguientes: “¿Cómo dar una respuesta satisfactoria a la gran diversidad de alumnos que están escolarizados en el último año de una enseñanza obligatoria de diez años? ¿Cómo estructurar una segunda etapa

de secundaria que queda reducida sólo a dos años?" Empecemos por la primera dificultad previsible, sin lugar a dudas la más preocupante: El necesario equilibrio entre Enseñanza Comprensiva y atención a la diversidad.

Un planteamiento progresivo exige diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca las mismas oportunidades de instrucción y las mismas experiencias educativas a todos los alumnos con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza y otras características individuales. En otros términos, la reforma debe optar decididamente por un modelo de enseñanza comprensiva, no segregadora, que retrase al máximo la separación de los alumnos en ramas diferentes como, por ejemplo, el Bachillerato y la Formación Técnico-Profesional. Sin embargo, el principio de una educación básica común para todos los alumnos, y por lo tanto no segregadora, debe articularse de forma coherente con el principio, igualmente progresivo, de proporcionar una satisfacción real a las necesidades educativas de todos los alumnos, es decir, con el principio de atención diferenciada a la diversidad. Es pues necesario que la organización de la Enseñanza Secundaria que adoptemos asegure un equilibrio real entre comprensividad y satisfacción de las necesidades de los alumnos de este tramo educativo.

Aceptadas estas premisas, es un hecho incuestionable que la variedad y heterogeneidad de las motivaciones, capacidades e intereses de los alumnos se incrementan progresivamente a partir de los 11-12 años, de tal manera que a medida que aumenta la edad se hace cada vez más difícil ofrecer una respuesta educativa que atienda a la diversidad en el marco de un planteamiento comprensivo. Así pues, el gran reto que se plantea a la Enseñanza Secundaria obligatoria desde su mismo inicio es cómo mantener a alumnos con necesidades educativas muy diversas, y con intereses personales muy diferentes, dentro de un mismo centro y una misma aula con un currículum en gran parte común. Las respuestas que se apuntan en el proyecto del M.E.C. consisten básicamente en combinar tronco común y optatividad (incrementando progresivamente la optatividad a partir del primer curso de secundaria), en establecer un sistema eficaz de orientación y refuerzo, en adoptar formas flexibles de agrupación de los alumnos y en incrementar y reorganizar considerablemente los recursos didác-

ticos y de todo tipo del Sistema Educativo. Es evidente que instrumentar en la práctica estas respuestas a partir de la realidad actual —sobre todo si tenemos en cuenta los diagnósticos nada halagüeños del Ciclo Superior de E.G.B.— no va a ser en absoluto una tarea fácil. Pero dando incluso por supuesto la instrumentación efectiva de las mismas, el equilibrio va a ser en cualquier caso mucho más difícil de conseguir a medida que avancemos en la secundaria obligatoria y sea mayor la variedad y heterogeneidad de las necesidades educativas de los alumnos.

¿Durante cuántos cursos es razonable suponer que será posible satisfacer en la práctica la diversidad de necesidades educativas de los jóvenes escolarizados en el marco de una enseñanza básicamente comprensiva? Como se apunta en el documento de debate del M.E.C. cualquier respuesta a esta pregunta es discutible en la medida en que hace intervenir juicios valorativos sobre la responsabilidad de factores económicos, sociales y culturales en el origen y variedad de las necesidades educativas de los alumnos; y también en la medida en que hace intervenir juicios valorativos sobre la capacidad del sistema escolar para satisfacer las necesidades que tienen este origen. De todos modos, hay dos indicadores que no pueden ignorarse. El primero concierne a las dificultades que se constatan en el último tramo de la actual enseñanza obligatoria: un porcentaje bastante elevado, en torno al 30%, de alumnos que no obtienen el Diploma de Graduado Escolar al término de la E.G.B.; un 14% aproximadamente de alumnos que abandonan el Sistema Educativo al término de la E.G.B.; un 28% aproximadamente de abandonos durante los dos primeros cursos del B.U.P.; más de un 50% de fracasos en los dos cursos de F.P.1; etc. El segundo indicador se refiere a las soluciones vigentes en otros países que han optado desde hace tiempo por un planteamiento comprensivo y que, si bien son muy diversas, apuntan con cierta frecuencia hacia la edad media de los 15 años como el momento más adecuado para iniciar la diversificación de la enseñanza.

Ambos indicadores inducen razonablemente a pensar que es muy difícil mantener el principio de comprensividad en la secundaria obligatoria durante más de tres cursos si su inicio se sitúa, como está previsto en las dos alternativas propuestas, en el 7º curso de escolarización, cuando los alumnos tienen una edad media teórica de 12-13 años. Así pues, aun en la hipótesis de que

se produzca la mejora cualitativa sustancial del sistema que persigue la reforma, es muy dudoso que en la alternativa de una secundaria básica de cuatro cursos pueda atenderse adecuadamente a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos sin atenuar considerablemente el planteamiento comprensivo de la enseñanza en el tramo terminal de la misma, especialmente en el curso 10º, cuando los alumnos tienen una edad media teórica de 15-16 años. Mantener a todo trance un planteamiento básicamente comprensivo durante los cuatro cursos de la secundaria obligatoria, haciendo por lo tanto caso omiso de la dificultad señalada, puede tener efectos contrarios a los buscados. La experiencia demuestra que, en las edades que nos ocupan, cuando la oferta de un Sistema Educativo no logra dar una respuesta adecuada a los intereses y motivaciones de los alumnos, o bien se acaban generando de facto vías segregadas, o bien se produce un abandono. Aunque la ley prescriba lo contrario.

El segundo tema en el que me voy a centrar se refiere a la segunda etapa de la Enseñanza Secundaria.

Otro inconveniente de la alternativa que estamos analizando, quizás menos grave, pero igualmente digno de ser tomado en consideración, es que, al término de la secundaria básica, los alumnos tienen una edad media teórica de 16 años, de tal manera que, si se mantiene la edad actual de ingreso en la Universidad a los 18 años, quedan únicamente dos cursos para la segunda etapa de la Enseñanza Secundaria. Parece que dos cursos un período de tiempo excesivamente corto para desarrollar de forma satisfactoria las enseñanzas de Bachillerato, sobre todo si se considera conveniente diversificarlas como se propone en el proyecto del M.E.C. Recordemos que, en el momento actual, estas enseñanzas se extienden a lo largo de cuatro cursos: tres de B.U.P. y uno de C.O.U. Asimismo, y lo que es más difícil de resolver aún si cabe, dos cursos ofrecen un margen muy estrecho para el trasvase de los alumnos que, tras haber iniciado un Bachillerato, pueden abandonarlo para dirigirse en una segunda opción hacia una enseñanza Técnico-Profesional; o a la inversa, para los alumnos que, tras haber iniciado una Enseñanza Técnico-Profesional, pueden abandonarla para orientarse hacia un Bachillerato. En la medida en que las condiciones de acceso a todas las modalidades de la segunda etapa de la Enseñanza Secundaria sean las mismas, es decir, en la

medida en que no exista doble titulación al término de la secundaria básica, los problemas de trasvase se reducen en principio a una mera cuestión de convalidaciones y de pasarelas, pero en la práctica las posibilidades reales de cambio serán tanto menores cuanto más corta sea la segunda etapa de la secundaria.

Este inconveniente queda paliado sólo en parte cuando se afirma que los objetivos y contenidos de las actuales Enseñanzas Medias no se recogerían únicamente en la segunda etapa de la Enseñanza Secundaria, sino que se situarían ya en los últimos años de la primera etapa. En efecto, este planteamiento puede llevar fácilmente, si no se realiza con extrema prudencia, a hacer todavía más difícil el complejo equilibrio entre comprensividad y atención a la diversidad que es necesario mantener a todo precio en la secundaria básica. Al resituar algunos objetivos y contenidos del actual B.U.P. —que cursa únicamente un sector del alumnado— en los últimos cursos de la secundaria básica —que cursará obligatoriamente todo el alumnado— se incrementa enormemente el riesgo de sucumbir a los dos peligros antes aludidos: crear de hecho, aunque no de derecho, vías segregadas para los alumnos que no encuentran en el tronco común una respuesta adecuada a sus intereses, capacidades y motivaciones; o forzarles subrepticamente al abandono del sistema escolar.

Todas las consideraciones precedentes apuntan, a mi juicio, en una misma dirección: la necesidad de la diversificación progresiva de la oferta educativa en la enseñanza en el transcurso de la secundaria obligatoria, sin excluir que en los últimos cursos de la misma, especialmente en el curso 10º —cuando los alumnos tienen una edad media teórica de 15-16 años—, esta diversificación pueda llegar a romper, aunque sea de un modo excepcional, los moldes de un planteamiento comprensivo. El proyecto del M.E.C. recoge precisamente esta preocupación cuando propone una diversificación curricular progresiva a lo largo de la secundaria básica y sitúa en torno al 80% el porcentaje de materias de tronco común, de carácter obligatorio para todos los alumnos en el inicio de la misma (en el 7º curso), porcentaje que disminuye progresivamente hasta alcanzar el 50-60% al final (en el 10º curso).

¿Es suficiente ofertar una optatividad del 40-50% de las materias en el 10º curso para satisfacer la diversidad de capacida-

des, motivaciones e intereses de los jóvenes de 15, 16, 17 e incluso 18 años que lo cursarán? La respuesta depende obviamente de muchos parámetros y en particular del contenido de esta optatividad. Si consiste únicamente o prioritariamente en la posibilidad de elegir entre cursos de refuerzo y/o profundización de las materias de tronco común mi tendencia es a responder negativamente. Si, por el contrario, consiste en una optatividad real entre posibilidades de formación netamente diferenciadas —por ejemplo, entre completar los aprendizajes propios de la formación básica que ha de tener todo ciudadano; o bien, reforzar, consolidar, ampliar o profundizar los aprendizajes en determinadas áreas en la perspectiva de estudios posteriores; o aún, adquirir unas destrezas y habilidades básicas generalizables a distintos ámbitos del trabajo profesional mediante la organización de la enseñanza en torno a actividades manipulativas y talleres diversos—; si los alumnos pueden elegir realmente y de manera consciente entre varias posibilidades de este tipo con la guía y consejo de profesores tutores y de orientadores psicopedagógicos, en este caso mi tendencia es a responder afirmativamente.

Mi única y profunda duda, que estoy seguro que compartirán muchos de ustedes, es si la diversificación curricular del 10º curso entendida de este modo puede llevarse efectivamente a cabo aquí y ahora. Primero, si puede llevarse a cabo habida cuenta del enorme incremento de recursos de todo tipo y de la profunda remodelación de los centros actuales que obviamente implica. Segundo, y suponiendo con una elevada dosis de optimismo que se doten estos recursos y que se produzca la necesaria remodelación de los centros, si es realista pensar que en un mismo tipo de centros pueden coexistir orientaciones curriculares tan netamente diferenciadas como las que parece exigir la atención a la diversidad propia de estas edades.

Porque esta duda es razonable y no parece correcto ignorarla mediante un acto de optimismo gratuito que supondría una huida hacia adelante, porque la legítima preocupación por ampliar al máximo el carácter comprensivo de la educación obligatoria encierra el peligro de hacer inoperante la diversificación curricular en el último curso de la secundaria obligatoria; y, sobre todo, porque un planteamiento curricular realmente diversificado del 10º año de escolarización es la ventaja principal que presenta la otra alter-

nativa de organización de la Enseñanza Secundaria; por todas estas razones, pienso que sería quizás prudente, al mismo tiempo que se opta con claridad y decisión por prolongar la Enseñanza Secundaria obligatoria y gratuita hasta los 16 años, mantener los dos tipos de organización al menos durante un período transitorio. Si así se hiciera, pasaríamos a formar parte del conjunto de países que han adquirido conciencia de que la transformación del Sistema Educativo en la dirección de una mayor comprensividad es un proceso lento y complejo que requiere a menudo la coexistencia de diferentes formas de organización de la enseñanza.

D. MIGUEL ESCALERA

El análisis de la situación de las Enseñanzas Medias en España no puede hacerse sin tener en cuenta el proceso histórico de sus instituciones educativas, en el marco de una sociedad que secularmente ha enfrentado con particular dificultad la modernización que ha supuesto en el ámbito occidental la conjunción de la revolución industrial y la revolución burguesa. La política educativa ha sido especialmente deficitaria, salvo en algunos momentos excepcionales, si los hubo con real significación, y puede decirse que ni siquiera ha correspondido al desarrollo de las necesidades previstas teóricamente por las clases dominantes. Los atrasos e insuficiencias, las contradicciones y resistencias encontradas por el proceso liberal burgués han repercutido en la situación educativa, abarcando a todo el sistema.

La L.G.E. de 1970 fue un intento, con las enormes limitaciones que suponía la dictadura, por parte de algunos sectores del sistema, de salir al paso de las necesidades que imponía una situación de expansión demográfica y desarrollismo económico. La falta de la necesaria base de apoyo financiero, dificultó extremadamente la "reforma". La escolarización básica se retrasó aunque esto no impidió que la presión demográfica llevase a las puertas de las Enseñanzas Medias a gran cantidad de jóvenes.

¿Cuál es la actual situación de las Enseñanzas Medias? A continuación se analizan datos cuantitativos y cualitativos que nos permitirán una mejor comprensión de la realidad y posibles pistas para alternativas de cambio.

Según datos que figuran en los P.G.E. para 1987 durante el curso actual hay 1.267.629 estudiantes de B.U.P. de los que el 69,5% están escolarizados en centros públicos y el 30,4% en centros privados. Esto significa una tasa de escolarización del 44,3%. En F.P. hay 764.041 estudiantes que representan una tasa del 21,8%.

De estos estudiantes un 62,3% está en centros públicos y un 37,6% en centros privados.

Como vemos las tasas de escolarización distan de acercarse a la generalización. Dato que se ve corroborado por el reconocimiento, en los citados P.G.E., de que 257.485 jóvenes menores de 16 años están fuera del Sistema Educativo.

En los recientes informes de la O.C.D.E. sobre el Sistema Educativo español y del Ministerio de Educación y Ciencia a la O.C.D.E., se afirma que cerca del 50% de los estudiantes que inician las Enseñanzas Medias o bien no las terminan o tardan varios años en concluir las.

Sólo una parte de quienes terminan el B.U.P. acceden a la Universidad (las tasas de escolarización universitaria a pesar de las confusas estadísticas no llegan al 18%) y sucesivos informes de diferentes entidades confirman que muy pocas empresas contratan a los jóvenes que terminan sus estudios de Formación Profesional.

Paralelamente, el índice de paro juvenil alcanza en España el 48%, es decir, casi tres veces el de los países de la O.C.D.E., que es del 17%. Esto ocurre en un país donde la tasa de población activa está 9 puntos por debajo de la media de la C.E.E. Datos aparecidos recientemente afirman que el 43% de los jóvenes tardan dos años o más en encontrar el primer empleo y que éste depende directamente del nivel de titulación conseguido.

Según el censo de 1981, el 50% de la población menor de 25 años tiene estudios secundarios. Ciertamente esto significa una progresiva ampliación que se ve sostenida por los datos demográficos que indican (censo del 81) que en la próxima década no se producirán decrementos sustanciales en el grupo de edad que accede a la Enseñanza Secundaria.

El incremento sostenido de jóvenes que acceden a la secundaria no ha llevado aparejado cambios sustanciales a cuando era una enseñanza limitada a unos privilegiados. Se podría decir que ha pasado de ser un valor de cambio a ser valor de uso, manteniendo su estructura anterior, su finalidad anterior y su carácter de mediación que la justificaban.

Las Enseñanzas Medias se han convertido así en una inmensa sala de espera llena de jóvenes con incertidumbre y desconfianza en el futuro. Afirmación ésta que sirve tanto para el B.U.P. como

para la F.P. Los recientes conflictos estudiantiles tienen mucho que ver con esto.

Se ha producido una evidente devaluación de esta titulación intermedia y ha desaparecido el importante papel de mediación para cambiar la expectativa social que antes tenían.

La actual ordenación de las Enseñanzas Medias configura una enseñanza básica selectiva, por la doble titulación, y ocasiona una injustificable (desde cualquier punto de vista) necesidad de opción a los 14 años. Esta división se ha manifestado como discriminatoria y ha suscitado el rechazo de la F.P. que ha quedado como reducto del fracaso escolar y salida de los alumnos procedentes de los sectores sociales desfavorecidos.

Sucede además que los contenidos, en el caso del B.U.P. no tienen carácter terminal, están sobrecargados y son inadecuados tanto a las características de los jóvenes como a la realidad. En buena medida son sólo una especie de "apéndice" de los programas universitarios, lo que sin embargo no impide la selectividad, siendo quizá esta dependencia universitaria uno de los componentes más negativos de su carácter. En este terreno hay que decir además que los programas son enormemente memorísticos, y que favorecen y exigen la pasividad de los estudiantes por su unidireccionalidad.

En el caso de la F.P. habría que añadir la falta de racionalidad en la distribución de las distintas especialidades, tanto desde el punto de vista territorial, como del impulso de aquellas que mejores posibilidades pueden ofrecer de cara al mercado de trabajo, frente a los sectores maduros de la economía. Es notable la falta de renovación tecnológica de los centros y de oferta de perfeccionamiento al profesorado.

En otro orden de cosas, quiero señalar la profunda insatisfacción del profesorado, que tiene causas complejas, en parte relacionadas con los temas analizados y sin duda también derivados de la formación inicial, permanente y las escasas posibilidades de renovación.

Por último, hay que señalar dos aspectos que sin duda caracterizan también la situación. De un lado, la tradicional penuria económica de los centros y la insuficiencia de las transferencias para gastos de funcionamiento, conservación, etc., junto con una política de inversiones no expansivas que se ha demostrado inca-

paz de atender las necesidades reales. En segundo lugar, la todavía insuficiente consolidación de la organización y gestión democrática de los centros.

En resumen, una situación que requiere cambios estructurales de fondo. La actual problemática no se va a resolver sólo con modificaciones curriculares. Si no queremos, no ya que las cosas sigan como están, sino que no empeoren, se hace preciso abordar con decisión y con el consenso de la mayoría de la sociedad un proceso de reforma a varios niveles: de estructura del sistema, económico-financieros, curriculares, administrativos, de medios humanos y materiales, etc.

A este respecto creo que son plenamente vigentes los argumentos expresados por el Grupo Federal de Educación del P.S.O.E., con motivo de la reforma de Enseñanzas Medias que planteó el Gobierno de U.C.D.:

“Cada día resulta más apremiante la necesidad de proceder a una profunda corrección del actual Sistema Educativo y, de manera especial, en sus niveles medios. No se trata de una cuestión neutra y puramente técnica. Es preciso evitar que la nueva ordenación académica esté determinada por los intereses dominantes, de modo que, bajo nuevas formulaciones académicas, se intente perpetuar, inalterada, la realidad social, en vez de abrir nuevas oportunidades para modificarla.”

Después de cuatro años de experimentación y puesta en marcha de planes específicos (Educación compensatoria, Integración, Servicios de apoyo, E.P.A., etc.) se aborda ahora una propuesta global. El balance de lo hecho hasta ahora, no puede ser positivo:

- No se ha dedicado el volumen de financiación necesario para abordar la reestructuración, la formación del profesorado, construcción de nuevos centros, dotación, etc.
- Ha faltado un diseño previo y coordinación entre los diferentes planes. A menudo los acontecimientos caminan por delante de las previsiones.

- No parece haber decisión para afrontar los problemas corporativos formulados por algunos sectores del profesorado.

Quisiera presentar ahora unos principios básicos para una reforma de la Enseñanza Secundaria, ya que ciertamente la reorganización de la Enseñanza Secundaria, la unificación de las actuales Enseñanzas Medias y la extensión de la obligatoriedad, han de ser una buena ocasión para reflexionar críticamente sobre la totalidad del Sistema Educativo y su interacción con la sociedad.

Extensión de la obligatoriedad: carácter no selectivo ni discriminatorio

Un primer principio lo constituye la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años. Esta extensión ha de hacerse con una interpretación integradora y global del art. 27 de la Constitución y la doctrina del Tribunal Constitucional en materia educativa.

La extensión de la obligatoriedad y el carácter de educación básica para todos los ciudadanos lleva necesariamente aparejados los principios de no selectividad ni carácter discriminatorio de estas enseñanzas.

Una alternativa de transformación

Se afirma a menudo que el Sistema Educativo debe adecuarse a las exigencias de la sociedad, el desarrollo productivo, etc. Se produce así una ofensiva legitimadora que justifica la necesidad de reformas en la inadecuación de los saberes impartidos en la escuela a las destrezas exigidas en la producción. Los medios productivos se revolucionan, y la escuela, sin embargo, no se actualiza.

Se establece de este modo una relación mecánica y técnica entre las destrezas exigidas en la producción y la duración y carácter de la educación.

Sin negar la conveniencia de incorporar al Sistema Educativo, como uno de sus elementos, la respuesta a las exigencias sociales

de diverso orden, la justificación de la "reforma" no ha de venir por la adecuación, sino por el intento de transformación y promoción de una alternativa liberadora.

Ciclo único y unificado: carácter terminal de las enseñanzas

Hay una concepción, actualmente imperante, de cada etapa o ciclo del Sistema Educativo como un escalón para acceder al siguiente que, por una parte, refuerza criterios selectivos y no respetuosos con las características específicas de la individualidad, y por otra, favorece el carácter no coherente del conjunto del sistema. Frente a esta consideración, que vacía de contenido propio a las Enseñanzas Medias hay una concepción distinta: aquella que refuerza su carácter terminal, dotado de sentido e identidad propia.

Esta idea no se contrapone con la funcionalidad y coherencia que necesariamente debe guardar todo el Sistema Educativo y que encuentra su formulación idónea en la propuesta del CICLO UNICO Y UNIFICADO, superador de las rupturas y selectividad del proceso educativo.

Una formación genérica y polivalente

El intenso proceso de cambios tecnológicos y las modificaciones que se generan en el aparato productivo, junto a las exigencias de una modificación determinada en la fuerza de trabajo, plantea según algunos la necesidad de adecuar el Sistema Educativo en el sentido de preparar, con una enseñanza superespecializada y limitada a determinados y específicos bloques de actividades.

Además de la concepción ideológica que esto entraña —de la que hay referencias en párrafos anteriores— es preciso señalar la inutilidad práctica de este modo de entender las cosas. La superespecialización asimila peor los cambios económicos y resiste en menor medida las modificaciones del mercado de trabajo.

Por ello la alternativa ha de ser una formación general —hay que reivindicar en su verdadera acepción “La Academia”— y polivalente —que sólo en los últimos tramos de la Educación Secundaria introduzca algún grado de especialización— capaz de situar a los jóvenes en las mejores condiciones para afrontar las posibles alternativas que se les planteen al concluir sus estudios secundarios. Habría que añadir el carácter no irreversible que deberían tener las distintas opciones.

Dotación de los medios necesarios: incremento del gasto público en educación

La puesta en práctica de cualquier reforma y, en última instancia, su propia validez están íntimamente relacionadas con la asignación de los recursos suficientes.

Ya se hizo referencia a la tradicional insuficiencia presupuestaria en materia educativa. Insuficiencia que toma mayor sentido si consideramos en términos comparativos el porcentaje sobre el P.I.B. dedicado a la educación en los países de la C.E.E. y en España, y a las necesidades que se deben satisfacer. Se hace imprescindible incrementar hasta el 5% del P.I.B. el gasto público en educación (a este respecto es interesante recordar el contenido del informe de la O.C.D.E. sobre el Sistema Educativo español, las reformas en curso y la necesidad de concretar e incrementar los recursos económicos para su desarrollo).

Formación del Profesorado

La propia experimentación de las reformas ha puesto de relieve las deficiencias de formación del profesorado y las dificultades de poner en práctica los elementos que exige un cambio como el que se pretende. La formación permanente es un eje central de una reforma real.

La formación debe hacerse con una verdadera planificación, y con una reducción del horario lectivo, así como la participación de Movimientos de Renovación Pedagógica y los sindicatos.

Cambios estructurales en la Formación Profesional

Se hace imprescindible el cambio de orientación en lo que se refiere a la Educación Técnico-Profesional.

En primer lugar, incorporando al curriculum de los diferentes niveles contenidos prácticos, pre-profesionales y en contacto con la realidad productiva.

En segundo término invitando al reconocimiento de la titulación por parte de las empresas.

En tercer lugar, con el diseño de una política de prácticas y alternancia amplia e institucional que parta del sector público de la economía y sus diferentes iniciativas.

Se debe garantizar y estimular la participación sindical en todos estos procesos.

Por último, ha de haber una coordinación de la política educativa en este terreno y las políticas de empleo, sobre todo juvenil.

Ley de Acceso

La reordenación de la Enseñanza Secundaria necesita de una clarificación de los procedimientos y condiciones del acceso a la educación universitaria. Es urgente la elaboración de la ley de acceso sin la que buena parte de las perspectivas de esta reforma quedan en el vacío.

La necesidad de un acuerdo mayoritario

El cambio en profundidad del Sistema Educativo, para ser efectivo ha de hacerse con el máximo acuerdo social. Por ello es necesario el debate con todas las fuerzas implicadas y la búsqueda de consenso en los intereses de la mayoría. Este no debe ser, una vez más, un debate de parte, sino centrado en el objetivo de conseguir, en la medida de lo que es posible mediante el Sistema Educativo, una sociedad más justa y democrática.

Como último punto quisiera exponer algunos puntos en relación con la estructura de la Enseñanza Secundaria. Muy brevemente considero que debería tener las siguientes características generales:

- Ciclo unificado hasta los 18 años, que evita la ruptura y la selectividad en el proceso.
- Extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años.
- Unico hasta los 16 años (sin subsistemas paralelos).
- Adecuado a los procesos de maduración de las distintas etapas evolutivas.
- Participativo, de manera que potencie la colaboración de todos en el proceso educativo.
- Basado en metodologías activas.
- Que favorezca los procesos de orientación integrados.
- Que potencie los servicios de apoyo externos e internos, articulando actividades de recuperación eficaz dentro del proceso normal de la enseñanza.
- Sistema de evaluación formativa y significativa para el alumno/a.

Muy brevemente también, las características del diseño curricular deberían ser:

- El modelo curricular debe tener una finalidad en sí mismo, sin que se vea exclusivamente mediatizado por la preparación para los ciclos superiores.
- Debe adoptar una estructura fundamentalmente abierta, dejando margen de actuación al profesorado, a quien corresponde la responsabilidad de adecuarlo a su entorno, etc.
- Los alumnos deben poder incidir en una parte del contenido de las diferentes áreas, lo cual las volvería más significativas para ellos.
- Debe incorporar experiencias de trabajo cooperativo, comunitario, productivo.
- Se debe avanzar hacia la concepción de áreas de conocimiento, dejando a un lado la concepción de asignaturas como elementos fijos, insolubles y aislados.

INTERVENCIONES

D. IGNACIO FERNANDEZ DE CASTRO

Mi intervención se va a centrar muy brevemente sobre comprensividad y diversificación. A mi juicio, el proyecto del Ministerio equivoca los términos en que plantea el problema, y voy a decir por qué. Creo que cuando los alumnos entran en el ciclo de secundaria, es decir, a los 12 años, lo que predomina es la diversidad. Evidentemente cada uno de los alumnos tiene sus intereses, sus motivaciones, sus categorías socio-económicas y de sus familias, etc., es decir, son muy diversos. Para motivar a los alumnos, para que realmente se pudiera llegar a una enseñanza comprensiva, es decir, a una serie de elementos comunes, situaría como objetivo de la etapa básica de la secundaria llegar a lo comprensivo, pero no partir de lo comprensivo, porque es equivocarse. Es equivocarse porque inicialmente los alumnos son diversos, tienen intereses diversos. La falta de motivación que hoy se observa en la enseñanza, en el conjunto total de la enseñanza, es en gran parte debida a que la oferta directa que se les hace a alumnos muy diversos es una oferta comprensiva de materias comunes que les son ajenas. Me parece absolutamente necesario que el objetivo de este ciclo de enseñanza sea un ciclo cuyo objetivo sea la comprensividad, dar una cultura básica común para todos, pero partiendo de la diversificación. Por eso propondría simplemente que se cambiaran los términos. Es decir, que el primer ciclo de 12 a 14 años, y quizá una parte del segundo ciclo de la etapa secundaria básica, propusiera ofertas muy diversas de interés de actividad, que estimulara la motivación de los alumnos, para llegar a necesitar lo comprensivo o la cultura general. Es decir, que realmente invertiría casi los términos de tantos por ciento que circulan en el proyecto. Si en el proyecto dice: lo común sería el 80% en el primer ciclo, para pasar a ser el 60% en el segundo y el 40% en el

tercero, en el postobligatorio, lo invertiría casi de forma total. Es decir, que partiendo de una oferta muy diversificada al principio, sobre todo de actividades más que de asignaturas, se extraería de cada una de las actividades la necesidad de cultura común que necesita cualquier actividad que hoy tenga que desarrollar una persona. Primero, se decía, la actividad práctica, y la parte teórica llegaría a ser necesaria para apoyar el desarrollo de los aspectos prácticos o de actividad de cualquier ser humano. Por otra parte, todo el sistema de enseñanza se resiente hoy de la necesidad de motivar a los alumnos. Creo que no hay posibilidad de motivarles si no es a partir de sus intereses diversificados. Por lo que hay que comprender la cultura básica y común como objetivo fundamental de la Enseñanza Secundaria que es necesaria a todo el mundo, cualquiera que sea la actividad que desarrolle o por la que tenga interés.

D. MARIANO FERNANDEZ ENGUITA

Quisiera hacer varios comentarios breves. Primero, felicitar al Ministerio por haber resistido, en buena parte, la tentación de ampliar la comprensividad sólo hasta los 15 años, que era una acción más fácil y, sobre todo, más barata; y por haber mantenido básicamente el proyecto inicial.

Segundo, quisiera entrar en unos comentarios sobre ese dilema: integrar, segregar o como lo queramos llamar. Estoy de acuerdo en que una forma de crear desigualdad es tratar situaciones desiguales de manera igual, aunque eso no quiere decir que cualquier forma de tratar de manera igual situaciones desiguales conduzca a los mismos resultados. Creo que es necesaria cierta diversificación interna dentro de un ciclo unitario, pero hay muchas formas de lograr esa diversificación. La primera y la más importante, de la que curiosamente casi nunca se habla, es la polivalencia. Si el anterior curriculum único venía produciendo grandes problemas, no es porque fuera único, es porque era único y solo para unos. Era sólo el tipo de cultura, el tipo de problemas, el tipo de preocupaciones, el tipo de valores, el tipo de actitudes, etc., que correspondían a lo que es más o menos la vida cultural de un sector social de clase media, alta, etc. y que producía choques

culturales, cuando menos, a otros sectores. La polivalencia y el equilibrio entre áreas distintas del curriculum, académicas, tecnológico-prácticas, de desarrollo personal, social, etc., me parece que pone a la gente ante la posibilidad de ser muy buenos en una cosa y no tan buenos en otra, o buenos en una y mediocres en otra.

Otra forma de diversificar es dentro de las materias. El hecho de que pongamos una materia que se llame Historia, no quiere decir que haya una sola manera de impartirla. Otra manera de diversificar son los traídos y llevados proyectos interdisciplinarios; traídos y llevados, pero muy poco desarrollados. Y, finalmente hay una que a mi juicio es la peor y la más peligrosa, que es la de decir "elijá usted materia". Puede hacerse hasta un cierto grado, pero me parece que es la que más fácilmente puede conducir a que la gente se cree curricula distintos e irreversibles.

Sin embargo, ahí también hay una salvedad que hacer. Se puede hacer una programación horizontal de esas materias. Por ejemplo, el lenguaje no sólo se aprende en lengua, se aprende en otros muchos sitios. Pero me parece que hay que tener primero la programación, y después hacer la oferta de opciones, y no al revés; poner primero los instrumentos de programación educativa que permitan que este proceso no se dispare en diferencias individuales que terminan convirtiéndose en sociales.

Tercero, en cuanto a la irreversibilidad de las opciones se pueden hacer dos o tres cosas: no poner opciones irreversibles, no poner opciones, pensando que todas son irreversibles, o hacer reversibles las opciones. Hacer reversibles las opciones quiere decir, sobre todo, hacerlas reversibles más tarde. A los 15 años, o a los 14, creo que una persona no se da mucha cuenta de las consecuencias de lo que está eligiendo. Sin embargo, a los 18 ó 19 es cuando una persona empieza a formar esa idea que lleva a esos consejos paternos que todo joven oye: "hijo estudia mucho para que no te pase lo que a mí".

Creo que convertir en reversibles esas opciones, debería ser algo así como, por ejemplo, si uno no cursó la matemática avanzada que debía a los 14 años, y quiere convertirse en perito a los 18, que le sea tan fácil hacerlo como le sería presentarse a una academia privada a aprender inglés. No sólo que le sea tan fácil sino que le sea mucho más barato, que le sea gratuito, ya que sería recuperar una materia del curriculum obligatorio.

Creo que lo que muchos jóvenes rechazan en la escuela no es tanto un tipo u otro de enseñanza como el estar sólo dedicados a la enseñanza. Habría también que pensar, quizá, en otra forma de diversificación, la que consiste en estudiar lo mismo pero en plazos distintos; combinado quizás con actividades distintas. Cuando alguien va a aprender inglés a una academia (vuelvo al ejemplo de enseñanza muy solicitada pero que está fuera del sistema escolar), tiene oportunidad de elegir dos horas a la semana, cinco horas a la semana, cursos intensivos de cuatro horas diarias, etc., y nadie se siente discriminado ni molesto por estar con gente más joven o mayor en las mismas aulas. Quizá a edades que se aproximan ya a la transición de la escuela al trabajo, habría que pensar en ofrecer la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo y, quizá, cursar unos estudios comunes que otros cursan en dos años en tres o incluso en cuatro años. Insisto, lo que a mucha gente le molesta es hacer sólo eso, no trabajar, no hacer nada práctico, no tener dinero y cosas por el estilo.

Finalmente, creo que el proyecto adolece, en lo que concierne a este tramo, de considerar como cosas muy sencillas cosas que a lo mejor son bastante problemáticas. Por ejemplo, veo bastante problemático dividir 12-14 y 14-16, aunque haya una voluntad de unificarlo cuando se pueda. Creo que poner a los alumnos en centros distintos, con profesores distintos, es crear dos ciclos distintos. Muchas de las innovaciones que ha traído el ciclo 14-16, hoy experimental, a mi juicio deberían ser extendidas a los 12 años. En el Reino Unido tuvieron este problema y creo que nadie todavía sería capaz de decidir si es mejor tener a los alumnos entre 12-16 años con los mayores o con los pequeños; pero con lo que casi todo el mundo está de acuerdo es que es muy malo tenerlos en dos escuelas separadas con dos tipos de profesores separados. Es prácticamente, no sólo impedir o hacer difícil la consecución de un ciclo unitario, que debe ser unitario porque para muchos además es terminal, sino además, es casi una invitación a abandonar a los 14 años, al tener que cambiar de barrio, de centro, de profesor, de amigos, etc. No veo tampoco que se trate el tema de la relación entre edad escolar y edad biológica. Porque ¿tendrán todos 16 años cuando cubran ese cuarto año o habrá gente repitiendo?, ¿qué se hace con los que tienen una edad superior? Todo eso hay que discutirlo porque puede afectar fácilmente a un tercio, un 40% de los alumnos.

D^a MARUJA DE LA FUENTE

Me voy a centrar exclusivamente en este momento, antes de hacer una crítica al proyecto que se nos ofrece, sobre el factor humano. Me refiero exclusivamente al profesorado. En sus dos intervenciones el Sr. Rubalcaba y el Sr. Marchesi han dejado para el final, curiosamente, la idea de que la calidad de la enseñanza depende de un profesorado preparado y motivado. He anotado, como quinto punto de lo que nos ha expuesto el Sr. Marchesi, que la renovación de la formación inicial y la motivación del profesorado serían la garantía de todo este proceso. Creo que es más que eso, una Nación es realmente como la hacen sus educadores. Esta idea debiera calar en la sociedad de tal manera que el valor de la enseñanza fuera realmente tenido en cuenta y que el Gobierno la reconociera de manera tangible, cosa que no ha hecho hasta ahora.

En la enseñanza todo lo que no es el profesor, es accesorio. Lo entiendo así. Unos planes maravillosos con un mal profesor serían un desastre. Sin embargo, un buen profesor con unos malos planes o con falta de medios dará siempre una buena enseñanza. Hay ejemplos a montones en todos los institutos y en todas las escuelas del país. El documento que nos han entregado habla de la calidad de la enseñanza, concretamente el artículo 4.5 donde dice: "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". Se le exige muchísimo al profesorado, y el profesorado da y está dando muchísimo, pero no se reconoce verdaderamente su valor. Desgraciadamente en la sociedad en que vivimos la valoración social de las personas es consecuencia de sus salarios y del puesto que ocupan. La valoración social del profesorado está sufriendo un detrimento enorme que está en relación directa con la pérdida de su poder adquisitivo. Vamos a empezar por preparar un buen profesorado, por motivarlo.

Respecto a la globalidad de la escuela cualquier reforma debe pasar por derribar el muro que las separa de la sociedad que la circunda. Si eso no se hace, el fracaso es seguro.

D^a MARIA TERESA ESTEVAN

En primer lugar, quiero agradecer al Ministerio de Educación y Ciencia la posibilidad que da a la CEAPA de intervenir en esta mesa. En segundo lugar, quiero señalar unas preocupaciones que como padres de alumnos tenemos ante este planteamiento de debate del proyecto de reforma.

Una de las preocupaciones más profundas, en el marco de la CEAPA, es cómo esta Enseñanza Secundaria va a garantizar una real igualdad de oportunidades y no va a suponer una forma solapada de discriminación al seleccionar los alumnos determinadas materias o determinados créditos. Esta es una preocupación muy profunda y quisiéramos que se analizara bien el tema. Quisiéramos que esta Enseñanza Secundaria garantizara realmente el que todos los alumnos con independencia de su origen, tanto sociológico como territorial, puedan tener acceso a los niveles superiores de la educación, puedan acceder a la vida social con una verdadera igualdad de oportunidades; es decir, con un dominio de la situación, no solamente de cara a un mundo de trabajo, sino de cara a cualquier actividad de la vida social.

La otra gran preocupación cuando nos movemos en el marco de esta reforma es: ¿con qué medios partimos de una historia? No podemos olvidarnos de la historia que tenemos y de la realidad de nuestros centros y de nuestras enseñanzas, tanto de la E.G.B. como del Bachillerato. ¿Cómo se va a incidir realmente en las profundas transformaciones que son necesarias, tanto de infraestructura como del profesorado que ha de llevar esto adelante (porque evidentemente son ellos los que lo han de llevar adelante)? ¿Cómo se va a abordar este tema, con qué rigor y con qué energía? Porque desde la perspectiva de los padres, hemos venido observando que persisten los problemas que durante estos últimos años sufrían los centros.

No se han resuelto los temas de la estructura, la infraestructura y la adecuación de los centros, pero menos se ha hecho con el tema del profesorado. Menos se ha hecho, porque están sin resolver la adecuación de la calificación del profesorado a los puestos de trabajo. Es decir, están casi sin definir en muchos casos todavía estos puestos de trabajo y la cualificación del profesorado que debe acceder a ellos. Nuestra preocupación se centra en el tema de

con qué rigor y con qué energía se van a adoptar las medidas necesarias para que hagan realmente viable y efectiva esta reforma.

Y luego, ¿qué medios? ¿Todos los alumnos van a tener las posibilidades de las tres opciones de Bachillerato que se les ofrece? ¿Qué reformas y qué modificaciones de los centros van a ser necesarias para que estas opciones sean ofertables en todas las zonas del Estado?

Es una preocupación que aquí trasladamos y esperamos que en el marco de estas jornadas se pueda reflexionar y encontrar, por lo menos, vías de esperanza. Estamos dispuestos a aferrarnos a cualquier posibilidad de esperanza, pero queremos que tengan límite en el tiempo, y que no se sustituyan unas esperanzas por otras.

D. SANTIAGO MARTIN JIMENEZ

Quisiera hacer unas breves consideraciones sobre los aspectos estructurales de la propuesta que hace el Ministerio acerca de la Enseñanza Secundaria, desde los 12 a los 18 años; me gusta mucho la expresión y la prefiero a la de Enseñanzas Medias.

Creo que los estudios de psicología evolutiva, por ejemplo los de Piaget, dejan muy claro que hacia los 11 años de edad el niño accede al pensamiento abstracto, hay una reestructuración de su personalidad, y, en consecuencia, en torno a esa edad, debe haber un cambio en el medio docente que estimule al alumno.

Esto ya lo preveía la Ley General de Educación que, en la segunda etapa de básica, hacía pasar de un profesor único por aula a una moderada especialización por áreas, de tal manera que el alumno estuviera en un medio mucho más estimulante.

Pienso que el gran problema en la propuesta del Ministerio, —subrayado ya por varios de los que me han precedido en el uso de la palabra—, va a estar en equilibrar, por una parte, la oferta a todos los alumnos, en igualdad de oportunidades, de una enseñanza común hasta los 16 años, y, por otra, la atención a las diferencias individuales.

Creo que en España se ha atendido poco a las diferencias individuales, y conviene atenderlas porque, si no, ésto puede ocasionar fracaso escolar y muchos abandonos, por falta de motivación, o

por falta de estímulo para que los alumnos den de sí lo mejor de lo que pueden dar. Creo que ahí va a estar el núcleo del problema en la propuesta que hace el Ministerio de ampliar la comprensividad hasta los 16 años.

Me parece que la única vía de solución está en el aumento progresivo de las opciones, en ir abandonando gradualmente lo troncal por lo específico, de tal manera que se salven algunas de las antinomias que se han subrayado antes. En efecto, ¿por qué aparece esa necesidad en la enseñanza comprensiva, a la que se ha referido nuestro amigo danés, de establecer niveles dentro de una misma materia? Ha dicho que en Dinamarca están revisando el sistema y me llegan ecos del Reino Unido de que también allí las cosas se revisan en el mismo sentido. Es claro que la enseñanza comprensiva suscita puntos de interrogación cuando se ve la necesidad de establecer en ella diversos niveles. Insisto en que es ahí donde se juega en buena parte la validez de la propuesta del Ministerio, en el equilibrio que tiene que haber entre la igualdad de oportunidades que se oferta a todos y la atención a las diferencias individuales.

Lo que me parece más flojo en la propuesta es lo relativo a la Formación Profesional. Creo que ahí tenemos que llegar a una neta diferenciación de lo que hemos entendido hasta ahora genéricamente por Formación Profesional en la Ley General de Educación. Me parece que hay que distinguir claramente entre los aspectos técnicos y tecnológicos y la formación ocupacional que incorpora a la vida. Pienso que ésto está insuficientemente subrayado en la propuesta. Pero esto lo analizaré más detalladamente en el momento en que se estudie específicamente esta opción.

D. JOSE LUIS NEGRO

En primer lugar, en nombre de los Colegios de Doctores y Licenciados, quizá uno de los grupos más extensos de titulados superiores, unidos con el objetivo de servir a la sociedad a través de su profesión: la profesión docente, sin pretensiones críticas, quiero dar la enhorabuena por este seminario, pues de sabios es aceptar los datos de un problema, analizarlos, y buscar soluciones aceptando la aportación de todos.

Quisiera hacer unos comentarios muy breves sobre cuestiones de ámbito global donde está inmersa la Enseñanza Secundaria, porque creo que es el momento más adecuado, dado el conjunto de temas tratados durante la mañana.

Primero. La Educación infantil: En la página 66 del libro blanco de la documentación entregada, se dice que ya está escolarizado el 97% de los niños con cinco años y el 84-85% de los de 4 años. Es decir, casi es universal esa escolarización. En este primer enunciado de cuestión, propongo que se elabore la posibilidad de contemplar la enseñanza gratuita para los 4 y 5 años. Quizá no obligatoria, puesto que en esos años, los padres, quienes tienen el máximo amor posible por esos individuos que son sus hijos, tienen el mayor derecho que les confiere su mayor amor de decidir cómo es la educación de sus hijos, pero dada la modernidad de nuestra sociedad y la universalidad casi de la escolarización, la enseñanza gratuita universal a partir de los cuatro años sería la que no originase discriminaciones que ya alguno de los ponentes han sugerido, no sólo discriminaciones para entroncar con el Sistema Educativo, sino discriminaciones en cuanto a las opciones educativas tomadas por sus padres en esos años.

Segundo. Creo que es importante insistir en los objetivos de formación no sólo de la Enseñanza Primaria y Secundaria, sino también de la universitaria. La educación no tiene necesariamente en nuestra sociedad que ser propedéutica hacia un trabajo, no necesariamente, porque si insistimos en este aspecto de que la educación dispone a la integración en el trabajo, lanzamos a millones de ciudadanos hacia una pared sin salida, mientras no se solucione el gran problema del paro. En cambio, creo que es muy interesante insistir en los objetivos de formación, de culturización, de elevación del nivel cultural, social y de posible integración del ciudadano en la sociedad.

Tercero. Ya se ha dicho y lo enuncio brevísimamente. Efectivamente, no hay cambio sin cambio del profesorado, sin convencimiento del profesorado, sin ilusión del profesorado y, por tanto, sin dignificación social y económica de la labor docente. Punto, porque ya se ha insistido bastante.

Cuarto. La infraestructura que debe subyacer a este libro blanco, a este proyecto, y a este conjunto de ilusiones, es importantísima. Han fallado otros intentos también con ilusiones y obje-

tivos de un nivel muy aceptable porque la financiación ha fallado, porque los presupuestos de organización han fallado. Pido urgentemente un análisis de profesorado para cada uno de los estadios que se programan en este libro y también urgentemente un análisis de los centros físicos donde se van a impartir estas enseñanzas. Hay muchos problemas, unos globales, otros más específicos como, por ejemplo, los relativos a los actuales Centros de Artes Aplicadas y de Oficios Artísticos, los Conservatorios, los Institutos de Bachillerato, los centros de Enseñanza Media actual, los centros de E.G.B., etc.

Quinto. Téngase en cuenta que en el Sistema Educativo, en cuanto a la programación de objetivos, hace poquísimo (4 años) hubo un acontecimiento análogo. El profesor Pietro Primi decía: 'sin darnos cuenta en las programaciones de nuestros Sistemas Educativos, estamos lanzando a generaciones de alumnos como ícaros hacia el sol con sus alas pegadas con cera. Les estamos ofreciendo todo, en una civilización icónico oral en la que todo parece muy fácil. Todo es sencillísimo; llegar a la luna, es muy fácil; construir un ordenador, es muy fácil; pero no les estamos formando en esos objetivos de negación a sí mismo que el hombre necesita imponerse a sí mismo.

Sexto. En cuanto a la propuesta concreta, que luego se elaborará con más detenimiento, de comprensividad y especificidad señalaría que o cambia la Universidad, o cambia nuestro sistema. Si hasta los 16 años tenemos un sistema comprensivo, en dos años, no se puede entroncar con la Universidad actual. Sería necesario un año más según se puede adivinar a través de estas páginas o si no sería necesario que la Universidad cambiase, y estableciese un año puente, como en Estados Unidos (y en algunos otros sitios), desde la Enseñanza Secundaria a la universitaria para que fuera posible una secuencia normal.

D. ESTEBAN BARCIA

Quizá por deformación profesional, tengo una tendencia a estar siempre al otro lado de la mesa, pero puesto que estoy aquí, y en aras de la brevedad, voy a expresar un inicial sentimiento de escepticismo ante la propuesta del Ministerio.

Quiero expresar mi escepticismo ante la ambiciosa intención de reformar el actual sistema de Enseñanza Secundaria con el presupuesto del mantenimiento en cierto modo del actual aparato de la Formación Profesional, cuyo vicio esencial en mi modesta opinión, reside en la desmesura de sus aspectos pura y radicalmente academicistas. En la medida en que los agentes principales del aparato administrativo del Sistema Educativo tienden a confundir sus intereses personales y de cuerpo con los intereses del propio Sistema Educativo, mucho me temo que las resistencias a desplazar el eje del sistema de la Formación Profesional a otros agentes, que hasta ahora han permanecido increíblemente al margen, pueden ser decisivas. Me refiero concretamente al protagonismo que aparentemente la propuesta de reforma quiere otorgarle al mundo de la empresa. En este sentido, y aunque lógicamente, las escasas ausencias que se perciben a simple vista en esta mesa de invitados tendrán su justificación, sin duda la tienen. Para mí la ausencia, al menos aparente, del representante del Departamento de Formación de la C.E.O.E., me parece desde luego una ausencia clamorosa.

D. DAVID BALSA

Lo primero que quiero hacer constar es que me parece lamentable que en una mesa en la que hay 70 técnicos únicamente haya un estudiante de Enseñanzas Medias; más aún cuando lo que se está debatiendo es la reforma de las Enseñanzas Medias, la Enseñanza Secundaria. Aunque no nos sorprende, porque es algo bastante corriente. Quisiera recordar que hace escasamente unos meses, 3 ó 4, los estudiantes de mi misma edad y de mi misma condición, han salido a la calle y han demostrado que ya tienen la madurez suficiente y lo han demostrado también en la mesa negociadora. Por lo tanto, lo primero que quiero pedir al Ministerio es que la reforma no sea una reforma que se haga de espaldas a los estudiantes, sino que sea una reforma que realmente englobe a la mayoría social, a la mayoría de los interesados. Creo que el principal afectado es la comunidad de los estudiantes. Esperamos que en el próximo seminario o congreso no nos encon-

tremos que entre 70 personas hay un estudiante de Enseñanzas Medias.

Segundo y en la misma línea, también quisiera que se acabase de hacer congresos y seminarios. Me parece muy interesante que vengan aquí técnicos y debatan entre ellos, pero creo que habría que llevar el debate a los centros que desde hace tiempo desconocen lo que está ocurriendo; estoy convencido de que al igual que ha pasado con la reforma de los planes de estudio en la Universidad, en la que ningún universitario estaba enterado de lo que se iba a hacer, por lo que se ha producido una cadena de rumores. Vamos a lo mismo en la Enseñanza Media. Como el Ministerio siga con la política actual, que no voy a llamar ocultista, pero que produce falta de información a los centros, obviamente no se va a facilitar una reforma ni ningún debate abierto. El debate debe ser abierto no sólo a los técnicos, sino también a los interesados: a los alumnos, a los profesores y a los padres.

Creo que en vez de hablar tanto del sexo de los ángeles, se debía bajar a la arena y contactar más con los interesados, contactar más con los problemas reales. Problemas reales tales como: ¿hay realmente condiciones materiales para aplicar esta reforma? ¿Los centros están capacitados? Es muy bonito decir: "hay que hacer cosas prácticas, hay que hacer más investigaciones de laboratorio, hay que hacer más lecturas". Pero ¿hay laboratorios en los centros? ¿Existen realmente posibilidades de llevar adelante esta reforma, de que tenga una base sobre la que realizarse?

Creo que estamos en la línea de un incremento presupuestario. Creo que la reforma es necesaria y estoy convencido de que todos los estudiantes de Enseñanzas Medias sentimos que es necesaria esta reforma. Que es imprescindible que un sistema que ya no funciona, que es un sistema caduco, se adapte a los tiempos, a los años 90. Los estudiantes decimos que sí, que queremos una reforma, pero queremos una reforma en la que participemos todos y una reforma que vaya a los problemas fundamentales, que no sea lavar la cara, en la que de verdad se ataquen los problemas fundamentales que sufren los estudiantes españoles.

Me parece positiva la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años. Me parece muy positivo que se vea cubierto ese vacío que había entre los 14 y los 16 años, cuando se empieza a trabajar y que daba ocasión a la marginación. Ahora bien, quisiera

saber una cosa sobre la distribución de los 4 años de Enseñanza Secundaria, con dos años postobligatorios y es el sistema de acceso a la Universidad. ¿Qué pasa con la nueva Ley de Acceso? Hay que tener claro que todo este Sistema Educativo va a tener una prolongación en la Universidad, por lo que tiene que haber un sistema de conectarlo con la Universidad. No creemos que el sistema sea una prueba. Si una persona ha estudiado hasta los 16 años y ha aprobado esos 16 años, y ha sido considerada capaz, no entendemos el porqué de una prueba a modo de reválida. ¿Qué sentido tiene? Quisiéramos que el no válido acceso también se incluya dentro de la reforma.

Por último, voy a comentar el tema de la optatividad. Por lo que he leído del libro que gentilmente nos han facilitado ayer, aunque me parece alguien lo había recibido antes, quisiera decir que el tema de la diversidad me parece bien; que por fin se nos permita escoger optativas, que es lo que siempre habíamos pedido, aunque hay que recordar que si resulta que hasta los 16 años sólo vas a tener el 80% (50-80%) de materias troncales, las mismas para todos, y de golpe cuando terminas los 16 te encuentras a los 17 y durante los otros dos años con que la situación es a la inversa. No sé si va a haber gente capaz de aguantar este cambio porque es muy fuerte. Debía ser un poco más suave ese cambio.

En cuanto al tema de la Formación Profesional en general nos planteamos que lo que no puede continuar es el nivel de fracaso que está habiendo. Actualmente la gente elige el Bachillerato (todo el mundo lo sabe) porque la Formación Profesional es el lugar más desprestigiado que existe, es una subescolarización. Creemos que debe haber una Formación Profesional lo suficientemente digna como para que una persona pueda escoger y libremente decidir si quiere hacer una Formación Profesional, pero que no se escoja el Bachillerato simplemente porque piensen: "quiero hacer algo que sea útil para mí y la Formación Profesional no me sirve para nada". Por lo tanto, queremos que la Formación Profesional se incluya también dentro de esta reforma, que no se deje como hasta ahora, porque en el fondo, y lo digo por uno de los capítulos que hemos podido ojear, me parece que se ha dejado bastante de lado la Formación Profesional. Sería conveniente volver sobre este tema de la Formación Profesional que debe ser una

enseñanza que de verdad sea acorde con las necesidades sociales de un país como la España de los años 90.

D. JULIO DELGADO

Creo que desde la experiencia de estos años podemos afirmar algunas cosas. Por ejemplo, que valen los refuerzos, sobre todo en los temas verdaderamente fundamentales. Creo que valen los refuerzos en Lengua, creo que valen los refuerzos en Matemáticas. Es la única forma, hasta ahora, de recuperación real que se ha podido dar en los centros, y eso es muy positivo.

También deben valer las ampliaciones, digo deben porque nosotros todavía no lo hemos conseguido. Es decir, frente a un común denominador matemático, cabe que un alumno empiece a estudiar otras Matemáticas, no me refiero a Matemáticas muy complicadas, pero sí a las que el resto de compañeros quizá no hayan podido acceder.

Hay que avanzar sin duda en el sentido de la optatividad, tampoco lo hemos hecho porque las horas de libre disposición y la diversidad son tan escasas que no ha podido ser. Es la única forma de no traicionar al alumno y que el sistema no se traicione a sí mismo. Es la única salida que veo a alguno de los problemas que nos plantea el segundo ciclo.

Una referencia breve, aunque quizá no sea el momento, a la tecnología. Me preocupa la palabra "taller". La palabra taller, sistemáticamente ha sido criticada, y asumo la crítica, porque se ve como un devaneo educativo. No sé si la tecnología con esa pretensión, con esas prácticas, etc., no nos va de alguna manera a desviar del tema profundo que la tecnología, por lo menos en la reforma que en mi centro se experimenta, está suponiendo. La tecnología se está convirtiendo, y luego hablaré de interdisciplinariedad, en uno de los elementos más interdisciplinarios del currículum y, además, en uno de los elementos más serios de trabajo, tanto científico como manual.

Sin embargo, la otra opción tiene muchos problemas. Tiene problemas como la ruptura de la etapa evolutiva considerada como unitaria. Me da la impresión de que lejos de solucionar los problemas mediante la diversificación es posible que los aumente, porque

¿qué tratamiento correcto se daría al último año de la etapa obligatoria? No es crear un nuevo "apartheid", bien en el centro donde está el chico, bien fuera de él. Si es en el centro aumentarían los problemas de disciplina, desmotivación... Si es fuera, cabría una posibilidad de recuperar a los alumnos para el sistema, ese entronque posterior. Los problemas que intenta solucionar la reforma, como retrasar la elección, permitir la reversibilidad, mejorar la orientación, ¿realmente se solucionarían retrasando un año el proceso? *Es que, respecto de lo que tenemos ahora, ¿retrasamos un año y todo se soluciona? Me parece que no.*

Este modelo conlleva casi los mismos problemas de puesta en práctica que el 12-16, de estructura, de todo. Y sin embargo, realmente, a mi manera de ver, lo dejaría a medias. Evidentemente el problema tiene interrogantes.

En primer lugar, queda muy desdibujado el tema del tronco común. Veo el planteamiento del Ministerio sobre todo como un paso intermedio. Pero a mí me parece que se queda corto, y muy largo me lo fiáis, cuando allá por los años casi 2000, puede ser que realmente el tronco común esté unificado bajo un solo claustro. Me parece que eso es dejarlo un poco en el aire. Tampoco pienso que dentro de tres años todo el mundo tenga que tener el tronco común. Me parece una barbaridad. Pero sí realmente podríamos ir avanzando, lentamente, voluntariamente, con muy diversas formas. ¿Por qué no puede haber en un centro de E.G.B., con su profesorado titulado, la continuación del tronco común hasta los 16 años? ¿Por qué no puede haber un centro exclusivamente de tronco común? ¿Por qué no puede haber en un instituto de Bachillerato una ampliación hasta los 12?

Me parece que sería importante para que esa opción sea auténtica, que los alumnos no sean segregados por capacidades, por lo menos directamente; que no se ofrezcan opciones rígidas: Letras, Ciencias, etc., pero sí que haya diversidad, que sea un ciclo diversificado progresivamente en función de los intereses de los alumnos, que tenga una titulación común al final del ciclo, no como ocurre ahora y me parece que esto es importante, pero quizá, con algún tipo de exigencias para aquellos muchachos que van a pasar al segundo ciclo. No sé cuáles, pero quizá haya que introducirlas.

El Sr. Fraústo da Silva ha hecho una referencia a la interdisci-

plinariedad, y me parece importante. Sin embargo, entiendo que también puede ser un tema típico de devaneo. Creo que la interdisciplinariedad es posible, no utópica, con la estructura actual de la renovación pedagógica que estamos emprendiendo, porque el equipo educativo ya tiene un nivel interdisciplinar en el que centrarse, que son precisamente los objetivos a conseguir. Si lo miramos desde la experiencia de las asignaturas, no es posible. Desde la experiencia, desde el objetivo común, creo que se facilita. Es posible con la interrelación del equipo de profesores al que hay que darle una relevancia mucho mayor. Y también es posible siempre que no lo hagamos algo troncal, algo absolutamente importante dentro del curriculum, con proyectos interdisciplinares metidos en el curriculum realizados dentro o fuera del aula, y luego con una reflexión común sobre ellos.

D. ANGEL MARTINEZ FUERTES

En una valoración general, la propuesta del proyecto de reforma de la enseñanza que se nos presenta me parece esclava de la infraestructura que tenemos actualmente, y como consecuencia de tal circunstancia estamos un poco a caballo de la situación, tratando de buscar soluciones en plan de remendar un conflicto que ha surgido promovido por los estudiantes, y sin duda con el consentimiento de todos, por cuanto todos nos damos cuenta de que los niveles de calidad y de oferta educativa adolecen de muchos problemas.

Puntualmente, entiendo que debería haber arrancado la propuesta de la preparación, reciclaje, consideración social, etc., del profesorado.

El intento de propuesta de reforma de las enseñanzas medias lleva muchos años, y ha chocado siempre con la misma piedra de toque y ésta es, sin duda, el profesorado. Por supuesto, la sociedad, por supuesto los padres, pero fundamentalmente el profesorado. Y el profesorado necesita reciclarse, necesita más consideración social y necesita que se le considere en lo que es, piedra fundamental para la reforma.

Segunda cuestión, que se me antoja importante para estas circunstancias, y dado lo que he dicho, es que la reforma debería

anticiparse a la ley. Dicho de otra manera: primero experimentar (no en el camino que se está llevando, sino experimentar con carácter general) y después legislar. No a la inversa. Solemos hacerlo a la inversa, y eso produce muchísimos problemas.

Tercera cuestión. No advierto un elemento importantísimo a efectos de cualquier reforma: la autonomía del centro en general, de cualquier centro. Un elemento indispensable para una reforma, en la que el claustro de profesores, la comunidad educativa, el consejo escolar, etc., todos los componentes de esa comunidad educativa, realmente puedan aportar (en esa especie de planteamiento oficioso, que creo que debería preceder a la legislación) la solución de la reforma.

Participo de la ausencia de realismo en lo que se refiere a la gratuidad de la escuela infantil, para los 4 y 5 años, y pienso que debería ser recogida por razones de discriminación. Me ha gustado mucho la intervención del profesor Coll. Entiendo que, a nivel técnico, la conjugación entre la compresividad y la diversidad es la gran incógnita técnica que tenemos entre todos que tratar de resolver. ¿La solución es la polivalencia? Pues en parte puede que sí, pero desde luego no parece que sea únicamente la polivalencia.

Entiendo que falta en el proyecto un estudio económico, cuando menos alternativo. Es decir, plantear qué nos va a costar esta reforma, qué supuestos económicos lleva consigo, porque adviertan que estamos un poco cautivos de la infraestructura docente. Me da la sensación de que, cautivos de la infraestructura docente, no vamos a conseguir nada que responda a las inquietudes de los alumnos.

Finalmente, el tema de la Formación Profesional. Entiendo que debería remediarse cuando menos como planteamiento. Muchos países de nuestro entorno, de la Comunidad Económica Europea, han resuelto este mismo problema a través de una dignificación, de un tratamiento correcto de la Formación Profesional, mediante Formación Profesional en alternancia u otros procedimientos.

Dª CARMEN ALVEAR

En primer lugar, quiero expresar mi esperanza, porque creo que ya habrá tiempo para el pesimismo, y ojalá no vengan esos mo-

mentos, y agradecer sinceramente este debate que se inicia cuando comienza esa reforma importante, creo que imprescindible y necesaria, del Sistema Educativo. Me alegro de la participación que hay en esta mesa, también estoy de acuerdo con lo que han dicho los alumnos. Es lógico que ellos quieran participar con más personas. Debe de ser la participación de los alumnos la adecuada, y entiendo que no son todos los que están, ni están todos los que son, representando al sector estudiantil.

También quisiera decir, y así lo expresé con anterioridad, que la presencia y participación de los padres es verdad que está en esta mesa, con las distintas organizaciones que representan ahora al sector de los padres, pero lamento la ausencia en la exposición en el programa de una representación de los padres, porque creo que se parte de una noción equivocada del por qué los padres tenemos que participar en la escuela. Me da la sensación de que a veces se piensa desde otros grupos, desde el propio Ministerio de Educación, que los padres estamos como niños, o a nivel de tutelaje de los alumnos más pequeños y que en la medida en que los alumnos crecen los padres deben empezar a desaparecer. Creo que es un error considerarlo así, y lo digo con todos los respetos, porque los padres además de participar en los niveles en que nuestros hijos son pequeños, estamos también representando a un sector social. A este nivel de representación social, nosotros debemos de estar tratando de adulto a adulto a los alumnos en el nivel que sea necesario para defender unos derechos sociales, que como sector de padres de alumnos debemos de representar.

Creo que hay algo muy importante que nos convoca a todos alrededor de esta mesa, y es que todos estamos de acuerdo en que no nos gusta la enseñanza tal y como está, y que hay que recrear la escuela, porque la educación hay que ofrecerla en igualdad de oportunidades. Me parece muy importante la declaración que hizo el Sr. Pérez Rubalcaba cuando en su intervención señalaba (y lo hacía también el propio Ministro de Educación y Ciencia) que la igualdad no se confunda con la uniformidad.

Me alegro, y ahí quizá entre en contradicción con mi amigo Miguel Escalera en su intervención anterior, de este cambio de filosofía de los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia, en cuanto a que han abandonado, parece ser, aquél sueño de un día o de una noche de verano, de la escuela única igual para todos, la

que introduciría quizá un cierto totalitarismo en la enseñanza que sería inadecuada para una sociedad pluralista y democrática, tal y como nosotros ahora tenemos y como efectivamente corresponde a esa Europa de la educación en donde nos hemos integrado. También me parece adecuado lo que ha dicho el Sr. Pérez Rubalca-ba en cuanto a que todo proyecto educativo se corresponde con un modelo de sociedad. Eso es evidente y es justo que sea así. Entiendo que precisamente el modelo educativo que aquí se debe desarrollar pensando en el futuro de nuestra sociedad, debe ser un modelo educativo basado en una sociedad libre, justa, pluralista y democrática.

En una sociedad libre en donde se reconozca de verdad la libertad de enseñanza, lo que está por otra parte en la Constitución y en la L.O.D.E.

En una sociedad justa en la que se tienen que ofrecer más oportunidades para la igualdad, que es lo que ha fallado hasta ahora en nuestro Sistema Educativo, en nuestro sistema anterior. Recuerdo que entre otras cosas, la Ley General de Educación, que era una ley buena, con aspectos muy positivos, precisamente fracasó en parte porque no hubo una voluntad política de aquellos gobiernos de ofrecer en igualdad de oportunidades la educación a todos los alumnos, sobre todo a aquellas clases más desfavorecidas de la sociedad.

En una sociedad pluralista, lo que significa, desde mi punto de vista, que tiene que favorecerse el pluralismo escolar. Es decir, distintas opciones, distintos proyectos educativos en igualdad de oportunidades, para que la sociedad pueda elegir.

Y en una sociedad democrática, lo que sin duda obliga a una auténtica participación de todos los sectores implicados, entendiéndola participación como un medio, no como un fin en sí misma. La participación, desde nuestro punto de vista, será eficaz y contribuirá a aumentar la calidad de la enseñanza en la medida en que efectivamente cumpla los objetivos de la educación.

Esta reforma global del Sistema Educativo que se presenta será buena si cumple los objetivos de conseguir una buena educación, una buena formación para todos los alumnos. Es decir, habrá que centrarse en que la escuela sea escuela.

Creo que es muy importante, y la pieza clave, el profesor dentro de la educación, por lo que hay que dignificar el nivel social y

profesional de estas personas. Una escuela en donde los distintos grupos interesados en la educación puedan estar presentes y participar de forma adecuada y en donde la rama de la Formación Profesional también adquiera desde la sociedad una dignificación que hasta ahora no ha tenido. Esto debe de tenerse en cuenta de cara a la reforma global del Sistema Educativo. Se deberá tener en cuenta que los conocimientos sean adecuados a la edad de los alumnos a quienes van dirigidos; y por supuesto, que en la escuela no solamente se enseñan asignaturas, se instruye a los alumnos, sino también, sobre todo, se está educando y se está formando para que esas nuevas generaciones participen ya, dentro de la propia escuela, en la sociedad y se integren de forma adecuada en esa propia sociedad.

Incidiría en algo que me preocupa como sector representante de los padres de los alumnos y es en la educación para el tiempo libre. Siempre digo como anécdota, y me parece terrible, cuántas veces los padres hemos dicho a nuestros hijos de 11 años, de 10 años o de 12 años, cuando se han acostado a las 12 de la noche, preocupados por no saber toda la lección, sin haber podido preparar todas las asignaturas después de todo un día de estar en la escuela y de estudiar: "si no hubieras perdido el tiempo jugando..." ¡Qué barbaridad! Decir a los hijos que jugar es perder el tiempo a esas edades. ¿Qué es lo que está ocurriendo? Diría que también deberíamos reflexionar sobre este aspecto que me parece enormemente formativo.

Para terminar, todo este programa que aquí se prepara y todo lo que salga de esta reforma, por supuesto, cuesta dinero. El que la enseñanza tenga calidad, y eso lo queremos los padres, lo que queremos todos, significa que tenemos que entender que la educación es cara, que cuesta mucho dinero, y por lo tanto, tiene que haber un incremento del gasto público en la educación.

Ese aspecto me parece fundamental, me parece prioritario, y habría que conocer, si es que se sabe, cuáles van a ser las posibilidades económicas; no vaya a ser que montemos todo un cambio, importante, necesario, y después al no tener medios económicos suficientes, todo muera como murieron otros planes importantes a nivel educativo, y no se puedan desarrollar. Por supuesto, la extensión de la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años, que me parece absolutamente positiva e imprescindible, debe ir acompañada de una ley que desarrolle el artículo 27 de la Consti-

tución en el punto 4, aspecto que no está desarrollado en la L.O.D.E. y que con esta nueva reforma, sin duda ninguna, se tendrá que desarrollar.

También pienso que habrá que hablar de qué va a pasar con el nivel de las escuelas infantiles, que efectivamente no es obligatorio, como es lógico, pero que al no ser gratuito puede introducir, ahí ya, una desigualdad de oportunidades. ¿Qué oportunidades se van a dar a esos alumnos? ¿Qué becas va a haber? ¿Qué conciertos con los centros educativos para favorecer la igualdad de oportunidades? Ese es otro aspecto que me preocupa. Y ahora que va a desaparecer la selectividad, ¿cómo va a ser el acceso a la Universidad? Parece que efectivamente va a haber una estimación de la madurez de los alumnos. ¿Con qué criterios se va a hacer ésta? ¿Cómo se van a valorar los conocimientos?

Pienso que ahí también tendríamos que incidir, porque me parece un aspecto muy importante para seguir tratando todas estas cuestiones.

D. JOSE MANZANARES

En primer lugar, quiero agradecer la invitación a participar en esta reunión. Creo que puedo ser el único representante, por lo menos en esta mesa, extraño al propio Sistema Educativo. Represento a la Unión General de Trabajadores a nivel confederal, lo que de alguna forma viene un poco a refrendar que es cierto que lo que nos traemos aquí entre manos es algo importante que va más allá del propio Sistema Educativo; y en este sentido, es de agradecer la presencia a la cual nos han invitado y creo que la ausencia, en este caso de C.E.O.E. o de otros agentes sociales se rectificará en el curso del debate; debate que, por cierto, no es de este día o de dos días, que durará algún tiempo, algunos meses o algún año por lo menos.

La sugerencia por la que he pedido la intervención, a pesar de que no había ojeado antes el libro que se ha presentado, (aunque lo habían mandado antes a nuestra Confederación) es porque encuentro poco tratado el tema del fracaso o abandono escolar. Es decir, entre los objetivos de la reforma, sobre todo la prolonga-

ción de la escolaridad hasta los 16 años, plantea un grave problema, y ya lo es el de la obligatoriedad hasta los 14 años.

Con datos de la propia publicación del Ministerio, se reconoce que el índice de fracaso o de abandono escolar está en torno al tercio, en los diferentes tramos educativos; va desde el 30,2% en la E.G.B. hasta casi el 40% en la F.P. Es decir, si lo que se va a realizar es una ampliación hasta los 16 años en la escolaridad, es previsible, puesto que con datos también del propio libro se reconoce, que apenas hay una tasa de escolarización a los 16 años del 60%, que al aumentar la población escolarizada, al haber más prolongación de la vida escolar, estas tasas actuales de fracaso escolar sean un importante elemento a tratar desde el punto de vista educativo. Es decir, prescindir de una población tan importante como son 300.000 personas en la E.G.B. actualmente, y si a esto se le añade la F.P., plantea algo que no encuentro aquí realmente reflejado. Es decir, cómo se va a tratar el tema de la llamada educación compensatoria, cómo el propio sistema va de alguna forma a recuperar, desde el punto de vista social, en la reforma, todo lo que puede ser un riesgo importante de agravar la actual situación. El adoptar medidas preventivas (como decía D. Alfredo Pérez Rubalcaba, al poner mucha más importancia en el tema de la calidad) es bueno, pero en tanto que el sistema a nivel interno no tenga todos estos mecanismos de calidad, es lógico pensar que habrá todavía un período importante en el que la transición pueda, no solamente por la prolongación de la escolaridad, sino por la incidencia de una mayor calidad, ser bastante dolorosa y traumática para colectivos que todos sabemos de donde vienen, marginados, en los barrios de las ciudades, en zonas urbanas desescolarizadas, etc., en definitiva, en las clases más desfavorecidas. Por tanto, desde un criterio de solidaridad, señalaría otro reto: el de abrir la sociedad a la escuela. Es decir, el tema de la educación compensatoria. Todos conocemos ejemplos como es el caso de Turín, o el caso de acercar la enseñanza a la comunidad local como el caso danés ¿No se plantearía en el propio sistema la necesidad de adoptar diferentes, nuevos modelos de escolarización, o de desescolarización, por ejemplo en torno a Ayuntamientos, en los cuales estos alumnos puedan tener conectados a la propia infraestructura de los Ayuntamientos o de la comunidad local, sea un taller, un jardín o un matadero municipal, en

el que puedan aprender, tocando la realidad, con una conexión con la inserción profesional, una nueva forma de compensación y de inserción, educación, o de formación social o Formación Profesional? Creo que esto es un grave problema. Insisto que quizá sea por la lectura rápida el que no lo haya visto tratado. Pediría a los responsables de la reforma que en su momento dijeran cómo piensan tratar el tema, o si no, abrir específicamente una forma o fórmula en la cual los interlocutores sociales puedan estar de acuerdo (y aquí sí que es importante el compromiso, no solamente de padres, no solamente de alumnos, sino de autoridades locales, autoridades regionales, interlocutores sociales como son patronales y sindicatos, para dar una salida importante a este problema). Insisto, como quería apuntar desde el principio, no sólo desde el sistema, porque aquí lo que se plantea también, es el reto al propio profesorado.

Hay un nuevo modeló de profesorado en este tema que planteo. Es un nuevo perfil: no tanto un profesor educador transmisor de conocimientos, sino un agente o dinamizador de una problemática social, sociológica, dando un nuevo tratamiento tanto a la transmisión del conocimiento como a la reinserción social y profesional. Por tanto, creo que éste es un problema que no puede ser tratado solamente desde el propio sistema, y que creo que está en la mente de todos. Reivindicamos este papel y protagonismo de los agentes sociales, del cual mi presencia aquí es un cierto compromiso por nuestra parte.

D^o ROSA DE LA CIERVA

Lo primero, unirme a las felicitaciones y a los sentimientos de esperanza que ya se han manifestado en esta mesa por la celebración del seminario que ahora comienza, y que, sin duda, va a ser el inicio de una etapa de especial importancia para el futuro inmediato educativo, y para nuestra sociedad de dentro de muy pocos años.

Creo necesario al principio de este seminario, manifestar una preocupación. Me baso para manifestar esta preocupación en las intervenciones de apertura, tanto del Sr. Ministro como del Sr. Pérez Rubalcaba, a los que por cierto felicito, y que me han parecido muy logradas, ya que en esas intervenciones y luego sucesivamente en la exposición de la primera mesa, me parece escuchar

sobre todo unas preocupaciones que se basan más en los proyectos de estructura de reforma que en la fijación y calificación de contenidos que, serán los que desde mi punto de vista, creo que deben condicionar y motivar la estructura que vayamos a elegir como mejor, como más idónea, para el Sistema Educativo en España. Es decir, mi preocupación se centra en el tema de que la estructura sea consecuencia de una clarificación de objetivos, no que la estructura de alguna manera determine, posibilite o imposibilite o cercene los objetivos.

En este sentido tenemos grandes posibilidades en este seminario, dada la gran variedad de personas que componemos esta mesa, la gran diversificación con un punto común; no cabe duda que a todos nos preocupan los problemas educativos. Creo que en esta mesa se proyecta lo que la propuesta de debate del Ministerio nos presenta; por un lado, ese diseño curricular base que contempla unos mínimos; y, por otro lado y al mismo tiempo, se habla también en la propuesta del Ministerio de un posible proyecto curricular que se adapte, que sea complementario. Creo que los diversos puntos de vista de los que estamos en esta mesa nos podrán ayudar para enriquecernos en la complementariedad; una diversificación que en cualquier caso nos va a ayudar.

Pues bien, para colaborar a esa diversificación y a esa complementariedad que mejore el diseño curricular base he reflexionado sobre el proyecto del Ministerio y me refiero exactamente a la Educación Secundaria en los puntos 10.3 y 10.4, páginas 87-88, cuando se habla de los objetivos de esta edad me parece que mejoraría el final de esta etapa de los 12 años a los 16 años, y esta es la aportación, si conseguimos que al final de esta etapa los alumnos puedan situarse realmente con lucidez en la tradición cultural que viven, porque son objetivos de esta etapa educativa.

No son iguales todas las tradiciones culturales de los alumnos de estas edades. En España en concreto, tienen unas connotaciones de creencias, de costumbres, de ritos, de fiestas, de valores, impregnadas de cristianismo, que no se pueden olvidar. Creo importante, lo repito, que uno de los objetivos de esta etapa sea lograr que los alumnos cuando la culminen, puedan situarse lúcidamente en la tradición cultural que les es propia. Pero eso no bastaría. Haría falta un segundo paso que también pediría se tenga en cuenta entre los objetivos de la reforma: que estos alumnos que

terminan esa primera fase, fase de secundaria obligatoria, con ese valor de terminal que tenga (puesto que no todos, lamentablemente, van a asumir la etapa post-obligatoria) ya a los 16 años, y con más razón a los 18 (los que asuman la segunda fase de la secundaria) sean capaces de insertarse críticamente en la sociedad en la que les toca vivir. Antes ya se ha dicho que la educación es importante precisamente por la creación del modelo de sociedad que, a veces, y según el tipo de educación que se imparta, más que sociedad a crear, es sociedad a reproducir. Pienso que el Sistema Educativo en modo alguno puede tener como objetivo reproducir sin más el modelo de sociedad existente. Si estamos diciendo —y todos creo que estamos de acuerdo en que es conveniente— que es necesaria una reforma, es porque es conveniente y es necesaria una reforma también, en sus valores, en sus raíces, de la sociedad en que estamos viviendo.

Tenemos que procurar que los alumnos, cuando terminan su Enseñanza Secundaria, sean capaces de abordar críticamente la sociedad en que viven y sean capaces de intervenir en ella, para cambiarla y para modificarla. En este sentido (y es el que mi aportación) pediría, si es posible, introducir estos objetivos que acabo de manifestar, y ciertamente si esto es así, la ampliación de estos objetivos supondría también una atención a la organización estructural del Sistema Educativo, tanto en lo que se refiere a los alumnos, al hacer de ellos personas capaces de dar respuesta, porque son personas, a lo que es específicamente del hombre que es su dimensión trascendente, al ser capaces de mejorar, y al ser capaces de reafirmar además su propia identidad.

Pero bien, al atender en el Sistema Educativo a lo que se refiere a los alumnos, también habría que atender en este mismo sentido al profesorado. Se ha hablado ya en esta mesa desde distintos puntos de vista de la importancia que tiene la atención a la formación del profesorado. Me uno por supuesto. Creo que para el logro de los objetivos a transmitir a los alumnos el profesor tiene que ser el primero en asumirlos. Por lo tanto, y en la mesa número 4 tendremos ocasión de participar también en este sentido, los objetivos que vayamos a querer que los alumnos de estas edades puedan obtener deben ser también los objetivos que puedan considerarse en la formación del profesorado.

D. JUAN IGNACIO RAMOS

En primer lugar, desde luego, no voy a dejar pasar la ocasión también para felicitar al Ministerio, porque hace tres meses los estudiantes hemos estado movilizándonos en las calles y hemos tenido que correr delante de la Policía y ahora se ha producido un cambio cualitativo. Estamos aquí, y parece ser que también vamos a participar en el debate de la reforma de las Enseñanzas Medias. También estoy de acuerdo con lo que ha planteado antes el compañero David Balsa sobre que hay pocos estudiantes aquí. Somos tres compañeros que representamos a las organizaciones estudiantiles, que firmamos un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia en el mes de febrero, y realmente es necesario contar con la participación mucho mayor de los estudiantes porque este es un tema que nos va a afectar a los estudiantes de manera muy directa.

Al principio de la intervención, el Sr. Rubalcaba ha planteado que cuando estamos discutiendo un modelo de educación también estamos discutiendo un modelo de sociedad. Quiero decir que desde luego a los jóvenes y a los estudiantes este modelo de sociedad no nos gusta nada. No nos gusta un modelo de sociedad que condena a la mayor parte de los jóvenes que salen del Sistema Educativo al paro forzoso, a la inactividad forzosa; no nos gusta una sociedad que desde luego margina a los jóvenes desde el Sistema Educativo.

Hemos recibido el libro hace poco tiempo. Lo hemos estudiado y hay bastantes cosas concretas que tenemos que plantear y que plantearemos en las diferentes mesas, y posteriormente durante el desarrollo del debate que se va a desarrollar durante este año. Ahora me voy a centrar en una serie de cuestiones generales.

En primer lugar, es un objetivo básico que siempre ha perseguido el sindicato de estudiantes la defensa de una enseñanza pública, de una enseñanza democrática, de una enseñanza gratuita, científica y, por supuesto, de una enseñanza laica, lo que nos parece también fundamental. También hemos defendido la reforma integral de la enseñanza, una reforma que se basase en un tronco único de la enseñanza, con una estructuración similar a la que ha presentado el Ministerio en este planteamiento de reforma hasta los 18 años. También, dentro de nuestra propuesta de ense-

ñanza, está la gratuidad para la enseñanza hasta los 18 años, porque consideramos que es insuficiente la gratuidad hasta los 16 años y que es necesario desde luego que los hijos de las capas más desfavorecidas, fundamentalmente los hijos de los trabajadores, puedan acceder gratuitamente a la Universidad y a la Enseñanza Media. Porque el problema de fondo sigue siendo que en este país, en una sociedad como es ésta, clasista, existe una enseñanza para unos y una enseñanza para otros. Una enseñanza para los que vivimos en los barrios obreros, en los barrios periféricos de las grandes ciudades, en las zonas rurales, y una enseñanza para los que van a colegios privados y pagan matrículas astronómicas y pueden disfrutar de clases de equitación y de clases particulares de inglés en Boston o en Nueva York. Ese sigue siendo el problema de fondo de la deficiencia de nuestra enseñanza: una calidad de la enseñanza muy mala, fundamentalmente en los centros de enseñanza públicos situados en esas zonas donde el fracaso escolar es verdaderamente estrepitoso. Solamente hay que darse un paseo por Madrid, por la periferia, para ver cuantos estudiantes salen disparados del Sistema Educativo no solamente en E.G.B. sino en B.U.P., y cuántos miles de estudiantes jamás llegarán a la Universidad.

Uno de los factores que influye en la mala calidad de la enseñanza es la falta de infraestructura, la falta de inversiones o aumentos de presupuestos, que parece que tienen que ser arrancados al Ministerio a través de la lucha y de la movilización, que no hay otro remedio.

Otro factor es la falta de un control de la educación, la falta de un control de la gestión democrática. En el proyecto de reforma, una de las cosas que echo en ausencia, es quién verdaderamente, quiénes van a ser los agentes, quiénes van a gestionar la educación, la enseñanza en los centros educativos. Porque realmente la participación de los estudiantes en el control de la enseñanza es absolutamente vergonzosa. Estamos infrarepresentados en los consejos escolares, en los órganos de gobierno. Nuestras organizaciones representativas están a años luz de ser las organizaciones estudiantiles que existen en los países europeos, y cuando hablamos tanto de Europa también hay que fijarse en cómo son las organizaciones estudiantiles en sitios como en Inglaterra, en sitios como en Francia, como en Dinamarca, como en Suecia; sitios que por otra parte nosotros hemos tenido la oportunidad de

visitar, invitados por compañeros de los sindicatos de estudiantes de estos países, y ver en qué situación nos encontramos los estudiantes españoles y los estudiantes de estos países. No podemos participar realmente en la gestión democrática en la medida en que no tenemos apenas capacidad de decisión en los órganos que existen para tal objetivo.

También vemos como problema fundamental la falta de unos objetivos claros de la enseñanza. Me parece que la crítica o el diagnóstico que se hace de los problemas de la enseñanza en los primeros apartados del proyecto son correctos. Coinciden en bastante medida con lo que planteamos nosotros: unos contenidos vacíos en la mayor parte de los casos, sin objetivos definidos que en la actualidad lo que hacen es formar papagayos en vez de formar estudiantes, basados en métodos memorísticos de aprendizaje totalmente acríticos. Por otra parte, también quizás la reforma tendría que plantearse el acabar con una serie de situaciones totalmente lamentables, que son difíciles de acabar en la medida que no afectan solamente al marco de la enseñanza, sino a otros marcos mucho más innombrables, a lo mejor, y mucho más difíciles. Me refiero, por ejemplo, al tema de la Formación Profesional. En este caso, como plantea el proyecto en la Educación Técnico-Profesional, el tema es el reconocimiento de los títulos de Formación Profesional por parte de las empresas públicas. El que el título de Formación Profesional o el título Técnico Profesional sirva realmente para algo, ya que cuando salen los estudiantes que cursan estos estudios, no les sirve absolutamente para nada. Son utilizados como carne de cañón por empresarios que buscan única y exclusivamente obtener el máximo de beneficios a costa de la explotación de los jóvenes. La Formación Profesional es el aparcamiento de los jóvenes que fracasan en la E.G.B. o en el Bachillerato. Deberían terminarse de una vez por todas estas situaciones.

Por otra parte, el tema de profesorado es un tema importantísimo. Coincido con lo que han planteado aquí varios compañeros del sindicato de profesores sobre la necesidad de dignificar la labor docente y esto debe ser estimulando por parte del Ministerio y reconocido por todos los sectores sociales. Porque creo que la dignificación de la labor docente no se va a conseguir a través de la estimulación del corporativismo. Hay que acabar de una vez por todas

con el corporativismo, que es otra de las lacras que también impiden el desarrollo de una educación más racional.

Uno de los aspectos fundamentales que también mi organización ve con mucha ambigüedad en este proyecto es el tema del acceso a la Universidad, el tema de las pruebas de homologación. Pienso que se sigue considerando la misma fórmula de siempre: la selectividad pura y simple, fórmula que el sindicato de estudiantes, nuestra organización, no comparte.

Se ha tratado aquí el tema de fondo y lo voy a plantear: es el tema de los medios económicos. Por muy bonita que sea una reforma integral, un proyecto de reforma amplia en la enseñanza, ésta no se va a poder llevar a cabo si no se dispone de los medios económicos necesarios para ponerla en marcha. Pienso que para poner en marcha una reforma de este calibre, hacen falta unos medios económicos 10, 15, 20 ó 30 veces superiores a los que actualmente tenemos. La verdad es que soy escéptico, porque en la medida en que la política de este Gobierno es la de llevar a cabo un recorte contínuo de los gastos sociales, no sé verdaderamente de dónde van a sacar dinero para invertir en la educación. Por otra parte, pienso que éste va a ser un punto de fricción y un punto muy importante. Nosotros no consideraremos jamás el apoyar una reforma de la enseñanza que se base en un recorte del gasto público, que se base en un recorte de las inversiones y tampoco vamos a estar de acuerdo con apoyar ninguna chapuza o ningún parche. Ahora bien, lo que el sindicato de estudiantes sí que apoyará entusiásticamente es que se produzca un aumento real de las inversiones de los presupuestos, no solamente para la Enseñanza Secundaria, sino también para la enseñanza universitaria, para que de una vez por todas la enseñanza se considere como un servicio y como un derecho de todos los jóvenes de este país, de toda la población de este país; para que no siga siendo un privilegio al alcance de unos cuantos que entienden la educación como un negocio única y exclusivamente para engordar sus bolsillos. En este sentido nosotros apoyaremos entusiásticamente al Ministerio, si de una vez por todas decide controlar, legislar, en beneficio de los estudiantes más desfavorecidos, de los jóvenes que tenemos menos posibilidades de acceder a una educación mejor, en detrimento de aquellos que sí que tienen posibilidades y que se aprovechan del dinero que sale del bolsillo de todos los españoles.

D. JOSE IGNACIO CARTAGENA

Parece que es práctica habitual en esta mesa empezar con un agradecimiento. Además de alegrarme de pertenecer al Ministerio, agradezco a los servicios centrales del Ministerio la repetida creación de espacios y de debates en libertad, donde se pueden escuchar opiniones absolutamente contrarias y donde todos escuchamos la de otros y expresamos la nuestra. Eso siempre ayuda a la mejora de este país.

Creo que todos tenemos una gran impaciencia por empezar a puntualizar aspectos o dimensiones parciales del debate, que como anunciaban los responsables ministeriales, hoy se inaugura, pero tiene una duración de meses. Seguro que vamos a tener muchos más momentos para poder debatir, y por eso no quisiera incidir en aspectos excesivamente concretos. Pero sí hay algunas cosas que me preocupan, y son ¿cuál es la dimensión del debate? ¿cuál es la dimensión de la escuela? ¿cuál es la dimensión del Sistema Educativo? Es cierto que este es un debate de expertos y responsables educativos de distinto nivel y, por tanto, tenemos centrado el tema en la escuela, el profesorado, los alumnos y el diseño curricular. Quizás lo que voy a decir son verdades de perogrullo, pero sería bueno tenerlas como aspectos referenciales.

En una sociedad que todos comprendemos como de profundos y rápidos cambios nadie puede entender la escuela como el único agente socializador; hace tiempo que no lo es, y cada vez más la oferta social, la amplitud de miras de la propia sociedad, convierte la escuela en un elemento importante, responsable, pero no único. No es único ni siquiera en el proceso de formación de los individuos, en el proceso de adquisición de conocimientos, y no es único, por tanto, en el proceso de desmotivación del alumnado, aspecto que aquí se ha señalado. No se puede hacer sólo responsable al cuerpo docente o a los responsables administrativos del abandono y de las situaciones de fracaso escolar. Eso no implica el ignorar la situación difícil y el no cuestionar cada vez más de ese abandono o de ese fracaso.

Indudablemente, la sociedad debe reflexionar sobre sí misma, y sobre el papel de cada uno de sus agentes participantes. ¿Por qué? Pues porque el proceso educador y el libro que se nos presenta tiene mucho de reflexión. Apunta no solamente al siste-

ma como tal, no sólo a la escuela, aunque la escuela puede actuar como espina dorsal. Creo que hay muchos otros agentes que en este momento se sienten responsables y que además son socialmente responsables de la formación, en esa dimensión de la educación no formal, de la educación abierta, de la educación de adultos, que el propio Ministerio presentaba no hace mucho tiempo en su Libro Blanco. Parece que siempre que no haya una institución detrás de un proceso formativo, esos aspectos formativos (que entiendo son fundamentales para el individuo) parece que se diluyan y que nadie recoja el guante de esa responsabilidad.

Al mismo tiempo que insistir en la necesidad de una escuela renovada permanente en un proceso dialéctico, hay que ir creando y apoyando los nuevos espacios formativos y educativos, que para mí tienen una dimensión mucho más amplia que las paredes de una escuela. Esto está en relación con la priorización, dentro de la escuela, de los conocimientos científicos, de la transferencia del conocimiento científico y de la adquisición por parte de los alumnos de ese conocimiento.

Tengo un temor, y es el temor de transformar todo lo nuevo en materia curricular, hacer responsable a la escuela de todos los procesos educativos, que además en este caso no se plantean como alternativos, sino como acumulativos, que van a más de lo que ya hay, planteados con nuevas didácticas, con nuevas técnicas. El que vayamos hacia la educación para la salud, la educación para la sexualidad, etc., supone (o tiene riesgo de suponer) un incremento curricular que haría tener a los alumnos en los centros desde el alba hasta la noche cerrada, y convertir al cuerpo docente, el existente (el que hay en este momento, y el que haya dentro de unos años), en responsable de todos aquellos aspectos en que la sociedad tendrá mucho que decir.

Por otro lado, había otro aspecto que quería señalar. Creo que este proceso de reforma en el que estamos sumergidos, y del que hoy se marca un hito con la apertura de un nuevo debate, este pensar para el futuro a un nivel teórico importante, es bueno y es necesario para nuestro país. Afortunadamente al mismo tiempo, hay miles de profesores que han estado durante este curso, que van a estar en el próximo (a pesar de lo que se habla de falta de consideración social, de no suficiente reconocimiento salarial) innovando en las escuelas, y hay miles de personas aprendiendo. Lo digo

porque el apostar siempre por una nueva escuela como si llegara un día en que se hiciera la luz a lo mejor no nos hace tener la valoración suficiente de la cantidad de procesos que hay en marcha: Lo digo desde el conocimiento de una provincia como director provincial de educación en este momento. Hay muchos procesos en marcha, procesos institucionales, procesos impulsados desde la Administración, y procesos impulsados desde la autonomía de los centros. Será necesario que sigamos poniendo el acento en una escuela nueva, pero qué bien que el día a día no sea tan contrario al futuro. Creo que hay líneas de continuidad, y creo que es difícil poder vertebrar, plasmar, en un discurso teórico, todo el conjunto de experiencias que se vienen realizando en los centros educativos. Del mismo modo que supongo que entendemos —o que yo entiendo al menos, por no generalizar— que estamos dentro de un proceso de reforma, que estamos debatiendo algo que forma parte de ese proceso, que va a mejorar este debate cualitativamente y cuantitativamente. Estoy seguro de que podremos entender que la escuela de hoy (de los que están pensando en el hoy, los que están cooperando sobre la realidad cotidiana) está también contribuyendo a hacer la escuela del mañana. Si no, difícilmente llegará esa escuela, porque los cuerpos docentes y los cuerpos discentes, el mundo escolar en su conjunto, los padres, son los que ya existen en este momento.

D. ALVARO MARCHESI

Permitidme esta última intervención como primer ponente en esa mesa, no para intentar un resumen, que no es el objetivo, ni para responder a observaciones que se han hecho, porque creo que la clave de esta discusión (y lo que creo que tiene una garantía y un valor importante) es que desde posiciones ideológicas, profesionales o técnicas distintas, se han podido escuchar esas opiniones y se ha podido ir construyendo una opinión propia a partir de esas intervenciones.

Quiero simplemente subrayar, para finalizar, lo que pienso que han podido ser unos puntos de convergencia en un núcleo importante de intervenciones, así como otros puntos, en que el debate ha sido mucho más amplio y en que, por tanto, la confluencia ha sido menor. Entre los puntos de confluencia —a modo de apun-

te y no de resumen— creo que ha habido una intervención mayoritaria, en general sobre la necesidad de la reforma; sobre la importancia de una nueva etapa educativa a partir de los 11-12 años, que hemos denominado entre todos Educación Secundaria, sin que parezca que este término suscite rechazo sino más bien aceptación, sobre la existencia de una progresiva optatividad con distintas posibilidades, aunque las intervenciones han sido diversas en este punto; sobre la formación del profesorado como cuestión central en todo el proceso de reforma. Creo que ha habido un acuerdo general sobre la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. La importancia y la necesidad de aumentar los recursos económicos para hacer viable la reforma, de modo que permita ampliar la enseñanza obligatoria, ha sido otro de los puntos en los que se ha insistido repetidas veces, así como el compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza con medidas diversas que se han ido apuntando, para que esa calidad sea real. Finalmente, como uno de los últimos puntos y que recojo entre otros posibles, se ha señalado la importancia de las estructuras curriculares más abiertas con la posibilidad de que los equipos de profesores, o de que los propios centros puedan avanzar en proyectos más específicos.

Junto con estos puntos en los que pienso que las distintas intervenciones han ido coincidiendo, ha habido algún otro en el cual ha habido un debate mayor y que creo que sin lugar a duda se va a seguir discutiendo ampliamente en el futuro. Ha sido el tema, como bien suponéis, de las dos opciones que el Ministerio planteaba en su documento, y que ha suscitado una interesante discusión entre distintas posiciones, especialmente la manera de articular la comprensividad con las diferencias individuales, más específicamente en ese último año obligatorio, el décimo año de enseñanza obligatoria. En este tema las opciones eran diversas, tratando todas ellas de subrayar los aspectos que, desde los distintos puntos de vista, podían resolver mejor los problemas que una u otra opción planteaba. Junto con esta controversia importante, subrayaría también algunos puntos que han quedado en el aire: el tema de fijar con más precisión los objetivos de esta etapa; el discutir con mayor profundidad los contenidos curriculares; y el avanzar en un planteamiento más integrador de toda esta etapa que permita resolver los problemas planteados. Creo que aquí están

los problemas fundamentales; aunque, insisto, no es intención el que mi intervención sea un resumen, sino simplemente el subrayar alguna de las cuestiones que, desde mi punto de vista, han sido más notables, con el fin de dar un final más acorde con esta mesa. Agradezco sinceramente vuestra participación y el que haya podido haber un debate abierto con absoluta libertad.

MESA 2

El Bachillerato

PONENCIAS

- D. Patricio de Blas
- D. Pierre Vanbergen
- D. Julio Delgado
- D. Antonio Garcia de las Heras

INTERVENCIONES

- D. J.J.R. Fraústo da Silva
- D. Raúl Vázquez
- D^a Maruja de la Fuente
- D. José Luis Negro
- D^a Rosa de la Cierva
- D. Iñigo Aguirre de Cárcer
- D. Mariano Fernández Enguita
- D^a Carmen Alvear
- D. Miguel Escalera
- D. Julio Delgado
- D. Alvaro Marchesi
- D. Patricio de Blas

PONENCIAS

D. PATRICIO DE BLAS

En relación al contenido de la propuesta de Bachillerato, que ahora nos corresponde debatir, voy a referirme a tres puntos principales con la mayor concisión posible.

Comenzaré por exponer las necesidades de formación con las que el alumno, destinatario fundamental del Sistema Educativo, va a afrontar, o afronta ya, en este nivel educativo. A continuación pasaré a explicar la manera en que la estructura que se propone pretende responder a estas necesidades y, por fin, enumeraré los aspectos que en el diseño y elaboración de la propuesta se han apreciado como más conflictivos, ante los cuales se ha tomado una opción, y que se presume serán objeto de mayor debate.

Me refiero ya al primero de los puntos señalados. Probablemente sigue siendo válida la formulación que hacía en 1919 la Institución Libre de Enseñanza de las metas que persigue el Bachillerato: la plena educación intelectual, y con ella, la del sentimiento y la del carácter. Ahora bien, la formación intelectual, y la del sentimiento y el carácter, plantea exigencias específicas en nuestro tiempo como consecuencia de algunas circunstancias peculiares. La universalidad de los cambios tecnológicos y la turbulencia de los mismos imprime a nuestra sociedad un dinamismo y una complejidad notables. Si el Bachillerato quiere preparar a los jóvenes para afrontar esta nueva situación, tendrá que equiparlos con una serie de instrumentos y valores que le permitan responder a los problemas y a las situaciones nuevas que esta sociedad más compleja y dinámica les va a plantear.

Pero, además, si consideramos no al joven individual sino al colectivo de jóvenes a los que va dirigido este sector educativo, nos encontramos con que han aumentado considerablemente los efectivos escolares en estas edades. Si en el curso 1969-70 había en

nuestro Sistema Educativo 250.000 alumnos en el Bachillerato Superior y en el Pre-universitario, 15 años después, en el curso 84-85, eran casi 1.400.000 los jóvenes que estudiaban el Bachillerato Unificado Polivalente y el C.O.U. A medida que nos acercamos a ese 80% de escolares en Bachillerato al que se aludía en la presentación de esta mañana como objetivo para el final de la década próxima, parece lógico suponer que las expectativas de los jóvenes que acceden a este nivel educativo son enormemente variadas, y muchas veces están poco definidas. El alumno no busca ya solamente la preparación para la Universidad; presumiblemente todavía no ha decantado su decisión por seguir estudios superiores o acceder a una profesión, y en cualquier caso estudia Bachillerato para completar su formación. Quiere esto decir que el Bachillerato cumple una multiplicidad de funciones. Por lo tanto, la estructura de que se dote a este nivel tiene que ser forzosamente compleja. Si hay una variedad de expectativas, si conviene mantener abiertas todas las opciones y procurar que éstas no sean irreversibles, la estructura tiene que estar dotada de cierta flexibilidad y esto la hace, inevitablemente compleja.

Pues bien, ¿de qué manera la estructura que se propone, pretende responder a estas necesidades? Como ustedes habrán visto en el documento, el Bachillerato tiene 3 partes; un tronco común con una serie de materias comunes, que cursarán todos los alumnos que accedan a este nivel, y que ocuparán aproximadamente el 40% del tiempo lectivo; varias modalidades específicas que ocuparán otro 40% del tiempo, y por fín, las asignaturas optativas, que tendrán destinado el 20% restante.

Cada una de estas partes tiene una finalidad específica aunque naturalmente dentro del todo que es el Bachillerato. El tronco común se dirige sobre todo a reforzar la formación general del individuo, que tiene un valor por sí misma, y que se ha convertido al mismo tiempo en el soporte de la profesionalidad y en la plataforma indispensable para continuar estudios superiores.

En el proyecto, este tronco común pretende, de acuerdo con los objetivos que allí se enumeran, proporcionar una enorme fluidez en la comunicación, para eso las asignaturas de Lenguas. Pretende perfeccionar la capacidad de razonamiento del alumno, de elaborar hipótesis, de resolver problemas, y para ello fundamentalmente las Matemáticas, o la Historia de la Filosofía, o las propias

Ciencias; y pretende equipar al joven de un pensamiento crítico que le permita situarse en su tiempo ante la sociedad que le toca vivir, y para ello la Historia de la Filosofía y la Historia. Ello se completa con una atención al conocimiento, y al cuidado de su cuerpo, al aprecio de la vida al aire libre, al empleo del ocio, etc., aspectos que en buena medida competen a la Educación Física.

Es cierto, y me apresuro a señalarlo, que no hay que establecer una relación mecanicista suponiendo que tal asignatura inevitablemente conduce a la consecución de tales objetivos. Queda por hacer un esfuerzo enorme en el desarrollo del curriculum, atribuyendo a los métodos la importancia que realmente merecen.

Los troncos específicos, las distintas modalidades que se plantean, constituyen otros tantos núcleos de conocimientos y de destrezas en un campo del saber que preparan para cursar con fruto estudios superiores, y también para el acceso a determinadas profesiones con ellos relacionadas. En el proyecto se hace una propuesta de tres grandes modalidades, una modalidad de Ciencias Humanas y Sociales, una modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y una modalidad Técnica, a su vez con dos variantes dentro de ella. Se incluye también, aunque no vayan a ser muchos los alumnos que la cursen, una modalidad Artística.

Por fin, la tercera parte de la propuesta, las asignaturas optativas, se dirige a completar ese curriculum, siempre a voluntad de los propios alumnos. Se insiste en la propuesta en que, sobre todo en este ciclo, la decisión, los intereses, la voluntad de los alumnos deben tener un cauce adecuado. Pues bien, estas asignaturas son las que precisamente permitirán aumentar la especialización del Bachillerato o corregirla según los intereses del alumno, reforzar la preparación para una de las salidas posibles, los estudios superiores, o el acceso al trabajo, y en fin, poner a disposición de los centros un elemento que les permita configurar una personalidad educativa propia dando forma definitiva a unos proyectos que desde el Ministerio se estructuran en sus mínimos.

Me refiero, por último, al tercer punto que quería exponer: cuáles son los problemas más delicados con los que la elaboración de la estructura ha tropezado.

En primer lugar, el problema de la duración, que no puede plantearse aisladamente de la estructura de la que se dota al Bachillerato, ni mucho menos de sus objetivos. Se ha optado por una

duración concreta, que se apoya en una hipótesis de partida. La hipótesis es que antes del Bachillerato hay una Enseñanza Secundaria obligatoria larga, capaz de garantizar una formación general sólida, y por lo tanto, estos contenidos de formación general hay que darlos por supuestos. Por otro lado, no se quiere retrasar la edad de incorporación a la Universidad, que va a coincidir con una oferta más diversificada de titulaciones en la Universidad, pero al mismo tiempo con el mantenimiento de carreras de larga duración. A caballo de estas dos fronteras la estructura de dos años parece una decisión válida y funcional.

Otro problema arduo ha sido el equilibrio entre formación general y especialización. Este es también un tema enormemente polémico. La propuesta pretende ser equilibrada, es decir, quiere mantener una formación general todavía considerable (ese 40% de materias que configuran la parte común) y al mismo tiempo dar cauce a las opciones ya definidas que muchos alumnos tienen al comienzo de este tramo escolar. La propuesta de tres grandes modalidades, con la salvaguarda que se hace en el documento de que todos los centros de Enseñanza Secundaria ofrecerán como mínimo dos de ellas, nos parece una propuesta razonable.

Y para terminar, algo que, más que una encrucijada, es un reto, que hay que trasladar al momento del diseño del currículum. Es importante, en este tramo, realizar una selección juiciosa de las materias que van a configurar el plan de estudios y de los contenidos que va a tener cada materia. La propia experimentación del segundo ciclo en la reforma, en la que probablemente hemos vuelto a caer en la tentación de pretender incluirlo todo, nos advierte de la necesidad de atender a este principio. Por tanto, ha de hacerse una selección rigurosa de las materias que deben figurar en el plan de estudios, y dentro de cada una de ellas, de los conocimientos realmente importantes que debe contener. Ello es lo que permitirá a los alumnos avanzar con parsimonia de manera que puedan asimilar con rigor esos conceptos básicos y, al mismo tiempo, adquirir esas destrezas y capacidades de las que se habla una y otra vez en los objetivos del ciclo y a los profesores programar sus cursos de una forma más personal y más ajustada a las características peculiares de sus alumnos.

D. PIERRE VANBERGEN

La primera observación que quiero presentar es que me parece, según los documentos que he leído y después de haber escuchado el debate de esta mañana, que en el proyecto del Gobierno (en mi percepción del tema) hay tres elementos importantes.

El primer elemento que ha llamado mi atención es la voluntad de construir un sistema "comprehensive", para utilizar la palabra inglesa. Es decir, global. Un sistema que permita mantener ciertas relaciones entre los distintos tipos de formación que se imparte a nivel de la Enseñanza Secundaria de nivel inferior. A este respecto me ha parecido que durante el debate se ha notado cierta confusión entre un sistema que podemos llamar comprensivo, "comprehensive" en inglés, y una escuela única. Una escuela "comprehensive" no es una escuela que ofrece el mismo plan de estudios a todos, sino al revés, una escuela que pretende reunir alumnos con distintos tipos de capacidades, poniéndolos juntos, dándoles algunas clases en común, pero también dándoles la posibilidad de especializarse en campos donde pueden ser mejores, al mismo tiempo que se asegura que no se produce una elección definitiva antes de cierta edad. En algunos casos son los 15 años. En el caso del proyecto del Gobierno Español serían los 16 años, de tal forma que puedan escapar a esa selección de tipo social que conocimos cuando los alumnos tenían que tomar las decisiones a la edad de 12 años. Este es un primer elemento.

La segunda preocupación del Gobierno consiste en dejar un lugar, en el Bachillerato, a lo que se puede llamar Enseñanza Secundaria general y a la técnica; a la enseñanza de la técnica, y para utilizar una expresión más moderna, a la tecnología, lo cual es aún distinto (y que quizás vaya más lejos dado que la tecnología hace intervenir muchos más elementos conceptuales que un simple contacto con la técnica). Es decir, se pretende conceder un lugar a la enseñanza técnica y también dejar sitio para la formación profe-

sional. Quiero insistir en el hecho que no me parece que sean lo mismo: muchas veces enseñanza técnica y enseñanza profesional se utilizan como sinónimos, pero me parece que son distintas. Se puede tener Formación Profesional que no tenga nada que ver con la técnica o el uso de la técnica (de una técnica o de una tecnología) al igual que se puede utilizar la técnica o la tecnología sin querer que esto se convierta en un elemento de la vida profesional de las personas. Muchas veces nos basamos demasiado en esquemas que se remontan a demasiado lejos —30-40 años— y que no hacen más que crear confusión.

El tercer elemento importante a mi entender, en cuanto a la posición del Gobierno Español, es que desea tratar el problema de la Formación Profesional de una forma muy nueva, procurando incluir en este esquema un número bastante importante de actores, porque considera que la Formación Profesional no se puede impartir solamente en las escuelas, dada la diversidad de las actividades profesionales que existen hoy en día, dada la obsolescencia de las técnicas y de las formaciones. La idea es tener un sistema muy amplio de Formación Profesional. En este marco intervendrían distintos actores, lo cual plantearía el delicado problema de la coordinación y de la relación entre los distintos sistemas de formación, que son muy volátiles, muy complicados, complejos, diversos, y la formación intelectual, la formación moral propiamente dicha, a nivel de la escuela. Esto es lo que a mi entender constituyen los elementos fundamentales en cuanto a la postura del Gobierno Español.

Quisiera hacer una segunda observación preliminar porque se ha hablado mucho esta mañana del desarrollo de los niños. Personalmente sigo manteniendo la misma idea que tenía hace 20-25 años: considero que la Enseñanza Primaria, de 6 a 11 años, ó de 6 a 12 años ahora, es una enseñanza que debe abrir al máximo el abanico de las oportunidades para los alumnos. Digamos que la primaria debería concebirse como la enseñanza de "ensayo". El niño es alguien que tiene que probar al máximo los distintos campos, por lo que hay que abrirle oportunidades. Somos demasiado tímidos en este campo. Las actividades artísticas o del deporte normalmente no tienen su sitio en la Enseñanza Primaria. A partir de los 12 años, a partir de la adolescencia, poco a poco hay una transformación profunda de la personalidad que hace que el individuo deba restringir su abanico de posibilidades de elecciones; debe

tener el valor de abandonar ciertas actividades para emprender otras, porque interviene el momento de la especialización, y el que no consigue especializarse va a ser una persona que se dispersa y no va a saber hacer nada correctamente. Me parece que es un punto bastante interesante, sobre todo si se tiene presente la forma en que la escuela debería organizarse para permitir a los alumnos que, poco a poco, por sí mismos, puedan realizar experiencias múltiples, que por una parte les van a llevar a restringir sus ambiciones, pero por otra parte, también les van a conducir a una especialización mayor, a ser mejores en una palabra, en las actividades que hayan elegido.

La intención del Gobierno me parece que va en el sentido de poner en pie una organización que tenga en cuenta la diversidad de los intereses. Entre los documentos que he leído hay una reflexión según la cual habría que ir más allá. Por ejemplo: de momento las actividades artísticas son objeto de determinado número de experiencias, pero no entran de verdad en el sistema, porque no se puede hacer todo. No cabe duda de que, en la mayor parte de los sistemas de enseñanza, las actividades artísticas (bien sea la música o bien sean las artes plásticas o el baile o el deporte) no reciben la atención que se merecen, si se tiene en cuenta su importancia desde el punto de vista profesional y, sobre todo, desde el punto de vista personal de cada alumno. Estas actividades artísticas, desde hace 20 ó 30 años, se han convertido en un elemento mucho más importante que antes que permite ejercer distintas profesiones.

La segunda preocupación era no establecer la selección demasiado pronto. Un problema español (y, a mi entender, un problema que conocen todos nuestros países) es que, en base a una tradición que se remonta a los siglos XVIII y XIX, tenemos en la mente una imagen determinada de lo que debería ser una buena escuela. En un país como el suyo, al igual que en los demás, se trata de poner en pie una escuela capaz de conservar todo el acervo del pasado, de la enseñanza clásica como se decía antes —o como se dice ahora de una enseñanza general— pero añadir un lugar para la técnica, para la tecnología, para la Formación Profesional, también ya a nivel de la Enseñanza Secundaria.

Todas estas ideas, este emparejamiento de nociones, se han repetido a lo largo de la mañana. La coherencia junto con la diver-

sificación. Hay que encontrar un equilibrio entre ambos elementos. De un lado, se siente la necesidad de una formación general, y de otra parte, la necesidad de una formación especializada. ¿Cómo combinar estas dos cosas? ¿Cómo impartir la enseñanza general? ¿A partir de cuándo debe empezar la enseñanza especializada? Este es un problema que se nos plantea a todos, y el caso de España no es más que un caso particular dentro del problema general. A este respecto quisiera ser un poco herético, si me lo permiten. Me pregunto si se ha planteado correctamente el problema. Uno se puede preguntar qué ocurriría si se plantease mal el problema. Dicho de otra forma, que ocurriría si el problema de la formación general —de este cuerpo común, de esta fase común— no fuese en realidad un problema de conocimientos, de temas, de asignaturas, sino más bien un problema de formación en el sentido amplio de la palabra; o sea un problema de cómo adquirir las aptitudes para poder hacer ciertas cosas. El problema consiste en saber si lo fundamental en la civilización moderna es adquirir una cierta mentalidad, unas ciertas capacidades, o consiste en adquirir una posibilidad de reflexión que permita plantear correctamente los problemas, determinar cuáles son sus elementos para plantear el problema y resolverlo. No forzosamente adquirir conocimientos, porque está claro que estos conocimientos se pueden adquirir en cualquier momento de la vida. Cuando uno nota que necesita estos determinados conocimientos los puede ir a buscar allí donde están, o bien se puede buscar un colaborador o ir a una biblioteca, o emplear cualquier otro procedimiento.

He hablado ya de la posibilidad de resolver los problemas. También existe la posibilidad de hacer “proyectos”, lo que me parece esencial para cualquier individuo y uno de los elementos fundamentales de la formación general: más que saber cuándo nació Carlomagno o cualquier otro personaje de la historia. También hay que ser capaz de resolver las dificultades, de controlar estas dificultades y de poder encontrar la solución.

Todas estas habilidades y capacidades son transferibles cualquiera que sea la situación en la cual se encuentra una persona o el campo en el que evoluciona. A esto habría que añadir una especie de iniciación a un tipo específico de razonamiento que uno tiene que aplicar si se quiere abordar la realidad en su conjunto, a partir

de puntos de vista específicos que se han adquirido estudiando distintas ciencias. La misma realidad la puede estudiar un *historiador, un lingüista, un sociólogo, con metodologías distintas*. También me parece que cualquier individuo que tenga una formación general debería iniciarse en estos distintos enfoques de la realidad para poder resituarse e interpretar los distintos elementos que se señalan en el desarrollo de cualquiera de las disciplinas que figuran tradicionalmente en el programa.

Creo que podría ser útil que procurase describir brevemente el sistema en Bélgica, teniendo en cuenta su evolución, porque constituye una de las soluciones posibles, aunque no es del todo satisfactoria.

Bélgica se ha encontrado en un momento dado en la misma situación en la que se encuentra España ahora, pero un poco antes, porque Bélgica es un país que se industrializó pronto en el siglo XIX. Bélgica fue la segunda potencia industrial del mundo, justo detrás de Inglaterra, teniendo en cuenta el peso relativo de la ponderación de la población. Hacia 1852 (ya sabe que Bélgica es independiente desde 1830) el Gobierno pensó que había que organizar la enseñanza que se llamaba *media*, de los 12 a los 18 años. En aquél entonces se organizó según dos líneas totalmente distintas sin relación entre ambas. Una escuela *media* de 3 años y el "Ateneo" —que era una enseñanza de humanidades clásicas que duraba 6 años—. Pero entre ambas vías no había ningún puente. Si uno quería ir a la Universidad había que empezar en el primer año de lo que llamábamos el "Ateneo". Si uno iba a la escuela llamada *media* (que debía preparar ejecutivos de tipo medio para las empresas medias) y pensaba más tarde que le interesaría ir a la Universidad, tenía que volver a empezar desde el principio la enseñanza del "Ateneo". Era un sistema muy selectivo.

Hacia la última parte del siglo XIX se desarrolló la enseñanza técnica, sobre todo gracias a iniciativas privadas al esfuerzo de los municipios y de las provincias que establecieron enseñanzas técnicas muy desarrolladas.

Esta enseñanza técnica se estructuró un poco más después de la Segunda Guerra Mundial bajo los auspicios no del Ministerio de Educación que no se ocupaba de esta enseñanza, sino del Ministerio de Asuntos Económicos. Ha habido que esperar a la Segunda Guerra Mundial y a la post-guerra, hacia 1946, para que el Ministerio

de Educación adoptase esta Enseñanza Técnica. El Ministerio se organizó en dos direcciones generales: una para la Enseñanza Media y otra para la Enseñanza Técnica, de modo que las enseñanzas quedaron totalmente separadas y no existía puente entre ambas. A partir del año 1954 hubo un movimiento social y pedagógico para crear puentes (por lo menos a nivel del ciclo inferior, o sea, durante los 3 primeros años) entre la enseñanza que llamamos ahora General, la que se llamaba antes Media, y la Enseñanza Técnica. Gracias a distintas leyes se facilitó el paso de un tipo de enseñanza al otro, lo cual antes no era posible; incluso se estableció una equivalencia en cuanto a los estudios. Es decir, alguien con 2 años de Enseñanza Técnica y que quería pasar a la Enseñanza Media, podía apuntar estos dos años en su "cursus". Esto me sitúa en los años cincuenta. Este proceso siguió su desarrollo y en el año 64 se votó una Ley, que llamamos de omnivalencia, que ha permitido a cierto número de estudiantes que llevaron a cabo estudios técnicos la entrada en la Universidad. Esto fue una revolución. No fue fácil conseguirlo. Al final de los años 60 y principio de los 70, tuvimos un movimiento bastante importante a nivel pedagógico que tendía a renovar el conjunto de la Enseñanza Secundaria. A partir de entonces los dos tipos de enseñanza se unificaron y dependían de una misma dirección general de la Enseñanza Secundaria. También la ley estableció que de aquí en adelante lo que se hiciese con los futuros institutos de Enseñanza Secundaria y Profesional debía permitir a cualquier establecimiento iniciar cualquier tipo de estudios, sea de tipo general en una institución de enseñanza que en un principio era técnica o de enseñanzas técnicas en una escuela que en un primer momento fue pensada para una enseñanza general.

Esta es la evolución que se dió en Bélgica. No puedo decir que todo sea satisfactorio; quizás no esté claramente establecido en todas las mentes que tenga que existir una equivalencia, una permeabilidad entre ambos tipos de enseñanza, pero por lo menos estructuralmente hemos ido hacia delante en esa dirección. De momento nuestra Enseñanza Secundaria incluye varias vertientes. Para empezar, la Enseñanza General, que es una prolongación de lo que fue la enseñanza clásica. La Enseñanza General se llama enseñanza de transición. Esto en nuestra jerga significa la enseñanza impartida con la idea de que el alumno que tenga el título,

el diploma, pueda ir más allá en sus estudios, y pasará entre otras posibilidades a la Universidad. Presupone un cierto objetivo de preparar al alumno para la Universidad. La Enseñanza Técnica puede ser enfocada como enseñanza de transición (o sea, formar alumnos que si lo desean pueden entrar sin problema en la Universidad) o como una enseñanza que aporte las cualificaciones profesionales necesarias. Si se elige esta posibilidad, se puede seguir adelante con los estudios, pero están más centrados sobre el aprendizaje de una profesión.

Por otra parte, tenemos la Enseñanza Profesional que es una enseñanza donde predominan las actividades de tipo práctico. Las dos terceras partes de las actividades son prácticas y se llevan a cabo en talleres. Para que se hagan idea del conjunto de los estudiantes de secundaria, hay más alumnos en la Enseñanza Técnica y Profesional que en la Educación General en Bélgica. Esta es una de las características de nuestra enseñanza, si la comparamos con lo que ocurre en el resto del mundo. En la Enseñanza Profesional propiamente dicha se prepara para profesiones que no exigen conocimientos teóricos importantes (por ejemplo para albañil, u otras profesiones de esa índole) mientras que un mecánico o un electricista necesita conocimientos más teóricos y tendrá que seguir una Enseñanza Técnica de "cualificación". En nuestra enseñanza tenemos una sexta parte de los alumnos que siguen estudios secundarios en esta rama.

Esta es una descripción que quizás pueda servirnos de base para un debate. Quisiera hacer otra observación de tipo general en cuanto al proyecto del que se me ha solicitado la opinión. Tengo que basar mi reflexión sobre mi propia experiencia, pero me siento un poco paralizado cuando veo que en el proyecto la enseñanza profesional parece estar un poco desgajada del conjunto del contexto de la enseñanza; pasea, flota un poco, no se sabe muy bien dónde está ¿en la fábrica? ¿en talleres? Parece que muy poco a nivel de la escuela misma. Incluso he observado que la Enseñanza Secundaria, los institutos de secundaria, podrían ocuparse de la parte académica de la formación de los que eligen la Enseñanza Técnico-Profesional.

Se me plantea una pregunta, un problema, y quizás, me den ustedes una respuesta. Me parece que un sistema de este tipo presenta dos inconvenientes. Primero, un problema de gestión que

puede ser bastante difícil de resolver. Parece difícil establecer y ver claras las normas y las reglas necesarias.

El segundo problema que planteo es si un sistema de esta clase puede conseguir realmente que los docentes que impartan enseñanza en este tipo de organismo se sientan de verdad implicados en la Formación Profesional. ¿Acaso estos docentes no van a seguir tranquilamente dando sus clases de la misma forma pensando en un público de tipo tradicional? ¿Acaso no debemos temer que, en la idea que tienen de su profesión, dejen de un lado el elemento específico que constituye la Formación Técnico-Profesional? Si fuese así, al final los alumnos recibirían solamente la parte teórica, y no la técnica y profesional que también van buscando. Quizás resulte una formación demasiado teórica que no haya sido bastante repensada para adoptarla al tipo de alumnos al que va destinada y para ajustarla correctamente a la Formación Profesional, que se les impartirá por otra parte.

D. JULIO DELGADO

No puede extrañar que la presente intervención tenga un matiz distinto al de otros ponentes. No representa el "rol" del experto, cuyos conocimientos probablemente no posea el que suscribe; no representa ni a las fuerzas sociales ni a la Administración, por otra parte, ampliamente presentes en esta reunión. Representa más bien el "rol" del profesor, del trabajador de base que hace cuatro años comenzó, junto a muchos otros profesores, junto a sus alumnos y sus familias, junto a los equipos de apoyo de los diversos órdenes y niveles, esa aventura que ha significado la reforma experimental de las Enseñanzas Medias y cuya primera etapa acaba estos días.

Quizá esta reunión pudiera servir de homenaje a todos los que han participado en la experimentación de las Enseñanzas Medias. Empezamos quizá con escaso bagaje, con la inquietud de querer transformar nuestra pequeña parcela de actividad, nuestros centros, la enseñanza, la Educación. Poco a poco y dentro de una tensión, nunca escasa, que se teñía de sorpresa, rebelión, entusiasmo o abatimiento, comenzamos un camino que se ha ido enriqueciendo con el trabajo cotidiano, con la experiencia y con el contraste de pareceres, a la vez que con la lectura, la reflexión y el estudio.

Junto a nuestro caminar ha ido creciendo la reforma; como si de un organismo vivo se tratara, siguiendo sus propias leyes, buscando su propio norte, que no siempre era el de cada uno de sus acompañantes, ha ido tomando consistencia. De alguna manera es de todos y no es de nadie; es de los que la han querido, pero también de los que la han criticado. De unos y de otros ha aprendido. A ella también el homenaje desde estas palabras.

Hoy, aunque todavía joven y con un largo camino por recorrer hasta llegar a la madurez, aparece, con la propuesta que hace el Ministerio de Educación y Ciencia, más estructurada, más adul-

ta; quizá también más presentable. Más cercana y lejana, a la vez, a los orígenes; habiendo superado tentaciones fáciles de uno u otro signo, aunque con grandes interrogantes por despejar.

Parece lo suficientemente moderna como para ser homologada en Europa; suficientemente progresista como para afrontar el reto de compensar desigualdades; suficientemente prudente como para allanar el camino de la generalización; con propuestas capaces de mejorar la calidad de la educación.

Sin embargo, la examinas con atención y te das cuenta de que ni siquiera su caminar teórico ha terminado; enseguida ves sus límites, sus reticencias, sus temores, sus medias palabras. Todavía, en su fuero interno, no ha llegado al equilibrio de sus contrarios.

Por esta razón se impone, a partir de hoy, reemprender un camino, otra vez beligerante y crítico; reemprender el esfuerzo del análisis, de la reflexión y del debate. Precisamente desde el "rol" de la experimentación de estos años, del contacto de la realidad concreta del centro escolar, me propongo hacer una valoración, un análisis crítico de la propuesta ministerial, centrado en aquel aspecto correspondiente a la mesa que nos ocupa: el Bachillerato.

La propuesta ministerial para la Enseñanza Secundaria post-obligatoria y concretamente del Bachillerato, se enfrenta, en mi opinión, con dos problemas básicos:

Durante muchos años el Sistema Educativo español ha mantenido una enseñanza profesional claramente desprestigiada y contemplada por la sociedad como una vía de segunda clase. No parece realista pensar que esta tendencia, tan arraigada, vaya a cambiar a pesar de los posibles esfuerzos, nunca fáciles, que se hicieran para transformar la llamada ahora Formación Técnico-Profesional. Esta tendencia se verá reforzada por la propuesta de titulación única al final del ciclo 12-16.

No parece exagerado pensar que, si establecemos como nivel mínimo deseable de escolarización en la etapa postobligatoria un 85% de la cohorte, no más allá de un 20% se encamine por la vía técnico-profesional. Por otra parte, la propia declaración ministerial sitúa como idóneo en el año 2.000 un porcentaje de acceso a la universidad del 30%.

Si las hipótesis anteriores son correctas, nos encontraremos dentro de muy poco tiempo con que al menos un 35% de la cohorte estudiará el Bachillerato sin que su salida real sea la universita-

ria. Esto quiere decir que el 54% de los estudiantes de Bachillerato considerarán éste, bien como un estudio absolutamente terminal, bien como un medio preprofesional para acceder al empleo con la ayuda del subsiguiente módulo profesional. Este porcentaje, lógicamente, será inferior en algunas zonas como los extrarradios de las grandes ciudades, zonas rurales, etc.

Desde esta perspectiva parece que el Bachillerato debe ser articulado con gran delicadeza con objeto de que, si bien la formación preuniversitaria de los que ven su futuro en la Universidad quede garantizada, los derechos del resto de bachilleres no queden menoscabados por la posible "contaminación" de los objetivos del primer grupo.

El segundo problema básico que, en mi opinión, plantea el diseño propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia viene dado por la multiplicidad de fines y funciones asignadas a los Bachilleratos, su constreñimiento a dos años y por el exceso de uniformidad, a pesar de las constantes declaraciones de diversidad.

En efecto, propiedades del ciclo debieran ser su carácter formativo, su capacidad polivalente y su especificidad. Como instrumento de formación debiera proporcionar al alumno capacidades de carácter instrumental (dominio de la comunicación en sus diversos lenguajes, dominio del discurso racional, desarrollo del pensamiento científico, etc.), así como conceptos claves y conocimientos del contexto cultural en que está inmerso. Por su *capacidad polivalente*, debiera evitar la irreversibilidad. Por su *carácter específico* debiera poder atender a los múltiples intereses, capacidades y orientaciones que los alumnos de esta edad tienen planteados. En este aspecto debiera afrontar, aparte de su carácter terminal, la doble orientación hacia la Universidad y hacia una vida profesional mediata (en mi opinión una orientación más académica y una orientación, dentro del rigor científico, más práctica). Resulta evidente que su carácter formativo irá unido, indefectiblemente, más a una metodología apropiada que al simple dominio de los contenidos cognitivos. Pero es igualmente claro que la formación a esta edad no puede separarse del dominio de un núcleo de sólidos conocimientos. Pue bien, todo esto ha de conseguirse en el no excesivo plazo de dos años. No parece que sea una meta fácilmente alcanzable.

La propuesta ministerial, creo que consciente de los proble-

mas, pretende resolverlos esgrimiento una serie de principios fundamentales que constituyen la quintaesencia de todo el documento y cuya valoración ha de ser necesariamente positiva. Traducida esta filosofía al terreno de los principios podríamos destacar los siguientes:

- La formación (¡atención!: se dice formación, no sólo preparación específica) ha de centrarse en el propio alumno y no en las disciplinas que curse. Es lo que, personalmente, llamo el *giro copernicano en educación*.
- El Bachillerato, en tanto que ciclo secundario con un fuerte componente formativo, *tiene carácter terminal*.
- *Principio de diversidad*, o posibilidad de acceder a la formación por diversos caminos y respondiendo a muy distintos intereses.
- *Principio de autonomía*, tanto del individuo para plantearse sus propios objetivos y el curriculum adecuado para conseguirlo, como de los centros escolares para realizar sus propios proyectos, incluso curriculares, atendiendo a su especificidad y a los intereses de los alumnos que educa. En este aspecto se contempla, incluso, la posibilidad de contratar temporalmente el profesorado necesario.
- *Defensa de la metodología activa*, siguiendo los criterios de la implantada en la Enseñanza Secundaria obligatoria.

El reconocimiento expreso de estos principios, que actuarán en forma vivificadora sobre todo el Sistema Educativo; la elevación a rango de Bachillerato del que probablemente será el principal núcleo de la Formación Profesional; el reconocimiento, al menos teórico, de que el Bachillerato, como instrumento de cualificación, debe conllevar un acercamiento curricular a los aspectos prácticos de la ciencia, son los aspectos más destacables y positivos de la propuesta ministerial en este apartado. De todo ello se puede esperar una elevación del porcentaje de jóvenes que cursen con aprovechamiento los estudios de Bachillerato.

Junto a estos aspectos positivos, y en un momento en que iniciamos públicamente el debate sobre el tema, hemos de analizar si la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia res-

ponde adecuadamente a los dos problemas básicos plantados, así como si es fiel en la práctica a los principios teóricamente defendidos.

En ambas cuestiones no parece responder de forma suficientemente satisfactoria, siendo el tema del Bachillerato uno de los menos logrados por la iniciativa ministerial (hasta cierto punto resulta lógico, dado que el nivel de reflexión teórica y de experimentación práctica durante estos años ha sido menor).

Un somero análisis de las páginas dedicadas a los bachilleratos nos hacen ver lo siguiente:

Parece que en la práctica no se respeta el giro copernicano. En efecto, siendo benevolentes en la interpretación, aparecerán más de veinte asignaturas en un curriculum de dos años. Da la impresión de que, en definitiva, se confía más en el efecto "mágico" del amplio recorrido curricular que en la fuerza metodológica-formativa que el alumno haga del mismo. Entre las consecuencias de este hecho podemos destacar un curriculum recargado, enorme dispersión, escasas horas semanales por disciplina, etc.

Los hechos anteriores parece que tendrán consecuencias adversas sobre la metodología a emplear. De hecho en la experiencia actual observamos ya una ruptura metodológica entre el primer y segundo ciclo. Probablemente esta ruptura se acrecentará con la generalización, con lo que surgen serios interrogantes sobre la eficacia formativa del ciclo, sobre la dimensión práctica de las disciplinas, etc.

La lectura de la propuesta no deja de causar la sensación de que el *carácter terminal* del Bachillerato queda diluido; que el carácter académico queda reforzado, que la "contaminación" universitaria (efecto de arrastre de la Universidad sobre la Educación Secundaria) mantendrá o aumentará los niveles actuales y que, por el contrario, el objetivo profesional quedará debilitado.

Que esta sensación tiene fundamento puede avalarse observando una serie de detalles como:

- En ningún momento se hace referencia a posibles orientaciones prácticas de las disciplinas.
- Los Bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanas y de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, aunque modificados (los que recogen propiamente las opciones del

BUP, los académicos, en una palabra), están pensados para atender una gama más amplia de opciones universitarias. También son los que resultan, lógicamente, más recargados.

- El Bachillerato Técnico (bifurcado) parece más bien pensado desde y para la Formación Técnico-Profesional. Está más conseguido desde esta perspectiva y, por contra, resulta excesivamente específico desde el punto de vista de la salida universitaria. En mi opinión y en conjunto es coherente.
- El Bachillerato Lingüístico desaparece. Es algo que hemos reclamado todos, es cierto. Pero lo hacíamos desde la crítica del híbrido que resultaba. Sin embargo, no parece lógico pensar en la inexistencia de una opción basada en los idiomas modernos con una salida tan clara de carácter preprofesional.
- Tiene valor propio, en la negación práctica de este carácter terminal, la desaparición de la prueba homologada. Sin duda puede tener algunas de las ventajas aducidas; no obstante podemos hacer las siguientes reflexiones:

¿Porqué es conveniente que la única prueba externa del sistema no se extienda sobre todos los jóvenes que estudien el ciclo?
¿No daría más fiabilidad al propio sistema?

¿Es que los estudiantes que no serán futuros universitarios son de segunda categoría y sus estudios no necesitan homologación?

¿Es que unos jóvenes que estudien un Bachillerato adecuado a sus intereses y motivaciones, si lo aprueban, no alcanzan el suficiente grado de madurez? ¿Han de temer a una prueba debidamente diseñada?

¿No es la homologación una buena garantía para conceder libertad a los proyectos curriculares de los centros?

Homologación que, por otra parte, se transforma para los universitarios en "*prueba de acceso*". Este carácter de la prueba, sin duda, seguirá proyectando problemas sobre las enseñanzas secundarias:

- El sistema de evaluación transforma el proceso formativo. Difícil será que toda la secundaria se libere de la

atracción que esta prueba proyectará sobre alumnos y profesores.

- De nuevo será difícil, en esta perspectiva, conceder a la secundaria el protagonismo que necesita para elaborar un auténtico Bachillerato terminal.
- Otro aspecto que no resulta satisfactorio es la *aplicación práctica que se hace del principio de diversidad*. Su utilización creativa e inteligente, a la vez que prudente, podría ayudar a resolver los dos problemas básicos que el ciclo tiene planteados. No ocurre así.

Sin duda, la propuesta trata tanto de salvaguardar el interés del alumno, defendiendo “la posibilidad de optar sin pagar los costes que implica el hecho de elegir” (pág. 113), como evitar el peligro de desestructuración del currículum con los efectos perniciosos que conlleva (para el alumno y para la financiación del sistema).

No obstante, y admitiendo una cierta estructuración de los bachilleres y la posibilidad de tránsito entre las diferentes opciones, la oferta que se hace, consistente en tres bachilleratos (quizá cuatro) y, sobre todo su estructuración interna, se me antoja excesivamente rígida y encorsetadora; incluso más que el propio modelo actual, si sumamos B.U.P. y F.P.

Afrontar creativamente el principio de diversidad podría conllevar la aceptación de:

- una mayor diversidad en el conjunto de asignaturas “formativas” (salvando las de carácter instrumental);
- una mayor diversidad y amplitud en las asignaturas específicas;
- libertad en las asignaturas optativas;
- la diversidad en la orientación (teórico-práctica) del conjunto de las disciplinas.

Al peligro de la desestructuración curricular o del posible encarecimiento excesivo del sistema deberíamos oponer con fuerza los propios principios que la propuesta del MEC sienta valientemente y con visión de futuro:

- El principio de autonomía del individuo para plantearse objetivos diferenciados.
- El principio de autonomía responsable de los centros para adaptarse a su medio y a las aspiraciones de su población, así como para llevar a cabo su propio proyecto (ahora sí, en sentido técnico, no ideológico).
- El control social y la supervisión de las autoridades académicas.
- Una adecuada prueba homologada, aceptando como base de selección para el acceso a la Universidad tanto sus resultados como la configuración del curriculum realizado por el alumno.
- La aportación y ayuda de un serio Departamento de Orientación en los centros, así como una clarificación de los puntos de llegada de la diversidad de "curricula" escogidos.

Como se ha señalado anteriormente, desde la experiencia de estos años puede pensarse que buena parte de los problemas planteados *surgen de la reducción del ciclo a dos años*.

No se defiende aquí, no obstante, de forma acrítica una ampliación de la Enseñanza Secundaria un año más. Esto implicaría una penetración del periodo hasta los 20 años o más (incluido el módulo profesional y/o las posibles repeticiones), así como una nueva reestructuración en una Universidad ya en trance de reforma. Por otra parte, no se puede olvidar que el horizonte europeo para la Enseñanza Secundaria se sitúa a corto o medio plazo en los 19 años.

Pasemos, finalmente, de los problemas a las posibles, aunque no fáciles, soluciones.

Sentada la idoneidad del ciclo 12-16 (del que por muchas y diversas razones soy partidario), sólo se me ocurre pensar en dos vías:

La primera consistiría en construir un modelo mucho más fiel a los principios que teóricamente iluminan la propuesta, aunque un tanto traicionados en la práctica. Fidelidad a los principios de diversidad, autonomía, giro copernicano, etc.

La segunda (que sin duda presupone la primera) trataría, en primer lugar, de entroncar con el primer ciclo. Conllevaría una

correcta aplicación del principio de diversidad al final del "tronco común". Esto implicaría que, dentro del principio básico de comprensividad, el alumno fuera diversificando su curriculum en orden a opciones posteriores, haciendo mayor hincapié sobre todo en el último curso en los aspectos cognitivos, especialmente en las áreas instrumentales. En segundo lugar, podría pensarse en la posibilidad de un "módulo" no obligatorio, de carácter propedéutico hacia la Universidad. Las características y virtualidades de este módulo se han expuesto en otra ocasión y supera el objetivo de estas palabras el explicitarlas.

Si entre todos fuésemos capaces de diseñar un Bachillerato con las características aquí expuestas, sin duda estaríamos construyendo un Sistema Educativo más creador y menos burocratizado; más complejo, pero más versátil; con más dificultades inmediatas, pero más cercano al año 2000.

D. ANTONIO GARCIA DE LAS HERAS

La enseñanza privada ha elaborado una propuesta de reforma del Sistema Educativo que obra en poder del Ministerio. Sabemos que ha sido tenida en cuenta a la hora de hacer el proyecto para la reforma de la enseñanza. Hecho este que, por supuesto, agradecemos.

Hay una cuestión, muy importante a la hora de la reforma educativa, presente en el ánimo de todos: la de nuestra preparación para incorporarnos laboralmente al Mercado Común. No es fácil decir con exactitud para qué puestos van a ser demandados nuestros trabajadores y, por tanto, qué preparación van a requerir nuestros jóvenes.

En este sentido, la reforma debe apuntar a una formación comprensiva, integral, que dé al sujeto capacidad de adaptación, flexibilidad, espíritu creativo y crítico. De ahí, que la reforma deba aportar una mayor estima a la Formación Profesional actual, para lo cual es preciso deslindar con claridad la formación técnica de la formación puramente profesional o de inmediata preparación para un trabajo, tal como propone el proyecto del Ministerio. Porque, hoy por hoy, y sobre el plano de la oferta educativa española, la tendencia casi masiva del alumnado es hacia el Bachillerato, que de suyo aboca a una opción universitaria, mientras que otras profesiones intermedias o profesionales son muy poco demandadas por nuestros jóvenes.

Centrándonos en el Bachillerato, en la secundaria postobligatoria, entendemos este ciclo como culminación de un proceso educativo en el que el alumno debe adquirir una responsabilidad científica y técnica que le aproxime a saberes superiores en la Universidad, o se pueda integrar con una cierta categoría cualificada al mundo del trabajo, sobre todo en las enseñanzas de las áreas técnico-administrativas y técnico-industriales. De ahí que propongamos para el Bachillerato una muy amplia opcionalidad.

Esto permite que el alumno adquiriera una especialización con base sólida o un amplio abanico cultural de cara a posteriores estudios, o de cara al mundo del trabajo. Es decir, que frente a un puesto de trabajo o ante el ingreso en la Universidad pueda haber adquirido unos conocimientos y técnicas cuasi unilaterales, que le posibiliten una especialización determinada. O por el contrario, que el alumno a través de la amplia gama de conocimientos adquiridos de entre la extensa oferta de opciones que se le presentan pueda acceder a los más diversos puestos de trabajo o estudios universitarios.

Si bien se puede mantener el concepto de curso en estas edades a la hora de superar unas evaluaciones, creemos que es conveniente una programación interdisciplinaria por ciclos que dé al alumno al término de cada uno de ellos unos conocimientos o técnicas globales cada vez más completos.

Del mismo modo, este concepto de interdisciplinarietà debe potenciarse en el nuevo Bachillerato para que el alumno tenga una visión general y no parcial, como ocurre en el actual sistema, de los distintos saberes correlativos que deben conformar la formación intelectual. Ahora bien, para llevar a cabo con coherencia una educación integral, común y al mismo tiempo diferenciada, de acuerdo con las inquietudes intelectuales, las aptitudes o los intereses de los alumnos, se necesita una amplia autonomía en los centros para la implantación, desarrollo y programación de las distintas áreas, principalmente de las opcionales, acordes con la situación socio-cultural y laboral de su entorno, el enclave geográfico del centro, sus características humanas, y sobre todo, en conformidad con el sentir y la demanda del alumnado.

Nosotros proponemos que en el Bachillerato haya un área instrumental que vertebre las distintas opciones, y que juzgamos, como define el término mismo, como instrumento para la selección y desarrollo de las restantes áreas.

Para nosotros, este área instrumental estaría formada por la Lengua Española y, en su caso, la Lengua de la Comunidad Autónoma, Matemáticas, Lengua Extranjera y Educación Física. Paralela a este área estaría la Religión o la Ética.

Las distintas áreas serían los distintos bachilleratos. Estamos de acuerdo con los propuestos por el Ministerio en el libro del proyecto para la reforma de la enseñanza. Es decir, un Bachillerato

de Ciencias Experimentales o de la Naturaleza, un Bachillerato Humanístico o de Ciencias del Hombre, un Bachillerato Técnico-Industrial y un Bachillerato Técnico-Administrativo.

Por ello, debemos insistir en la autonomía de los centros. Los centros han de tener autonomía para la programación y orientación de estas áreas de acuerdo principalmente con los intereses y demandas del alumnado.

Creemos que el área instrumental y el tronco común, sobre todo en los primeros ciclos son competencia del Ministerio de Educación y Ciencia o de las respectivas Consejerías Autonómicas. Pero la programación autónoma de los centros en las restantes enseñanzas podrá ser revisada y aprobada por una comisión mixta de la Administración y de los propios interesados.

Hay algunos problemas estructurales derivados de la aplicación de la reforma. Ante todo, el profesorado, del que ya se ha hablado con preocupación esta mañana. Ante todo, está la preparación del profesor para acometer la nueva metodología de la reforma que, se entiende, ha de ser activa y personalizada. A quien va a afectar más la reforma en primer lugar es al propio profesor. Es quien primero va a tener que reformarse.

Se ha hablado esta mañana de reciclajes, de cursos preparatorios. Pedimos que los profesores de la enseñanza privada estén en igualdad de oportunidades a la hora del reciclaje, en igualdad con el resto del profesorado.

Otro problema es el de la acomodación de titulaciones y de ciclos. Tratándose de bachilleratos, se requiere titulación superior. En este caso, ¿qué sucede con los que actualmente vienen impartiendo enseñanzas, por ejemplo, en Formación Profesional de segundo grado con titulaciones no superiores, tales como maestro, ingeniero técnico, diplomado, etc.? ¿Se ha previsto salida para los numerosísimos Maestros Industriales o Técnicos Especialistas que actualmente imparten enseñanzas en los centros de Formación Profesional?

Un segundo aspecto problemático es el de los propios centros. Es el que afecta a los centros donde se han de impartir las futuras enseñanzas secundarias en sus distintos ciclos y áreas. Creemos que no debe ser obligatorio que el centro que opte por la impartición de las enseñanzas secundarias las tenga que desarrollar en su totalidad, sino que puedan acogerse a realizar sólo el primer

ciclo, o sólo los dos primeros ciclos. De acuerdo con esto, los actuales centros de EGB podrían seguir con la Enseñanza Primaria y absorber el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria.

Los actuales centros de Bachillerato y COU podrían abarcar bien sólo el segundo ciclo o bien toda la Enseñanza Secundaria, con posibles adaptaciones, principalmente en las áreas humanísticas y científicas.

Los actuales centros de Formación Profesional de primer grado, impartirían si lo desean los dos primeros ciclos, y por último, los de la actual Formación Profesional de segundo grado toda la Enseñanza Secundaria, especialmente en las áreas técnicoadministrativa y técnico-industrial.

Por último, los centros escolares privados necesitarán para la impartición de las nuevas enseñanzas secundarias acomodaciones más o menos importantes, para lo cual, pedimos que la Administración provea ayudas y subvenciones en el mismo régimen que van a recibir los centros públicos. La enseñanza privada, como ya ha manifestado reiteradamente al Ministerio, está en plena disposición de diálogo y de colaboración.

INTERVENCIONES

D. J.J.R. FRAUSTO DA SILVA

Quería hacer unos comentarios que provoquen el debate. Me propongo un ejercicio de simulación.

¿Qué pasa con los estudiantes que han terminado la enseñanza básica? es decir, diez años de enseñanza. Tienen enfrente tres opciones: una, hacer el Bachillerato; segunda, el primer nivel de Formación Profesional; tercera, salir fuera del Sistema Educativo. La pregunta es: ¿cuántos estudiantes van a escoger el primer nivel de Formación Profesional si en dos años pueden hacer un Bachillerato e ir a la Universidad?. Esta es la pregunta para la que me gustaría tener respuesta. ¿Cuántos padres van a decir a sus hijos: "si tú no tienes capacidad mejor que hagas la Formación Profesional, porque si no te quedas sin empleo?" Es una crueldad de la historia que la Formación Profesional sea la formación para los hijos de los otros, no para los nuestros.

Hay dos vías de solución: una, que la Formación Profesional separada, como parece ser el plan, proporcione también un Bachillerato. Otra que dé acceso a la enseñanza superior con un nivel social tan digno como el resto; si no, no habrá estudiantes que vayan a escoger esta posibilidad. Mejor que salgan fuera del Sistema Educativo después del décimo año y hagan una preparación profesional fuera del sistema.

Hay un mito, que consiste en que la Formación Profesional crea empleo. La Formación Profesional no crea empleo. Si no hay empleo, no hay Formación Profesional que valga. La Formación Profesional da la apariencia, la imagen, de que facilita el acceso al empleo, pero si no hay empleo, no hay solución.

Otra cuestión es la flexibilidad. El empleo es muy flexible, cambia muy rápido. La Formación Profesional en dos o tres años corre el riesgo de estar desplazada de la demanda de empleo.

Hay que responder directamente a la oferta con cursos muy rápidos.

Otra cuestión es la razón por la que antes he dicho que en Portugal hemos escogido un sistema de formación dual, vocacional larga y científica para el acceso. Es posible hacer bachilleratos con un contenido profesional que corresponda al actual mercado de empleo. Por ejemplo, el Bachillerato Lingüístico, no veo por qué no puede hacerse con secretariado, con turismo, con traductores, ... o técnico informática, automática y robótica. Eso se puede hacer con unas 800-900 horas en 2-3 años al mismo tiempo que se hace un Bachillerato científico.

D. RAUL VAZQUEZ

Después de felicitar al Ministerio por esta iniciativa, y suscribir la alternativa que propone el libro, quiero referirme a un tema concreto de la ponencia de esta tarde. Creo que es muy difícil, a pesar de todos los inconvenientes que se han visto esta mañana, encontrar una reforma que tenga menos. Quiero tocar un tema en el que me parece está en buena parte el éxito de esta reforma o de cualquier reforma de la Enseñanza Secundaria. Es el de atinar con la articulación entre Enseñanza Secundaria y Universidad.

Por mucho que los que estamos diariamente en contacto con la educación nos empeñemos en lo contrario, de hecho, históricamente el Bachillerato en nuestro país es un Bachillerato pre-universitario. La sociedad lo entiende así y, lo que es más grave a mi juicio, la Universidad también lo entiende así.

Esta mañana, Esteban Barcia llamaba la atención sobre la ausencia del representante de la C.E.O.E. Creo que quería decirnos que no estaban aquí los empleadores.

Aunque hay muchos universitarios en la mesa me pregunto si está presente el máximo empleador de la Enseñanza Secundaria, la Universidad. Porque es la realidad. Recuerdo una reunión con padres de alumnos de Bachillerato en la que intentaba convencerles de las ventajas de la Formación Profesional. Después de una larga exposición se levantó uno de los padres y me dijo. "Sr. Director General ¿sus hijos están en el Bachillerato o en la Formación Profesional?" Esa es la pregunta que hacen siem-

pre los padres. Mis hijos estaban en la EGB y sali muy bien del atolladero.

Creo que todo lo que se organice en estos dos años de Bachillerato va a estar en buena parte condicionado por el modelo de acceso a la Universidad. El diseño que se haga de acceso a la Universidad, queramos o no, va a condicionar buena parte de los contenidos y de los objetivos del Bachillerato. Porque estoy también de acuerdo con la idea que se ha expuesto de que ya no se puede hablar de un Bachillerato pre-universitario, de que el Bachillerato tiene otras finalidades. Vencer esas inercias tradicionales e históricas va a costar mucho tiempo y, si no se emplean los mecanismos adecuados, me temo que la presión social y también universitaria terminarán haciendo que reaparezcan los defectos del actual Bachillerato. El exigir contenidos para acceder a la Universidad, por ejemplo, es la razón fundamental del memorismo en los niveles no universitarios. Existe el peligro de que la Universidad, desde fuera, con las pruebas de acceso, o con algunas exigencias de otro tipo, condicione todo el plan de estudios de Bachillerato.

Cuando hace cinco años el Gobierno anterior había empezado también una reforma (creo recordar de memoria) se hicieron las siguientes peticiones muy formales y muy institucionales, incluso de Academias y de Colegios Profesionales (las pongo como ejemplo de lo que presiona la Universidad si no se acierta con esa articulación): separar la cátedra de Física y Química; dividir la cátedra de Geografía e Historia en tres: en Arte, Geografía e Historia; crear una cátedra de Sociología, crear una cátedra de Formación Política; dar una Formación Económica; y dar una Formación Jurídica. Todos ustedes comprenderán a donde vamos con ese planteamiento. El pasar de una educación comprensiva en el primer ciclo a un segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, el Bachillerato, que no sea capaz de evitar la tentación del mimetismo universitario, va reconduciendo todo el sistema.

Será totalmente imposible hacer una reforma si no somos capaces de hacer un Bachillerato que tenga una identidad propia, que vea la Universidad desde el punto de vista exclusivamente de la maduración del alumno, no de los contenidos (sobre todo con la actual reforma universitaria que va a diversificar mucho los currícula). Hay un problema que se ejemplifica con la respuesta que hemos dado siempre los Directores Generales de Enseñanza Media a los

Rectores de Universidad, cuando se quejan de que los alumnos están mal preparados. La respuesta inmediata es: Señores Rectores, nuestros alumnos son formados por los profesores que ustedes han formado. Es necesario saber qué perfil de profesor universitario vamos a necesitar para dar justamente esta enseñanza.

Termino con una anécdota: un catedrático de química me decía "es una barbaridad llegar a primero de química sin saber formular". Otro catedrático de química también me decía "lo importante es que los alumnos sepan pensar, porque en 15 días, en los primeros 15 días del curso, se les enseña a formular, lo que hay que conseguir es que vengan con una organización mental adecuada, que sepan razonar y no que traigan muchos contenidos".

D^a MARUJA DE LA FUENTE

Querría hacer alusión a algo que quedó pendiente esta mañana cuando el Sr. Marchesi dijo que no era su intención resumir las intervenciones, pero lo hizo, realmente las resumió y, desde mi punto de vista, las resumió de una manera un poco parcial. No solamente mi intervención aludió al hecho de que el profesor no estaba valorado socialmente y que eso era consecuencia de que su puesto de trabajo no estaba remunerado suficientemente. No fue mi intervención la única que se centró en este tema, sino también otras muchas intervenciones y, sin embargo, se pasó por ellas como sobre ascuas. Quiero resaltar este tema porque nos preocupa mucho.

Cuando el Sr. Marchesi enumeró una serie de contenidos, supongo que no fue su intención hacerlo exhaustivamente, porque no habló para nada de los idiomas. Los idiomas siguen siendo los grandes ausentes de esta reforma. El texto que nos han entregado alude a ellos dos veces, en plural solamente una vez. Es realmente una declaración de buenas intenciones por parte del Ministerio cuando dice que considera fundamental que todos los alumnos tengan la posibilidad de proseguir el aprendizaje de una segunda lengua. Es una declaración de intenciones buena, pero que realmente nada tiene que ver (o sí tiene que ver, depende de cómo se mire) con el último intento que ha habido últimamente en los

institutos, un intento desastroso que ha servido para enfrentar a los claustros. Realmente ha habido seminarios que se han enfrentado entre sí porque la opción de poner un segundo idioma era a costa de quitar horas a otros seminarios. Ese es un tema que no se puede dejar exclusivamente a la decisión de los claustros. Ha habido institutos donde ha habido que recurrir a la votación secreta para sacar este tema adelante, cuando los seminarios se habían manifestado en contra previamente. El mercado de trabajo exige hoy el conocimiento de idiomas. Con un idioma sólo —en la práctica no se ofrece más que el inglés— se llega al Bachillerato con los alumnos preparados en inglés. Los padres desde un punto de vista práctico exigen el inglés, pero no se les oferta otro idioma, que lógicamente en nuestro caso, por una cuestión cultural, sería el idioma francés. No creo de ninguna manera que el sistema que se ha seguido sea el adecuado para arreglar este tema. Hay que darle mucha más importancia.

También quiero decir que dos años de especialización, tal y como se nos ofrece aquí para el Bachillerato, me parecen absolutamente insuficientes. La especialización debe empezar antes. Al alumno se le deben ofrecer una serie de opciones ya especializadas desde antes. Hay alumnos que tienen claras sus tendencias, que pueden irse especializando. Esto no tiene por qué estar reñido con el que esa enseñanza sea obligatoria. No hay por qué hacer esa división tan drástica.

Para mí el Bachillerato primordialmente es una preparación para la Universidad. Debe tener una entidad en sí mismo, pero también es una preparación para la Universidad. Me gustaría que de alguna manera volviera a quedar claro que hay un gran ausente en esta mesa que es la Universidad. Pero tampoco creo que sea una cuestión caprichosa, sino en cierto modo intencional.

Me gusta más el término de Enseñanza Media que el de Enseñanza Secundaria por lo que tiene de peyorativo el término secundario. Esta Administración intenta separar a la Enseñanza Media de la Universidad en cuanto a que no se presentan al debate unidas. Aquí no hay nadie que represente a la Universidad. Que se nos diga que es lo que quiere la Universidad, y pediría esto sistemáticamente y de una manera pertinaz. Por otro lado, se niega también el acceso del profesorado de las Enseñanzas Medias a la Universidad, cortándole así cualquier tipo de promoción personal.

D. JOSE LUIS NEGRO

No exclusivamente, pero sí como un grupo de objetivos muy interesantes, el Bachillerato tiene (página 105, 12.4) la función básica establecer aprendizajes instrumentales y de contenidos necesarios para cursar con éxito estudios universitarios. No exclusivamente, pero es uno de los grupos importantes de objetivos. Son pocos dos años de Bachillerato. No hay nadie aquí de la Universidad que tenía que estar presente. Es un apunte nada más.

¿Por qué no lo hacemos? ¿Por qué no vamos por este camino? Sugiero que en la iniciativa social y también en la de la Administración, a cada "porqué" se le ponga inmediatamente detrás un presupuesto, una financiación, porque tampoco está aquí el Ministerio de Hacienda y es un problema, el más grave quizá. Dada esta espléndida iniciativa de la Administración quien no se ponga en el platillo de las soluciones, se pone en el platillo de las dificultades.

En el año 2000 no daremos a un botón y se encenderá la luz del Bachillerato ideal que estamos soñando. Vamos a empezar. Tenemos un agujero en los zapatos, o muchos agujeros en la suela de los zapatos. No esperemos al año 2000 a tener zapatos nuevos y bonitos. Propongo y desde los Colegios de Doctores y Licenciados se propone que se flexibilice, se amplíe de algún modo el marco jurídico, el marco administrativo; se promuevan, se ayuden y se promocionen experimentaciones en centros que coherentemente, sólidamente, presenten esa experimentación. Por ejemplo, los seminarios didácticos permanentes en nuestros Colegios de Doctores y Licenciados tienen programaciones muy coherentes dentro del marco global del Bachillerato y COU para, por ejemplo, Geografía e Historia, sobrepasando el marco fijo de horarios y programaciones actuales, y aceptando el marco global de Bachillerato y COU. También existen iniciativas para ciencias experimentales no sólo en nuestros seminarios sino en centros que ahora mismo tropiezan con dificultades artificiales, esterilizadoras a veces, de la inspección. Demos vía libre, animemos a preparar ese Bachillerato ideal que por decreto no se instaurará en el año 2000.

Un pero, siempre con ánimo constructivo. Aparece en el Libro Blanco que se mantiene alguna de las dificultades o alguno de los defectos que han llevado al menos a poner en entredicho la

experimentación de las Enseñanzas Medias que hemos ahora acabado en un primer ciclo. Y es, en las líneas pedagógicas y didácticas modernas, coger las hojas y no coger el tronco. Un ejemplo: en la epistemología genética, tan de moda en los años 60 y 70, que ha informado en gran parte los movimientos pedagógicos actuales (por ejemplo, en ciencias experimentales) se incorpora como un elemento muy válido la Historia de la Ciencia para el aprendizaje de la ciencia. Pero en la misma didáctica, impregnando lo que es la asignatura y la didáctica viva. No parece lógico que entonces se caricaturice esta posición creando una asignatura específica de Historia de la Ciencia. Por ejemplo, los árabes descubrieron los álcalis; los químicos lo explicamos así, introduciendo esa anécdota histórica viva, que es el camino del hombre, en nuestra didáctica de la química, pero no haciendo un apartado específico. Es la hoja, no el tronco de las nuevas formas de enseñanza de la Historia de las Ciencias.

Dª ROSA DE LA CIERVA

Esta mañana intervenía para llamar la atención de lo que, en mi opinión, podía ser una laguna en la serie de objetivos, de finalidades, que se nos presentan en esta propuesta del Ministerio para la organización de la Educación Secundaria.

Esta tarde mi intervención va a ser un complemento de la intervención de la mañana. La laguna que esta mañana señalaba respecto a objetivos, me veo forzada a señalarla respecto a los contenidos concretos.

Nadie me puede llamar la atención, dada la entidad que representa, porque presente en esta mesa la laguna que encuentro en los contenidos sobre la enseñanza religiosa.

Esta mañana, uno de los compañeros de mesa hacía una propuesta de enseñanza laica ¿No estamos en debate, en discusión? Creo que cada uno tiene que tener las posibilidades de expresarse claramente. Unicamente quiero recordar que en las palabras introductorias de esta propuesta, en el prólogo de este mismo libro que se nos ha entregado en estos días, se habla de los objetivos del Ministerio de Educación. Uno de ellos es constitucionalizar la educación, es decir, implantar en el Sistema Educativo los

derechos y libertades que proclama la Constitución española de 1978.

Pues bien, en esa misma línea y con esa misma apoyatura jurídica de nuestra Carta Magna, quiero presentar la propuesta de subsanar la laguna en contenidos que encuentro.

El artículo 16 de la Constitución española habla de la libertad religiosa en dos sentidos: en el sentido positivo de derecho a manifestar sus creencias y el deber de que sean respetadas, y en sentido negativo de derecho de la no discriminación por razones de raza, ideologías, creencias, etc.

La Constitución española en su artículo 27 apartado tercero, dedicado a la educación, dice explícitamente que los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones. La Constitución española no se limita a reconocer el derecho a los padres, sino que va más allá y sale garante de que los poderes públicos son los que han de garantizar el ejercicio de este derecho.

También la Constitución española contempla la existencia de pactos y convenios internacionales que una vez suscritos, ratificados y publicados jurídicamente, debidamente, forman parte de nuestro ordenamiento jurídico interno. Me estoy refiriendo a la existencia de los acuerdos internacionales entre la Santa Sede y el Estado español en materia de enseñanza, publicados en el Boletín Oficial del Estado de 15 de diciembre de 1979. En estos acuerdos, en el artículo segundo, se dice que en todos los planes educativos, en todos los centros, se debe ofrecer la enseñanza de la Religión y Moral Católica desde los niveles de Preescolar hasta los niveles del Curso de Orientación Universitaria, por lo tanto, incluidos EGB, Bachillerato y Formación Profesional. En el artículo cuarto hablará también de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, pero en este artículo segundo, se dice que en los niveles mencionados deberán ofrecer todos los centros, y en todos los planes educativos, la asignatura de Religión y Moral Católica en condiciones equiparables a las demás asignaturas fundamentales. Añade este mismo artículo segundo que el hecho de recibir o no recibir enseñanza religiosa no podrá suponer en modo alguno discriminación en la actividad escolar.

Se podrá decir que esto es una reforma, es un sistema nuevo.

También aquellos acuerdos de 1979 contemplan la posibilidad de reformas educativas. Ciertamente; un país que no reformara su Sistema Educativo, sería un país que no sería capaz de responder a las necesidades de una sociedad cambiante.

En la disposición final de los mismos acuerdos que he mencionado se señala claramente que lo suscrito en estos acuerdos se deberá aplicar a las reformas educativas que puedan producirse.

Pues bien, estamos ahora en este momento en el que el Ministerio nos propone una reforma. En el número 10.8 de la propuesta del Ministerio se habla, en el punto de áreas y contenidos de la Enseñanza Secundaria, del área de la Educación Religiosa, entre paréntesis, optativa. Me parece correcto. Ciertamente dicen los acuerdos que es obligatorio que todos los centros lo ofrezcan, pero en cualquier caso es optativa para los alumnos.

Posteriormente, cuando en el capítulo 12 de este libro se nos habla del Bachillerato, la mesa que ahora nos ocupa, se diferencian las asignaturas que han de formar parte del tronco común, se señalan posteriormente las asignaturas específicas de los distintos bachilleratos y, por último, se nos habla de las optativas. Veo que en ningún caso está presente la asignatura de Religión y Moral Católica. Mi aportación consiste en pedir a los responsables del Ministerio que pudieran tener en cuenta que la asignatura de Religión y Moral Católica ha de estar, precisamente, porque constituionalizamos la educación, como elemento común en el Bachillerato. Tendrá que tener la modalidad de que el alumno libremente la escoja o no la escoja, salvando siempre lo que antes decía respecto a que no haya discriminación en la actividad escolar. Pero ciertamente, todos los centros, en todos los planes educativos, deben ofertar esta asignatura. ¿Por qué no como asignatura optativa? En el número 12.15 del libro que se nos ha entregado, cuando se habla de las asignaturas optativas se dice que ofrecen la posibilidad de adaptar el curriculum a las necesidades de los centros y de los propios estudiantes. Es decir, dejan este tema a la decisión del centro y del estudiante según las necesidades. Este no es el sentido del concepto materia optativa que tiene la Enseñanza de Religión y Moral Católica. Es obligatoria para los centros, como he dicho, y es libre para los alumnos.

Quisiera que no confundiéramos, a la hora de un debate, lo que es una intuición o lo que es un deseo, con lo que es un marco

jurídico de ámbito constitucional y de acuerdos internacionales entre dos naciones, como son el Estado español y la Santa Sede. Por lo tanto, pido que se escuche esta propuesta con una fundamentación jurídica, como he procurado presentar en este momento.

D. IÑIGO AGUIRRE DE CARCER

No me extraña que no esté invitada la Universidad. No sé a quién habría que invitar. ¿Quién es la Universidad hoy? ¿Quién podría intervenir aquí representando a la Universidad española? Creo que nadie. Creo que a lo sumo podríamos conseguir que algún rector interviniese representando a su Universidad. Si lo que se pretende es que venga la Universidad como institución dentro de la sociedad española, tendría que venir un órgano administrativo que es el Consejo de Universidades.

En España no está la Universidad en situación de definir un modelo de Universidad para sí misma y, por lo tanto, no está en situación de definir, ni debiera definir, cuáles son las pruebas de acceso para entrar a la Universidad. Eso es un deber que le corresponde al Parlamento español. Es a la sociedad a quien corresponde.

Creo que estamos utilizando un lugar común que es la falta de conocimientos de los estudiantes al llegar a la Universidad. En peores condiciones que hoy, es difícil que lleguen; pero el éxito dentro de la Universidad no está condicionado por el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes al llegar a ella. No solamente en España, sino en todos los estudios que se han hecho en Europa ocurre lo mismo. Creo que es un lugar común que nos sirve para desviar el problema, para apartarnos, para que caigamos en la trampa y discutamos sobre ese tema.

Lo que sí tenemos son sectores dentro de la Universidad, dentro de las distintas Universidades, que manifiestan su opinión a propósito de la reforma de las Enseñanzas Medias, a propósito del Sistema Educativo. Pero me temo que lo que están haciendo es defender puestos de trabajo. Tenemos la opinión de catedráticos de filología clásica hablando de los problemas de la reforma. Detrás está el problema de la disminución del mercado laboral de los li-

cenciados de clásicas. Los ejemplos que ha dado Raúl Vázquez también van en ese sentido. Si se crean dos cátedras, una de Física y otra de Química, aumenta el número de catedráticos, aumenta el mercado laboral de los licenciados de física y de química. Si además se introduce en el Bachillerato una asignatura de economía, otra de sociología, otra de psicología, conseguiremos que el mercado laboral por excelencia de los licenciados españoles en los últimos años aumente. Esto otorga dentro de la comunidad universitaria muchos puntos. Creo que por eso se dice. Lo que estamos hablando es de algo mucho más grave que el problema del mercado laboral (de un sector privilegiado en cuanto a sus posibilidades de acceso al mercado laboral) de los licenciados universitarios. Estamos hablando de cómo va a ser la sociedad española dentro de 20 años. En este tema las legítimas aspiraciones de cada colectivo por defender unos mercados laborales son importantes, pero al mismo nivel que lo son las discusiones sobre las zonas de pesca entre los vascos franceses y los vascos españoles.

D. MARIANO FERNANDEZ ENGUITA

Quisiera, más que plantear una valoración, hacer una pregunta, que no sé si será tomada como una provocación, pero a mí, por lo menos, me tiene intrigado. ¿Por qué el proyecto del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria se parece cada vez más al viejo proyecto de UCD y cada vez menos al viejo proyecto del Gobierno socialista? Reune, a saber, tres bachilleratos que son los de antes de Ciencias y Letras (no nos engañemos, tal como están formulados, por lo menos en cuanto a contenidos) más el Técnico Industrial; estando por otro lado, la Educación Técnico-Profesional. Había una cosa en aquel libro llamado verde o blanco, según se mirase —porque tenía un cuadrado verde sobre un fondo blanco—, que se llamaba enseñanzas técnico-profesionales, en lugar de educación, y había otra cosa que se llamaba CIP, o Curso de Iniciación Profesional. Aquí se reune todo. La diferencia era que las ETP eran de dos y tres años y el CIP era de un año, corríjase me si me equivoco.

Aquí están todas reunidas en una Educación Técnico-Profesional a la que se puede acceder directamente, o pasando por va-

rios sitios, y que puede durar uno, dos o tres años, según las combinaciones que se hagan.

El Bachillerato tecnológico o técnico en sus dos opciones, lo veo más o menos claro: parece que respeta los propósitos originales del proyecto de reforma respecto del segundo ciclo secundario. Pero los otros... un Bachillerato Humanístico-Social o de Ciencias Humanas y Sociales, en el que lo único que veo nuevo es una cosa que supongo que es una sola, porque dice economía y sociología, con una cúpula en medio, o un Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, donde no veo nada de la salud, me hacen pensar que es la conservación de los viejos bachilleratos. ¿Qué ocurre? ¿Es que hay que contar con las viejas plantillas y no hay otro remedio? No estoy por la propuesta de que se cree una nueva generación de cesantes cada vez que se hace una reforma en un tramo importante de la enseñanza, pero alguna fórmula habrá, sean profesores nuevos, sea reciclaje de los profesores viejos, sea otra. Veo una gran distancia entre esto y lo que era el propósito original. Me parece que se parece cada vez más a aquello que hemos criticado en su momento.

Segunda observación. Por un lado, hay un punto de Bachillerato y por otro lado hay un punto de Enseñanzas Técnico-Profesionales, o Educación Técnico-Profesional, pues lo mismo cabe en un sitio que en otro, o en ninguno. Junto a la gente que quiere seguir estudiando y junto a la gente que escapa del sistema y consigue empezar a trabajar, hay otra que no consigue, o no quiere, ninguna de las dos cosas. En este momento, de cada cuatro jóvenes entre 16 y 24 años uno trabaja y posiblemente esté contento con ello, no con su trabajo preciso, pero por lo menos, con la posibilidad de trabajar a tiempo completo; otro estudia a tiempo completo; otro es un parado oficial, figura en las estadísticas como parado, no tiene empleo, etc., y otro es una especie de parado encubierto que se mantiene en el sistema escolar a falta de oportunidades de empleo. ¿No habría que pensar en ofrecer, junto a la posibilidad de trabajar a tiempo completo y junto a la posibilidad de estudiar a tiempo completo una tercera posibilidad que es la de hacer las dos cosas a tiempo parcial? A mi juicio sí. Hay muchas fórmulas. Algunas de ellas están probablemente en el Plan Nacional de Formación y de Inserción Profesional, pero

abarcan a muy poca gente, no a la cantidad de gente que seguramente lo desearía.

Me parece que esto es muy importante, porque no sólo es que a unos les guste una cosa u otra, sino que esa situación del parado crea en los jóvenes verdaderos problemas de inserción social, de auto-estima, de identidad, de transiciones hacia roles adultos, etc. En un punto, el 12.10, uno de los primeros puntos introductorios de este apartado, se habla de la importancia que en todos los países europeos se da a la vinculación de la enseñanza y de las experiencias de trabajo. Vinculémoslo ofreciendo esta vía mixta, ofreciendo experiencias de trabajo para los que estudian a tiempo completo y ofreciendo oportunidad de no perder el cordón umbilical con la escuela para los que trabajan a tiempo completo manteniéndose en edades jóvenes.

Nada más lejos de mi intención que aparecer aquí como representante de la Universidad, cosa que me parece absolutamente difícil o imposible. Pero trabajo en un centro universitario y creo que no hay nadie en la Universidad que sea capaz de decir qué es lo que quiere la Universidad; entre otras cosas porque quiere cosas muy distintas. Son cosas muy distintas las que se piden por ejemplo en Farmacia, a las que se pueden pedir en Sociología, una carrera establecida, una carrera especulativa. Si se me preguntase qué problema veo a los alumnos que terminan secundaria contestaría que lo que veo es que ellos tienen la misma edad y yo tengo cada vez un año más. Eso quizá es lo que hace que cada vez los veamos más distantes, los veamos más ignorantes, pero lógicamente los profesores, se supone que a poco que trabajemos, debemos saber cada vez un poquito más. Pero eso tiene también mucho de excusa. Los profesores de secundaria se pueden quejar con el mismo criterio de lo que aprenden en primaria, y los de primaria de lo que se les enseña en las familias. Pero en todo caso, si hay que decir algo sobre eso, diría que el mayor problema que encontramos en el área donde trabajo es que no han sido socializados o introducidos en un método de trabajo que es aprenderse las cosas como cosas seguras, ciertas, que hay que aprender de memoria y sobre las que no hay que discutir. Sin embargo, cuando llegan allí les pedimos justamente lo contrario. Es una definición clásica de la diferencia entre la educación obligatoria y la universitaria. En la primaria-

secundaria, se socializan certidumbres, cosas seguras (pocas, pero seguras) y en la superior se busca justamente lo contrario, que la gente ponga en duda lo que son los conocimientos.

D^a CARMEN ALVEAR

Quiero hacer unas reflexiones al hilo de lo que se está hablando. Pienso que lo importante no es tanto el cómo cubrir unos posibles empleos, sino si hablamos de la escuela, y si estamos hablando de formación. Creo que lo importante es el hombre, formar personas capaces de enfrentarse a los problemas que nosotros no hemos sabido, o no hemos podido, resolver.

Quería también intervenir en el sentido de que efectivamente hay unos derechos adquiridos que son constitucionales y que creo que en un estado de derecho no se pueden poner en cuestión, o no se deberían poner en cuestión, en esta mesa. Me parece muy bien, y es absolutamente justo y coherente, que existan oportunidades de escuela laica para aquellas familias o alumnos que la soliciten. Pero que, en una sociedad pluralista donde un noventa y tantos por ciento de familias han pedido en la E.G.B. formación religiosa para sus hijos y un 86% en las grandes ciudades, también se respete en el Bachillerato para aquellos alumnos que lo soliciten. Creo que esto no debería de cuestionarse a estas alturas cuando está amparado por la Constitución y por un desarrollo legislativo posterior, y acuerdos y pactos internacionales.

Hay un tema que siempre me ha preocupado, y es que creo que nos han engañado, desde hace muchos años, a todos los padres de alumnos, haciéndonos creer que todos nuestros hijos son los intelectuales de España. Todos hemos querido que nuestros hijos cursen el Bachillerato. Además es lógico y razonable que el Bachillerato fuere el Bachillerato del 80%. Creo que el Bachillerato, igual que la Formación Profesional, tendría que ser para los alumnos que por vocación y aptitudes lo soliciten y, desde mi punto de vista, con la misma valoración social, con las mismas oportunidades y posibilidades para todos. Mucho más cuando nos damos cuenta de que quizás aquellos que han estudiado en la Universidad, porque tenían una vocación determinada (y estoy pensando en muchos alumnos que han estudiado Medicina y otras carreras) a la

hora de buscar trabajo han tenido que buscar otras vías y otras soluciones para poder vivir, porque no han podido desarrollar esa vocación para la que se habían preparado.

Cuando estamos pensando en esta reforma y en un nuevo Bachillerato, estamos pensando en unos empleos determinados. Me pregunto si en el futuro esos empleos siquiera van a subsistir, porque me da la sensación de que tenemos que pensar en una educación para el futuro de una sociedad absolutamente diferente en el siglo XXI que ni siquiera sabemos, o no podemos aventurar, cómo va a ser. Quisiera que más bien se hiciera un esfuerzo para clarificar si lo importante son los conocimientos, la instrucción, la cantidad de asignaturas o si es saber cómo vamos a formar o educar a los alumnos para que ellos sepan resolver problemas. Creo que eso realmente sería lo más importante para, partiendo de esas premisas, pensar en cómo se debe desarrollar de aquí en adelante el Sistema Educativo.

Creo que son imprescindibles los idiomas. En la Comunidad Europea, en la Comisión de Educación, los que hemos ido alguna vez allí a trabajar, hemos oído como en el futuro se va a considerar analfabeto en Europa a aquel alumno, aquel ciudadano, que no conozca tres idiomas. Esa es una realidad que no podemos perder de vista. Es importante pensar en la nueva reforma en cómo educar a los jóvenes para que sepan manifestarse en público, para que puedan intervenir con soltura, para que puedan hablar y comunicarse.

Creo que habría que estudiar también cuáles son los problemas que afectan en este momento a la humanidad. No solamente los que hoy tenemos en España, que son importantes, sino los problemas globales que existen en la humanidad. Cuando parte de la humanidad se muere de hambre mientras unos cuantos viven a costa de la pobreza de muchos, creo que es muy importante plantearse la reforma global del Sistema Educativo desde la necesidad de una educación para la solidaridad. Puede parecer algo teórico, pero que a mí me parece enormemente práctico, porque resolvería muchos problemas de empleo que ahora existen porque quizás algunos tienen tres o cuatro y otros carecen del primer empleo. Quería hacer esta reflexión porque me parecía importante el que pensemos en adecuar esta reforma para solucionar realmente los problemas de la persona, para formar hombres con capacidad de

encontrar soluciones a las que nosotros no hemos llegado y para crear nuevas fuentes de riqueza donde ahora nosotros no sabemos ni siquiera encontrar.

D. MIGUEL ESCALERA

La parte del libro de la que hablamos es quizás la parte más ambigua, donde hay más cosas sin aclarar y que, en consecuencia, desde mi punto de vista, se convierte en contradictoria en muchos casos. Parece que a partir de los 16 años, de lo que hemos considerado como secundaria obligatoria, hay una mezcla de todo lo que actualmente existe, bueno o malo, más aquellas cosas nuevas que presumiblemente son, a la vez, buenas. Creo que esto evidentemente crea contradicciones.

El mantenimiento de un Bachillerato Técnico, una Formación Profesional y a la vez otra formación específica que podríamos llamar módulos ocupacionales, creo que plantea serios problemas. Primero, porque creo que crea sistemas que compiten entre sí y compiten de manera desigual. Si mantenemos la existencia de un Bachillerato Técnico y a la vez mantenemos una Formación Profesional de primer grado estamos vaciando de sentido una de las dos cosas. No va a tener ninguna razón de ser que se haga esa Formación Profesional o esa Educación Técnico-Profesional de primer grado, que además ni siquiera faculta para acceder directamente a la Enseñanza Técnico-Profesional de segundo grado, sino que hay que dar un rodeo. Parece que carece de sentido. Habría que explicar bien que quiere decir tener ese Bachillerato Técnico junto a los otros bachilleratos, y mantener la Formación Profesional. Creo que se pueden hacer varias interpretaciones. Probablemente todas ellas lícitas. Se puede pensar perfectamente que la existencia de ese Bachillerato Técnico junto con la Formación Profesional tiene la intención de que una parte de estos estudiantes de Bachillerato que no vayan a la Universidad hagan este Bachillerato y después accedan a la F.P.2. ya que se van a generalizar las Enseñanzas Medias; en estos momentos ya el 50% de los jóvenes o de las personas mayores de 25 años tienen estudios secundarios y parece que este número va a crecer.

Si esto es así, carece de sentido la existencia de esa Formación

Técnico-Profesional de primer grado. Si esto no es así, y no se quiere reducir o limitar el acceso a la Universidad, creo que van a competir en desigualdad de condiciones los estudiantes de ese Bachillerato Técnico y los estudiantes de un hipotético Bachillerato de Ciencias o Científico.

Es una realidad hoy en día y va a seguir siéndolo, que quienes acceden a los estudios superiores de carácter técnico, escuelas técnicas superiores, etc., son los futuros profesores que harán, y los que hacen este Bachillerato y que lo van a volver a hacer. Creo que sería interesante conocer la evolución y el resultado que van a tener los estudiantes que acaben este año este primer Bachillerato experimental, y conocer que ocurre con las pruebas de acceso. Creo que ya hay algún conocimiento de lo que está ocurriendo. Entiendo que no es muy halagüeño por ahora, de manera que me parece que habría que tomar una opción: o se mantiene el Bachillerato Técnico que sustituye a la Educación Técnico-Profesional de una manera absoluta y definitiva o bien se mantiene la Educación Técnico-Profesional, si no no tiene sentido. En este caso, con la desaparición de la Educación Técnica y Profesional, habría que potenciar y dotar de un sentido y contenido mayores la existencia de módulos profesionales que facilitarían la inserción en el mundo del trabajo.

Por tanto, hace falta clarificar en gran medida, no solamente cuál es el objetivo último que se pretende con la existencia del Bachillerato Técnico-Profesional junto a la Formación Profesional, sino también el carácter que van a tener esos módulos profesionales, lo que contribuirá a clarificar sustancialmente las cosas. Desde mi punto de vista, la opción está clara, tres bachilleratos, uno de ellos técnico-profesional, que ponen en igualdad de condiciones a todo el mundo, no creando irreversibilidad en los accesos y además creando un sistema en el que no compitan cada una de sus partes entre sí de una manera desigual, como es el caso si se mantiene la propuesta tal y como está.

D. JULIO DELGADO

Me considero un apóstol de la autonomía dentro de la Administración, habrá otros muchos, pero yo soy uno, por lo que

defiendo absolutamente la organización sobre idiomas. Eso es la autonomía, la posibilidad que se le da a un centro, a su claustro, para llegar a un acuerdo para definir su proyecto de centro. El proyecto de centro ya no es algo ideológico, es algo técnico, es la forma peculiar que cada centro tiene de responder a las necesidades de su medio. No sé si será lo mejor, pero estoy de acuerdo en asumir las responsabilidades y en que no las asuman otros por mí.

Creo que el principio tecnocrático debe ser abolido. No somos quienes los profesores para decir cuáles son las necesidades de la sociedad; ella y los alumnos a cuyo servicio estamos son los que tienen que definir sus aspiraciones.

No es posible no denunciar el bochornoso espectáculo de lo que ha ocurrido con las pruebas de selectividad de los alumnos experimentales. Pido que se investigue este tema y se tomen las decisiones pertinentes.

D. ALVARO MARCHESI

Quiero exponer brevemente alguna de las cuestiones que me parecen más importantes sobre el proyecto de reforma presentado en relación con toda la Educación Secundaria y exponer también cuál es la articulación de los distintos bachilleratos y de la Formación Profesional o de la Educación Técnico-Profesional. Creo que es una cuestión importante que puede permitir mañana en la discusión el tener claro como lo concibe el proyecto. Hay un cambio importante que consiste en estructurar una Educación Secundaria de seis años. Ese es un tema que supone un cambio muy significativo y que, al mismo tiempo, exige o supone la extensión de una enseñanza común para todos y la estructuración de un primer ciclo, una primera etapa 12-16 obligatoria, común, y que trata de resolver las diferencias de los alumnos. Creo que es muy importante tener este tema en cuenta a la hora de abordar y de analizar cuál es la situación tanto de la primera de las vías (o una de las vías) que es la modalidad técnico-profesional, la Educación Técnico-Profesional que se abre al terminar la Educación Secundaria obligatoria a los dieciséis años y la otra vía, que es la vía de la educación del Bachillerato, la vía de segunda etapa de la Educación Secundaria.

Ambas opciones están abiertas a los dieciseis años y lo que nos parece importante es que no sea la del Bachillerato la única vía que conduce a la Universidad; y que la otra vía, la de la Educación Técnico-Profesional, no sea sólo una vía de inserción profesional, sino que también pueda, a través de unos mecanismos algo más complejos, tratar de recuperar algún tipo de opciones que en un momento determinado, y por razones distintas, no se han podido elegir.

Se planteaba si existe un Bachillerato Técnico que recoge en alguna medida algunas de las ramas de la actual Formación Profesional. ¿Por qué una vía, una modalidad de Educación Técnico-Profesional? ¿No habrá una coincidencia entre ambas opciones? ¿No será el Bachillerato Técnico una vía de menor nivel que los otros bachilleratos? Pienso que hay un campo amplio para todas las opciones. Pienso que el Bachillerato Técnico se constituye como un Bachillerato y, por tanto, con una estructura con un tronco común idéntico al resto de los bachilleratos, con unas materias de especialización de un alto nivel. Si no, no hay más que ver las materias que lo constituyen (y con unas materias optativas donde la propuesta señala un 20% donde el alumno puede elegir y completar sus opciones, bien con otras especialidades, bien insistiendo en la misma opción). Esto supone que pueden existir, y de hecho así se confirma en la propuesta, tres modalidades con una amplia optatividad, y que al mismo tiempo no cierren ninguna vía y permitan que el alumno vaya construyendo sus opciones personales.

Esta estructura de Bachillerato, que exige ya una preparación y unas posibilidades del alumno, no es contradictoria con otras opciones: La Educación Técnico-Profesional, al terminar los dieciseis años, mucho más corta, mucho más breve, mucho más vinculada al mundo de la empresa, realizada fundamentalmente en el mundo laboral y donde los contenidos académicos, entre comillas, sean mucho menores y que posibilite directamente la inserción laboral. Hay muchas ramas, muchos perfiles profesionales, que no forman parte de ese Bachillerato Técnico, ni en una ni en otra de las opciones, ni en el Técnico-Industrial ni en el Técnico-Administrativo. Las posibilidades profesionales que pueden surgir, que pueden abrirse a partir de los dieciseis años, son lo suficientemente amplias para que pueda y deba existir una opción para

aquellos que, por las razones que sean, no tienen interés en continuar la vía del Bachillerato.

Otra cuestión que creo que puede ser importante discutir es la estructura de esa opción, ese primer nivel de Formación Técnico-Profesional, es la más adecuada o debe estructurarse de otra manera. Pienso que no está incluida en el Bachillerato Técnico que aquí se propone.

Permitidme hacer un breve comentario en relación con la propuesta, sobre la que han insistido algunos ponentes, en relación con la materia de Religión o de Formación Religiosa y Moral, que no se encontraba incluida en la propuesta. Pienso que la propuesta que se realiza no solamente es enormemente respetuosa, y así se contempla en los objetivos, con todas las creencias existentes sino que, al mismo tiempo, deja abierta la posibilidad de incorporar cualquier tipo de formación. La propuesta que se hace es sólo a título orientativo (como creo que se puede leer) e incluso se habla en ella de unas materias optativas que no se explicitan. Por tanto, se podrán incorporar aquellas materias que se consideren necesarias, o que los compromisos existentes vean que así lo son.

D. PATRICIO DE BLAS

No tengo la pretensión de hacer un inventario de los acuerdos y discrepancias que aquí se han expresado. Inevitablemente resultaría incompleto. Me parece, sin embargo, que puede ser de alguna utilidad subrayar algunos aspectos en los que se han registrado coincidencias, o en los que, por el contrario, se han producido opiniones contrapuestas.

En los párrafos iniciales del capítulo, que la propuesta dedica al Bachillerato, se alude al permanente empeño de este nivel educativo por afirmar su propia identidad. Pues bien, hoy han quedado planteados dos aspectos que parecen decisivos a la hora de establecer esa identidad. Varios participantes han recalcado el carácter terminal del Bachillerato y han mostrado su recelo ante un Bachillerato pensado exclusivamente como nivel preparatorio para la Universidad. Otros, por el contrario, han manifestado su preocupación por establecer un contacto más estrecho entre el Bachillerato y la Universidad. Por otro lado, se ha aludido a su relación con la

Formación Profesional. ¿Debe constituir el Bachillerato una vía paralela y diferente de la Formación Técnica? ¿O debe, como establece la propuesta del Ministerio, articularse como soporte de una Formación Técnica de mayor nivel, al igual que el primer ciclo de Secundaria constituye el soporte de una Formación Técnica más elemental?

Han quedado patentes, creo, algunas coincidencias importantes con la propuesta del Ministerio. Hay un consenso general en que el *Bachillerato debe ofrecer a los alumnos un cierto número de opciones o modalidades*. Parece compartida, también, la preocupación de que existan salidas profesionales, a través de la Formación Técnica, para los alumnos que terminen su Bachillerato.

Se han manifestado algunas dudas respecto a determinados puntos. La duración que se asigna a esta etapa, dos años, parece a algunos insuficiente; sobre todo si se intenta comprimir en esos años un número excesivo de materias. En cuanto a la titulación final alguno de los participantes se ha mostrado partidario de la existencia de una prueba de madurez, con carácter general, frente a la opción que mantiene el Ministerio de una prueba de acceso a la Universidad para aquellos que deseen ingresar en ella.

En los próximos meses tendremos ocasión de volver sobre estos y otros problemas con mayor detenimiento.

MESA 3

La Educación Técnico-Profesional

PONENCIAS

- D. José Segovia
- D. Karsten Brenner
- D. Bernard Gabioud
- D. José Manzanares
- D. Juan Hernández Carnicer

INTERVENCIONES

- D. Milan Milutinovic
- D^a Isabel Tocino
- D. Santiago Martín Jiménez
- D. Niels Hummeluhr
- D. Angel Martínez Fuertes
- D. José Luis Negro
- D^a Maruja de la Fuente
- D. Mariano Fernández Enguita
- D^a Encarnación Asensio
- D. Ignacio Fernández de Castro
- D. Alvaro Marchesi
- D^a María Teresa Estevan
- D. David Balsa
- D. José Segovia

PONENCIAS

D. JOSE SEGOVIA

Una reforma de los estudios estrictamente académicos, ligada a lo que es la formación de base, ofrece una perspectiva distinta de la reforma de los estudios profesionales. La reforma de los estudios más estrictamente académicos depende de los contenidos científicos, bien establecidos por la comunidad científica, por los colegios invisibles. La reforma de los estudios conducentes a la obtención de un título profesional (al intervenir factores tales como el de la estructura económica de la sociedad y la aplicación de los descubrimientos científicos a la tecnología y a los modos de producción) se convierte en cualquier país en un desafío de inciertos resultados, ya que no sólo implica una modernización del curriculum, sino un profundo cambio en la estructura del Sistema Educativo.

La aceleración de los descubrimientos científicos es una especie de contracción espacio-temporal de la vigencia de los descubrimientos científicos; origina un cambio en los modos de producción y, por tanto, un cambio en la estructura organizativa de las empresas, que ha obligado a necesarias, aunque traumáticas, reconversiones industriales, acompañadas de no menos traumáticas reconversiones laborales en la forma de necesarios cambios de las cualificaciones profesional. La experiencia en este terreno debería poder llevar a la predicción de los futuros cambios del sistema productivo y sus correspondientes demandas de cualificación profesionales. Sin embargo, los intentos de predicción que se llevaron a cabo en la década de los 70 han resultado inválidos, valgan como ejemplo los conocidos informes del Club de Roma, y más en concreto el informe "Carter": "El mundo en el año 2000", falseados y refutados diez años después de su publicación.

Sin embargo, es necesario intentar una anticipación de soluciones, lo que para el Sistema Educativo se concreta en la necesidad de su adaptación al sistema productivo, sin menoscabo de su

responsabilidad en la formación cívica y cultural de los ciudadanos jóvenes. Esta necesidad se puede concretar en los siguientes aspectos que se reflejan en el Libro Blanco.

En primer lugar, la flexibilidad en la capacidad de adaptación a tenor de lo que demanda el mercado de trabajo y, desde luego, mucho más allá de la estrecha concepción según la cual la flexibilidad del mercado de trabajo equivale sólo al despido libre.

En segundo lugar, la versatilidad que permita el cambio de cualificación profesional de manera no traumática a lo largo de la vida laboral. En este sentido, la Educación Permanente de Adultos cobra su dimensión precisa y brinda un atisbo de solución al problema planteado por la ruptura del antiguo ciclo de desarrollo personal según el cual al tempus de formación le seguía el tempus de empleo, y que hoy, merced a la ruptura tecnológica y demás factores antes apuntados, se ve sustituido por alternativas de paro y/o empleo, y formación a lo largo de la vida activa de las personas.

En tercer lugar, la participación en forma de consenso básico entre la Administración, las Organizaciones Sindicales y las Organizaciones Patronales, cuyo lugar de encuentro debe ser el Consejo General de la Formación Profesional. Existe una amplia tradición en este terreno en algunos países europeos, experiencia que debemos aprovechar.

En cuarto lugar, la alternativa de la formación que permite la ruptura del círculo vicioso según el cual los jóvenes no encuentran trabajo porque no tienen experiencia y no tienen experiencia porque no encuentran trabajo (aparte de otros aspectos de experiencia personal, que no es el caso mencionar ahora). Recientes experiencias españolas en este terreno, nos permiten establecer este camino como un buen camino a seguir.

Todo lo anterior nos autoriza a enunciar algunas conclusiones provisionales de las cuales la más relevante parece ser que ya no es necesario (como en la actualidad, y a la imagen de las necesidades del sector industrial en la década de los 70) un aprendizaje de cinco años, a partir de los 14, para el desempeño de una profesión. De ahí el propósito de ampliar cuanto sea posible la formación de base y relegar la preparación "sensu stricto" para el desempeño de un puesto de trabajo a los momentos terminales, a través de los módulos de que se habla en el Libro Blanco, que no serán sólo un conjunto de aprendizajes meramente empíricos, fe-

nomenistas, sino que irán acompañados a su vez de aquellos aspectos formativos necesarios, sin que ello implique reproducir el esquema paradójicamente academicista de la actual Formación Profesional.

Debe evitarse taxativamente la reproducción de un sistema que se convierte en una segunda vía de escolarización degradada y segregacionista más que en un medio auténtico de Formación Profesional. No se trata, por tanto, de establecer redes paralelas a partir de los 16 años, en vez de a los 14, sino justamente de integrar en lo posible un camino único con diferentes posibilidades. Debe intentar calificarse por otro lado el ámbito de las titulaciones académicas y el de las certificaciones profesionales con el horizonte ineludible de 1992; estableciendo, sin embargo, conexiones entre ambas, que deben funcionar de manera más agil que las previstas en la ley del 70. A título de ejemplo, diré que la experiencia profesional debe ser validada como parte del bagaje necesario para una posible reincorporación posterior del trabajador adulto al Sistema Educativo reglado en la línea de las actuales pruebas no escolarizadas de Formación Profesional de primer grado, aunque adaptadas a la nueva situación.

En principio, refiriéndonos a los módulos profesionales, los dos niveles de que habla el Libro Blanco serían los correspondientes respectivamente a los niveles 2 y 3 de cualificación profesional que establece la resolución del Consejo de Ministros de la Comunidad Económica Europea. Habría un nuevo nivel previo, la denominada garantía social, que corresponde a una cualificación profesional definida como la preparación profesional que se adquiere en la escuela o en el marco de estructuras de formación extraescolares o en la empresa, que debe permitir la ejecución de un trabajo relativamente simple. Ello significará un serio intento de integrar en un sistema común parte de la actual educación compensatoria, estableciendo también la posibilidad real de una incorporación posterior al Sistema Educativo reglado mediante procedimientos que se ajusten a este objetivo.

Una perentoria necesidad se impone por encima de todas las demás, sobre todo en el ámbito de la Educación Técnico-Profesional. El Sistema Educativo debe incorporar la capacidad de autoinnovación, en colaboración con todas las fuerzas sociales, como una de sus más relevantes características. Sólo así puede resolverse uno

de los dilemas más arduos con que se enfrenta el Sistema Educativo: preparar a los ciudadanos jóvenes para unas profesiones que en muchos casos no existen todavía, sabiendo además que otro conjunto de las que existen actualmente quedarán reducidas en breve plazo a un carácter meramente residual.

D. KARSTEN BRENNER

Permítanme empezar por decir que mi experiencia se refiere a un país que posee un sistema muy avanzado de enseñanza y formación profesionales.

La escolaridad obligatoria es legalmente de 9 años en la mayoría de los Lãnder alemanes, aunque la mayor parte de los jóvenes continúan asistiendo a la escuela en régimen de jornada completa un año más, durante el cual siguen recibiendo, por un lado, enseñanza general y hacen, por otro, un curso que los prepara para la Formación Profesional o para el trabajo propiamente dicho. Después de estos 9 ó 10 años, dos tercios de cada promoción de estudiantes pasan al "sistema dual", que combina la instrucción técnica y la enseñanza general en centros docentes con la formación práctica en empresas. Al cabo de tres años como promedio estos cursos proporcionan a los alumnos una cualificación profesional plena cuyo valor de empleo en el mercado de trabajo es relativamente alto. Otro 10% de cada promoción recibe en las escuelas correspondientes Formación Profesional en régimen de jornada completa. Un 25% pasa al grado secundario superior en el Gimnasio (instituto) para obtener el "Abitur", nuestro Bachillerato. Para los que salen del Gimnasio la entrada en la Universidad está, en principio, abierta. Pero cada vez son más los que prefieren pasar al sistema dual de formación porque les brinda mayores posibilidades de empleo que algunos tipos de enseñanza superior.

Esto significa que, para el grupo de edad comprendido entre los 16 y los 19 años, hay una oferta casi completa de enseñanza y formación que libera cuantitativamente al mercado de trabajo de una carga considerable. Pero el cuadro no es tan luminoso como puede parecer a primera vista. El paro juvenil existe también en Alemania. Mientras es relativamente bajo entre los que tienen menos de 20 años, afecta en proporción creciente a los jóvenes de 20

a 25 años que buscan empleo después de haber acabado sus estudios y su formación. Hay, además, desajustes entre las características de la Formación Profesional recibida y las cualificaciones requeridas por el mercado de trabajo, que obligan a superarlas mediante cursos de adaptación y esfuerzos de transformación.

De cualquier modo, los que han recibido Formación Profesional o enseñanza superior llegan en condiciones mucho mejores al mercado de trabajo. En cambio, los que carecen de cualificaciones, sobre todo si no han terminado con éxito la enseñanza obligatoria, se exponen mucho al paro prolongado. Los empresarios alemanes esperan que los jóvenes hayan superado una Formación Profesional sistemática antes de entrar en el mundo del trabajo.

Sé muy bien que un sistema como el que llamamos "dual" no es transferible, ya que está profundamente enraizado en la historia de un país. No obstante, voy a atreverme a hacer algunos comentarios sobre las propuestas de reforma del Gobierno español; comentarios inspirados no sólo en nuestra experiencia alemana sino también en los debates e intercambios habidos en el marco del Comité de Educación de la O.C.D.E. y de la Comunidad Europea.

Pero, ante todo, quiero dar al Ministro de Educación y Ciencia mi enhorabuena por el Libro Blanco que ha sometido a este seminario y al público español. Creo que es un planteamiento muy sistemático de la reforma de la Enseñanza Secundaria en España, que tiene en cuenta las relaciones entre los diversos sectores y niveles del sistema de enseñanza y formación, y que combina una animosa visión de futuro con ese mínimo de pragmatismo sin el cual ninguna política puede triunfar.

Permítanme ahora que haga algunos comentarios sobre las propuestas del Ministro español de Educación y Ciencia y discúlpeme, por favor, si las he comprendido en parte mal y si no muestro un cabal conocimiento de la situación y las circunstancias que se dan en España.

Quiero manifestar mi decidido apoyo a las pautas políticas que subyacen a las propuestas de reforma de la fase post-obligatoria de la enseñanza, es decir, a la creación de un amplio espectro de ofertas que respondan a la diversidad de las necesidades, de las inclinaciones, de las capacidades y de la madurez de los jóvenes de

15 ó 16 años a 19. En esta fase de la enseñanza, al menos, opto por la diversidad en lugar de la uniformidad.

Estoy muy de acuerdo con el importante papel que la iniciativa reformadora asigna a la enseñanza y a la Formación Profesional. La vía profesional es un componente esencial del espectro que se ha de brindar a los jóvenes después de la escolaridad obligatoria, un componente que tiene su propio perfil docente y su función, pero que es parte inseparable del caudal de la educación y la formación que, a otro nivel, ha de seguir a la E.G.B.

Diversas razones abonan esta estrategia. Por un lado, la dependencia de la economía española de la mano de obra competente, de los trabajadores preparados, de los especialistas y técnicos, sin los cuales resulta imposible mantener a largo plazo el proceso dinámico de la reestructuración económica, de la innovación tecnológica y del cambio social. Por otro, la necesidad de satisfacer los intereses y las carencias de muchos jóvenes que propenden más a lo pragmático, que se sienten a menudo cansados del aprendizaje académico, pero que están en disposición y son capaces, no obstante, de dar un mayor rendimiento personal cuando se enfrentan a nuevos retos que corresponden a sus aptitudes, a sus inclinaciones y a su grado de madurez. La vía profesional ha de ser considerada, en consecuencia, como parte formalmente integrante del Sistema Educativo reglado y ha de estar íntimamente vinculada a las otras vías de enseñanza post-obligatoria en vez de constituir un camino sin salida.

Lo primero que hace falta para que la vía profesional se convierta en una alternativa apreciada en la fase posterior a la enseñanza obligatoria es, por supuesto, mejorar y fortalecer este sector que parece ser el más débil del Sistema Educativo español, al menos en lo tocante a la F.P.1. La enseñanza y la Formación Profesional han de perder la problemática imagen de no ser más que la "segunda" opción, de no ser más que un simple "taller de reparaciones" donde se arregla a los jóvenes que han fracasado en la enseñanza general. En lugar de eso han de adquirir su propio perfil, han de volverse muy atractivas para los jóvenes y han de ganarse la alta estima de los empresarios.

Para alcanzar estos objetivos, es menester elevar el "valor docente" y el "valor de empleo" de la enseñanza y la Formación

Profesional. Veo para ello tres medios que, explícita o implícitamente, figuran en el Libro Blanco:

- Mejorar las bases sobre las que ha de asentarse la Formación Profesional.
- Potenciar la calidad, el nivel docente y la utilidad para el trabajo y la vida adulta de la Formación Profesional.
- Conseguir su aceptación por parte de los empresarios y garantizar el reconocimiento de las cualificaciones que otorga, tanto para acceder a grados más elevados de educación en la enseñanza y Formación Profesional, como para entrar en el sector terciario en general.

Estos medios están, como es lógico, estrechamente interrelacionados: la elevada calidad de la formación dependerá de la solidez de los cimientos que proporcione la E.G.B., y el alto aprecio de la vía profesional dependerá de los conocimientos, las capacidades y el valor de empleo que entrañe.

Permítanme que haga ahora algunas observaciones y que mencione algunas cuestiones referentes a los planteamientos en que ha de basarse la enseñanza obligatoria. Dada la escasez de los recursos, se puede abogar en favor de la posibilidad de concentrarlos en mejorar la E.G.B. antes de prolongarla. No quiero dejar de subrayar, por lo pronto, la afirmación contenida en el Libro Blanco, según la cual ha perdido ya toda justificación y ha de ser proscrita cuanto antes la pretensión de decidir sobre la carrera laboral de alguien a los 14 años de edad. Por otra parte, parece aconsejable que la prolongación de la escolaridad obligatoria se haga gradualmente, por ejemplo, ampliándola en una primera etapa de 8 a 9 años. En cuanto a la mejora de las bases en que ha de apoyarse la Formación Profesional, debe tenerse en cuenta la conveniencia de establecer cursos "puente" o preparatorios que ayuden a los alumnos retrasados o de bajo rendimiento a adquirir la madurez requerida para iniciar y concluir satisfactoriamente la Formación Profesional.

Respecto a la mejora de la calidad y utilidad de los cursos de enseñanza y Formación Profesional, sólo puedo ofrecer las siguientes indicaciones:

- En esos cursos, se ha de combinar la preparación para toda una “familia de ocupaciones” con una formación técnica concreta, de tal modo que la flexibilidad resulte compatible con la capacitación para un primer trabajo. Al mismo tiempo, para que sea factible la adquisición de las cualificaciones que la implantación de nuevas tecnologías vaya requiriendo, la posibilidad de seguir recibiendo enseñanza general debe ser una de las características principales del curriculum de la Formación Profesional, tal como está previsto en la propuesta de reforma.
- Los cursos de formación deben habilitar para una “capacidad profesional plena” con el fin de garantizar tanto las posibilidades de empleo como el reconocimiento, dentro del Sistema Educativo, de las cualificaciones obtenidas, para una eventual ampliación de estudios. Nuestra experiencia alemana es que esos cursos deben tener una duración aproximada de tres años, con diferencias entre las diversas ramas.
- Los distintos niveles de formación han de establecerse a escala nacional y han de ser objeto de atenta vigilancia para garantizar no sólo su alta calidad, sino también la movilidad entre las empresas y la regiones. Esto es aplicable tanto a la vertiente escolar de la preparación profesional como a su vertiente de formación en las empresas. En la programación del curriculum, se ha de dar cumplimiento, en cualquier caso, a la delicada tarea de combinar la apertura a las innovaciones tecnológicas y sociales con el rigor necesario para lograr un nivel satisfactorio en el proceso de formación en las empresas y para evitar así que los aprendices puedan ser utilizados como mano de obra barata.
- La calidad de la enseñanza de la Formación Profesional depende, en última instancia, de la calidad del personal docente. Por eso en el esfuerzo reformador debe atribuirse la máxima prioridad a la preparación inicial y ulterior de los instructores de formación en las empresas y de los profesores de las escuelas profesionales.

Para que tanto las cualificaciones adquiridas en los cursos de

formación como su importancia y utilidad sean reconocidas y generalmente aceptadas, conviene que los empresarios y los sindicatos se responsabilicen en la mayor medida posible de las reformas. Y me permito invitar al Ministro a perseguir este objetivo en cuanto atañe a:

- La formulación de la estrategia.
- La elaboración del curriculum.
- La planificación de la estructura y el equipamiento de la formación, a escala regional y local.

El reconocimiento dentro del Sistema Educativo —la otra cara de la moneda— de los títulos obtenidos en la enseñanza de Formación Profesional es lo que realmente potencia el atractivo y la utilidad de estos estudios. La “equivalencia” de la enseñanza y la Formación Profesional es algo que tampoco en Alemania se ha logrado todavía.

En todo caso, quienes hayan cubierto la etapa de la Formación Profesional deben tener la posibilidad de ampliar sus conocimientos académicos y sus capacidades mediante cursos puente que les proporcionen la necesaria preparación para pasar a grados más avanzados de la Enseñanza Secundaria o terciaria.

Volvamos ahora a un tema al que antes he aludido: la utilización de la empresa como ámbito complementario de aprendizaje. En Alemania pensamos que ésta es una estrategia educativa muy fructífera, por varias razones:

- El paso de un medio de aprendizaje a otro muy diferente es para muchos jóvenes cansados de la escuela un nuevo estímulo.
- La iniciación en la práctica industrial o mercantil y la incorporación al mundo de los adultos fomentan el control de sí mismo y el desarrollo de “les qualités personnelles”, que están adquiriendo, a ojos de los empresarios, una importancia creciente.
- Los puestos de formación en las empresas incrementan la capacidad global del aparato docente y el moderno equipo industrial permite que la formación impartida esté completamente al día.

Para utilizar a las empresas como ámbito complementario de aprendizaje hay que empezar por considerar a la práctica como un medio de formación con valor educativo propio. Hace falta, además, que la industria, las empresas de artesanía y el sector de servicios se presten a ofrecer puestos de formación y a invertir así en la preparación de su futura plantilla. En el "Acuerdo Económico y Social" de 1984 se sentaron las bases de un consenso, entre el Estado, las empresas y los sindicatos españoles para incorporar a la Formación Profesional el componente del aprendizaje por la práctica. Mi opinión personal es que esto debe llevarse a cabo de un modo paulatino y metódico, tanto para garantizar la alta calidad de la formación como para evitar el descrédito de este nuevo método.

Pueden presentarse problemas peculiares en las regiones donde la capacidad de la industria, de las empresas de artesanía y del sector de servicios no baste para proporcionar suficientes puestos de características adecuadas. También cabe que las empresas, sobre todo las pequeñas del sector de la artesanía, no puedan ofrecer una formación actualizada en el campo de las nuevas tecnologías. Para contribuir a superar estas deficiencias se ha establecido en Alemania, mediante la cooperación entre el Estado y las empresas, una red de centros especiales de prácticas que amplían y mejoran la capacidad de formación.

Permítanme que plantee algunas cuestiones sobre el papel que pueden tener en las reformas previstas los cursos especializados de formación técnica, correspondientes al "nivel superior" de la F.P. ¿Cuál ha de ser su función primordial? ¿Servir, como cursos complementarios, de puentes hacia la vida laboral para los que han terminado el Bachillerato y no van a la Universidad? ¿O han de ser concebidos, ante todo, como medios para proporcionar mayor pericia técnica y mayores posibilidades de formación a los trabajadores capacitados con el fin de que puedan alcanzar grados más altos como técnicos y especialistas? Creo que para aumentar el atractivo de la Formación Profesional es preferible potenciar el nivel superior de la enseñanza profesional como una parte del proceso de la propia F.P. que abre la posibilidad de ascender hasta la gestión media e incluso hasta las funciones de gerencia.

Para acrecentar los medios de completar la educación de los que han terminado el Bachillerato ofreciéndoles alternativas válidas

das a los estudios universitarios pienso que más vale ampliar resueltamente el repertorio de los cursos breves y de carácter práctico en centros politécnicos del tipo Fachhochschule, pero concibiendo estos cursos no como simples complementos del Bachillerato sino como variedades distintas de una auténtica formación técnica. En una perspectiva a medio plazo, y en relación al menos con las ocupaciones que exigen una cualificación mayor, los cursos iniciales de la enseñanza profesional, debidamente actualizados, pueden constituir vías alternativas y atrayentes de acceso a la vida laboral para los que han terminado el Bachillerato.

D. BERNARD GABIOUD

La enseñanza pública ginebrina está dividida en cinco etapas fundamentales: la Escuela Infantil, la Escuela Primaria, el Ciclo de Orientación, la Formación General y Profesional con rango de Bachillerato y la Universidad.

Siendo nuestro propósito situar la Formación Profesional dentro de este marco, no nos ocuparemos aquí de las dos etapas iniciales, salvo para indicar que la primera, la Escuela Infantil, es un tipo de enseñanza pre-escolar, no obligatoria, que abarca dos años a partir de los 4 de edad.

Añadiremos tan sólo que la segunda etapa, la Escuela Primaria, que tiene una duración de 6 años, comprende junto a los cursos ordinarios cursos especiales para alumnos con dificultades escolares, en los que se aplican métodos muy personalizados y en los que las condiciones establecidas para pasar de un grado a otro son muy diferentes de las que rigen en los cursos normales.

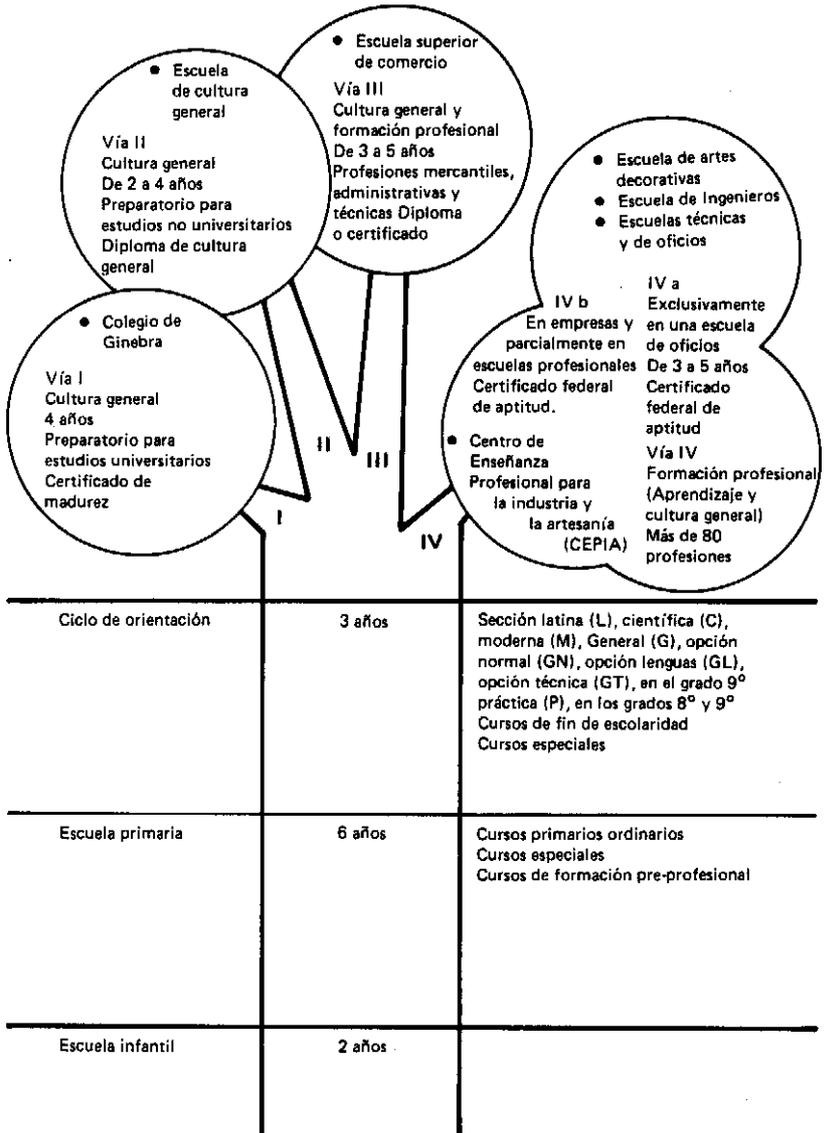
La Enseñanza Secundaria inferior está constituida por el Ciclo de Orientación. Con una extensión de tres años, sucede a la Escuela Primaria y corona la enseñanza obligatoria, que concluye reglamentariamente a la edad de 15 años.

El Ciclo de Orientación acoge a todos los alumnos que han terminado el 6º año de primaria. En él se dispensa una formación cultural general y su objeto es potenciar la democratización de la enseñanza y dar orientación continua a los estudiantes. Creado en 1962, tras numerosos proyectos y planes de reforma, el ciclo de orientación ha ido sustituyendo paulatinamente a otras enseñanzas de diverso tipo que estaban separadas por divisiones más bien herméticas.

El Ciclo de Orientación se divide en dos modalidades: el Ciclo de Orientación por secciones y el Ciclo de Orientación por niveles y opciones.

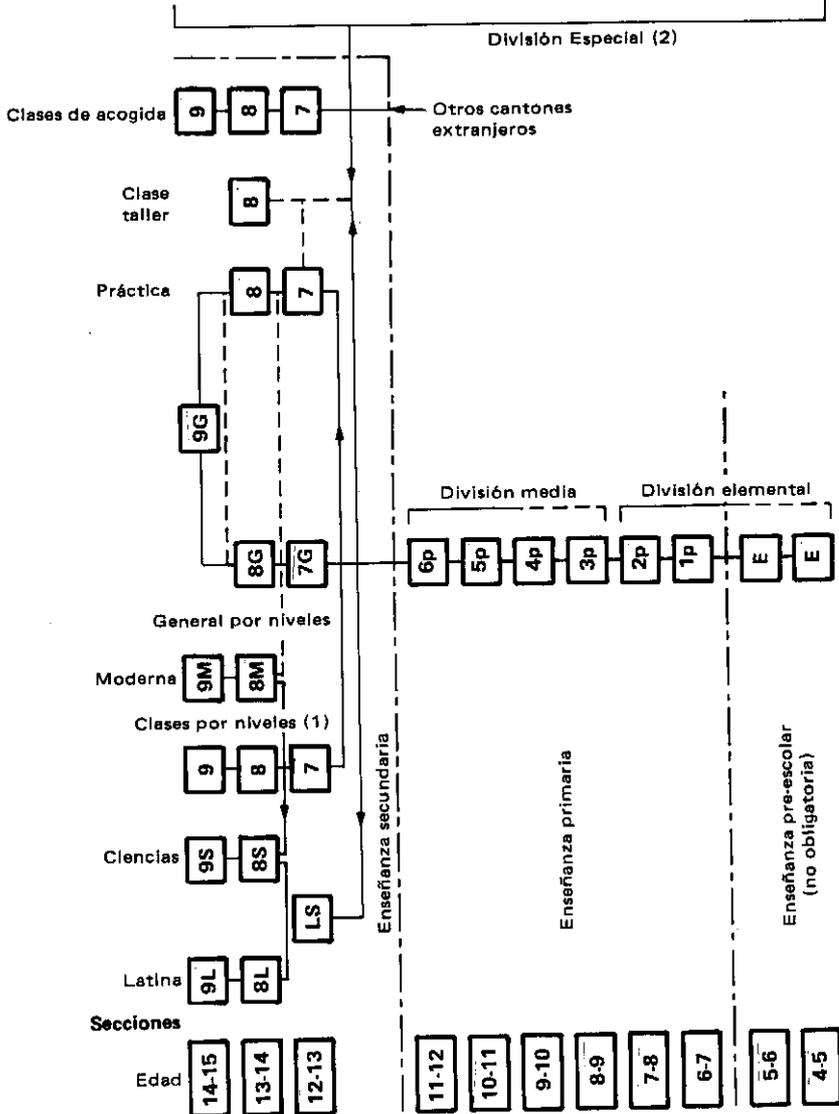
ANEXO I

LA ENSEÑANZA PÚBLICA GINEGRINA



ANEXO II

CANTON DE GINEBRA



El Ciclo de Orientación en su primera modalidad consta de varias secciones: latina, científica, moderna, general y práctica. No hay fronteras insalvables entre las diferentes secciones; es decir, se puede pasar de una a otra y para facilitar el tránsito existen cursos de recuperación.

La mayor parte de las materias se enseñan en todas las secciones: Francés, Matemáticas, Alemán, Ciencias, Historia y Geografía, actividades manuales y artísticas, información general, Educación Física, ... El modo de abordarlas, el contenido de los programas, el ritmo de trabajo y el nivel de exigencia pueden variar. Además, ciertas disciplinas son privativas de determinadas secciones:

- En la Sección latina se presta especial atención a la enseñanza del Latín, de la Lengua Materna y del Alemán.
- En la Sección científica se da prioridad a los programas de Matemáticas y de Física, que empiezan por cursos de observación científica, completados por un curso de Historia de las Ciencias.
- La Sección moderna comienza en el grado 8º. Se caracteriza por el estudio del Inglés como tercera lengua.
- La Sección general acoge a los alumnos que tropiezan con dificultades en Francés o en Matemáticas. En el plan de estudios de esta sección se tiene en cuenta la mayor lentitud de aprendizaje de los alumnos. En Alemán y en Matemáticas se clasifica a los estudiantes en dos niveles a partir del 8º año.
- En la Sección práctica se dota a los alumnos menos aptos para los estudios de una formación de cultura general y se dan las bases necesarias para una futura Formación Profesional. La enseñanza es de un carácter más concreto; se hace hincapié en el cálculo numérico y la geometría; se da gran importancia a la enseñanza práctica, por ejemplo, de trabajos manuales, economía familiar o actividades de creación.

En el Ciclo de Orientación por niveles y opciones todos los alumnos que han ingresado siguen un curso idéntico, el 7º, que está considerado como curso de observación. Dentro de él, las clases

son heterogéneas, es decir, en ellas se mezclan todos los alumnos procedentes del 6° de primaria sin distinción por los resultados obtenidos.

En los grados 8° y 9° esos mismos alumnos vuelven a estar juntos alrededor de 15 horas por semana para cursos comunes sobre materias tales como el Francés, la Historia, la Geografía, la Música, el Dibujo y la Educación Física. En Alemán y Matemáticas las clases se ordenan "por niveles" y los alumnos quedan distribuidos entre ellas con arreglo a los resultados que en ambas disciplinas obtuvieron en el grado anterior.

La diferencia entre las secciones tiene aquí su equivalencia en los cursos optativos: Latín, Ciencias, Inglés o Técnica. Los alumnos se pronuncian por una u otra opción según sus deseos y aptitudes después de haber recibido la información necesaria y de que las autoridades escolares hayan hablado con sus padres. En una palabra, lo que se ofrece a los estudiantes es la elección entre varios cursos. Estos cursos son eminentemente prácticos y de ellos forman parte los trabajos manuales: madera, metal, electricidad, actividades de creación y economía familiar.

La posibilidad de pasar al grado 10°, esto es, de continuar los estudios más allá de la escolaridad obligatoria, depende del perfil logrado por el alumno, lo que a su vez está determinado por lo que ha conseguido en los niveles correspondientes y en la opción elegida.

A la vez que las modalidades por secciones y por niveles, en el Ciclo de Orientación hay clases especiales para ciertas categorías singulares de alumnos.

- Las Clases de acogida están destinadas a los alumnos que llegan a Ginebra en edad de asistir al Ciclo de Orientación sin conocer el francés. Su objeto es preparar y facilitar la incorporación de estos estudiantes a una clase ordinaria; el traslado se realiza, durante el curso académico, de manera individual.
- Las Clases-taller en las que entran los alumnos que están cursando el último año de la escolaridad obligatoria y que tienen dificultades para integrarse en la estructura docente habitual. El programa comprende actividades manuales y de creación en un taller dirigido por un

maestro de trabajos manuales. Las Matemáticas y el Francés se enseñan en forma individualizada y adaptada por el profesor al nivel de cada alumno. El número de alumnos por clase se limita a 12 como máximo; trabajan en pequeños grupos, alternativamente en la clase y en el taller.

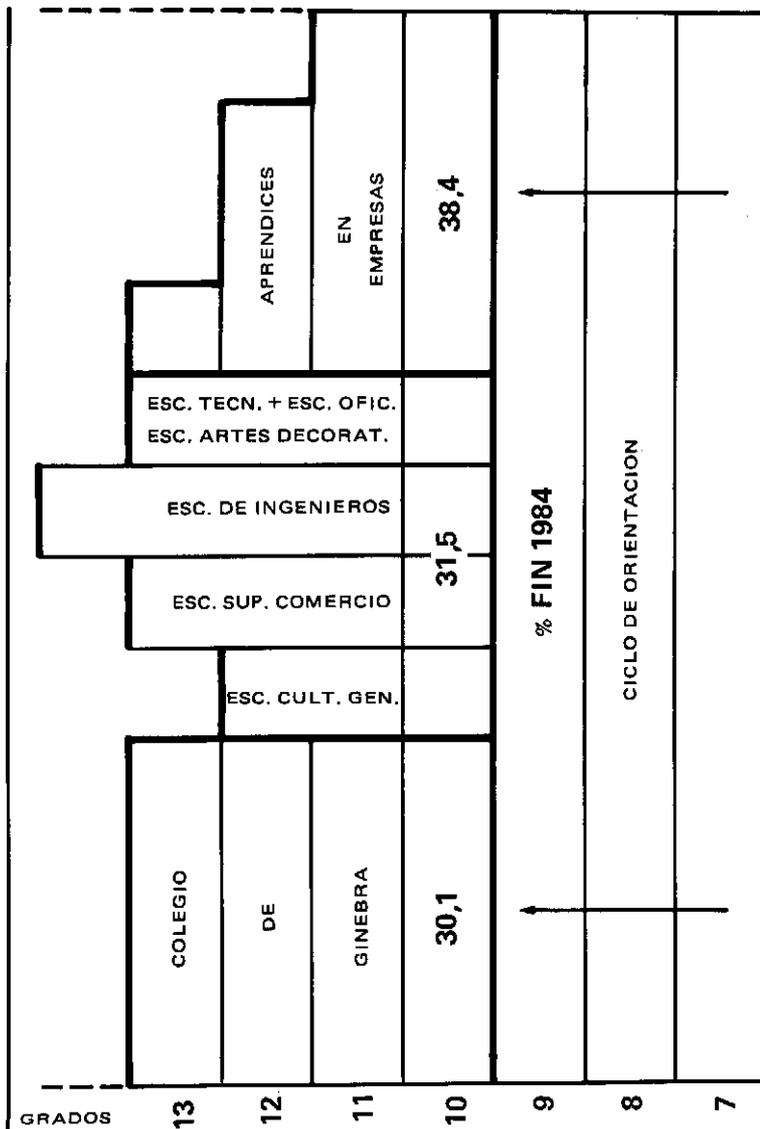
- Las Clases para deportistas y bailarines funcionan desde 1980. Su fin es adaptar mejor el sistema escolar a las necesidades peculiares de estos alumnos. El horario es distinto, pero las normas docentes son las mismas que en una clase corriente. La matrícula está subordinada a una notificación previa de las entidades deportivas o de las escuelas de baile. Para pasar de un grado a otro los alumnos han de satisfacer los requisitos correspondientes.

En la Enseñanza Secundaria superior, al término del Ciclo de Orientación, se ofrecen a los alumnos 4 vías principales.

- La primera vía es la de la cultura general: 4 cursos, al fin al de los cuales se obtiene el certificado de madurez (Bachillerato) que habilita para iniciar estudios universitarios.
- La segunda, de cultura general también, pero con un alcance más limitado, permite obtener un certificado distinto del anterior, que abre el acceso a una formación de tipo social o sanitario.
- La tercera es la de la escuela superior de comercio, donde el grado que se obtiene es el de Bachillerato en la rama administrativa y mercantil, al nivel de diploma o certificado profesional.
- La cuarta vía es la de la preparación profesional propiamente dicha, para las diversas ramas de la industria y la artesanía. En esta vía hay una escuela de ingenieros (Bachillerato técnico) y escuelas técnicas y de oficios, que dispensan una Formación Profesional de base y un complemento a partir de los cuales se puede pasar a una formación técnica más amplia. También hay un centro de enseñanza profesional para la industria y la artesanía donde se pueden cursar estudios alternando las clases con el aprendizaje en una empresa.

ANEXO III

EL SISTEMA EDUCATIVO GINEBRINO



Estas vías se organizan del siguiente modo:

— *Vía I: El Colegio de Ginebra*, que sucede al Ciclo de Orientación, tiene en principio una duración de 4 años y en él se puede alcanzar el grado correspondiente al Bachillerato. Está dividido en varias secciones: clásica, latina, científica, moderna, socio-económica y artística. Cualquiera de ellas abre el camino hacia la Universidad, aunque algunas mediante un examen complementario.

— *Vía II: La Escuela Cultural General* dispensa enseñanzas que corresponden al grado de Diploma. En tres años prepara para la obtención del Diploma de cultura general, que permite pasar a estudios profesionales de tipo sanitario, social y educativo. No cuenta con secciones, pero tienen un sistema de opciones, basado en 8 materias fundamentales: la Expresión Verbal, las Matemáticas, la Expresión Artística, la Expresión Corporal, las Ciencias Experimentales, las Ciencias Humanas, la Economía Familiar y las Disciplinas Mercantiles.

En el primer curso la enseñanza abarca un amplio tronco común que permite a los alumnos conocer las materias entre las que habrán de elegir luego para continuar sus estudios. En el segundo y el tercer curso la tercera parte del programa está constituida por disciplinas obligatorias y los otros dos tercios por disciplinas opcionales elegidas por los alumnos según sus inclinaciones, sus aptitudes y su orientación profesional.

Durante el primer curso, la información sobre las diversas profesiones y la orientación mediante consejo permiten a los alumnos establecer su plan de estudios para los dos cursos siguientes.

— *Vía III: La Escuela de Comercio* ofrece una formación que tiene el rango de *Bachillerato Comercial* que permite la incorporación a la vida profesional y entronca con las formaciones de tipo general que abren el camino a la Universidad.

La enseñanza que se dispensa en esta especialidad dota de una formación comercial básica que permite obtener el *Diploma de la Escuela de Comercio*, reconocido por la Confederación como certificado federal de aptitud. Merced al amplio espacio que junto a la Formación Profesional se reserva en esta especialidad a la cultura

ANEXO IV

CERTIFICADO DE MADUREZ Y DIPLOMAS DE LA ESCUELA DE INGENIEROS

Facultades Escuelas	Madurez Clásico	Madurez Latino	Madurez Científico	Madurez Moderno	Madurez Soc-Econó.	Madurez Artístico	Madurez Comercial	Diploma Esc. Ingen.
	Cert. fed. Tipo A Lat-Grie.	Cert. fed. Tipo B Lat-L.M.	Cert. fed. Tipo C Mat-Cien.	Cert. fed. Tipo D Len. mod.	Cert. fed. Tipo E Socio-econ.	Cert. cant. No recono. Cons. Fed.	Cert. cant. No recono. Cons. Fed.	Cert. recon. Por Consejo Federal
Ciencias	*	*	*	*	*	* C)	* C) E)	* C) E)
Letras	*	*	* B)	* B)	* B)	* B)	* B) E)	* B) E)
C. Económ. y Sociales	*	*	*	*	*	*	* E)	* E)
Derecho	*	*	*	*	*	*	* E)	* E)
Medicina	*	*	*	*	*			
Teología Protestante	*	* A)	* A)	* A)	* A)	* A)	* A) E)	* A) E)
Fac. Psico. y C. Educ.	*	*	*	*	*	*	* E)	* E)
Esc. Arqu.	*	*	*	*	*	*	* E)	* E)
Esc. Traduc. e Interp.	*	*	*	*	*	*	* E)	* E)
Esc. Polit. Federales	*	*	*	*	*	* D)	* D) E)	* D) E)

Normas Especiales

- A) Hay que aprobar previamente un examen complementario de griego.
- B) En la Facultad de Letras informan sobre las exigencias relativas al conocimiento de una lengua y/o una cultura clásica.
- C) No habilita para presentarse a los exámenes federales para farmacia.
- D) Sujeto a condiciones especiales para el ingreso en las escuelas politecnicas federales.
- E) Indicaciones válidas para los diplomas de la Escuela de Ingenieros de Ginebra y el certificado de madurez de la Escuela Superior de Comercio de Ginebra. En cuanto a los diplomas y certificados de otras escuelas análogas de Suiza informan a la Secretaría de Estudiantes de la Universidad.

Observaciones

1. Títulos extranjeros: algunos son reconocidos como equivalentes al federal de madurez; otros no habilitan para entrar en la Universidad más que con ciertas condiciones: examen de ingreso, examen de francés o exigencia de una media mínima. Informaciones complementarias: Servicio de Estudiantes de la Universidad.
2. A los titulares de certificados cantonales (madurez, comercial o artístico), se les pueden plantear problemas para ingresar en una universidad distinta de la de Ginebra. Información: Secretaría de la facultad o escuela superior a la que el interesado desea asistir, fuera del cantón.
3. En Ginebra, el certificado de madurez tipo E (socio-económico) sólo se prepara en centros privados.

general, el titular de dicho certificado puede iniciar una carrera como empleado cualificado en los distintos sectores de la vida económica: administraciones, bancos, seguros, empresas públicas, despachos de abogados o notarios, casas de comercio, etc.

La Escuela de Comercio ofrece, por otro lado, una *formación de programador-analista* de informática, no sólo para los alumnos del centro que han elegido esta opción, sino también para los que han cursado otros estudios y están en posesión de un Bachillerato. Esta formación abarca, en un año de duración, cursos de Programación, de Matemáticas y de Informática, completados por un período de prácticas en una empresa. El diploma de programador-analista permite a su titular iniciar una carrera en cualquiera de las distintas ramas de la vida económica que utilizan la informática. Esta formación facilita, además, el acceso a otros grados académicos relacionados con la informática.

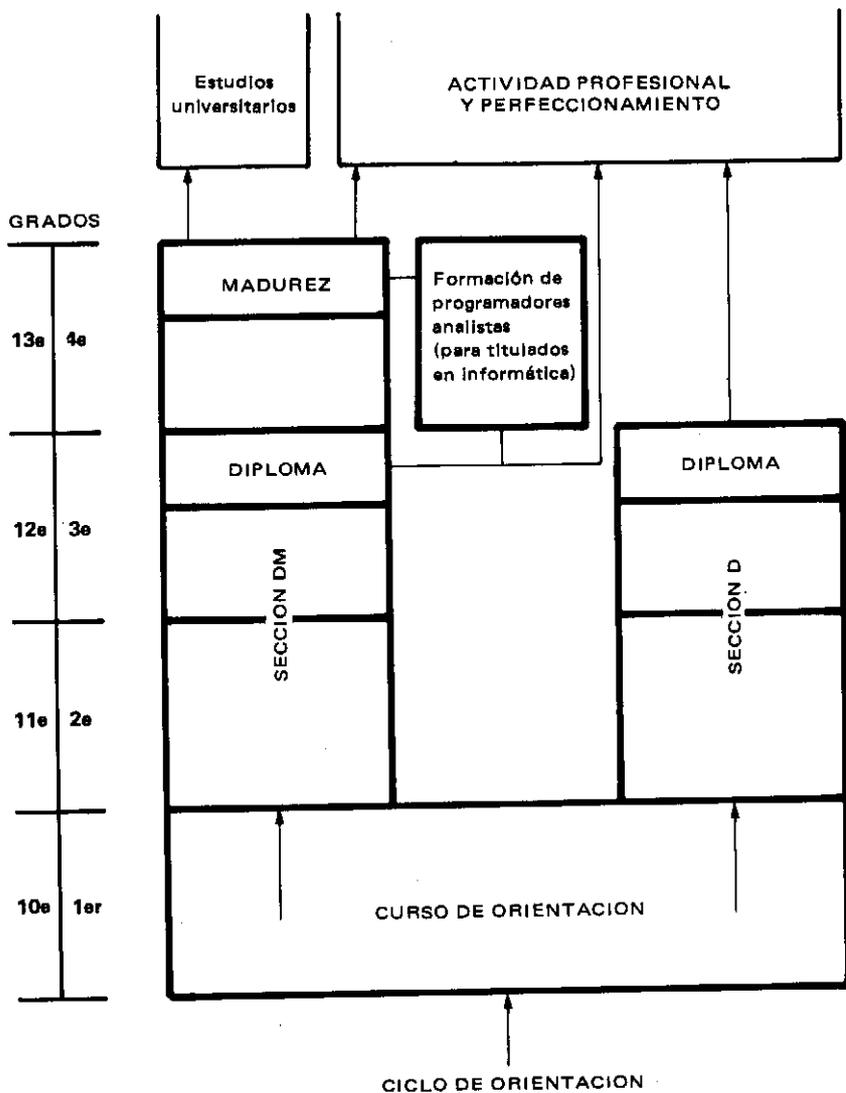
Por último, la Escuela de Comercio ofrece a los jóvenes que han obtenido un Bachillerato no comercial la posibilidad de adquirir los conocimientos de base sobre economía y técnicas administrativas que pueden facilitar su incorporación a la vida profesional en las actividades del sector terciario. Los que han recibido esta formación pueden ocupar puestos de adjuntos en el ámbito de la gestión administrativa y el secretariado. Esta formación consta de un primer módulo escolar de 24 semanas que abarca la enseñanza de las técnicas cuantitativas de gestión, de burótica, de informática, de economía, de derecho, de correspondencia en varias lenguas y de ciertas especialidades opcionales; concluye con un período de prácticas en una empresa, que dura de 14 a 16 semanas, y se completa con un segundo módulo de 14 semanas para consolidar los conocimientos adquiridos.

— *Vía IV: La formación técnica y profesional en artes y oficios o comercio* se adquiere, bien en una escuela, en régimen de jornada completa, o bien, en régimen mixto, en un empleo y una escuela profesional.

— *IV a: La Formación Profesional en una escuela*, en régimen de jornada completa se ofrece en la Escuela de Ingenieros, en las Escuelas Técnicas y de Oficios y en la Escuela de Artes Decorativas.

ANEXO V

ESCUELA DE COMERCIO



La *Escuela de Ingenieros* habilita para obtener en 5 años un diploma que permite ejercer inmediatamente una profesión. Este diploma permite también entrar en la Universidad y en las Escuelas Politécnicas. El contenido de los estudios y los objetivos de la formación se establecen para el ámbito nacional entero. Esta escuela cuenta con nueve secciones: Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica e Informática, Ingeniería Eléctrica y Microtécnica.

Esta escuela tiene también un sector de Enseñanza Técnica Superior nocturno, para responder a las aspiraciones de los que desean formarse mientras ocupan un empleo, en algunas de las cuatro especialidades siguientes: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil o Arquitectura.

Las *Escuelas Técnicas o de Oficios* son establecimientos de Formación Profesional en régimen de jornada completa. Cuatro secciones preparan para el certificado federal de aptitud en una docena de profesiones y ofrecen, en algunas de ellas, un complemento de formación que dura de 2 a 3 años y permite obtener el Diploma de técnico en la profesión correspondiente.

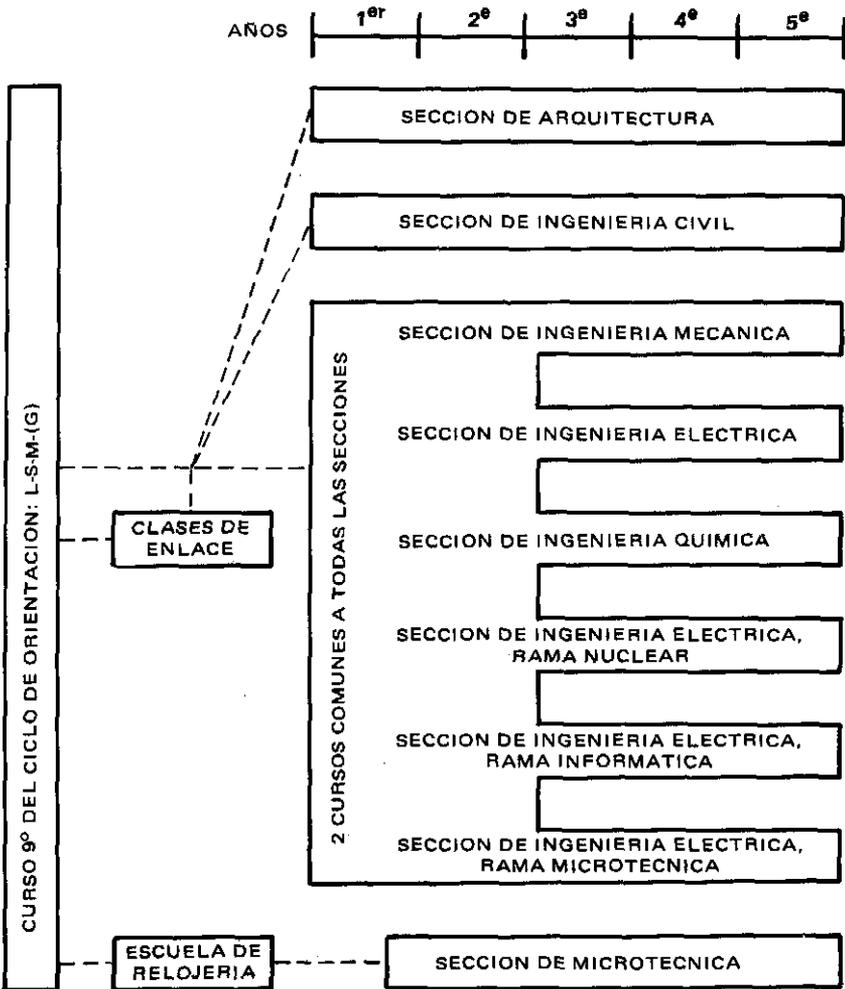
Las secciones o escuelas son las siguientes: Escuela de Artes y Oficios, de Electricidad, de Relojería y de Mecánica.

La *Escuela de Artes Decorativas* no admite más que alumnos con 15 años de edad cumplidos. Los candidatos han de pasar un examen de ingreso y han de presentar un expediente personal sobre la especialidad elegida. La formación comienza por un curso preparatorio del que se pasa luego a las distintas secciones de la escuela, cuyas enseñanzas conducen a las profesiones de orfebre-joyero, ceramista, modisto, dibujante de interiores, grafista.

- IV b: La Formación Profesional, en régimen mixto, en un empleo y una escuela profesional combina la práctica en una empresa con la escuela complementaria. *El Centro de la Industria y la Artesanía* recibe a todos los

ANEXO VI

ESCUELA DE INGENIEROS



ANEXO VII

ESCUELAS TÉCNICAS Y DE OFICIOS

ESCUELA DE ELECTRICIDAD	Electotécnicos	4 años
	Electotécnicos esp. en Radio-TV	4 años
	Técnicos en electrónica	3 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 5 años
		4 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 6 años
ESCUELA DE RELOJERIA	Relojeros-reparadores	4 años
	Relojeros generales	3 años
	Micromecánicos	4 años
	Técnicos en microtécnica	3 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 5 años
	Pre-microtécnica	4 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 6 años
ESCUELA DE MECANICA	Mecánicos de máquinas:	4 años
	Opciones: A (técnicas de fabricación)	
	C (automación)	
	D (técnicas de montaje)	
	E (electrotécnica)	4 años
	Mecánicos de automóvil	3 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 5 años
Técnicos en mecánica	4 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 6 años	
Técnicos en informática	2 años	
ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS	Ebanistas	4 años
	Carpinteros	4 años
	Hojalateros-fontaneros	4 años
	Cerrajeros-constructores	4 años
	Técnicos de la construcción	4 $\bar{7}$ 2 \rightarrow 6 años
	Opciones: — carpintería/ebanistería	
	— instalaciones sanitarias	
— cerrajero-constructor		

alumnos que están acogidos a un contrato de aprendizaje.

Conviene recordar aquí el sistema alternante basado en el aprendizaje. En lo esencial, esta formación se dispensa en una empresa, pero uno o dos días a la semana los aprendices asisten a la escuela profesional para recibir la enseñanza teórica correspondiente. Se trata, pues, de un régimen mixto.

No obstante, desde hace poco, se ha añadido a este sistema la iniciación práctica en un taller de formación interempresas. Esto se debe a que las empresas no están ya, por lo general, en condiciones de dispensar a los aprendices a la formación práctica requerida, porque no disponen del tiempo ni de los medios pedagógicos necesarios para iniciar los en las nuevas técnicas de la profesión.

Los distintos aprendizajes se coronan con un certificado reconocido a escala cantonal o federal. Al cabo de un determinado número de años de ejercicio de la profesión este certificado permite el acceso a formaciones de tipo superior, como el título profesional o la maestría, que forman parte del sistema de perfeccionamiento profesional. Son, fundamentalmente, las asociaciones profesionales las encargadas de organizar los exámenes correspondientes.

El primer escalón, el examen profesional, puede ser superado después de dos o tres años de práctica con una preparación teórica recibida durante el período de empleo. En este examen se determina si el candidato posee las aptitudes y los conocimientos profesionales requeridos para ocupar un puesto de cuadro o para ejercer una actividad profesional con exigencias mucho más altas que al final del aprendizaje.

El segundo escalón, el examen profesional superior, es el que corresponde a la maestría o al diploma y requiere una práctica profesional previa de 5 años por lo menos. Lo que se determina es si el candidato posee las aptitudes y los conocimientos necesarios para dirigir de manera independiente una empresa o para responder satisfactoriamente a elevadas exigencias profesionales.

El Anexo X permite ver en síntesis el panorama de los distintos tipos de formación y especialmente de aquéllos que corresponden al ámbito profesional.

La presente exposición no da cuenta de todas las variantes

ANEXO VIII

FORMACION PROFESIONAL, EN REGIMEN DE APRENDIZAJE

En una empresa, con cursos en una escuela profesional	En una escuela, ej jornada completa ¹
NUMERO DE CONTRATOS	NUMERO DE PLAZAS
6080 (situación al 31-12-1985)	alrededor de 1000
REPERTORIO DE PROFESIONES	
Alrededor de 300 profesiones (160 en Ginebra)	25 profesiones aproximadamente
CONDICIONES DE ADMISION	
Ninguna de tipo legal ² , fuera de la obligación de haber acabado la escolaridad obligatoria. Sin embargo, alguna asociaciones profesionales y algunas empresas someten a los candidatos a exámenes o establecen condiciones particulares de admisión	Se establecen en los reglamentos de las escuelas y pueden variar de una escuela a otra
SITUACION	
Joven trabajador en una empresa: el aprendiz y el empleado o el maestro de aprendizaje están vinculados por un contrato de aprendizaje	Alumno de una escuela en jornada completa: el aprendiz y la escuela están vinculados por un contrato de aprendizaje
En una empresa, con cursos en una escuela profesional	En una escuela, en jornada completa
DURACION	
Varía según la profesión, de 2 a 5 años	

ANEXO VIII (continuación)

VACACIONES	
5 semanas al año, en Ginebra	Las escolares
SALARIO	
Salario progresivo fijado en el contrato de aprendizaje	Sin salario
FORMACION	
Teoría	
De 6 a 16 h. por semana	Entre 16 y 19 horas por semana
Práctica	
35 a 38 h. en la empresa	Entre 2 ½ y 3 días de taller por semana
DIPLOMAS	
Certificado federal o cantonal de aptitud	Certificado federal de aptitud y eventualmente diploma de la escuela. En determinadas condiciones: diploma de técnico ET

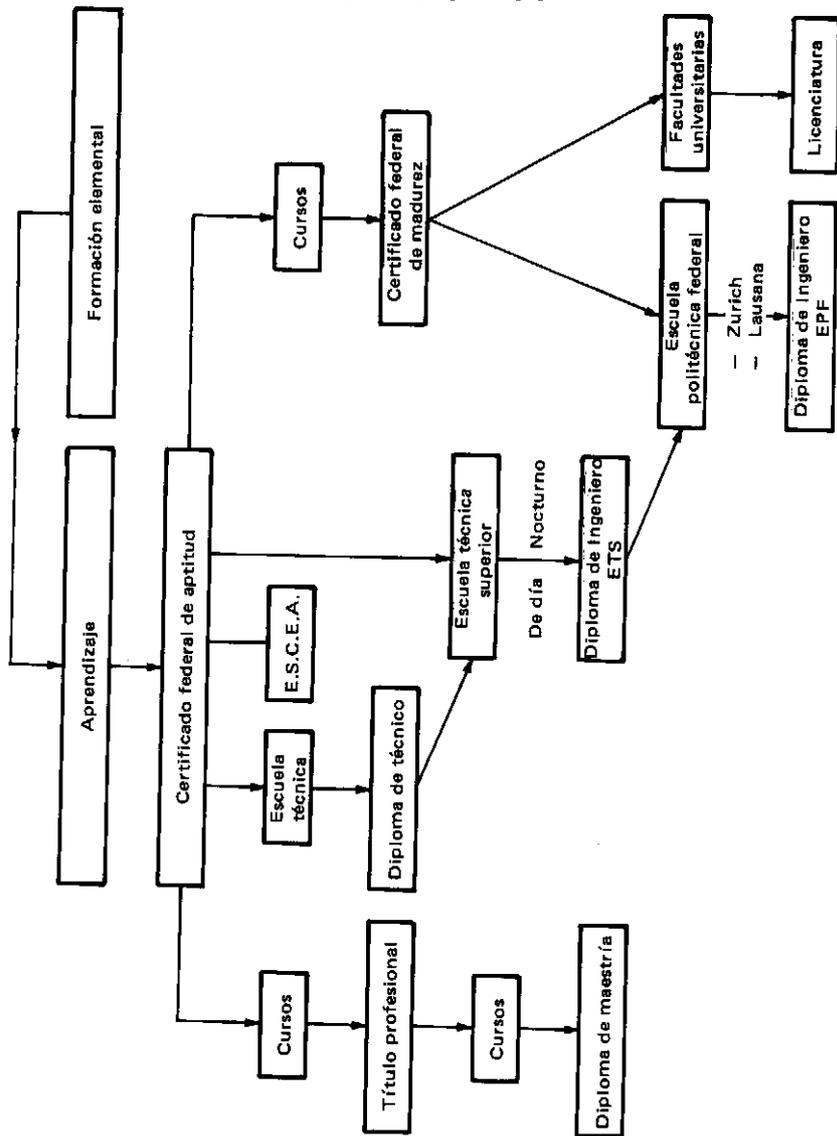
Estos diplomas permiten incorporarse a la vida activa y abren el acceso al perfeccionamiento profesional

¹ Se trata de escuelas de oficios o de artes aplicadas que dispensan una formación al final de la cual se obtiene un certificado federal de aptitud y, eventualmente, un diploma. Hay que distinguir las del Centro de enseñanza profesional para la industria y la artesanía (CEPIA).

² Con excepción de la edad para ciertas profesiones (bodeguero, por ejemplo).

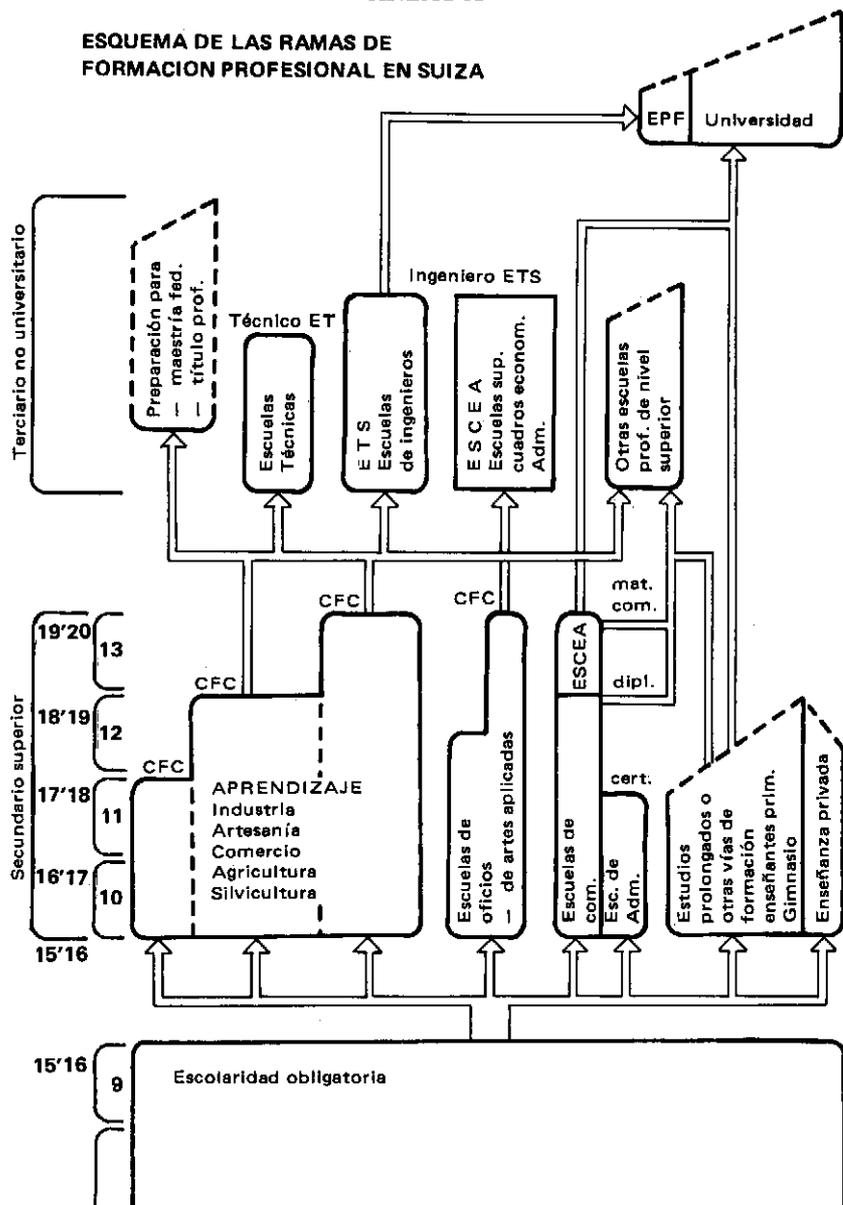
ANEXO IX

RAMAS DE FORMACION



ANEXO X

ESQUEMA DE LAS RAMAS DE FORMACION PROFESIONAL EN SUIZA



que el Sistema Educativo ofrece en su conjunto. Pone, sin embargo, de relieve las ramas más importantes y sus características. Destacan, en particular, el nuevo papel de la escuela de cultura general, como complemento de la escolaridad obligatoria, y el de la formación comercial dirigida a los jóvenes que han alcanzado el grado de Bachillerato y no desean, o no pueden, cursar estudios superiores.

Este resumen ha de ser considerado, por lo tanto, como una nota sobre la situación según es en el día de hoy, aunque pueda sufrir modificaciones como consecuencia de nuevas necesidades de formación, relacionadas con la economía o con las personas.

D. JOSE MANZANARES

Las reflexiones que se realizan en el Libro Blanco no son nuevas: son fruto de un proceso, de unas consideraciones que reflejan una cierta "sensibilidad de debate" que se ha iniciado en el seno del Consejo General de Formación Profesional. Nos parecen positivas y las asumimos como filosofía. Hemos tenido un debate sobre el reto de que han supuesto las últimas movilizaciones del movimiento estudiantil, el sindicato de estudiantes y otras asociaciones. Parece que el problema que había en el Sistema Educativo no era tanto el acceso a la Universidad para todos los estudiantes como el buscar una calidad de la reforma del Sistema Educativo que fuera terminal en sí mismo con horizontes profesionales a corto plazo y no aplazando el problema hacia el final de la Universidad. Estas son cuestiones que creo que están vivas en nuestra sociedad y que se recogen desde el punto de vista de los interlocutores sociales, de los sindicatos en este caso. Creemos que tiene importancia el seguir profundizando en ellas. Aparte de suscribir los puntos del Sr. Brenner, que son una propuesta muy sugestiva que se complementa con la peculiaridad del sistema dual alemán, pero que a la vez constituyen propuestas alternativas a nuestra reforma. Creo que conviene de todas formas insistir en algunos aspectos que el propio Libro Blanco plantea como reto. Voy a intentar ser lógicamente sintético, pero voy a intentar ser por otra parte en cierto aspecto provocador.

En primer lugar, es un hecho asumido claramente que el concepto de la Formación Profesional en la Ley General de Educación del 70 tenía un carácter marginal, discriminatorio y así lo indican los que cumplimentan la propia memoria del Ministerio de Educación y Ciencia. La última que ha hecho la Inspección Central sobre la Formación Profesional en el año 86 viene a decir que el problema no es solamente el alto índice de abandono en el caso de la F.P.I. El año pasado la obtención de título F.P.I. apenas

alcanzó el 35% de los matriculados, lo que es un hecho bastante dramático; y en el caso de la F.P.II. apenas acabaron el 50% de la matriculación. También es un problema el desequilibrio producido por la concentración en ramas; de las 21 ramas, en la administrativa hay un 34,5% del alumnado y en la electrónica el 23%, de modo que en dos ramas se concentra más del cincuenta y tantos por ciento del alumnado. Estas disfunciones del Sistema Educativo son suficientes como señal de alarma de que la concepción de la nueva reforma de la Enseñanza Técnico-Profesional tiene que ser radicalmente diferente, porque de alguna forma la nueva concepción (y hay que reconocer el hecho de que va a ser característica de todas nuestras sociedades postindustriales) va a depender no tanto de la propia tecnología, o no tanto de la propia innovación tecnológica, o de la eficiencia económica y productiva de nuestras sociedades, sino que va a depender más de la cualificación de la fuerza de trabajo.

Este hecho es suficientemente importante como para situar en un eje estratégico la importancia de la educación y de la formación para el empleo, para la eficiencia económica y para la supervivencia de nuestra propia vida económica, social, cultural, etc. Por tanto, estos condicionantes externos de un nuevo trabajador polivalente y flexible es algo a lo que hay que responder no solamente con una formación de base sino con una formación permanente y continua. Ha de ser un sistema que debe traducirse desde una filosofía o una concepción que esté garantizada por el propio Sistema Educativo. La reforma va más allá de unas nuevas y determinadas especialidades —un concepto de módulos— sino que es un tema eminentemente político en el sentido de que no solamente el propio sistema sino los agentes sociales deben ser realmente conscientes de este gran reto. No solamente el M.E.C. proporciona una oferta muy diversificada en el campo de la formación para el empleo, sino que también la proporcionamos el I.N.E.M., las Comunidades Autónomas, los Ayuntamientos, las empresas y los sindicatos. Si esto perdura como tal es un modelo de formación para el empleo que podríamos llamar caótico.

Se trata de que el propio Sistema Educativo, el propio M.E.C., debe proporcionar de alguna forma esta orientación de qué contenido, qué perfiles profesionales, qué módulos profesionales deben

establecerse creando unidades no sólo a nivel de rama profesional sino a nivel territorial, de forma que no sea tanto un impartidor de esta formación como un diseñador, un organizador del sistema, haciendo que el propio sistema sea flexible pero que se rentabilicen todos los recursos sociales.

Decir aquí que el propio informe de la O.C.D.E. preguntaba al Ministerio de Educación y Ciencia si sabía lo que estaba haciendo el Ministerio de Trabajo, vuelve a tener actualidad. Lo mismo hay que preguntar al Ministerio de Trabajo sobre si sabe lo que está haciendo el Ministerio de Educación y Ciencia. Las ausencias del Ministerio de Economía y Hacienda y del Ministerio de Trabajo y de otros Ministerios (sí que están las Comunidades Autónomas) ponen sobre la mesa el tema de que la reforma es un tema de toda la Administración, la lidere quien la lidere. Es un tema político, pero que debe tener este carácter centralizador para poder rentabilizar los recursos y homogeneizar contenidos en orden a ese otro gran tema que es el de las certificaciones u homologaciones profesionales con el fin de unificar el mercado de trabajo. No se trata de que la Generalidad de Cataluña expida determinados certificados, la Junta de Andalucía otros, el M.E.C. otros, el I.N.E.M. otros (cuando estamos asumiendo la libre circulación de trabajadores para 1992, ya que estamos en Europa y el Acta Unica Europea así lo reconoce como tal).

La sugerencia del papel del profesorado en Suiza es bastante provocadora, al ser minoritario el papel del profesorado en los tribunales finales encargados de las certificaciones. Se recoge como un buen ejemplo. Empresas y sindicatos deben ser realmente las validadoras de cualquier módulo, cualquier certificación u homologación que en cualquier Enseñanza Técnico-Profesional se pueda producir en nuestro país. En cuanto al Consejo General de la Formación Profesional hay una laguna a niveles autonómicos y hay que volver a reconsiderar la representación tripartita, paritaria en algunos casos (ligados a los propios centros de impartición de la formación) de forma que podamos conectar el propio Sistema Educativo, en esta nueva reforma de la Enseñanza Técnico-Profesional, con el papel de los interlocutores sociales. Los recursos son escasos y mal aprovechados. Tanto lo correspondiente al Fondo Social Europeo, a la cuota de Formación Profesional de las empresas, como lo correspondiente a los presupuestos generales del

Estado, a las propias Comunidades Autónomas, no responden a un proyecto de formación de educación para el empleo. Por tanto, es un reto social y político más allá del Sistema Educativo que iremos concretando a lo largo de los próximos meses.

La flexibilidad del sistema, en el sentido de que se produzca el reconocimiento de las determinadas cualificaciones de ofertas educativas (vengan del sistema reglado o del sistema informal) tiene que ser realmente un hecho generalizado. Las pruebas de enseñanza no escolarizada facilitan este reconocimiento de las *habilidades profesionales*, añadiendo los determinados módulos que pueda haber. Y viceversa, el reconocimiento por parte del mercado de trabajo de cualquier certificación, diploma, que pueda haber, venga de donde venga.

El reto no es sólo ser *competitivos y salvaguardar nuestra economía*, sino también *salvaguardar nuestra identidad cultural y el empleo*. El Acta Unica Europea —el diálogo social que ya plantea este problema a nivel europeo— es el reto para evitar la sociedad actual, del que trabaja y del que no trabaja, de la precariedad del mercado de trabajo. Creo que el Sistema Educativo tiene un gran papel que realizar y una gran responsabilidad.

D. JUAN HERNANDEZ CARNICER

En primer lugar quisiera pedir disculpas por la no presencia de ayer de la C.E.O.E. en esta reunión. Debido a un tipo de problema completamente distinto nos fue imposible asistir a la sesión de ayer. El tema de la Formación Profesional o Técnico Profesional, como parece que se le va a denominar en el futuro, es para las patronales y concretamente para la C.E.O.E. (a la que represento en estos momentos) muy querido, muy apreciado y evidentemente muy necesario.

En estos momentos, las empresas —las medianas, las grandes sobre todo, incluso las pequeñas— están invirtiendo en formación gran cantidad de dinero, y digo invertir porque el empresario tiene claro que esto no es un gasto corriente, sino que es una inversión necesaria. Consideramos que los recursos humanos y la formación del personal son un valor estratégico que está a la misma altura que las fuentes de energía o las materias primas. En estos momentos se están invirtiendo grandes sumas de dinero en la cualificación, en la reclasificación, en el reciclaje continuo, en la adaptación continua del personal. Vengo precisamente ahora de una empresa grande, General Motors, donde una de las preocupaciones más importantes de esta factoría modelo es precisamente el tema de la formación continua. No preparar solamente a las personas, a los empleados, a los trabajadores que ingresan —que éste es un tema también delicado— sino continuar perpetuamente, de una manera permanente, la formación, la preparación del personal de la plantilla. Esto requiere muchos recursos. Es ya un tópico y supongo que aquí se habrá mencionado muchas veces y se volverá a mencionar el tema la desvinculación del mundo académico —y en este caso concreto del mundo académico-profesional de la Formación Profesional en España— del ambiente productivo, del ambiente empresarial. Hemos dicho, denunciando, en multitud de ocasiones que es un desastre que exista este divorcio porque evi-

dentamente todos formamos parte del mundo económico, empresarial, académico, etc. Todos estamos dentro del sistema general de la sociedad española y no tiene sentido el estar de espaldas a los otros. La posición de la C.E.O.E. en este sentido es la de colaboración máxima a ultranza para paliar una serie de déficits estructurales existentes en nuestro propio seno. No tenemos una estructura de carácter formativo educativo reglamentada. La responsabilidad última en esta materia pertenece —y no es delegable en absoluto— a la Administración Pública educativa. Las patronales, y concretamente los sectores de producción (construcción o transportes, metal, etc.), podrán asumir funciones. La Administración delegará en ellos, podrán intervenir desde el primer momento en el diseño, en la organización, en la realización de este tipo de Formación Profesional o Técnico-Profesional. Pero la última responsabilidad pertenece a la Administración Pública.

¿Qué finalidades debe de tener la Formación Técnico-Profesional? No compartimos algunas ideas que a veces se expresan de que el patrono, el empresario, quiere sobre todo un buen trabajador. Quiere un hombre que conozca el oficio, que conozca la función que va a realizar, y no me refiero sólo en el ámbito del taller. Las necesidades van por otros derroteros y aquí se han mencionado el comercio y el sector de servicios. Creo que el futuro está ahí.

La actividad comercial en estos momentos en la empresa tiene mucha más importancia —desde nuestra óptica empresarial— que la productiva. La productiva, una vez puesta en marcha (una vez puestos, por ejemplo, los robots, que están ahora entrando en España, en la actividad industrial y a cierta categoría) es pura rutina, salvo los servicios clásicos de mantenimiento. La inmensa mayoría son trabajos monótonos, repetitivos, seriados, de escasa actualidad. La función comercial, el vender aquello que se produce, por ejemplo en el extranjero, es algo fundamental para la empresa. Necesitamos en estos momentos técnicos expertos en comercio exterior. Tenemos un déficit horroroso y nuestro comercio exterior está teniendo un déficit muy elevado, precisamente en el área de la Comunidad Económica Europea.

Aparte de ofrecer de esta Formación Profesional en un oficio, en una función, es necesaria también en áreas distintas de las en que tradicionalmente se piensa. Creemos que la formación debe

facilitar el desarrollo de la personalidad del joven que está en la edad de crear y de sedimentar su personalidad, y también darle un bagaje cultural. No se trata de enseñarle simplemente a manejar unos útiles o unas técnicas concretas o unos sistemas de gestión, sino que se trata de fortalecer también su formación básica como persona y dotarle de unos instrumentos culturales.

En la formación de la personalidad me refiero concretamente a un factor que es el del cambio de actitudes. Pensemos que los productos de las empresas hoy en día tienen una vida muy breve, la tecnología también evoluciona. Los sistemas de gestión también sufren innovaciones y cambios constantes. Esto quiere decir que hay que educar en una actitud favorable al cambio. Muchos hemos estudiado en nuestra etapa universitaria el hecho de que hay en el individuo una resistencia innata al cambio, porque lo fácil es seguir la rutina sin una serie de condicionamientos psicológicos profundos. Creo que en esta Formación Profesional hay que establecer la base educativa de una actitud favorable al cambio, incluso a entender que el adiestramiento en una actividad profesional no es definitivo, no va a serlo. Estamos viendo ejemplos continuamente de ingenieros que pasan a ser técnicos comerciales, ingenieros que están vendiendo maquinaria y necesitan una base suficientemente sólida para conocer el manejo, la utilidad de elementos técnicos de gran categoría, de gran precio, etc. Evidentemente están haciendo una labor persuasiva, una labor comercial, una labor de implantación en el mercado y han variado totalmente su panorama profesional. Incluso el pretender establecerse en una categoría, en una localidad, en una región (las clásicas categorías profesionales) va contra el futuro. Creo que es básico educar la actitud de flexibilidad, de la posibilidad de cambio.

Pensamos que la Formación Técnico Profesional necesita, en un ámbito de política general asumida por la Administración Educativa, conectar con los objetivos y las políticas de otros ámbitos de la Administración, como puede ser el Ministerio de Industria, la política industrial, la política agraria, la política de empleo del Ministerio de Trabajo. No puede ser solamente una vía académica más del Sistema Educativo, tiene que estar en continua conexión con otros ámbitos del mundo laboral o socio-económico español.

Una cosa que nos preocupa profundamente en la Confederación de Empresarios es el que se den unas afluencias masivas de

alumnos a determinadas especialidades; en concreto, electricidad, electrónica y administración, con más del 50% de los alumnos. Esto es importantísimo porque hay sectores que no llegan a tener ni un 2% —ni siquiera un 1%— de alumnos, aunque son sectores de tanta importancia como puede ser la construcción. Pensamos que hay un problema de fondo, que consiste en la falta de orientación escolar y profesional. Creemos que este es un déficit que tenemos en todos los niveles educativos. La orientación escolar y profesional tendría que estar insertada dentro del propio esquema educativo, muy en relación con estas áreas de empleo, con las patronales de diversos sectores para poder conocer perfectamente los perfiles de las distintas profesiones que están en continua evolución.

En estos momentos las profesiones de tornero o de linotipista están en trance de extinción. Están surgiendo empleos (y están ya implantados algunos) en los que se están utilizando máquinas, robots, etc., que precisan de unos conocimientos diferentes. Hay una labor continua a realizar en colaboración con los grandes sectores de producción que consiste en elaborar lo que habitualmente se ha denominado como monografías profesionales o perfiles profesiográficos de las distintas profesiones, sobre todo cuando algunas están surgiendo y otras se quedan obsoletas.

En estos momentos, en la C.E.E., parece existir desde hace ya unos años un interés grande en fomentar el diálogo social, principalmente con los grandes actores como son los sindicatos y las patronales, y especialmente en un punto muy concreto que es el de favorecer la introducción de la innovación tecnológica. Ha venido produciéndose tradicionalmente el rechazo por parte de los empleados (incluso de los directivos) de la introducción de determinadas tecnologías porque de alguna manera se pensaba que peligraba la estabilidad y la seguridad en el puesto de trabajo. Se ha demostrado en algunos ámbitos que esto no es así; por ejemplo, Japón está teniendo una tasa de desempleo baja y está introduciendo tecnologías revolucionarias. Creemos que este problema no es tal, pero hay que vencer esta resistencia. Tenemos buena prueba de que el diálogo social ha dado resultados en años precedentes, siendo el último testimonio el Acuerdo Económico y Social. Habrá que seguir con la aplicación de ese diálogo social a un campo (tan importante para el mundo de la empresa y de la

economía en general) como es el de la Formación o de la Educación Técnico-Profesional.

No voy a insistir en el tema de la utilización de los recursos. La cuota de Formación Profesional que están abonando las empresas —y que probablemente está rozando los 60.000 millones de pesetas— o los fondos provenientes de la C.E.E., del Fondo Social Europeo, etc., más todas las dotaciones habituales de los presupuestos de Administración, deben utilizarse de manera más racional y de una forma lo más efectiva posible para la optimización de los recursos. Creemos que se debe contar con la iniciativa privada; es decir, no deben establecerse diferencias, o compartimentos estancos, de lo público y lo privado, sino que todos debemos “arrimar el hombro”. Las empresas privadas están dispuestas y lo necesitan. Es importante contar con la iniciativa privada, con los centros privados dedicados también en estos momentos a realizar la Formación Profesional.

Por último, un resumen de cómo a nuestro juicio —esperemos no estar equivocados— debería orientarse la Formación Técnico-Profesional. En primer lugar, debería estar muy entroncada con el mundo económico productivo, pero no para decir: “vamos a ver si las empresas aportan recursos”, ya que muchas veces vemos que se llama a las empresas a última hora para ver si cotizan. Que se nos llame desde el primer momento, desde que se diseña el sistema. Me parece que esta convocatoria responde a esta idea y nos felicitamos por ello.

La Formación Técnico-Profesional debe proporcionar una base no sólo de cualificación profesional sino también de formación humana, de formación en todos los aspectos de la personalidad del joven que va a ocupar un puesto de trabajo.

Es necesaria también una decidida política de orientación escolar y profesional. Creemos que ésta es una de las tres o cuatro partes imprescindibles de la formación. Si no existe esta orientación corremos el riesgo de desviaciones enormes tales como las que se han comentado y que en definitiva redundan en falta de posibilidades de empleo derivadas de la masificación en algunos sectores y de la ausencia total en otros.

INTERVENCIONES

D. MILAN MILUTINOVIC

Me interesa mucho el problema de la Formación Profesional. Hablando en términos generales, he pasado mucho tiempo en España como examinador de la O.C.D.E. y no estoy muy seguro de comprender bien cuál es realmente la idea esencial de esta discusión de hoy. En mi opinión es muy difícil discutir sobre educación o Formación Profesional sin establecer ninguna conexión con el resto de los niveles de la educación. Es muy difícil hablar sobre Formación Profesional y discutirla en detalle sin tener en mente lo que va a ser la nueva filosofía de esta reforma.

No estoy muy seguro de cuál es la nueva filosofía de esta reforma. En mi opinión es una especie de compromiso del antiguo sistema y una posibilidad de construir uno nuevo, porque la orientación profesional y la Formación Profesional son el punto clave en cada reforma del Sistema Educativo independientemente del sistema político en el que quisiéramos implantarlo. Siempre existe un dilema ¿vamos a tener una persona, un alumno, que esté preparado para trabajar inmediatamente después de un nivel de su escolaridad? Y después de la escolaridad ¿tiene oportunidad de tener inmediatamente un trabajo? No hay ningún sistema en el mundo que sea capaz de preparar a cada persona para su trabajo en particular. Siempre existe la presión de las empresas y del mercado laboral para que el Sistema Educativo produzca personas para una máquina, para un trabajo, para una profesión, para un oficio. En este sentido no comprendo cuál es realmente el significado de esta Formación Profesional, porque el Bachillerato sigue existiendo. En mi opinión siempre necesitaremos el Bachillerato en todas las situaciones. Esto implica que todas las generaciones tienen que tener un cierto tipo de conocimientos generales y además algunas pequeñas habilidades preparadas para trabajos particulares. Para

mí, la discusión de hoy será más interesante cuando discutamos, aparte de estas notas generales sobre cómo preparar el Sistema Educativo, cuál es la calidad de la educación elemental para pasar más tarde a la profesión. Tiene que haber una muy buena interconexión entre la educación elemental y la secundaria. No se puede cambiar una Educación Secundaria sin que la Educación Primaria esté ya a ese nivel de modo que pueda haber una conexión.

En mi opinión se da una condición *sine qua non* de lo que va a ocurrir en los próximos 20 ó 30 años. ¿Cuál va a ser la intención de la sociedad española en los próximos 20 ó 30 años? ¿Qué tipo de desarrollo o de evolución se desea tener en España? Y de acuerdo con ésto ¿cuál será la Formación Profesional? ¿Cuáles serán las ramas líderes en la sociedad industrial o mejor dicho en la industria de España, en los servicios, etc.? ¿Cuáles serán las ideas generales en ese sentido? ¿Cuáles van a ser los planes? La Educación Profesional seguirá sus vías de acuerdo con las respuestas a estas preguntas. Por supuesto, en líneas generales, no hay ninguna sociedad que pueda predecir el futuro tan a largo plazo. Por ello, la educación general tiene que ponerse en práctica también para la Formación Profesional. En mi opinión sigue existiendo en este nivel un sistema dualista: uno para la Universidad y otro para la Formación Profesional. De nuevo se da más o menos lo mismo que hemos tenido antes, con una Educación Secundaria obligatoria, etc., que es un paso más hacia esta educación general, pero seguimos teniendo lo mismo. Esto quiere decir que alguien (no sé cual será el sistema de selección) va a ir a la Universidad y alguien va a ir a la Formación Profesional, lo que de nuevo provocará una desigualdad social. Por ello, debe haber alguna filosofía del sistema en la que todo el mundo tiene que alcanzar un nivel de acuerdo con su capacidad. Pero si no es capaz de llegar a este nivel, tiene que tener la oportunidad de algún tipo de Formación Profesional y de obtener un empleo, y el que sea más capaz irá más lejos. Debido a ello, me pregunto (porque sigo sin comprender) por qué estamos escuchando las ideas de cada ponente y no hay más comunicación, no hay luchas y oposición, ni nos apoyamos unos a otros. En esta discusión tenemos que decir lo que pensamos de forma abierta sobre el problema porque la discusión es un punto de partida muy bien organizado, con buenas intenciones. Para la

opinión pública de España (que tiene que expresarse después de esta sesión) tiene que quedar muy claro cuál es la filosofía general de la Educación-Técnico Profesional de esta reforma.

D^a ISABEL TOCINO

Nuestro invitado danés decía, lo que en parte comparto, que el debate en el Parlamento debía ser totalmente distinto al que aquí estamos manteniendo. Por supuesto, estoy de acuerdo en que tiene que ser sin duda la última etapa a cubrir en este debate.

He mantenido silencio hasta ahora, sin embargo estoy representando, no ya como diputada de A.P., sino como representante de un partido político, a un gran sector de la población española. Más de cinco millones de españoles nos votaron en las pasadas Elecciones Generales. Creo que es importante que se conozca qué me parece esta propuesta de debate que nos somete el Ministerio de Educación y Ciencia.

Lo primero que he de manifestar es mi gran escepticismo ante la eficacia, no ya sólo de este debate, sino la más profunda ante la eficacia de esa propuesta para debate que se nos somete. Dado que este programa de reestructuración tan global del Sistema Educativo no está acompañado de una correspondiente planificación de medios económicos, creo que no debería tomarse en consideración casi ni para el debate. Tenemos por delante la triste experiencia de fracasos estrepitosos (y no me refiero solamente a este Gobierno sino a Gobiernos incluso anteriores) cuando se querían imponer determinadas modificaciones en la educación y que, por faltar la correspondiente planificación de medios económicos, no llegaron a plasmarse en reformas concretas. Por ello, para hablar en serio de la nueva reforma, tendríamos que conocer el compromiso formal del Gobierno en relación a las dotaciones económicas. No sólo me estoy refiriendo a una evaluación general (es decir, a un aumento general de porcentaje en el presupuesto), sino que necesitaríamos conocer un programa detallado, por niveles y por años, hasta la implantación completa de esa propuesta de renovación que hoy se nos propone.

Por otra parte, me parece que esta propuesta tiene todas las características de una huída hacia adelante, que deja sin respuestas

incógnitas muy graves sobre el rigor del trabajo realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en estos años de gobierno. Por ejemplo se hablaba ayer (y voy a pasar en seguida al tema de la mesa de hoy de Formación Profesional) de la nueva regulación de la Educación Preescolar. Me pregunto: ¿qué hay de aquella famosa ley de escuelas infantiles, que se nos anunció en el programa electoral de 1982, y cuantas veces preguntábamos nos decían que ya estaba prácticamente preparada? O, por ejemplo, ¿cómo se pueden despachar casi seis años de gobierno socialista en la educación con la famosa, y desde luego siempre misteriosa, reforma experimental de las Enseñanzas Medias, que puede costar el futuro a una generación que ahora ha terminado esa reforma experimental? Desde luego, no se ha llevado a cabo una evaluación rigurosa de lo que ha pasado en este terreno. ¿A quién debemos pedir la responsabilidad de este gran derroche? ¿Dónde está la evaluación de los resultados finales y de la ocupación del profesorado? Nos parece que quedan sin solucionarse muchos problemas que tiene planteados actualmente el Sistema Educativo.

¿No será que ha llegado el momento en el que el Ministerio quiere hablar del futuro de la educación, dejando de hablar de los gravísimos problemas que se siguen planteando ante la implantación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, para echar una cortina de humo y partir ahora de otros planteamientos? Sin embargo, quiero que quede constancia aquí de que nada más lejos de mi intención que hacer obstruccionismo a esta reforma que se nos plantea. Ayer mismo le decía al Ministro, en una conversación privada, que me felicitaba y me congratulaba de esta posibilidad de iniciar un gran debate, porque parece que existe una nueva filosofía en el Ministerio de Educación y Ciencia en donde, al menos, se va a contar para los debates con aquellos sectores que también estamos implicados y afectados, y tenemos verdaderos intereses de hacer una reforma en profundidad del Sistema Educativo, en la que creo todos estamos de acuerdo.

No me falta sensibilidad social y quiero puntualizar algunos temas, muy brevemente, sobre la mesa que hoy nos ocupa: la Educación Técnico-Profesional. Al estar estructurada en dos niveles, me sorprende bastante y me llama mucho la atención cómo se produce el acceso directo a la Universidad desde el segundo nivel, porque desde mi punto de vista es como si se estableciera un premio a

esos alumnos que eligen la Educación Técnico-Profesional en detrimento de aquellos alumnos que eligen el Bachillerato y que nunca van a poder optar a ese acceso directo. Si las razones de esta discriminación en el tratamiento de los alumnos (que deben por otra parte tener igualdad de derechos) se debe a que se quiere desviar gran parte de esa masa de estudiantes hacia la Formación Profesional —por las razones que sean, incluso de necesidad de potenciar la Formación Profesional— creo que debería decirse. A mi entender, la solución para conseguir esta mayor afluencia de alumnos a la Formación Profesional no vendría por esa vía, sino que se daría incentivando realmente y logrando salidas profesionales atractivas para estos alumnos, tanto desde el punto de vista del trabajo como desde el punto de vista de la remuneración. Por supuesto, resulta totalmente imprescindible la colaboración de las empresas.

Me preocupa también la poca claridad en cuanto se refiere a la financiación también de este nivel de la Formación Profesional, de la que se ha dicho que cuenta con escasísimos recursos e incluso no muy bien gestionados. Quería también recordar que el desempleo no es una consecuencia de la falta de formación técnica y profesional, sino que, más bien, el desempleo llega a provocar ese fenómeno de desactualización profesional. Y aquí entronco, no solamente con los buenos propósitos y ofrecimientos que acaba de hacernos la patronal, sino con la magnífica intervención del Sr. Gabioud esta mañana, porque él nos está hablando con la experiencia en la mano, con la práctica de lo que se está haciendo en Suiza. Nos acaba de demostrar cómo el paso imprescindible para evitar el divorcio entre ese nivel académico teórico y las verdaderas demandas del mercado laboral es contar con las Asociaciones y Colegios Profesionales, así como también con las empresas, a la hora de elaboración de programas de formación e incluso a la hora de formar tribunales para examinar a estos alumnos. Tengo que lamentar que, al menos hasta ahora, me da la impresión de que hemos estado a bastante distancia de conseguir esta posible colaboración entre las Asociaciones Profesionales y la Formación Profesional de estos alumnos, puesto que (mientras tengamos un gobierno socialista) lo que nos encontramos es que una de sus grandes obsesiones es precisamente la de destruir todas aquellas estructuras intermedias que se interpongan entre el individuo y el Estado.

Estructuras que, si no tienden a ser destruídas, por lo menos sí a ser atacadas. Entre ellas se encuentran las Asociaciones y Colegios Profesionales, que tienen a ser destruidos bajo un falso concepto de corporativismos mal entendidos.

Quiero terminar con un canto a la esperanza y pensar que hoy se está iniciando la nueva filosofía del gobierno socialista, al menos en materia de educación. Basándome en los buenos deseos que nos manifestaban ayer en la introducción de este seminario tanto el Sr. Pérez Rubalcaba como el propio Ministro, creo que es para felicitarnos que las cosas puedan cambiar. Por lo que se refiere a este caso concreto de la Formación Profesional, debemos felicitarnos de que se pueda empezar a dar importancia a sectores que son los que verdaderamente pueden llevar a que nuestros jóvenes estén preparados tal y como exige el nivel de competitividad que tienen que tener nuestras empresas, no solo a nivel nacional, sino a nivel europeo, que es en el que en este momento estamos ya implicados.

D. SANTIAGO MARTIN JIMENEZ

Ayer, en mi intervención, subrayaba que, quizá, la parte más floja de la propuesta que hace el Ministerio es la relativa a la Educación Técnico-Profesional. Después de oír a los expertos la verdad es que me confirmo en la impresión de mi lectura inicial y veo que nos enfrentamos a un grave problema. Comprendo las urgencias, los problemas derivados del paro, la revolución tecnológica, etc., pero todo esto no puede hacernos olvidar nociones básicas que deben estar presentes a la hora de reordenar lo que en la propuesta se llama Educación Técnico-Profesional.

Empiezo por decir que no me gusta la expresión. Los nombres revelan algo de la esencia de las cosas: no acabo de ver clara esta mezcla de Educación Técnica con Profesional. Se confunden, a mi modo de ver, dos aspectos fundamentales. Habría que ver qué entendemos por Formación Profesional y qué entendemos por Educación Técnica. Si por Formación Profesional se entiende (como, por ejemplo, en Bélgica) la preparación inmediata para la inserción en la vida, mediante el aprendizaje de un oficio, de un trabajo concreto, entonces quizá haya que dedicar poco tiempo a

la preparación, porque se presupone una formación general anterior. Esta era la concepción que tenía la Ley General de Educación del año 70. La Formación Profesional venía siempre como una preparación inmediata para la vida después de una formación general anterior. Lo que pasó es que, a los dos años, se corrigió la Ley General de Educación, en el sentido de proporcionar a la Formación Profesional muchos contenidos abstractos y se desvirtuó con ello la idea original.

Hoy día se habla de módulos ocupacionales, ... En relación con esto subrayaría que tales módulos deben impartirse siempre en los Centros docentes. Según las informaciones que poseo —no sé si son objetivas— parece ser que los cursos que organiza el I.N.E.M. se confían preferentemente a sindicatos o patronales, aunque al final, terminen realizándose en los Centros mediante un subarriendo. Me parece que todo esto —que tiene un cierto aspecto tercermundista— debería desaparecer y ordenarse convenientemente.

Pero además de esta Formación Profesional, que entiendo es una preparación inmediata para la vida, existe la Formación Técnica. ¿Hay o no especialidades técnicas que exigen tal densidad de contenidos teórico-prácticos que, durante dos o tres años, es necesario estudiarlos para que, en su día, posibiliten la inserción en el mundo del trabajo? Creo que sí. Tengo una modesta experiencia: conozco Centros de Formación Profesional de Segundo Grado que forman especialistas que se disputan las empresas. De mi experiencia deduzco que aquí en España, como en otros países, hay lugar para una formación en contenidos técnicos importante, en ciertos sectores, que está exigida hoy día por los adelantos tecnológicos, el mundo de la empresa. Por supuesto, con todas las adaptaciones que sean necesarias por la innovación tecnológica.

Veo, pues, una gran confusión en la propuesta que hace el Ministerio. Cuando se hablaba de la dignificación de la Formación Profesional, estábamos de acuerdo en que desaparecería la Formación Profesional de Primer Grado pero esperábamos que la Formación Profesional de Segundo Grado —con las adaptaciones pertinentes— se elevaría a la dignidad de Bachillerato técnico, con sus especialidades, las que fueran, y con sus propios contenidos, capaz de formar personas a las que se daría una cualificación que les permitiera incluso el acceso a la Universidad de forma igual que a

los que estudiaran el Bachillerato general. Porque se ha demostrado que esos alumnos son capaces. ¿Por qué no van a poder cursar legalmente estudios universitarios? Ahí residiría la dignificación de la Formación Profesional. En la propuesta del Ministerio —si la entiendo bien— todo esto queda desvaído. Porque se está pensando más en la preparación inmediata para la inserción en el mundo del trabajo que en los contenidos que dan especificidad a determinadas especializaciones técnicas.

No puedo terminar sin hacer una alusión al grupo no pequeño de alumnos que, por razones diversas —porque tienen una inteligencia más práctica que abstracta, porque están carentes de motivaciones, por el ambiente sociológico en el que se mueven, por razones familiares, etc.— lo que quieren es aprender bien un oficio, aprender cosas prácticas y no lecciones abstractas de formación general. El exceso de materias de formación general es lo que ha llevado a la ruina a la Formación Profesional de Primer Grado. No podemos decir simplemente que todos accederán a la Enseñanza Secundaria obligatoria. Tenemos que preocuparnos además por su preparación inmediata después para la inserción en la vida. ¿Es para ellos la Educación Técnico-Profesional de primer nivel?

D. NIELS HUMMELUHR

Creo que los aspectos de la Formación Profesional son el elemento más importante de esta reforma de la Enseñanza Secundaria. Es muy importante que sepamos de qué estamos hablando. Según mi opinión y mi definición, la Formación Profesional consiste en una gran gama de formación, e incluye la formación de técnicos de primer y segundo nivel. Esto quiere decir que se da tanto a nivel secundario como de enseñanzas superiores. Incluye enseñanza y formación. Puede abarcar la formación comercial y administrativa. Es decir, incluye la formación para todo tipo de trabajos industriales (y trabajos de gestión intermedia) por lo que es un campo muy complicado. Por lo tanto, estoy de acuerdo con la descripción que se ha dado en el Libro Blanco en cuanto a la estructura general que se prevé. Creo que lo más importante es que hay una parte sustancial de los jóvenes que entran dentro de las corrientes de Formación Profesional.

En Dinamarca, hace unos 25 años, hemos tenido problemas similares al que tienen ustedes en España. Sólo una pequeña proporción entraba en el sistema de Formación Profesional. Un tercio en las ramas académicas, un tercio en las administrativas comerciales y un tercio en la artesanía y la industria, nos da un panorama más equilibrado. Es importante tener una parte sustancial de los jóvenes en la Formación Profesional, y es muy importante que esta Formación Profesional sea útil, indispensable para la industria. Es muy difícil demostrar que las oportunidades para obtener un empleo y recibir una enseñanza adicional son mejores cuando se sigue esta vía que cuando no se sigue. Hay que establecer una cooperación con las empresas y las patronales, y conseguir su aceptación de lo que tiene lugar en las escuelas. Hay que tener Formación Profesional I y II además de formación mediante cursos y cursillos de ciclo más corto. Es indispensable que la Enseñanza Primaria y Secundaria se continúe con un tipo de formación y enseñanza que sea pertinente y realista. En el programa de formación y enseñanza en las primeras etapas hemos de introducir una formación práctica (o en la escuela o en cooperación con la industria) y esta formación debe ser lo bastante amplia como para poder comprender una familia de gremios.

D. ANGEL MARTINEZ FUERTES

En la propuesta, la Formación Profesional constituye una laguna. Pretendemos a través de dos cauces (que creo son conocidos de forma institucional) hacer nuestra propuesta después de una serie de trabajos que se están llevando en colaboración con la C.E.O.E. y de un congreso que estudió directamente los temas relacionados con la Formación Profesional dual.

Me parece que lo que le falta a la propuesta es decisión política. Lo que se nos ofrece todavía no está definido, y no está definido no porque no se conozca, sino porque no ha habido el atrevimiento suficiente para definirlo.

Habría que aclarar ciertos criterios: por ejemplo, la duración de esta Formación Profesional o Técnico-Profesional; si se pretende preparar a los estudiantes para un empleo concreto; si la gestión de esta Formación Profesional entre escuelas y empresas va a es-

estructurarse de modo que haya una oferta real para todos los alumnos y todos los centros; si el empresario español está dispuesto a aceptar el reto que supone el planteamiento de una formación profesional dual. No vemos claro en qué quedará lo que hoy llamamos Formación Ocupacional. ¿Se pretende que desaparezca? No se dice en la propuesta.

Acabo de escuchar al Sr. Manzanares y, en principio, me he quedado un poco atónito porque nos ha hablado del Consejo General de la Formación Profesional. Este Consejo se creó en julio del pasado año, no ha vuelto prácticamente a reunirse y, sin duda, sería un buen órgano de toma de decisiones en torno a estos temas. Este tema precisa una concitación política de todas las fuerzas políticas y sociales, y tal vez el marco de referencia en estos momentos sea el Acuerdo Social, que implica al Gobierno central, a las formaciones de empresarios y trabajadores (y no tiene por qué desimplicar a otras fuerzas). Sería un buen momento para tomar una decisión política al respecto.

A la propuesta sobre la mesa le falta un estudio económico serio, y en concreto sobre este tema. Se ha hablado de las cuotas de Formación Profesional, se ha hablado del Fondo Social Europeo; todo esto es teoría. La práctica exige un diseño de una formación que venga acompañada de una propuesta económica, y esta propuesta económica no aparece por ningún lado. La mayor parte de nuestras reformas o de nuestros propósitos de reforma han adolecido de este mismo pecado, es decir, de no tener soporte económico. Ofrecemos un estudio cumplido sobre estos temas en función de los trabajos que se están haciendo.

D. JOSE LUIS NEGRO

Ayer agradecemos y felicitamos cortesmente la iniciativa del M.E.C. y hoy, como consecuencia del análisis de lo sucedido en el primer día de seminario, me es grato constatar que existe un muy positivo cambio de talante en nuestra Administración Educativa. Este cambio no parece obedecer, por las fechas de convocatoria, a variaciones del apoyo popular sino a consideraciones teórico profesionales.

Es patente el contraste con lo sucedido hace cuatro años cuando se inició la experimentación en las Enseñanzas Medias. Uno de los argumentos que se esgrimieron para llevarla adelante, ante las fuertes y duras críticas que suscitó, fue la fuerte delegación de millones de ciudadanos a través de los votos. Es tan fundamental que el Sistema Educativo de una sociedad no se parcialice, que sea de todos; que esta iniciativa es calificada unánimemente como de muy positiva. No puede ser el proyecto de un partido político con poder circunstancial, sino de todos; por ello, con humildad, me atrevo a felicitar al P.S.O.E. por el fuerte interés que tiene en educación. Hasta ahora lo mejor que se ha hecho técnicamente en educación en nuestro país es del Partido Socialista. Me atrevo a pedir entonces a los otros partidos políticos aquí presentes a través de sus diputados que incrementen su interés por la educación, que gasten dinero, que gasten ilusión, que gasten actividad en formar militantes que promuevan la educación. ¿Para qué? Para que luego no pongan piedras en el engranaje de las ilusiones del Partido Socialista en educación. Que pongan competencia, que pongan proyectos tan fuertes y tan potentes como los suyos, para que del equilibrio natural surja una educación de todos. Que no pongan escepticismo ni piedras en esos engranajes, sino ilusiones, trabajo y fuerza. Felicito al Partido Socialista y animo a los demás a que compitan para equilibrar políticamente la Educación en España. Animo a todos a que den mucha más cancha a lo profesional. La educación debe decantarse hacia lo profesional y no hacia lo político.

El Consejo General de Formación Profesional (que se creó como consecuencia del A.E.S.), que parece tener una vida latente, ha quedado desfasado en su estructura y se necesita incorporar a él, probablemente, instituciones sociales, profesionales, sindicatos que tienen interés y pueden servir a la sociedad a través de su incorporación.

No se ha hecho una evaluación profunda y fiable de la Formación Profesional en España en las que se hayan diferenciado las características y objetivos diferenciales de F.P.1 (sobre todo en sus aspectos básicos que supongo serán incorporados en la Enseñanza Secundaria obligatoria) de los de F.P.2, que pasarán a los otros módulos profesionales.

Creo que hay que intentar empezar a definir la clasificación de las funciones que se van a atribuir a los distintos centros actuales de Formación Profesional; los específicos de Formación Profesional, los centros de Enseñanzas Integradas, los de Formación Ocupacional, los del I.N.E.M., etc. La formación del profesorado en Formación Profesional tiene características específicas que hay que tener en cuenta.

Dª MARUJA DE LA FUENTE

No quiero dejar de plantear una pequeñísima aportación de tipo filológico-semántico que me preocupa. Creo enormemente en la importancia de las palabras, incluso en la magia de las palabras.

La Formación Profesional adolece de un gravísimo defecto de nacimiento: su nombre. Medio siglo acumulando sobre sí menosprecio y desprestigio social la han dejado hecha un guiñapo. Se debe suprimir para evitar que siga haciendo mal. No es un capricho porque creo en la magia y en la importancia de las palabras.

Había en principio una doble razón; el calificativo de "profesional" es impreciso. ¿Acaso no es la Universidad un centro de Formación Profesional? Claro que sí: abogados, médicos, economistas, por ejemplo, son profesionales pero pertenecen a la "élite" de los tecnócratas. Segundo: es evidente que la palabra "técnico" y sus derivados, está en la cresta de la ola del prestigio social. Los tecnócratas, en su versión latina, los ejecutivos, son los poderosos de nuestra sociedad consumidora de tecnología. Mi propuesta es que se llame Formación Técnica, porque "técnico" es quien sabe hacer bien aquello de que trata su técnica. El saber técnico no es un saber empírico puramente experimental, sino un saber que conoce el fundamento científico de aquello que hace. Esto implica que el plan de estudios de mi propuesta, Formación Técnica, debe tener un componente científico y humanista adecuado.

D. MARIANO FERNANDEZ ENGUITA

Es difícil definirse sobre un proyecto con el encomiable grado de apertura, exquisita ambivalencia o ambigüedad calculada

que tiene éste. Me parece que hay una opción que el Ministerio tiene que tomar, que consiste en si las Enseñanzas Técnico-Profesionales son fundamentalmente una salida hacia el mercado de trabajo (desde distintos grados del Sistema Educativo) o si por el contrario constituyen una rama paralela. Esto es una cuestión difícil de definir porque del proyecto se podrían concluir las dos cosas. Sabemos que alguna gente va a abandonar el Sistema Educativo desde el momento en que éste deja de ser obligatorio. Es decir, desde los 16 años. Sin duda, hace falta algún tipo de adaptación o *de preparación específica para que puedan dirigirse hacia empleos concretos para los cuales probablemente no tiene una formación adecuada*. Esto es correcto.

Puede ocurrir que nos encontremos con que tenemos un Bachillerato de letras un poco ampliado hacia ciencias sociales, un Bachillerato de ciencias un poco ampliado hacia medicina, enfermería, etc. Por otro lado, las ramas más prestigiosas, (tipo administrativa, electrónica, etc.) se unirían a lo que ahora se llamaría Bachillerato técnico y seguiríamos teniendo un cajón de sastre en el que entrarían, no sólo la antigua Formación Profesional —o lo que quedaría de la antigua Formación Profesional— sino también la educación compensatoria, la formación ocupacional, etc. Del diseño, tal como está hecho, se puede deducir cualquiera de estas cosas. Me gusta más la idea de una posibilidad permanente de salida hacia el sistema productivo mediante el paso por módulos ocupacionales de enseñanzas más específicas que la idea de una segunda rama devaluada que tendría las mismas desventajas que ha tenido la anterior Formación Profesional, exactamente las mismas, y que volvería a reproducir el mismo tipo de problemas de sobreabundancia de las ramas académicas o pseudoacadémicas, etc.

Me parece que hay el mismo grado de indefinición en torno a la relación entre el Sistema Educativo y la empresa. Porque, tal y como está planteada en la propuesta, puede ir desde esa maravillosa y mítica (vista desde aquí) formación dual, hasta lo que me parece que es la bastante lamentable realidad de los contratos de prácticas, que no son más que una forma de cesión de mano de obra barata. Hay que definir cuál es la forma de colaboración entre el Sistema Educativo y las empresas; de qué forma precisa se va a llevar a cabo la formación en esas empresas.

Está claro que para la innovación tecnológica es preciso conocer ciertos fundamentos científicos de la producción. Es preciso tener una relativa formación polivalente y es preciso actualizarse en técnicas concretas. Me parece que hay dos maneras de enfocar el papel de las personas —sobre todo de los trabajadores— en la innovación tecnológica. Hay una que consiste en la resistencia, que quiere decir: otro innova, el trabajador resiste. Hay que conseguir que no resista. Hay, por tanto, que venderle la idea de que el proceso tecnológico es estupendo.

Se ha dicho, creo que con razón, que la innovación tecnológica no necesariamente significa supresión de puestos de trabajo. Pero se ha admitido cuando se ponía el ejemplo de Japón. Lo que sucede es que ese hecho va acompañado de una cuota creciente en el mercado mundial. La innovación tecnológica no tiene por qué suponer ni una cosa ni otra, pero en todo caso supone grandes cambios. Cambios en cuanto a lo que la gente hace, cambios en las condiciones de trabajo, cambios en cuanto a la organización del trabajo, cambios en cuanto a la posibilidad de alternar períodos de empleo, desempleo, formación, etc. Creo que frente a la posibilidad de vencer la gran desventaja de la innovación tecnológica, y esperar simplemente que la gente la acepte, hay otro enfoque que consiste en la posibilidad de tratar de ayudarles a convertirse en agentes de esa innovación tecnológica. Eso, a mi juicio, pasa por la incorporación de una dimensión distinta a la educación técnico-práctica, que es la que concierne a que una empresa no es simplemente un lugar técnico sino un espacio de poder. Un espacio de organización social. Algo sobre lo que se opina, sobre lo que se toman decisiones políticas. Y estas dependen de la cultura de la gente (la cultura en el sentido más amplio) de las relaciones de poder, del dialogo o el consenso que exista o no exista, etc. Esto a mi juicio debería ser incorporado a la formación técnica. Lo que siempre suele ocurrir es que quien menos sabe de esto es quien peor va a sufrir los procesos de innovación tecnológica. A lo mejor algo de esto van a saber los del Bachillerato técnico. Pero tal como la veo diseñada, me temo que los que menos van a saber de ello son los de la Formación o Educación Técnico-Profesional, que son los que irán a los puestos de trabajo más descualificados, a los que peor les irá en el proceso de innovación tecnológica, etc.

A título anecdótico quiero decir que espero que, a raíz de la renovada importancia que se da al Consejo General de Formación Profesional, por fin se reuna para algo más que conocerse y hacer un reglamento.

D^a ENCARNACION ASENSIO

Me siento con una gran responsabilidad por el mero hecho de estar en esta mesa. La responsabilidad no es tanto en la intervención en esta mesa sino que consiste en impulsar este debate en el ámbito que me corresponde, en el del sector docente. Hay que felicitarse porque una de las necesidades sociales más grandes que teníamos en este país es el gran debate sobre la Formación Profesional. Desde hace tiempo mi organización está tratando de incorporar en su seno, e impulsar en el exterior, la necesidad de los cambios profundos que se requieren en la Formación Profesional. Somos absolutamente conscientes de que el Sistema Educativo no va a resolver los problemas sociales que tiene nuestro país, ni los problemas económicos, ni el gran problema del paro. De lo que estamos convencidos es de que, lo que el Sistema Educativo puede hacer, es evitar las discriminaciones tan terriblemente tempranas que se producen. Los docentes hemos tenido la sensación de que los alumnos que iban a la Formación Profesional estaban abocados inexorablemente al paro. Los centros de Formación Profesional han sido en un gran número de casos una fábrica de parados. Incluso la ponderada intervención de la C.E.O.E. reclama una formación humanista mucho más que una cualificación técnica. Eso es lo que se ha venido produciendo. Era más fácil encontrar trabajo cuando se tenía simplemente el Bachillerato, que cuando se salía de centros de Formación Profesional. Eso lo demuestran las estadísticas y los sondeos que se han hecho. Creemos que estamos iniciando una etapa muy difícil en que tenemos que romper la mentalidad que ha habido de pensar que la Formación Profesional era la educación devaluada y que sistemáticamente se ha venido basando en el fracaso. Iban a la Formación Profesional los que no podían superar la etapa de E.G.B.

Las dificultades que vamos a tener van a ser inmensas. Si sumamos el fracaso que hay en el octavo curso de la E.G.B., los

abandonos que hay después de la E.G.B. y los fracasos que hay en la F.P.I, vamos a tener inmensas dificultades para desarrollar la enseñanza obligatoria.

Hay algunos principios sobre la Formación Profesional que nos parecen esenciales. Querríamos decir en primer lugar que se tiene que evitar por todos los medios que la Formación Profesional se base en el fracaso. En segundo lugar que sea una Formación Profesional que permita la movilidad, no solamente la formación permanente dentro del empleo, sino una formación básica que permita a los trabajadores cambiar de empleo.

Parece que la previsión es que los trabajadores que tengan empleo cambiarán de empleo tres o cuatro veces a lo largo de su vida profesional. Con la formación que estamos realizando en la actualidad es prácticamente imposible que esa situación sea posible. La propia Formación Profesional actual condiciona el no poder cambiar de puesto de trabajo.

Creemos que la Formación Profesional reglada, que es de la que estamos hablando, debe estar muy ligada a la formación permanente. Muchas veces nos hemos cuestionado si la formación permanente que se da en la actualidad puede realizarse si no se producen grandes modificaciones en la formación reglada que están recibiendo los jóvenes. Es decir, si no serán inútiles todos los esfuerzos que están haciendo todas las administraciones, de la administración local, del I.N.E.M. o de las propias empresas, porque los jóvenes estén ya completamente incapacitados para poder recibir una formación permanente o una formación ocupacional.

Acepto el compromiso que supone estar en esta mesa en cuanto a impulsar el debate y aportar, desde el punto de vista de los docentes, todo lo que sea necesario para mejorar esta situación.

Los docentes vamos a jugar un papel importante. Mi organización no piensa que debería hacerse una reforma "ad hoc" para los docentes actuales. Estamos dispuestos a realizar los procesos necesarios de reconversión, de reciclaje, para poder adaptarnos a la situación cambiante y a la situación real que se da en la actualidad.

Desde U.G.T. necesitamos la transformación del Sistema Educativo y necesitamos potenciar y dignificar la Formación Profesional. Quisiera poner de manifiesto las grandes dificultades que vamos a tener a partir de ahora en el diseño y en la posterior aplicación de la reforma.

D. IGNACIO FERNANDEZ DE CASTRO

Mi intervención va a ser sobre la ambigüedad del proyecto en relación con la Formación Profesional. En el fondo, la ambigüedad permite pensar que puede haber cosas muy diversas, y aún contradictorias. Pero me temo, por el conjunto de intervenciones que estoy oyendo (incluyendo a los ponentes) que esa ambigüedad se vaya a romper en un sentido que me parece muy peligroso. En la ambigüedad está incluido, dentro del proyecto del Ministerio, que se conceda protagonismo precisamente a las organizaciones patronales y a los profesionales —en el sentido corporativo de la palabra profesional, no a los sindicatos en el sentido de sindicatos de clase, que sería otra historia completamente distinta—. En la Formación Profesional o Técnica, se debería incluir la capacidad para modificar el medio en el que se tiene que vivir, que son las empresas. Cuando se habla de darles una calificación para un trabajo de producción, de administración, o de comercio, se está hablando de la relación que tiene la calidad de las personas con la modificación del medio.

D. ALVARO MARCHESI

Quisiera hacer un breve comentario sobre las observaciones de que el proyecto presentado es ambiguo.

Creo que este es uno de los capítulos del proyecto en los que existe mayor indefinición en un conjunto de aspectos. Esto ha sido así por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque en el diseño de lo que hemos denominado Educación Técnico-Profesional debe participar un conjunto de sectores, la Administración, los empresarios, los sindicatos, etc. No es un diseño que pueda ser realizado solitariamente por parte del Ministerio. Esa es una razón por la que se mantiene una apertura mucho mayor que en otros temas. Hay otra razón: mientras que hay una Enseñanza Primaria y un Bachillerato con dos o tres modalidades, aquí nos encontramos con decenas y decenas de ramas y especialidades. No parece razonable el que el proyecto tuviera que incorporar cuál iba a ser el diseño de todas las ramas y especialidades.

Lo que sí hemos incorporado es un conjunto de criterios que nos parecen muy importantes. En primer lugar, que en el diseño de la Formación Profesional deben estar presentes otros interlocutores sociales, lo que cambia significativamente la situación actual.

En segundo lugar, que la organización debe ser claramente descentralizada, aunque existan algunas cualificaciones de carácter nacional, con un importante papel de las autoridades locales, lo que también supone un giro muy significativo. De lo que se trata es de que se adapte la oferta profesional a las particularidades regionales o locales más específicas.

En tercer lugar, se plantea que el tema de la Formación Profesional no sea un tema del cual el Ministerio se desvincule, sino que mantenga su iniciativa y mantenga su presencia en la organización de este tipo de formación.

Además de este tipo de cambios, que creo importantes, hay uno más: el de elevar significativamente la formación de base con la que los alumnos van a acceder a lo que hemos llamado ese primer nivel a partir de los 16 años. Dos años más de formación son muy importantes.

Se planteaban dudas en este tema. He visto dos opiniones distintas: una, el Bachillerato Técnico. Creo entender que había una propuesta que se articulaba en que en el Bachillerato Técnico incorporara toda la Formación Profesional. Esto plantea sus problemas porque de hecho hay un Bachillerato Técnico. Pero el Bachillerato es Bachillerato y, como Bachillerato, tiene una serie de contenidos académicos importantes. A no ser que fuera un Bachillerato de segunda; es decir, que existiesen los bachilleratos más académicos junto con un Bachillerato más vinculado a la empresa, a la práctica, con menos contenidos académicos y que contaría con muchas más dificultades para tener las mismas posibilidades de acceso a la Universidad.

Lo que nosotros hemos reflejado en nuestra propuesta es que el Bachillerato Técnico sea un Bachillerato como tal, con todas las garantías, y con el mismo nivel que los otros. Eso supone, no nos engañemos, que un conjunto de alumnos que terminan su Educación Secundaria obligatoria a los 16 años, por las razones que sean —porque deseen incorporarse al mundo laboral o porque ven muy lejanas las posibilidades de continuación de dos años de Bachillerato, más uno de especialización posterior— quieran una opción

distinta. Por eso hemos optado por la vía de los módulos profesionales al terminar la Educación Secundaria obligatoria. Módulos profesionales de muy distinta duración. Hemos subrayado que no podemos decir que sean de un año, de año y medio; la duración depende de cada perfil profesional, depende de las necesidades existentes, depende de la formación que exija, que en unos casos serán de seis meses, en otros de un año, en otros de año y medio. En ese sentido, va a ser necesario un enorme esfuerzo para ir perfilando toda la estructura formativa, claramente diferente, de cada una de las profesiones que puedan surgir a partir de los 16 años como de cada uno de los módulos profesionales que puedan surgir a partir de la finalización del Bachillerato.

Estos primeros módulos profesionales serían variables, flexibles y adaptados a las necesidades concretas. Hay un juego muy importante de flexibilidad, de modo que estos módulos profesionales no sean una vía que únicamente conduzca al mundo laboral, sino que hemos subrayado lo que hemos denominado módulos capitalizables, de modo que los estudios que realiza el alumno también le puedan servir para que en su día pueda volver a las ramas más académicas. Habrá que concretar cómo, pues va a depender del contenido de cada perfil profesional. Reconociendo incluso que las prácticas en las empresas también son capitalizables.

Esto supone un diseño significativamente distinto, muy abierto, porque la educación Técnico-Profesional es enormemente compleja. Las aportaciones que se han hecho aquí (que deberán seguir en el futuro) nos permitirán variar esta propuesta, si los interlocutores sociales así lo consideran, o bien precisar mucho más, porque de hecho no lo está la propuesta que hacemos.

Quería hacer un último comentario sobre la ausencia de compromisos presupuestarios en relación con la propuesta. Me atrevo a plantear que en este momento no es imprescindible para el debate. Desde luego será imprescindible un proyecto muy exhaustivo de organización y de financiación cuando la ley se apruebe en el Parlamento. Pero en este momento pienso que la clave es buscar las vías, los ejes maestros de esa propuesta, que pueden modificar las previsiones económicas iniciales muy pormenorizadas que podíamos haber hecho. Porque si hubiéramos planteado también una memoria económica pormenorizada de todo lo que se va a hacer

en los próximos diez años algunos nos dirían: "ya han cerrado ustedes el debate". Posiblemente el debate es el que va a permitir establecer con mayor seguridad las previsiones económicas que sin duda deberán ir incluidas en el futuro proyecto de ley.

D^a MARIA TERESA ESTEVAN

Quisiera que quedase muy claro que no se va a promover en esta nueva organización del Sistema Educativo el establecimiento de vías que salen fuera del Sistema Educativo como es la compensatoria, de vías discriminatorias para los alumnos, y que el Sistema Educativo va a ser capaz de introducir las variables necesarias para que la suerte no esté echada para los alumnos desde un principio.

Considero muy importante (porque es una de las cuestiones que desde la C.E.A.P.A. hemos planteado y exigido) que el Sistema Educativo se preocupe de la inserción laboral y social de los alumnos. El sistema no puede decir: "he terminado mi formación académica y allá os las apañéis por la vida". En este sentido vemos muy positiva la oferta de debate y el proyecto que se plantea.

Es evidente que esto no lo puede hacer solo el Sistema Educativo, han de implicarse todas las organizaciones sociales. No sé hasta qué punto las organizaciones empresariales van a implicarse seriamente en este tema. Pero sí que esperamos que las organizaciones de los trabajadores, las centrales sindicales, se impliquen profundamente en este tema y en el diseño de toda la Formación Ocupacional y Profesional.

Consideramos que para llevar adelante todo este proyecto es necesario introducir variables en los centros educativos, porque con la rigidez del profesorado, con la rigidez que hay en los centros educativos, con esta falta de apertura y de conexión con la vida real, de conexión con el mundo laboral, de conexión con las expectativas del mercado de trabajo, etc., es muy difícil la orientación. Cuando se habla de orientación nos preocupa el que pueda ser más que una información, que sea una dirección. Quisiera que la orientación fuera una información de modo que los alumnos conocieran el mundo donde se van a integrar y pudieran tomar opciones.

Otra cuestión importante es que no vayamos creando, con la excusa de la autonomía y de la descentralización, vías que reproduzcan mayores discriminaciones.

D. DAVID BALSA

En nuestra opinión hasta ahora la Formación Profesional no ha sido más que una subescolarización, ha sido el refugio de todos aquellos que no habían sido capaces de superar la E.G.B. y conseguir el Graduado Escolar. Los jóvenes con más deficiente aprovechamiento eran la mayoría de los que cursaban los estudios de Formación Profesional, todos aquellos que tenían unos horizontes mínimos para entrar al Bachillerato, para intentar conseguir el título o incluso llegar a la Universidad. La Formación Profesional ha sido un mecanismo del Sistema Educativo para dar cabida a todos los jóvenes marginados del sistema oficial y bien considerado, que era el Bachillerato. Así se explica la valoración social que ha tenido y la poca estima del estudiante que se siente fracasado al tener que cursar estos estudios. Es considerado como un estudiante de segunda clase, incluso por su misma familia.

Debería estar aquí comentando esto un estudiante de Formación Profesional, pero visto que el Ministerio ha decidido que sólo otras organizaciones estudiantiles puedan estar presentes, intentaré explicar nuestra postura, a pesar de las limitaciones de tiempo, de documentos y datos a los que también nos gustaría tener acceso.

Lo primero que observamos es que este proyecto tiene un defecto por el que no nos convence, y que hace que rechazemos la parte referida a la Educación Técnico-Profesional. Al ser necesario para el estudiante de Técnico-Profesional I añadir una formación complementaria para acceder al Técnico Profesional II, se rompe la necesaria continuidad, se crea el primer obstáculo, la primera zanja. Sin embargo, el estudiante que cursa Bachillerato Técnico-Industrial o Administración tiene acceso directo, a diferencia de sus compañeros de Técnico Profesional ¿Qué pasa? ¿Es que hay estudiantes de primera y estudiantes de segunda? ¿Es que por ser estudiante de Bachillerato soy superior a mis compañeros de Formación Profesional?

Quisiera decir también que me parece que esto no es una nueva reforma. Me parece que esto es la Formación Profesional I, sólo que con el nombre cambiado. A mi me parece que la formación complementaria propuesta debería ser explicada por el Ministerio: ¿qué significa?, ¿qué va a ser?, ¿cómo se piensa enfocar?, ¿va a ser una especie de pequeño selectivo para ir separando a la gente, a los más incapaces?, ¿o va a ser un mecanismo para que determinada gente vaya directamente al sistema de trabajo? Porque no creo que con dos años pueda haber una persona que esté lo suficientemente formada como para ir directamente a un trabajo y tener unas condiciones dignas en el mismo. Lo que conlleva este mecanismo es que una serie de gente va a tener un poco de idea sobre conocimientos profesionales, pero que va a ser una mano de obra barata, que es en lo que se va a convertir toda esta gente. Por otro lado, los señores que cursen el Bachillerato y que a través de él accedan directamente a la Formación Profesional II serán los técnicos y serán los que tengan un nivel de vida más elevado.

También quisieramos saber cómo se enfoca el tema del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria. Mencioné ayer que había que diversificar éste para que cuando se termina la secundaria realmente se pueda pasar tanto al Bachillerato como a la Educación Técnico-Profesional I sin que se cause ningún trauma, sin que se encuentre con que el choque va a ser muy duro por falta de conocimientos necesarios.

Quisiera decir también que esta reforma en su conjunto no es posible si no hay medios. Resulta muy bonito preparar aquí unos estudios, pero no sé cómo se van a aplicar si luego no hay maquinaria, si no hay profesorado, si no hay medios, si la Formación Profesional sigue estando en las condiciones en que está actualmente en España, que son totalmente degradantes.

He escuchado intervenciones que señalaban que debe reunirse una mayoría social para aceptar el proyecto docente. Se ha hablado de los empresarios, los sindicatos y el Ministerio. No es por nada, no quisiera molestar, pero hay dos millones y medio de estudiantes que hace tres meses hemos salido a la calle para pedir participación. Voy a decir en nombre de mi organización, aunque estoy seguro de que también el Sindicato y la Confederación apoyarán mis palabras, que no vamos a aceptar que prosiga la situación de mesas con 70 personas en las que hay 3 estudiantes, porque no lo

aceptamos, porque me parece indignante que donde estamos tratando de la Formación Profesional no haya un alumno de Formación Profesional para dar su opinión. Por favor, Ministerio, la próxima mesa que se convoque que sea con mayor participación estudiantil. Por favor, que no nos den los datos el día anterior por la tarde; si puede ser, con dos semanas de anticipación para que podamos preparar un estudio, para que podamos preparar alternativas.

Agradecería que fuese dejado de lado este despotismo ilustrado que se han inventado ustedes de "todo para los estudiantes, pero sin los estudiantes, porque nosotros somos muy buenos y lo hacemos todo para ellos". ¿Vale?

D. JOSE SEGOVIA

Las intervenciones en esta mesa han puesto de manifiesto la complejidad de los estudios de Formación Profesional en los que entran en juego factores múltiples.

Creo descubrir en el conjunto de intervenciones un mayor número de personas que piensan que debería ser un nivel integrado y nunca un segundo nivel paralelo que esté destinado desde el principio a los fracasados, lo que significaría reproducir el esquema del actual de la Formación Profesional I en unas condiciones que no nos gustaría.

Es importante señalar también la relevancia de la experiencia ya muy establecida y muy bien fundada de representantes de otros países que nos han acompañado, experiencia que —obvio es decirlo— nunca se puede transferir totalmente de su sistema al nuestro, pero sirve y puede influir en algunos aspectos.

En cuanto al necesario consenso básico entre todos los sectores implicados en el ámbito de la Formación Técnico-Profesional, dichos sectores, con perdón de David Balsa, son fundamentalmente patronos, sindicatos y administraciones. No es esto excluir la representatividad de los alumnos que ciertamente tienen otros cauces de participación además del Consejo General de la Formación Profesional. Estos sectores configuran a su vez una institución que es el Consejo General de la Formación Profesional donde se debaten estas cuestiones, que no son única y exclusivamente

competencia del Sistema Educativo. El Sistema Educativo aporta otras vías de participación de las cuales el protagonista indiscutiblemente es el alumno como son los Consejos Escolares, las asociaciones de estudiantes, etc. Debería recordar que el Consejo General de la Formación Profesional no se ha reunido más que una vez en pleno, el pleno de su constitución, debido a que tenía que aprobar su reglamento de funcionamiento y estar al arbitraje del organismo oficial pertinente que decidiera, después de las elecciones sindicales, cuál era la representación sindical que debería estar presente en el Consejo General de la Formación Profesional. Esta es la única razón de que el Pleno no se haya reunido, pero la comisión permanente se ha reunido al menos en seis ocasiones durante el año que lleva de vigencia y ha llevado a cabo los primeros trabajos.

Se ha resaltado que puede haber un riesgo en ceder toda la responsabilidad de la Formación Profesional, en lo relativo a las cualificaciones de los alumnos, etc., a este tipo de organismos, si no creo haber entendido mal. Ciertamente puede haber un riesgo; quizá la representación de la Administración garantice que sea una cosa a tres, porque también he de confesar que me encantaría que el Sistema Educativo fuera el único capaz de lograr la democracia industrial, pero realístamente creo que no está en condiciones para ello. Sin embargo, es cierto que este tipo de organismos puede llevar a cabo acciones que de momento no tenemos planteadas en España, aprovechando la experiencia de los países que van delante de nosotros; por ejemplo, la idea tan querida por la C.E.O.E. y los sindicatos del establecimiento de unas cualificaciones o certificaciones profesionales comunes para todo el territorio nacional que garanticen la unidad del mercado de trabajo.

Es importante que las organizaciones sindicales y empresariales empiecen a tomar un protagonismo en la definición de las cualificaciones profesionales e incluso en elaborar las condiciones de las pruebas que para el acceso a esas certificaciones pudieran establecerse. Este es un camino a explorar que no está cerrado.

Quiero hacer una pequeña reflexión. Este tipo de actividades deberá llevar a organizaciones como la C.E.O.E. a aportar mucho más dinero del que aportan, aun siendo cuantiosa la cantidad que aportan. Recuerdo que la patronal alemana sólo en el año 84 dedicaba a formación únicamente el equivalente en marcos a 800.000

millones de pesetas del año 84. La generosidad de la patronal tiene un campo abierto enorme, lo que no quiere decir que el Ministerio de Educación y Ciencia no tenga que seguir aportando los recursos que son cada vez más necesarios para este tipo de actividades.

Se insistía también en varias de las intervenciones en la formación continua de los enseñantes y en la peculiar experiencia suiza, creo que también alemana, de que el reciclaje o formación del profesorado de estas materias debe llevarse a cabo "in situ", en las propias empresas, en la mayor medida posible.

Ha sido importante la intervención en la que se denunciaba la descoordinación, es así, de las distintas partes de la Administración en cuanto a los programas de formación y empleo, lo señalaba el representante de U.G.T., pero ya lo señalaron los examinadores de la O.C.D.E. aquí presentes, de lo cual tomamos buena nota y modestamente hemos empezado a poner en marcha algunas medidas aunque todavía no satisfactorias. Es evidente que debemos coordinarnos para utilizar todos los recursos de la mejor manera posible. Señalaba el representante de U.G.T. la necesidad de la unidad del mercado de trabajo y de las cualificaciones, que me parece un medio fundamental para evitar el peligro de la injusta sociedad dual hacia la cual caminamos. Este es un objetivo social y político de primera magnitud que el Sistema Educativo, en la parte que le corresponde, deberá tener en cuenta y de la que no deberá dimitir en forma absoluta.

Creo que, a grandes rasgos, estas serían algunas de las aportaciones más importantes, aunque importantes son todas, aquellas en las que he creído subjetivamente descubrir un mayor grado de interés o de necesidad de profundizar, de manera que esta primera propuesta para debate en lo relativo a la Educación Técnico-Profesional puede echar el telón en este momento, sabiendo que detrás del telón, en el proscenio, quedan un montón de cuestiones por debatir hasta llegar a esa primera propuesta, ya con memoria económica, que será el Libro Blanco.

D. ALVARO MARCHESI

Voy a leer, como Moderador General, una precisión en relación con esta mesa de D. Juan Hernández Carnicer, representante

de la C.E.O.E. en la que dice "deseo aclarar, en relación con la última intervención de D. José Segovia, que las empresas españolas invierten idénticas sumas de dinero en Formación Profesional que las patronales alemanas, como Organos de Gestión de Empresas".

MESA 4

La Formación del Profesorado

PONENCIAS

- D^a Montserrat Casas
- D. David Hargreaves
- D. Jordi Roig
- D^a Montserrat Muñoz

INTERVENCIONES

- D^a Carmen Alvear
- D. Daniel Céspedes
- D^a Rosa de la Cierva
- D. Raúl Vázquez
- D. José Ignacio Cartagena
- D. Diego Oviedo
- D. John McNair
- D. Carles Martí
- D^a Isabel Tocino
- D^a Purificación Llaquet
- D. Esteban Barcia
- D. Manuel Montero
- D^a Maruja de la Fuente
- D. José Luis Negro
- D^a María Teresa Estevan
- D^a Encarnación Asensio
- D. César Coll
- D^a Montserrat Casas

PONENCIAS

D^a MONSERRAT CASAS

Creo que entramos en el debate de uno de los temas de importancia capital para las reformas.

Voy a centrar mi intervención en cuatro puntos: el primero sobre las bases en las que se apoya la formación del profesorado; el segundo sobre la estructura de la formación inicial; el tercero sobre los objetivos de la formación permanente y el cuarto sobre líneas de actuación.

En cuanto a las bases sobre las que se apoya la formación en general se pueden concretar las siguientes: por una parte, la renovación de la formación inicial para conseguir un sistema integrado de ésta y la formación permanente en el que se integren los avances científicos, técnicos, psicopedagógicos y didácticos, y se integre también, de forma coherente, la práctica educativa o la mejora de la práctica educativa. La segunda base es la de potenciar la participación del profesorado en el diseño y organización de sus planes de formación, basándose sobre todo en las necesidades, inquietudes e intereses que surjan de su propia práctica profesional. En tercer lugar, planificar programas institucionales que respondan a las necesidades de implantación de la reforma. Por otra parte, vertebrar los recursos disponibles, humanos y materiales, para garantizar que en la formación de profesorado colaboran y participan todas las Instituciones comprometidas en ello, desde los centros educativos hasta la propia Universidad, haciendo especial hincapié en aquellos movimientos y grupos de renovación pedagógica, que en este país tienen una importante tradición. Por otra parte, arbitrar las medidas necesarias para impulsar y estimular al profesorado, especialmente ofreciendo programas de formación dentro del horario lectivo. Y finalmente, introducir un sistema de evaluación

capaz de ofrecernos periódicamente información sobre cuáles son las modalidades de formación más convenientes.

Por lo que respecta a formación inicial, la Ley de Reforma Universitaria ofrece el marco legal para la reforma de la formación inicial, tanto de primaria como de secundaria. Existe asimismo una comisión del Consejo de Universidades encargada de hacer una propuesta para la formación inicial que será debatida dentro de las universidades y otros sectores interesados.

En cualquier caso, es imprescindible plantear la formación inicial con dos características básicas: por una parte, una rigurosa formación científica y cultural y, por otra, una profunda formación profesional. La estructura de la formación inicial, evidentemente, tiene que ser consecuencia de la estructura que adopte el Sistema Educativo.

En distintos sectores educativos existe inquietud respecto a cómo se va a formar al profesorado de Secundaria. El libro plantea dos posibilidades: una, que parece ser más coherente, la secundaria obligatoria 12-16, pero que plantea problemas de adaptación y de adecuación a la situación real. Esta opción consiste en que a partir de los 12 años en toda la secundaria la formación que tengan los profesores sea la equivalente a una licenciatura o una licenciatura. Pero el mismo libro plantea las dificultades que pueden surgir. Es un tema que hay que debatir durante todo el curso próximo y no sólo dentro de la reforma del Sistema Educativo, sino también dentro de la reforma universitaria. El Ministerio ofrece otra opción (de momento más viable) que consiste en que el primer ciclo de la secundaria obligatoria lo impartan profesores formados con una diplomatura, equivalente a la que en este momento se da en las Escuelas de Magisterio y que a partir del segundo ciclo de la secundaria obligatoria y de la secundaria post-obligatoria sea una licenciatura. En ambos casos lo que es fundamental es que no sólo se considera la formación científica, sino también la formación psicopedagógica y didáctica. En esta formación didáctica y psicopedagógica (es importante resaltarlo) es imprescindible la participación de aquellos profesionales que tienen experiencia didáctica en el ciclo donde se van a formar los futuros profesores, es decir, profesores de secundaria. La L.R.U. propone fórmulas para que estos profesores puedan formar parte de la Universidad como asociados. Esto es importante ya que es fundamental que el profesorado de

secundaria tenga una formación didáctica y psicopedagógica rigurosa y también es evidente que los profesionales con una práctica reflexionada y coherente de secundaria son los profesores que pueden ayudar en esta formación.

En cuanto a la formación permanente nos proponemos los siguientes objetivos: en primer lugar, plantear la formación permanente de forma que favorezca la reflexión teórica sobre el propio ejercicio profesional. Es decir, que exista una conexión entre teoría y práctica que pueda dar el rigor científico y didáctico que se necesita para la práctica profesional en el aula. Otro objetivo que nos parece fundamental es incidir directamente en la mejora del centro educativo, por una parte para organizar a nivel didáctico-pedagógico la actuación en el aula, pero también para garantizar una coordinación pedagógica entre el profesorado y entre los distintos seminarios. También debe incidirse en dar al centro educativo la prioridad en cuanto a formación permanente. Por otra parte, es importante potenciar la actualización didáctica y científica del profesorado ya que los avances científicos y técnicos (y también los avances en las Ciencias de la Educación) exigen la formación continuada y constante y la actualización didáctica y científica de todo el profesorado. Es necesario también potenciar la especialización en aquellas áreas en que el Sistema Educativo no tiene especialistas, porque no figuran en los planes de estudio, como son expresión artística o educación física, en algunos casos. Además, es precisa la recualificación de los profesores de enseñanza profesional para adecuar la formación a las necesidades y a la demanda social. Y finalmente, debe prestarse una especial atención a la formación de formadores de manera que puedan potenciar el trabajo en equipo de los centros y apoyar grupos de trabajo, que dinamicen zonas educativas.

En cuanto a líneas de actuación tenemos dos o tres vías importantes para concretar estos objetivos, una parte de las cuales van a ponerse en práctica en el curso próximo. Por una parte, existen los Centros de Profesores, u otras instituciones equivalentes en las Comunidades Autónomas, cuyas tareas se basan en dinamizar y recoger las necesidades del profesorado. Son centros, de gestión democrática, cuyo objetivo prioritario es recoger las necesidades de los profesores de la zona. Por otra parte, tienen que ser el punto de encuentro entre las necesidades del profesorado y las necesi-

dades del sistema para reciclar y formar a su profesorado, sobre todo cuando tenemos una reforma entre manos. Es importante, dentro del marco de los Centros de Profesores u otras instituciones (y dentro de cada zona, provincia o comarca) organizar planes de formación coherentes, en que tengan cabida todas las fuerzas, todos los movimientos y todas las instituciones que están trabajando en formación del profesorado.

Es necesario también potenciar la participación de la Universidad y de la empresa en los planes de formación de carácter institucional, es decir, en aquellos planes que la propia Administración propone para reciclar y formar al profesorado y para adaptarse a las necesidades de cambio del sistema, especialmente en los referidos a la especialización y recualificación del profesorado, a la actualización científica y didáctica y, muy especialmente, a la formación de formadores. Estos tres programas se iniciarán en el curso próximo. Sus aspectos están ya programados y organizados para empezar en septiembre.

Finalmente, otra línea de actuación es potenciar las ayudas individuales, las licencias de estudio y las becas, para hacer posible que aquellos profesores que se desplacen fuera de nuestro país, puedan integrarse en programas de investigación o en centros de investigación didáctica de otros países o, por otra parte, que puedan dedicar, si se quedan en el país, parte de su tiempo lectivo o todo su tiempo lectivo (en el caso de licencias de estudio) a perfeccionarse y a formarse, tanto en el aspecto científico como didáctico.

D. DAVID HARGREAVES

Voy a presentar algunas sugerencias y propuestas que se derivan de nuestra experiencia en el Reino Unido y de nuestros errores pasados. Lo que voy a decir es un punto de vista personal que formulo con la idea de compartir con ustedes mis propias esperanzas para el futuro de que en el Reino Unido podamos mejorar basándonos en los errores que hemos cometido en el pasado. Va a reflejar mi propia biografía e implicación en la formación del profesorado en la Universidad de Manchester, posteriormente en la Universidad de Oxford, y actualmente como Inspector Jefe de Educación en Londres.

Si están de acuerdo con alguna de mis propuestas podrán estar satisfechos de su elección al invitarme como ponente a esta reunión, si están en desacuerdo con lo que les voy a decir, podrán considerar mis comentarios y observaciones como otro ejemplo de las excentricidades de los ingleses.

La lección más importante que hemos aprendido en el Reino Unido a partir del pasado (y creo que es una lección compartida por muchos países en la Comunidad Europea) es que el comienzo de la formación no es una preparación suficiente para toda una vida de trabajo como profesor. La formación inicial del profesorado tiene que ser apoyada por dos elementos. En primer lugar, un período de introducción durante el primer año de enseñanza. Nuestra experiencia es que durante el primer año como profesor cualificado, el joven profesor necesita un enorme apoyo, si se quiere que capte rápidamente todos los problemas y las dificultades que implica ser un profesor con éxito. En segundo lugar, la formación inicial del profesorado tiene que estar apoyada por una secuencia garantizada de oportunidades regulares para una formación adicional a lo largo de toda la vida profesional. Esto implica una formación continua de los profesores, que no tiene que ser algo voluntario ni estar dirigida solamente hacia algunos de los

miembros del profesorado. Este año, en el Reino Unido, vamos a garantizar a cada profesor cinco días al año de formación obligatoria. En mi opinión, este es un tiempo demasiado corto. Pienso que deberíamos garantizar, por lo menos, dos semanas a lo largo de cada año académico a cada profesor para su formación continua. Las razones son evidentes: las demandas y exigencias sobre nuestros profesores en un mundo de desarrollo tan rápido son muy importantes.

En lo que se refiere específicamente a la formación inicial del profesorado voy a establecer doce puntos sobre las debilidades o puntos flojos que hemos observado en el Reino Unido. El primero es que, en sistemas donde la escuela comprensiva desarrolla un curriculum o programa común para todos los estudiantes, los jóvenes profesores llegan a la escuela bien formados en su especialidad, pero con una comprensión demasiado deficiente del programa o del curriculum en su globalidad. Uno de los desarrollos más importantes en la educación comprensiva o global es la planificación del curriculum para todos los estudiantes. Una planificación en la que el curriculum en su globalidad tiene que tener una congruencia en la vida y la experiencia de los alumnos. Pero existen demasiados profesores jóvenes con una escasa comprensión de la planificación del curriculum de una forma global.

En segundo lugar, muchos jóvenes profesores llegan a su primer puesto con una definición demasiado estrecha de lo que constituye el éxito o el rendimiento. En el Reino Unido, nos estamos alejando de la definición convencional del éxito o rendimiento de los estudiantes. Vamos hacia una definición más amplia y adecuada a la escuela comprensiva. Hablamos de cuatro aspectos del rendimiento: el primero es el dominio del conocimiento, la memorización y las capacidades de expresar dicho conocimiento por escrito. Este aspecto es el que tradicionalmente ha sido importante en la Educación Secundaria, pero creemos que esto tiene que verse complementado por otros. El segundo aspecto es la capacidad de aplicar el conocimiento y las aptitudes a las situaciones prácticas, y particularmente la capacidad para desarrollar las aptitudes orales, las aptitudes para la comunicación (y no para la escrita únicamente). El tercer aspecto es el desarrollo de las aptitudes personales y sociales, incluyendo la capacidad de ejercer el liderazgo de un grupo y la de trabajar de modo independiente sin supervisión. El cuar-

to aspecto del rendimiento es el desarrollo de la motivación, de la autoconfianza y del espíritu de empresa. Esto es algo a lo que la escuela puede contribuir de forma directa.

Creemos que estos cuatro aspectos, cuidadosamente equilibrados, son adecuados para la educación en una escuela secundaria comprensiva. Considerar el primer aspecto solamente sería una concepción deficiente de la escuela comprensiva. En otras palabras; nos estamos alejando de la idea de que la Educación Secundaria es una especie de carrera hacia el Bachillerato y la educación superior, en la que muchos estudiantes caen al primer obstáculo y se ven dirigidos hacia la Formación Profesional. Los cuatro aspectos del éxito o rendimiento están diseñados como una base necesaria tanto para la educación académica como para la Formación Profesional.

En tercer lugar, cuando contemplamos el trabajo de las escuelas secundarias, mis colegas y yo encontramos que muchos profesores jóvenes no están bien preparados para compatibilizar el trabajo que plantean a los estudiantes con las aptitudes de esos mismos estudiantes, y esto es particularmente cierto cuando las clases son heterogéneas. Los profesores jóvenes frecuentemente son incapaces de diferenciar el trabajo con el fin de hacerlo compatible con las capacidades de los estudiantes y en especial con las aptitudes de los alumnos más capaces.

En cuarto lugar, muchos profesores jóvenes no tienen un método de enseñanza suficientemente flexible como para operar con éxito en estas escuelas comprensivas. No pueden moverse con facilidad entre enseñar a la clase en pequeños grupos y de forma individual. Muy a menudo no son capaces de desarrollar papeles activos de aprendizaje para los estudiantes. Es decir, no son capaces de alentar a los alumnos a que participen y tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje: no negocian con los alumnos el establecimiento de objetivos para las distintas lecciones, los métodos de aprendizaje y enseñanza y los medios de evaluación.

Esto me lleva al quinto punto, que consiste en que muchos profesores jóvenes tienen un repertorio demasiado pequeño de métodos de evaluación de los estudiantes (sobre todo, en cuanto a los cuatro aspectos del rendimiento que antes he mencionado) y de modos de registrar dichos logros en los registros permanentes de la escuela.

El sexto punto hace referencia a que muchos profesores jóvenes tienen expectativas demasiado bajas sobre algunos alumnos. Esto es especialmente llamativo en el centro de la ciudad y en las zonas rurales. Muchas veces los profesores jóvenes desarrollan rápidamente modelos patológicos sobre las limitaciones de los niños del centro de la ciudad y de las zonas rurales. Los niños viven estas expectativas y alcanzan logros inferiores.

En séptimo lugar, son pocos los profesores que comprenden bien a los niños con necesidades educativas especiales. En Londres, como en España, estamos comprometidos en la integración de niños con necesidades especiales en la educación ordinaria. Es esencial, por lo tanto, que cada profesor se vea a sí mismo como un profesor de niños con necesidades especiales.

En octavo lugar, muchos profesores jóvenes no comprenden bien la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a chicos y chicas, o a niños de la comunidad negra y de las minorías étnicas. La igualdad de oportunidades para los negros y las minorías étnicas no sólo requiere cambios institucionales sino también cambios importantes en las actitudes y prácticas de los profesores. Creemos que la formación inicial del profesorado no proporciona una base adecuada de formación para una educación anti-racista.

En noveno lugar, los profesores jóvenes a menudo no dialogan lo suficiente con los padres, aunque es en nombre de los padres como los profesores educan a los niños. Muchos profesores jóvenes tienen poca experiencia en cuanto a la cooperación con los padres.

El décimo punto es que muchos profesores jóvenes apenas tienen oportunidades de trabajar con otros profesores en ejercicio.

El undécimo punto es que, en la práctica hay pocos profesores implicados en la formación del profesorado. Es esencial que los profesores demanden formación práctica y tomen parte en la formación inicial del profesorado.

El punto doce se refiere a que hay pocos formadores de profesores que, de hecho, tengan una experiencia reciente o regular de enseñanza. Una reforma que hemos introducido, y que ha hecho que esto sea obligatorio, ha sido aplaudida por todo el mundo excepto por los formadores de los profesores.

Al hablar de la formación permanente del profesorado voy a indicar cuatro puntos. Ya he mencionado que todos los profesores

con experiencia deberían recibir oportunidades regulares y secuenciales de una formación posterior y continuada.

El primer punto es que, en el Reino Unido, nos hemos dado cuenta de que no ha tenido éxito el hecho de dejar la formación continua en manos de los departamentos universitarios y de los Centros de Profesores. Muchos profesores van a las Universidades o a los Centros de Profesores y vuelven luego a la escuela, pero su formación no ha tenido ningún impacto posterior sobre la institución. Por ello, vamos hacia un sistema en el que la mayor parte de la formación permanente de los profesores se proporcionará directamente en la institución en la que están. Pensamos que el patrón debería ser este: en primer lugar, cada escuela debe desarrollar una política para su propio desarrollo y su propia evolución; en segundo lugar, como parte de tal plan de desarrollo, la escuela deberá desarrollar un plan de la formación continuada de todos los profesores que componen su equipo, y el tercer elemento es que los que suministran esta formación continuada, deberán pasar más tiempo dentro de la institución y no esperar que los profesores vayan al Centro de Profesores o a la Universidad a recibir esta formación.

El segundo punto se refiere a los Directores de las escuelas. Nuestra experiencia en el Reino Unido es que, sin lugar a dudas, la persona más importante en relación con los programas de reforma de la educación es el Director de cada institución. Por ello dirigimos la mayor parte de los recursos a la formación de los Directores de escuelas, con el fin de darles las aptitudes de gestión necesarias para dirigir luego estas reformas.

El tercer punto consiste en que tiene que haber un esquema de valoración de los profesores, que sirva para todos, un esquema de apreciación de los profesores.

El cuarto y último punto es que deben existir unas relaciones más estrechas entre los profesores de distintos niveles: entre los de primaria y secundaria, y entre los de secundaria y los de niveles posteriores. Nuestra experiencia es que, en los momentos de transición muchos estudiantes rinden de forma deficiente debido a la falta de continuidad tanto en el curriculum como en la pedagogía. Esta falta de continuidad produce fracasos en los estudiantes.

Estas son las reformas que me gustaría ver implementadas de forma más completa en el Reino Unido, tanto para mejorar la for-

mación de los profesores como (lo que es aún más importante) para elevar los niveles de éxito de los alumnos. Todo ello es necesario, si queremos que haya una mayor igualdad de oportunidades sociales.

Termino indicando que la reforma educativa es demasiado importante para que se deje solamente en manos de los profesores. Toda reforma educativa crea unas enormes presiones sobre los profesores y siempre es importante que los políticos, los administradores, los padres y la gente en general, tengan en cuenta que la calidad de la educación depende sobre todo de la calidad, del compromiso y de la moral de los profesores. Si la sociedad elige invertir en la reforma educativa debe recordar que también tiene que invertir generosamente en los profesores. Para mejorar y lograr más igualdad es esencial que se mejore en la calidad del profesorado. En el Reino Unido esta es una lección que no aprendimos hasta una fase relativamente tardía en nuestra evolución por lo que no hemos prestado suficiente apoyo a los profesores en las reformas que hemos llevado a cabo. Espero que ustedes sí lo hagan.

D. JORDI ROIG

Hay expectación y, a la vez, preocupación en amplios sectores del profesorado sobre la reforma... rumores y documentos de estudio que circulan en algunos centros, propuestas poco o mal conocidas que se comentan en las salas de profesores. Todo ello, junto con la tardanza en sacar adelante el proyecto, ha dado lugar a un cierto escepticismo y a la aparición de actitudes negativas de oposición, desinformada o no, respecto a la reforma.

Es necesario abrir canales de participación para que todo el profesorado conozca la situación real actual del debate y pueda participar como parte interesada.

Esto parece aún más importante a raíz de algunas intervenciones que ayer consideraban crucial, para el éxito de la reforma, el tema de la formación del profesorado. Quisiera señalar que conceder excesiva importancia a este tema es una visión parcial.

En cierta manera, la escuela refleja cómo es la sociedad, a la vez que la sociedad recibe la influencia de la escuela, en una interacción constante. En la medida en que expresamos nuestra preocupación por lograr una escuela más democrática, mostramos nuestra decisión por avanzar hacia una sociedad más democrática. Siendo los profesores agentes de esta acción, no son ajenos a lo que podríamos llamar defectos de la sociedad. Pero, además, viven a diario las insuficiencias y los problemas, de manera consciente o no, de esta sociedad en su acción pedagógica. Un fracaso de los profesores cabe considerarlo, por tanto, como un fracaso de la sociedad y de todos los agentes sociales que la configuran en la construcción de una sociedad más democrática.

Por otra parte, siendo la formación del profesorado un subsistema del Sistema Educativo, no conviene cargar el acento más allá de lo necesario en su importancia, pues se convertiría en el eslabón más débil de la cadena y por tanto en el más vulnerable. Conviene "objetivar" su importancia en la medida en que sea posible.

En este sentido, y por los motivos anteriormente aducidos, haría un llamamiento a la colaboración responsable, por parte de todos los sectores, para que la reforma en sus distintas partes salga adelante. Es hora de asumir responsabilidades todos.

La situación del profesorado es delicada. La labor de mantenimiento del Sistema Educativo, que sabemos problemático desde hace años, ha conducido a una necesidad urgente de cambios efectivos en el aula, de cambios en las relaciones con la Administración y en cuestiones de tipo muy general. Entre ellas, en el tema de la formación del profesorado.

Un fracaso en este momento imposibilitaría durante muchos años cualquier tipo de reforma. Por este motivo conviene discutir, negociar, exponer con claridad la situación y el resultado a la sociedad, y comenzar cuanto antes a tratar cuestiones de tipo pedagógico, didáctico; a hablar del apoyo a la práctica cotidiana de los profesionales, de facilitar soluciones o vías para llegar a ellos; a hablar de los problemas que les afectan. En definitiva, de los temas que lleven a mejorar las condiciones de trabajo del profesorado de forma decidida y tan rápida como sea posible.

¿Cuánto tiempo se piensa que puede mantenerse la actual situación del profesorado y los alumnos para que aún sea posible llevar a cabo la reforma?

En este momento, o la reforma es ahora y de todos o no hay ni habrá reforma y será necesaria una nueva generación de profesores, dentro de veinte años quizá, para volver a abordar la cuestión.

Toda esta primera parte viene motivada por un tema que me parece crucial: la formación de actitudes en el profesorado.

Estas actitudes se conforman por la influencia de muchos factores sociales. Por este motivo, se impone una actitud positiva desde la sociedad, no problematizadora, de algo que ya se vive como tal, a fin de considerarlo como una demanda de la sociedad y no como una exigencia.

A causa de una formación inadecuada para la profesión y de un mecanismo defectuoso de acceso el profesorado (sobre todo el de secundaria) no cumple el papel que se espera hoy en día que desempeñe.

En la propuesta para debate aparece claramente el profesor/a como "educador de ciudadanos", pero al profesorado actual le fal-

tan recursos para actuar como tal. Propongo reflexionar sobre algunos puntos concretos y apuntar algunas sugerencias.

¿Qué tipo de formación debe darse al profesor para que fomente actitudes, valores, normas en los alumnos y no limite su actuación a la enseñanza de conocimientos?

De hecho se requiere facilitar al profesorado la posibilidad de profundizar en el conocimiento de sí mismo como persona y darle oportunidad de analizar su labor docente, no sólo para que alcance un mejor desempeño científico, sino también humano (labor tutorial, orientadora, ...), posibilitando que tenga claro el papel de la educación en la sociedad.

Este tipo de reflexión debiera formar parte de cualquier tipo de formación, inicial o no.

Dado que no se produce una mejora inmediata en la calidad de la enseñanza tras la formación del profesorado, es INAPLAZABLE abordar el tema desde este momento y comenzar la formación, que debe ir por delante de la reforma. De lo contrario, elaborada ésta, podemos encontrarnos con falta de profesores en situación de aplicarla.

A este respecto, es preciso fomentar iniciativas, dar dotación material y económica a los centros (los Centros de Profesores), etc., ofertar un abanico tan amplio como sea posible de posibilidades e impulsar una cierta experimentación en centros normales con un gran apoyo institucional.

Aunque las necesidades de formación pueden surgir del propio profesorado (y esto ocurre tanto más cuantos más grupos de trabajo inicien su rodaje en preparar materiales o en debatir propuestas concretas de actuación en el aula), no creo que esto ocurra en una primera fase, en que la labor dinamizadora por parte de todos será de la mayor importancia.

Dada la diversidad de niveles de partida entre el profesorado, la oferta de formación deberá ser diversificada, fijando la participación de buena parte del profesorado en grupos de trabajo como objetivo terminal.

El documento de propuesta para debate desglosa en sus páginas 165 y 166 una serie de conocimientos, actitudes y capacidades requeridas por el profesor. Cabe preguntar: ¿cuánto tiempo se precisa para adquirir o desarrollar tales requerimientos? ¿No sería más conveniente considerarlos como adecuados para el equipo de pro-

fesores y a las que debe tender cada profesor individualmente a largo plazo? Considero que las propuestas que se hagan al profesorado deben presentarse de manera que se consideren factibles y por tanto realizables.

Urge resolver el tema de la formación inicial. Es importante señalar a este respecto que, con la extensión de la educación obligatoria, se incorporará un número considerable de nuevos profesores. En este sentido, si la tendencia que se apunta es a un ciclo único de 12 a 16 años, ¿tiene sentido separar la formación del profesorado en dos bloques, asignando la formación para 12 a 14 años a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y la formación para 14 años en adelante a los departamentos universitarios correspondientes? ¿No dificultará esto, considerablemente, la pretendida unificación en vez de facilitarla? Personalmente abogaría por una formación única del profesorado, lo que plantea a su vez otra cuestión: ¿estará la Universidad dispuesta a hacerse cargo de la tarea encomendada? Permítanme que me muestre pesimista al respecto. En el supuesto de que no fuera así, una cuestión más: ¿seremos capaces de organizar y llevar a buen puerto la coordinación, necesaria a todos los niveles, superando el déficit de trabajo en equipo que tenemos?

Se comenta en la página 168 de la propuesta para debate que "el profesorado de enseñanza media completará su preparación científica con programas de formación psicopedagógica...". Supongo que la alternativa no será una nueva versión de los cursos del CAP y espero que la licenciatura, junto con la psicopedagogía y la adquisición de recursos didácticos, configure el curriculum de formación de un profesor. En la medida en que no aparece explícitamente formulado sería conveniente especificarlo.

Quisiera señalar, además, que la formación inicial no es ajena al mecanismo de acceso a la profesión y a la forma en que se organice el control y evaluación del sistema y ambos debieran especificarse también.

Entiendo que el tema de la formación no es independiente del tema de la investigación educativa. Es preciso formar especialistas investigadores en didáctica de las diferentes materias para que dinamicen la situación actual.

A este respecto es preciso decidir quiénes y dónde investigarán en didáctica en el ciclo 12-16, cuestión relacionada con los

centros donde se forme el profesorado del ciclo, y abordar otra cuestión que creo importante, ¿quién investigará sobre formación del profesorado?

Es imprescindible aclarar las necesidades de formación del profesorado de Formación Profesional. ¿Qué actuación se llevará a cabo ahora con dicho profesorado? ¿Aplazaremos la actuación mientras la sociedad redefine la *Formación Profesional*?

Acabaré con algunas cuestiones relacionadas con la imprescindible necesidad de formación del profesorado en ejercicio.

Sin ánimo ofensivo ni descalificador pregunto: ¿se encargará el mismo profesor universitario que formó, hace años, al profesor y que es hoy blanco de numerosas críticas? ¿Se habrá actualizado didácticamente este profesor? ¿No plantea la misma cuestión la necesidad de un cambio global de actitudes, en el que me incluyo, y la necesidad de experimentar también en el tema de formación? ¿No será necesaria una diversidad de mecanismos para dar respuesta a la pluralidad de situaciones, partiendo de un núcleo curricular (core curriculum) de formación, y enfocar ésta a la creación de equipos, introduciendo la opcionalidad también en esta formación, además de la que supone el área o la asignatura?

El profesorado está a la expectativa y dispuesto. El cambio de actitudes, totalmente necesario, es posible si hay generosidad en la oferta; si se perciben por parte del profesorado cambios en el aula y no sólo en la legislación, en la organización general, etc.; y si se llevan a cabo propuestas decididas, temporalizadas, claramente explicadas a cada sector, mostrando cuál será su situación futura y las acciones pensadas para mejorar, mantener o paliar las condiciones de trabajo que se produzcan en la fase de adaptación del nuevo Sistema Educativo. Es labor de todos lograrlo.

D^a MONSERRAT MUÑOZ

Una primera lectura de la propuesta para debate sugiere inmediatamente un balance sobre los cambios que, en el fondo y en las formas, van a ocurrir en la escuela, y ojalá estos cambios se produzcan en cada escuela en particular.

Pero la acción concreta en un centro tiene a cada profesor como mediador y es preciso que cada uno pueda hacer frente a este reto en las mejores condiciones de preparación personal y recursos disponibles.

Así, la formación del profesorado se señala como una de las claves del éxito en la reforma proyectada y presenta vertientes muy distintas en función de los aspectos a considerar en este proyecto.

Las NECESIDADES DE FORMACION de los profesores surgen de la propia estructura del Sistema Educativo, del nuevo enfoque que se da al tema del curriculum, de la metodología a emplear en el aula y, sobre todo, de los que considero tres temas clave y en los que debe hacerse el máximo esfuerzo: capacitar para lo que el proyecto llama "mecanismos de adaptación", la organización de centros y la evaluación.

La *estructura del Sistema Educativo* establece una consideración de ciclos y etapas en las que se plantean unos objetivos propios que dan sentido por sí mismos a cada etapa, y la formación de los profesores así debe considerarlos: una buena preparación psicopedagógica en cada etapa evolutiva del alumno, definiendo qué formas o maneras de hacer y qué tratamiento didáctico es preciso dar a los contenidos científicos que los alumnos deben aprender.

Otro aspecto importante en la formación de los profesores gira en torno al *curriculum*.

Si la investigación y la autonomía son dos de las características que definen la profesionalidad en cualquier actividad, la actual propuesta es, en este sentido, un paso adelante en la consideración

profesional del docente. El modelo curricular que se propone permite desarrollar la autonomía del profesor en su centro, en equipo, para "adaptar los principios y orientaciones generales a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje" y la investigación surge como necesidad para elegir, entre varias opciones, la más adecuada y extraer conclusiones que faciliten el trabajo futuro.

Pero esto exige una capacitación de los profesores para diseñar el proyecto educativo de cada centro, hacer un análisis de la situación de partida, rentabilizar los recursos de que se dispone, saber conjugar las distintas variables que intervienen en el proceso educativo, conocer y utilizar el entorno próximo para lograr unos objetivos que lo trasciendan, etc. Sin olvidar otros aspectos, como la introducción de nuevas propuestas (educación para la salud o medioambiental) o la formación de especialistas suficientes para algunas materias.

Por otro lado, un "currículum abierto y flexible" debe permitir el ritmo de aprendizaje de cada alumno sin que nadie quede relegado y permitiendo a todos alcanzar los objetivos previstos en cada etapa; debe adaptarse a los niños con problemas de aprendizaje que deben superar con éxito los períodos obligatorios.

Respecto a la *metodología*, no es necesario insistir en sus características de activa, adaptada al medio, creativa, integradora, científica, etc. Es quizá el tema en que más se viene insistiendo y las necesidades formativas que implica son evidentes.

Pero siendo estos aspectos muy importantes, hay que insistir en lo que supone una propuesta única y obligatoria hasta los 16 años. Es necesario que esta propuesta responda a alumnos diferentes por "sus intereses, motivaciones y aptitudes" y debe responder allí donde viven, adecuándose a su entorno vital. El profesor, en equipo, debe ser capaz de establecer "*mecanismos de adaptación*" adecuados, tanto para establecer programas de desarrollo para alumnos más capaces o de refuerzo para aquellos con problemas de aprendizaje (sin que esto suponga establecer categorías de alumnos) como para realizar una correcta adaptación curricular al lugar donde se desarrolla la tarea, *más aún considerando la movilidad que caracteriza la profesión docente*; y esto sin perder de vista la posibilidad de ofrecer al alumno opciones diversas que respondan a sus intereses y que permitan, de igual manera, alcanzar los objetivos previstos en cada etapa.

Pero esto no puede hacerse individualmente. De todo el documento que se analiza se desprende la gran importancia que adquiere el trabajo en equipo de los profesores y es bien sabido que ésta es una de las mayores carencias de la formación y práctica docente.

La necesidad del trabajo en equipo nos introduce en otro de los temas clave en las necesidades de formación de los profesores: *la organización de los centros docentes*.

La consideración de cada centro como algo más que un conjunto de aulas edificadas bajo el mismo tejado, obliga a buscar el papel de cada miembro del equipo docente en la tarea conjunta. Además, y a la par de la docencia directa con un grupo de alumnos, intervienen otras acciones educativas en el proceso total: profesores de apoyo, centros de recursos, coordinaciones de área o ciclo, orientación, tutoría, etc.

Esta diversificación de las tareas educativas, la coordinación y rentabilización de los recursos y espacios disponibles, la dinámica psicosocial que se genera en el equipo, el clima escolar, la flexibilidad de horarios y agrupamientos, la interacción institucional, ... son otras tantas razones para darle la máxima importancia a la organización del centro para el éxito de la reforma educativa.

Sin olvidar que el proyecto de cada centro es único y global y no la suma de proyectos parciales, es necesario capacitar a los docentes para una organización "creativa" del centro escolar, en el sentido en que lo usa el CERI de la OCDE: "capacidad de la propia escuela para poner en marcha su propia innovación".

Por fín, el último gran tema en el que debe incidir la formación de los profesores es la *evaluación*, tanto de los alumnos como del centro docente. Una evaluación más amplia del Sistema Educativo excede al objeto de esta intervención.

Respecto a los alumnos, es necesario aprender a evaluar; aprender a conocer el punto de partida de cada uno, a valorar los procesos de aprendizaje y los factores que intervienen para poder salvar las dificultades que surjan, a establecer hasta qué punto se logran los objetivos previstos y qué mecanismos son necesarios para superar las deficiencias. Es una necesidad ineludible en un sistema que no establece ninguna selectividad en un amplio periodo. Es necesario capacitar al profesorado con técnicas adecuadas y, sobre todo, cambiar el punto de vista de muchos docentes para

no confundir evaluación con medida de conocimientos. Medida que, en ocasiones, se convierte en el único "control" sobre los alumnos y en lo único que justifica la tarea docente.

En cuanto a los centros docentes (considerados como la confluencia de la acción de personas con distinta tarea, de recursos dispares y ubicadas en un lugar concreto) la evaluación es necesaria para conocer la eficacia y validez del programa que se desarrolla y para detectar los aspectos a mejorar y las causas que provocan los desajustes.

Todas estas exigencias de formación del profesorado que se han dibujado no dicen por sí mismas nada acerca del MODELO de formación permanente a seguir. El proyecto a debate indica un modelo basado en la "vinculación estrecha entre las características y problemas en la práctica profesional" siendo los Centros de Profesores el lugar de "intercambio, debate y reflexión colectiva".

Sin entrar a considerar aspectos más concretos de la formación inicial de los profesores, hay que resaltar que esta formación inicial debe preparar y capacitar para la formación permanente. Es un proceso que no debe interrumpirse, y en el que el profesor adquiere mayor protagonismo cuanto más parte de su realidad y de su práctica profesional para establecer sus objetivos de formación.

Un análisis de mi experiencia, vivida a lo largo de más de dos años en un CEP, me reafirma en la validez de este modelo para la formación de los profesores. La participación en el diseño y gestión de los programas que se desarrollan compromete personalmente a cada uno en el trabajo conjunto y hace que el CEP sea realmente ese escenario del que habla el proyecto.

Esto implica, entre otras cuestiones, una actitud de autoformación con otros compañeros a partir de las necesidades reales o sentidas en el ejercicio profesional y exige una capacitación para el autoanálisis y el diseño del propio plan de formación.

La formación permanente es mucho más que una "puesta al día" de conocimientos o técnicas, aun siendo ésta muy importante. Supone unir la teoría con la práctica docente para romper la dinámica que las enfrenta y que enmascara, casi siempre, un hacer rutinario y sin fundamentación. A partir del análisis de la propia práctica, de la elaboración y aplicación en el aula de nuevos materiales y de las conclusiones que se establezcan a partir de ellos, se

incorporan al bagaje de cada profesor nuevos conocimientos, teorías, experiencias, técnicas, ..., que en definitiva constituyen su progreso personal y profesional.

Esto supone que la formación permanente debe estar ubicada, fundamentalmente, en el lugar de trabajo, en el propio centro, con otros compañeros. Son los Centros de Profesores los que posibilitan, canalizan y coordinan las iniciativas de los profesores y las ofertas de la Administración educativa a través de sus planes institucionales.

Pero no es suficiente tener un buen modelo y conocer las necesidades de formación de los profesores para decidir en consecuencia. A veces, la propia evidencia de la necesidad esconde los problemas que entrafía su solución y las resistencias que pueden encontrarse en el propio profesorado y por causas muy diversas.

Es muy importante contar con la actitud de los profesores, atender a sus intereses y motivarles hacia su propio perfeccionamiento.

Es la ocasión de reconocer el papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica en el tema de la formación permanente, por lo que ya han hecho y por lo que todavía pueden hacer.

Hasta ahora, el perfeccionamiento y la actualización del profesorado se ha llevado a cabo de manera voluntaria y sin que la dedicación a estas tareas implicase ninguna reducción en el horario lectivo de los profesores. No hay duda de que el voluntarismo puede tener sus ventajas, pero la trascendencia de un proyecto de reforma como éste exige un profesorado "motivado, responsable y conocedor del sistema educativo".

Esta exigencia se refiere a todo el conjunto de profesores, y no sólo a aquellos que por múltiples razones están y estarán dispuestos a mejorar de forma voluntaria su preparación personal y su práctica docente.

Esto supone la consideración de su formación como parte de su trabajo y va más allá de la sustitución de unos días, en su aula, para un curso intensivo. Investigar, diseñar el proyecto curricular del centro, elaborar materiales y contrastarlos, ..., actualizarse, en definitiva, exige un tiempo permanente y esto sólo es posible con una organización de centros y unas plantillas adecuadas.

Esto, que tiene una solución relativamente fácil en un centro

grande, plantea serios problemas en centros pequeños y aislados de Enseñanza Media y en escuelas unitarias, donde los problemas de coordinación, sustitución, recursos, relaciones y trabajo en equipo, son tan evidentes que no es necesario insistir en ellos.

Por otro lado, sólo en la medida en que la propia Administración Educativa valore como trabajo las actividades de formación e investigación éstas serán valoradas por los padres y por el conjunto de la sociedad y el modelo de escuela que se desprende de todo lo que se viene diciendo podrá ser aceptado.

Otra gran dificultad (ya se deduce) viene dada por las características del lugar donde el profesorado trabaja, zonas rurales, de poca población, etc. En este sentido, hay que resaltar que los CEPs han supuesto una respuesta en aquellas zonas donde las dificultades de formación eran más acusadas.

Por último, y como resumen, considero que todo el tema de la formación del profesorado debe basarse en una doble exigencia: primero hacia la Administración, que debe ofrecer condiciones y recursos de perfeccionamiento adecuados y suficientes; y segundo, hacia el profesorado, que debe proyectar su formación en el trabajo en el aula y en el centro.

INTERVENCIONES

D^a CARMEN ALVEAR

En mi intervención de ayer hablé de esperanza a partir de esta renovación, pero entiendo que para ello se tienen que cumplir unos presupuestos mínimos. Veo que con toda esta reforma lo que se va a acumular son nuevos problemas que habrá que resolver. Veo también un gran ausente; me refiero a los alumnos de Educación Especial, que en todos los sistemas han estado discriminados. Habría que establecer unas prioridades para pensar en estos alumnos.

¿De qué reforma estamos hablando? Debe haber una gran interrelación entre unos niveles y otros. Está en curso una reforma de Enseñanzas Medias de la que no tenemos datos para evaluarla porque no se nos han dado. Estaba estudiándose la reforma de segundo ciclo de la E.G.B. en la que no hemos participado. Todavía están pendientes de conocerse los resultados de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (la LODE): cuáles están siendo sus efectos, tanto positivos como negativos. Salen continuamente ordenes ministeriales, disposiciones de las Direcciones Provinciales, instrucciones que hay que seguir de cerca para estudiar sus efectos y algunas de las cuales hay que corregir. La LODE todavía no garantiza la gratuidad en el nivel obligatorio puesto que hay alumnos de estos niveles con concierto singular que a partir de la aplicación de esta Ley están pagando mucho más por la gratuidad de la enseñanza. Está, en este momento, en el Parlamento un Proyecto de Ley por el que se establece la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas, proyecto que debería haber esperado para no crear problemas al desarrollo global y a la reforma del Sistema Educativo. Si se va a declarar gratuita y obligatoria la enseñanza hasta los 16 años, no parece lógico que un Proyecto de Ley de gratuidad, se dirija de forma exclusiva a un tipo de alumnos.

Hemos estado analizando los problemas que nos plantea la Formación Profesional. Este no es un problema que deba quedar reducido exclusivamente a tratarlo entre empresarios y sindicatos. Los jóvenes pidieron su cota de participación y quisiera hacer lo mismo en nombre de la organización que representa, la CONCAPA, porque entiendo que el problema de la reforma del Sistema Educativo es un problema político que afecta a toda la sociedad. Los que sufren fundamentalmente las consecuencias del paro son precisamente las familias que, teniendo en España las ayudas más bajas de toda Europa —250 pesetas por hijo—, tienen que contribuir al mantenimiento de sus hijos en edad de trabajo (y hablo, por poner un ejemplo, de los hijos de 25 años que ya no pertenecen a la Seguridad Social de sus padres y que suponen un coste muy grande para las familias). Además, en España, las tasas de desempleo juvenil son en este momento las más altas de Europa.

Todo este panorama afecta profundamente a la familia y entiendo que esta reforma tiene que estudiarse en toda su complejidad para saber hasta dónde se puede llegar y cómo hay que enfocarla. En este sentido, quisiera conocer cuál es el fracaso escolar que hay en la Enseñanza General Básica, porque podemos hablar de la Enseñanza Secundaria, de la renovación de la Formación Profesional, etc., pero todo eso puede quedarse en una teoría y entiendo que las reformas no se hacen por decreto sino a partir de lo que se tiene para poder hacerlas bien.

Es muy importante pensar en la cualificación de los centros porque la mejor manera que hay de encontrar un puesto de trabajo es que los alumnos salgan cualificados. En este momento en España hay una enorme discriminación entre unos alumnos y otros en función de los centros donde están estudiando. Hay un despilfarro de los fondos públicos, ya que no hay control para obtener la mayor rentabilidad y, repito, hay alumnos en inferioridad de condiciones debido a que los alumnos preparados en centros con recursos suficientes, o recursos bien explotados, tienen trabajo. Las propias empresas los van a buscar.

No sólo somos las familias las que tenemos hijos en paro. Detrás de la falta de trabajo hay una frustración que produce problemas sociales, algunos irreversibles, como la drogadicción, el alcoholismo, etc. Creo que éste es también el problema de la escuela y creo que los educadores de nuestros hijos lo deben considerar

así. Hay unas generaciones sin horizonte y ese es un mal porvenir para cualquier país. Se puede comprimir a la sociedad durante cierto tiempo, pero la sociedad al final revienta y vuelve siempre por sus derechos; ahí están las manifestaciones, con toda razón, de los estudiantes.

Entiendo, y nuestra experiencia en esto es negativa, que hasta este momento todos los partidos políticos que han llegado al poder en España han intentado cambiar las leyes de educación. Pienso que la situación actual requiere un pacto social. Esta ya no es una batalla de la derecha o de la izquierda. Todos tenemos que unirnos para encontrar soluciones que no pueden ser exclusivamente ni estructurales ni técnicas. Para terminar, pido que no se experimente más con nuestros hijos. Reformas: las que sean necesarias, pero bien hechas, sin excesiva alegría. Hagamos lo que podamos, pero con realismo. En ese sentido me pregunto qué opinan los profesores y si su enorme esfuerzo va a estar proporcionado a la situación que se les va a ofrecer.

D. DANIEL CESPEDES

Esta mesa está altamente cualificada. Parecerá increíble pero en el primer día y medio he llenado un bloc de notas. Lo he hecho por dos razones: una, porque personalmente me he convertido en notario a fin de llevar ante mis compañeros, los maestros de España, las altas opiniones que aquí se han vertido a través de la revista que dirijo. La segunda razón para esta notaría de opiniones, de razones, de discrepancias y de unanimidades, es tener el bagaje necesario para que cuando el mismo tema se trate en el Consejo Escolar del Estado pueda enriquecerse con las opiniones aquí vertidas.

El protagonista indiscutible de la escuela es el alumno, pero también es una evidencia que el elemento estable es el profesorado; para todo cambio y para toda permanencia. El profesor comparte durante años la vida con sus alumnos. De aquí que la gran interrogante para mí sea hacia dónde va la reforma, hacia el camino de la buena calidad desde las actuales estructuras o hacia el cambio de estructura que acarreará la calidad deseada.

La Enseñanza Primaria quizá históricamente esté más definida, pero queda un reto pendiente. Tal reto es que hay que señalar, con toda claridad, los contenidos y objetivos básicos para que el engarce del paso de la primaria a la secundaria quede debidamente garantizado sin trauma alguno. Junto a éste el otro reto es el perfil, que hay que fijar de inmediato, del maestro de primaria. Objetivo a cumplir en dos vertientes: tanto en las escuelas de formación del profesorado, cuya reforma es una demanda a gritos, como en los CEPs, para los más de 250.000 maestros públicos y privados.

Sigo pensando que el primer ciclo de la Formación Profesional que se propone puede empeorar la situación actual que padece.

D^a ROSA DE LA CIERVA

Sólo un apunte ante este punto nuclear del Sistema Educativo para expresar la preocupación que siento cuando veo que de aquí a tres cursos se estarán iniciando las reformas del actual Sistema Educativo. Según se dice en el proyecto del Ministerio, para el curso 90-91 se iniciará ya esta modificación en el primer curso de primaria, los alumnos de 6 años, y en el primer curso de secundaria, los de 12 años. Me parecen muy insuficientes tres cursos de trabajo tal como, por el momento, está la planificación de la reforma del Sistema Educativo.

El apunte que voy a hacer es únicamente para obviar la necesidad de que la formación del profesorado preceda a la innovación. Se habla en el programa de la "Formación de Formadores", pero no sólo el Ministerio, sino todos tenemos que compartir la gran responsabilidad de abordar la formación de los formadores de los profesores, que a su vez, tendrán que ser orientadores de sus alumnos. Me pregunto, leyendo el capítulo que se refiere a la formación del profesorado, quién va a ser capaz de abordar en toda su plenitud la formación de los que a su vez van a formar a los que van a responsabilizarse de aplicar la reforma.

Pido al Ministerio, a la Administración Educativa, que aproveche el potencial humano de todas las instituciones educativas y de todos los especialistas en la educación. Que por una parte, se cuente con todos estos expertos, y, por otra, podamos incidir todos en

el alumnado y hacer que las aplicaciones de las reformas potencien a los alumnos sobre los que va a incidir el nuevo Sistema Educativo. Que no cree en ellos deficiencias, sino que al contrario, los potencie, los mejore. Esa es mi única aportación.

D. RAUL VAZQUEZ

Quería referirme a un punto concreto: el de la formación inicial del profesorado que va a impartir el segundo ciclo de la Educación Secundaria y la del que va a impartir el Bachillerato. El libro dice literalmente: "En el primer caso serán especialistas en un área determinada mientras que en el segundo tendrán una formación más especializada en una disciplina concreta".

Me planteo también si la Universidad va a estar en condiciones de atender este reto. La impresión que hay es que en la modificación de los currícula se va a ir a una especialización más diversificada (valga la redundancia) que la actual. El número de licenciaturas que va a impartir la Universidad española (después de la puesta en marcha de la L.R.U.) va a ser más amplio que el actual.

Esto plantea el problema, que a nadie se le oculta, del perfil del profesor que va a impartir un área, o incluso una disciplina concreta. Dejo sobre la mesa —para que en el futuro se plantee como uno de los temas— la posibilidad de que en la formación inicial del profesorado de estos niveles, exista lo que en algunos países de Europa se llama "Dedicación Fundamental y Dedicación Secundaria". Quizá esto permitiría resolver un problema que tienen los institutos durante los últimos años y que preocupa a los Jefes de Estudio: las llamadas asignaturas afines, que tienen que impartir profesores que no están inicialmente preparados para esas materias. En relación con esto, planteo también la conveniencia de que en el futuro debate pueda reabrirse un tema, que creo recordar que se mencionaba en un Documento de la Comisión de Educación General del PSOE hace unos años, y que consiste en la posibilidad de crear unas escuelas de formación del profesorado de grado medio.

D. JOSE IGNACIO CARTAGENA

En las distintas intervenciones de los ponentes, he notado un cambio importante entre el planteamiento que hacía Montserrat Casas, representate en este caso de la postura de la Administración, que llamaba al protagonismo del profesorado en su propia formación y las intervenciones posteriores de Jordi Roig o de la directora de un CEP, Montserrat Muñoz, que devuelven a la Administración la responsabilidad formativa. Eso, de alguna manera, se uniría con algo que apuntaba D^a Rosa de la Cierva: ¿quién hace la formación de formadores? Este es un tema complejo que me preocupa en la medida en que la reforma presentada ahora puede dar respuesta teórica.

Es difícil entender que no valoremos el que ya en este momento existen aspectos en la vida de los centros educativos que reflejan la necesidad de evaluación del propio trabajo, la necesidad de formación, tales como los Seminarios, los Departamentos, las Juntas de Evaluación o la programación de un centro. Esperar o confiar en la reforma para abrir cauces de formación, como si ahora mismo no estuvieran presentes, sería sesgar el tema.

Creo que la formación de formadores tendrá que darse centro por centro, y de unos profesores a otros. No sólo en un nivel cerrado sino también a través del conjunto de la vida de los centros de cada comunidad o de cada localidad, ya que se cuestiona de manera importante el papel de instituciones ajenas al propio centro.

Quería acabar con un ruego: que el debate sobre la reforma que ahora se inaugura y que se debe producir en los centros, no sea sólo sobre este aspecto de formación del profesorado, sino también sobre cual es nuestra propia labor como docentes. Si no se hace así me parece que estamos esperando recetas de tipo magistral, que no creo que existan.

D. DIEGO OVIEDO

Como representante y portavoz de los Movimientos de Renovación Pedagógica coordinados en Mesa Estatal, me ha parecido oportuno renunciar a la explicitación de nuestras posiciones, o si

se quiere reivindicaciones, sobre todos y cada uno de los temas concretos de cada Mesa. Algunas posiciones constarán en las Actas de esta Reunión¹. Otras, las iremos formulando y publicando a lo largo del próximo curso.

Voy a realizar, en primer lugar, algunas observaciones puntuales al proyecto de reforma de la enseñanza cuyo debate público se inicia.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica están por la reordenación del Sistema Educativo vigente. Su nueva ordenación la consideramos *urgente y necesaria*.

Urgente, hasta el punto de sentirnos en este momento un tanto perplejos pues, cuando creíamos que podríamos debatir pronto sobre un proyecto legal perfilado, nos encontramos con un libro que iba a ser "Libro Blanco", pero que resulta ser sólo una pre-propuesta que tras un amplio debate social se transformaría en "Libro Blanco" y éste a su vez en proyecto de ley articulado: la prometida L.O.S.E.

Nos gustaría pensar que tras las razones públicas del retraso no hay pendiente ningún nudo gordiano que deshacer y que se trata, en efecto, de tomar el tiempo necesario para concretar en el debate el mayor consenso social posible.

Pero la reordenación es —a nuestro juicio— también necesaria, porque el Sistema Educativo vigente, establecido en la Ley General de Educación está superado y en quiebra. El sistema vigente responde a un modelo social no democrático. Es fuertemente segregador. No se adapta a las necesidades de una sociedad moderna integrada por hombres y mujeres que han desarrollado al máximo sus competencias personales de base. No está adaptado a un modelo actual de profesionalidad —y, menos aún, al previsible en corto tiempo. Y, finalmente, sólo contempla la educación formal y no la *formación permanente y recurrente de los ciudadanos y ciudadanas a lo largo de toda su biografía*. Este último objetivo —pensamos— ha de orientar como fundamental referente al Sistema Educativo que se establezca.

Del "PROYECTO" que se nos presenta tenemos que reconocer que nos gusta la música. Suena bien. Vemos reflejado en él buena parte de nuestro discurso de estos años.

¹ Estas posiciones pueden consultarse en el Anexo I.

Pero quiero destacar algunas zonas oscuras que percibimos en él, casi todas ellas en torno al criterio para nosotros irrenunciable del carácter no segregador del sistema.

Estamos básicamente de acuerdo con la estructura formal o temporal de los ciclos. Se nos presenta, sin embargo, una incógnita en el primer bloque de la Formación Técnico-Profesional. Si la instrumentación práctica del bloque permite a los ciudadanos y ciudadanas que lo deseen salir del sistema formal por una decisión propia, no habría nada que objetar. Pero si se produjera una instrumentación tal que, con señuelos de compensaciones económicas por su trabajo en empresas —por ejemplo—, provocara un flujo incentivado de salida, para no poder retornar al sistema común, además de generar una fuerte contradicción con el modelo de sociedad a que el nuevo sistema dice —y debe— servir, generaría a medio plazo el desprestigio del propio bloque de Formación Técnico-Profesional y de parte del propio Sistema Educativo general.

Por el mismo carácter segregador nos oponemos a la selectividad en el tránsito de los Bachilleratos y del segundo nivel de Formación Técnico-Profesional a la Universidad. Decimos un claro no a la selectividad pura y negativa. La Universidad debe acoger a todos los ciudadanos y ciudadanas que, acabada la enseñanza post-obligatoria, así lo deseen. Si se quiere, o el sistema social necesita, un mayor flujo de salida del Sistema Educativo, que sea por vía de una amplia gama de ofertas atractivas, nunca por la pura exclusión frustrante.

Valoramos positivamente que el ciclo 12-16 de enseñanza obligatoria esté centrado en el desarrollo de la persona del alumno o alumna. Pero definimos también el ciclo post-obligatorio como ciclo que debe asumir la diversidad de intereses de los alumnos y alumnas y que debe tener como *objetivo personal* o individual el completar su formación general, desarrollando sus potencialidades intelectuales y manuales, y favoreciendo su desarrollo equilibrado; y como *objetivo* de tipo *colectivo* el contribuir al desarrollo científico, técnico, social y cultural del país, mediante la formación de ciudadanos y ciudadanas, trabajadores y consumidores, del siglo XXI.

En coherencia con estos perfiles diseñados, y teniendo presente que la enseñanza obligatoria implica la escolarización al 100%, y que a medio plazo quedaría —se nos promete— escolari-

zada el 80% de la población de 16-18/19 años, la ordenación educativa futura, en lo que al modelo pedagógico se refiere, ha de ser una ordenación educativa *integradora*. Con esto no queremos decir que defendamos *ahora* que todos los/las jóvenes hayan de realizar los mismos estudios, es decir, la prolongación de la escuela comprensiva. Significa —para nosotros— que el sistema debe adaptarse a la diversidad social, cultural, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, etc. Esto es, el sistema ha de acoger un modelo pedagógico flexible, encaminado a tratar la diversidad del alumnado de tal manera que los objetivos comunes para todos los alumnos y alumnas se consigan por caminos diferentes. La flexibilidad ofrece más posibilidades de integración (y, por supuesto, menos de segregación) que los sistemas rígidos.

Para que este tipo de escolarización generalizada sea pedagógicamente eficaz, la institución escolar ha de reconocer de hecho lo que la sociedad reconoce como derecho a sus miembros: la diversidad de sexos, de intereses, de conformaciones físicas, de capacidades, etc.

Asumir la diversidad de la población escolar es la única vía para reconocer el derecho a la educación de ésta. Y asumir la diversidad de situaciones de partida, de procesos, de logros, de acciones correctoras, ..., es, en suma, valorar la pluralidad. El modelo pedagógico ha de asumir esa diversidad que la escuela hoy no asume. No tiene sentido hacer pervivir un sistema escolar segregador también en lo pedagógico, para luego adosarle un sistema paralelo de recuperación: la Educación Compensatoria (por más que ésta coyunturalmente se justifique).

En las Actas incluiremos como anexo una especificación de lo que para los M.R.Ps. debe o puede ser un modelo positivo de integración de la diversidad, que aprobamos en Diciembre de 1.986 en nuestros IX ENCUENTROS ESTATALES celebrados en Calviá (Mallorca).

Para terminar, unas puntualizaciones muy concretas y aun esquemáticas, más próximas al tema de esta mesa.

El fracaso parcial de la Ley General de Educación (sin que quepa una descalificación general de ésta), es decir, el hecho de no haber llegado a las aulas, no está desconectado de las tres siguientes cuestiones, a nuestro entender cruciales:

Primera, su rigidez. La L.G.E. no previó sus propios mecanismos de adaptabilidad y transformación. La futura L.O.S.E. no debería caer en el mismo error. Que no haya que esperar a una segunda L.O.S.E. para modificar las disfuncionalidades prácticas de la primera.

Segunda, aunque la Ley General de Educación se denominó (en segundo apellido) "Ley de Financiación de la Reforma Educativa" la financiación necesaria y suficiente nunca llegó. La Ley perdió con ello gran parte de su virtualidad. Los M.R.Ps. reivindicamos que, en paralelo con la tramitación de la propia L.O.S.E., se establezca (mediante una Ley del mismo tipo y rango que la que garantiza en la actualidad el aumento anual de los presupuestos del Ministerio de Defensa), el mecanismo que garantice las inversiones en educación necesarias, previsibles y preplanificadas.

Tercera, la no implicación activa del profesorado. El papel activo que en lo pedagógico y en la capacidad de diseñar individualmente y/o en equipo sus propios currícula concretos, que contempla el proyecto que discutimos, es valorable positivamente. Para ello no habría que normativizar en exceso pautas de conducta ni opciones metodológicas, didácticas, evaluativas, etc., sino capacitar al profesorado en formación inicial y permanente adecuadas. Para salvar la coyuntura del actual profesorado en ejercicio reivindicamos un plan, a nivel estatal y/o de Comunidades Autónomas, de reciclaje del profesorado hoy en ejercicio para acomodarlo a las exigencias del nuevo modelo por el que finalmente se opte. Felicitamos a la Sra. Casas, Subdirectora General de Formación del Profesorado, por las líneas del plan que nos ha expuesto; lo estudiaremos con todo interés y nos ofrecemos a colaborar en la medida de nuestras posibilidades a su definitiva redacción y realización. Nos felicitamos, asimismo, por el hecho de que la Administración, en este documento que debatimos, asuma por primera vez, aunque sólo sea de forma parcial, que el reciclaje se realizará en horario de trabajo del profesorado y a cargo de la propia Administración.

Pero la no implicación del mismo profesorado en la transformación real del Sistema Educativo puede venir —esperemos que parcialmente sólo— por las disconformidades con origen en el corporativismo. Por ello, los M.R.Ps. mantenemos nuestra opción de cuerpo único de enseñantes como el marco que creemos óptimo,

si no para la desaparición de enfrentamientos con base en posibles legítimos intereses contrapuestos, sí al menos para la suavización de tensiones meramente corporativistas. Sobre este tema del papel del profesorado nos ocuparemos en próximos ENCUENTROS y manifestaremos nuestra definitiva posición a la opinión pública y al Ministerio.

D. JOHN MCNAIR

La Sra. Thatcher —cuyo nombre no es desconocido, supongo— hablaba hace algunos meses de sus Ministros y explicaba por qué prefería a algunos sobre otros. Dijo: “Mis otros Ministros me traen problemas, este Ministro me trae soluciones”. Desgraciadamente, yo no les ofrezco soluciones sino que les traigo problemas. Y me permito, como extranjero, aventurarme en un terreno que posiblemente sea muy peligroso, porque el extranjero a veces pone sobre la mesa cosas que son tan familiares a los que trabajan en su sistema que no creen que tengan dificultades. Me refiero a dos aspectos de la carrera del profesor: primero, a la movilidad extraordinaria de los profesores jóvenes. Ante el problema no veo soluciones y sé muy bien que hay un gran número de limitaciones sociales que dificultan el cambio de este sistema. Me parece muy curioso que los profesores jóvenes que terminan su formación con entusiasmo, con vigor, con compromiso, estén obligados a cambiar de puesto después de muy poco tiempo, de forma que no tienen posibilidad de comprometerse en investigaciones o en proyectos serios. La movilidad se mantiene y la desorganización de los centros al principio de cada año es algo que sorprende al extranjero.

Discutir el segundo punto puede ser aún más peligroso, ya que se refiere al papel del Director. Hargreaves se refirió a este tema en su ponencia. Si leemos los periódicos y las revistas educativas en España, es evidente que hay muchos profesores muy comprometidos que trabajan en proyectos de gran interés. Estos profesores no necesitan apoyo, son “la crema de la profesión” y trabajan siempre con ahínco. Pero también hay una masa del profesorado que necesita inspiración, que necesita ser alentada en su tarea. Me parece que la Inspección podría desarrollar este papel, pero también pienso que, por varios motivos, los inspectores no

tienen la influencia que deberían tener. Me permito aventurarme y afirmar que un Director que tuviese mayor autoridad de la que tiene en estos momentos podría interesarse por el desarrollo de la carrera de sus colegas, fomentar nuevos proyectos y guiar el centro de una manera distinta a como ocurre ahora.

D. CARLES MARTI

Haré una breve intervención que pretende ser significativa, tanto por sus contenidos como por el propio hecho de realizarla ya que creo que no es irrelevante que intervenga como representante de un colectivo de estudiantes en esta mesa que, aparentemente, es la más alejada de nuestros intereses.

Los estudiantes, si realmente creemos en una participación día a día y efectiva, no debemos limitarnos a hablar de nuestros problemas o de aquellos problemas del Sistema Educativo que más directamente nos afectan. Nuestra participación debe ser una contribución constante, reivindicativa y rigurosa, en todos los ámbitos de la educación, superando planteamientos corporativos y aportando, de igual a igual con el resto de los sectores educativos, nuestro punto de vista y nuestro trabajo. De esta manera se produce una verdadera corresponsabilización de todos en la escuela y las soluciones a los problemas educativos serán una respuesta que integre las necesidades, los intereses, los sentimientos y las aportaciones de todos los que vivimos en los centros educativos. La participación así entendida hace referencia no sólo (aunque sí principalmente) a la gestión y al gobierno de los centros docentes, a la programación general de la enseñanza, es decir, a la planificación, a los contenidos, a las titulaciones, etc., sino también, a lo que afecta a lo que hemos venido a llamar: binomio aprendizaje-enseñanza, educación activa, reciprocidad en la evaluación, evaluación compartida, etc. Los alumnos debemos convertirnos también en sujetos de la educación que recibimos, sin perder nunca de vista, evidentemente, quién es educador y quién es educando, pero teniendo presente este principio.

Por todo ello, y espero que se me excuse por la dureza de mis palabras (que creo que reflejan el sentimiento de muchos alumnos), el profesorado tiene que ser consciente de que éste es el tipo de

educación que queremos: una educación activa en donde tienen que desaparecer los privilegios, los paternalismos y la prepotencia de quien se cree superior y más cualificado para tomar decisiones en la enseñanza.

La reforma del Sistema Educativo debe compartir, también, este cambio de actitud que mejorará el clima de los centros docentes fomentando una superación de los sentimientos de inferioridad y de los prejuicios que existen en las relaciones entre alumnos y profesores, y apostando por una convivencia desde el respeto mutuo. Este cambio de actitud también nos sirve a los alumnos para ganar en adaptación, en interés y en motivación lo que finalmente redundará en el éxito en los estudios.

En justicia, no podría terminar mi intervención sin reconocer que el coprotagonismo en la educación, que en estos momentos reivindico en nombre de los estudiantes, no vendrá tanto por lo que otros dejen de hacer como por lo que nosotros seamos capaces de hacer y buscar, asumiendo la participación que en justicia nos corresponde, previa garantía de unos dichos mínimos e irrenunciables. Sé que el tema es profundo, complejo y nada fácil, pero me parece imprescindible para que la reforma que aquí estamos debatiendo se note en las aulas y en los centros docentes, que es donde de verdad se da la relación educativa y donde de verdad estamos los alumnos.

D^a ISABEL TOCINO

Quería abordar tres aspectos que me han quedado un poco en el aire. D^a Montserrat Casas ha hablado de la recualificación de los profesores de Enseñanzas Técnico-Profesionales, con lo que estamos totalmente de acuerdo. Pero mi pregunta es: ¿qué pasa con la recualificación de los profesores que no son de Formación Profesional?, es decir, ¿qué pasa con esos profesores que en la actualidad están enseñando materias que no dominan? Por ejemplo, se considera titulado idóneo para dar clase de Inglés al profesor de Latín, es idóneo para explicar Griego el profesor de Francés, puede enseñar Teología el licenciado en Matemáticas, y ello porque el Griego, la Historia, la Filosofía y la Literatura, con la Geografía y el Inglés, son una serie de asignaturas afines entre sí. Lo

mismo ocurre también con la Química, las Matemáticas, la Física o el Dibujo o incluso con la Música, que puede ser enseñada por cualquier profesor, aunque precisamente de lo que no sepa nada sea de música.

Quizá esto podría paliarse con el proyecto que estamos debatiendo en la medida en que parece que propugna una cierta desaparición de las áreas de conocimiento, volviendo a lo que se había abandonado, ese antiguo concepto de profesor por materia. Pero ello quizá imposibilite la formación de equipos interdisciplinares que, como se ha comentado varias veces, son muy importantes.

En definitiva, pienso que si queremos realmente corregir estos problemas y que todo vaya en favor de la calidad de enseñanza, lo que nos está preocupando a todos, lo que habría que corregir primordialmente es el sistema de contratación. Este sistema actualmente se está basando, en esencia, en lo que se puede llamar un derecho preferente, que hace que se contrate siempre al primero de la lista, sin importar demasiado que su especialidad no tenga gran relación con la asignatura que tiene que impartir en el centro.

Una segunda cuestión que quería plantear es cómo se piensa mejorar en la práctica el período de formación continuada obligatoria. D^a Montserrat Casas se ha hecho eco de esta cuestión magníficamente y con la ponencia del profesor Hargreaves nos ha quedado a todos muy claro que es fundamental para el profesorado esta formación continuada. En España esta formación existe, pero los problemas que plantea son grandes. Entre ellos, mencionaré uno que incluso he llevado al Parlamento, que consiste en que cuando los profesores tienen que hacer estos cursos de formación continuada se encuentran con que no hay suficientes profesores de apoyo. Una de las salidas que pudieran tener los profesores interinos sería la de ampliar esta plantilla de profesores de apoyo ya que ahora nos encontramos con que el profesor se marcha, pero por no haber profesor de apoyo aumenta la ratio profesor-alumno, que ya de por sí, al menos en España, esta excesivamente cargada.

Me pregunto si estos defectos, que van en merma de la calidad de la enseñanza, se van a paliar haciendo que la formación continuada de estos profesores se realice, como decía D^a Montserrat Casas, durante las horas lectivas y, sobre todo, potenciando la formación dentro del propio centro. En este caso quizás habría

que replantearse la finalidad de los CEPs, de cuya gestión democrática no quiero hablar en este debate para no iniciar polémica.

Por último, me pregunto también cómo podemos conseguir todo este panorama si realmente no contamos con un presupuesto y si, en concreto, en la Ley de Presupuestos ha disminuido el capítulo de perfeccionamiento del profesorado nada menos que en un 13,2% sobre los 1.936.166.000 pesetas que se dedicaban el año pasado. Desearía que me lo explicaran.

Para terminar, y porque no quiero ser polémica, me tengo que dejar en el tintero el importantísimo tema de los Directores de centros escolares, que como decía el Sr. Hargreaves, son las personas más importantes a la hora de elaborar programas; razón por la que el Reino Unido invierte en la formación de los Directores. Quiero decir, por si acaso el Sr. Hargreaves no lo conoce, que en España la participación en los centros de los llamados Consejos Escolares no siempre permite atribuir la gran importancia que tiene al Director de esos centros.

D^a PURIFICACIÓN LLAQUET

Sin pretender dar una posición del sindicato al que pertenezco, voy a procurar dar unos apuntes sobre este debate en general.

Este libro me parece importante en cuanto que es una respuesta de la Administración Educativa al desfase entre el Sistema Educativo actual y la realidad social del país. Este desfase ha sido señalado a lo largo de los últimos años por diversas organizaciones sociales y por organizaciones del profesorado en particular.

Es necesario abrir un debate en profundidad sobre la reforma, pero no sólo en foros teóricos como éste sino también en otros foros, como pueden ser los centros donde se recojan las opiniones de los profesores procurando evitar dogmatismos o corporativismos insolidarios.

Estoy segura de que, aunque en estos debates sólo participara una parte del profesorado y aunque algunos de ellos tomaran actitudes críticas, se empezaría a asumir parte de la responsabilidad de esta reforma, parte del protagonismo necesario para llevarla a cabo. Y se motivaría a los profesores realizar el esfuerzo necesario

para cambiar su trabajo, para compaginar la comprensividad y la atención individual a los alumnos, etc.

Un objetivo de nuestro sindicato, el SIBPA, es el cuerpo único, una idea a la que no renunciamos. Precisamente, en las reformas a discusión cabe la posibilidad de avanzar en este camino. Paso decisivo sería la formación inicial del profesorado. Nosotros creemos que hay que ir a la formación inicial con un mismo rango universitario.

Es importante señalar que la formación de los profesores de la Educación Secundaria (y, por supuesto, de la Educación Primaria e Infantil) ha de ser igual aunque sea distinto el énfasis en cada una de ellas. ¿O es que se considera que la Educación Infantil o Primaria, o el primer ciclo de la Educación Secundaria, no necesitan un profesorado con una formación de rigor científico y elevada?

Por otro lado, respecto a la formación permanente, pensamos que, a pesar de que parte del profesorado se ha venido responsabilizando de su perfeccionamiento, como lo prueba la existencia de Movimientos de Renovación Pedagógica, es necesario que las Administraciones den un salto cualitativo y desarrollen un plan de formación del profesorado con rigor, para que todos los profesores puedan realizar su trabajo de una forma adecuada a las características y problemática de su práctica profesional.

Los Centros de Profesores son un avance, pero no podemos quedarnos sólo en eso y, por supuesto, toda esta formación continua debe ser gratuita y dentro de la jornada escolar.

Quiero insistir en un punto que es imprescindible: el profesorado, para que se lleve a cabo esta reforma, tiene que creer en ella, se tiene que ilusionar con ella. A pesar de que sabemos que la historia no se repite, es bueno recordar que en la Segunda República, se dio un avance gigantesco en la educación, lo cual fue posible porque el profesorado se sintió partícipe de estas reformas y actuó con ilusión. Por ello es importantísimo que el profesorado entre en el debate, evalúe las experiencias llevadas a cabo hasta ahora, reflexione colectivamente y efectúe propuestas. De lo contrario, advierto (y, por supuesto, simplemente es poner un hecho de manifiesto y no es ninguna amenaza) que se dará una desconexión entre el debate teórico y la realidad de los institutos y de las escuelas, como ya ocurrió hace 17 años. Por supuesto, nuestro sindicato participará en todo momento en este debate.

D. ESTEBAN BARCIA

Quisiera plantear la conveniencia de un debate en profundidad sobre la diversidad de funciones de la profesión docente. En él sería conveniente analizar con detalle la excesiva tendencia que existe a diversificar hasta el infinito. Cuanto más se observa el funcionamiento del Sistema Educativo desde la óptica del hombre de la calle más se detecta su tendencia a crecer hacia adentro.

Esta percepción de la realidad del Sistema Educativo se manifiesta mucho más claramente en esa inclinación a ampliar el abanico de las especializaciones profesionales. En algún rincón del devenir histórico más reciente de nuestro Sistema Educativo de pronto alguien descubre que el alumno necesita del profesor una labor tutorial y, sobre este descubrimiento, surge la categorización profesional de la figura del tutor. Más recientemente se vuelve a poner el acento en la necesidad de orientar al alumno y automáticamente se tiende a convertir la orientación en una suerte de estructura dentro de los centros educativos. Tal vez alguien descubra mañana la conveniencia de formar profesionales para el trato con la familia, cuya importancia también es un descubrimiento, al parecer, reciente. Como estoy hablando desde la óptica del hombre de la calle, ustedes tienen que perdonarme la simplicidad de este análisis. En modo alguno cuestiono que estos ejemplos concretos requieran un tratamiento especializado en el funcionamiento de los centros educativos y, desde luego, en el curriculum de la formación de los profesionales de la enseñanza. Lo único que vengo a preguntarme es en qué consiste realmente la profesión de profesor.

D. MANUEL MONTERO

No cabe duda de que ante las nuevas tecnologías, las nuevas posibilidades, el nuevo abanico que se abre para el alumno, etc., hacen falta también nuevos profesores, y hace falta reciclar a los actuales. Se ve la necesidad de aprovechar la actual plantilla y sobre esta necesidad se ha hecho, hasta cierto punto, el modelo de profesorado de Educación Secundaria.

Si se concibe la Educación Secundaria como un ciclo único habría que apostar por la unicidad, pero si se plantean dos etapas

distintas habría que dar apertura a una serie de materias opcionales que serán más especializadas según avanzamos en edad del alumno. En el caso de que esas dos etapas se perpetúen, no cabe duda de que la formación del maestro habrá de diferenciarse. Si esto es así, yo abogaría, en la línea que ha apuntado D. Raúl Vázquez, por las Escuelas de Formación del Profesorado, por crear funciones específicas dentro de los CEPs. Estas funciones deberían crearse por dos razones. En primer lugar, porque no creo que los CEPs cubran toda la gama de posibilidades; y en segundo lugar, porque existe un rechazo por parte del profesorado de Bachillerato hacia esos CEPs, mientras que si se crease una sección determinada para técnicas y especialización los CEPs tendrían mayor acogida.

D^a MARUJA DE LA FUENTE

La enseñanza es sin duda el trabajo de mayor trascendencia social, pero es un trabajo que se aprende y donde mejor se aprende es en la clase. En este sentido quiero enlazar con la idea del catedrático tutor de profesores, es decir, tutor de aquellos profesores que van a necesitar el período de prácticas como segunda parte de su acceso a la función pública docente. Esta figura tiene mucho que aportar ya que el profesor va a aprender al lado de alguien que tiene ya experiencia docente.

En relación con el tema de las licencias por estudios, este año se han ampliado, hay más licencias, pero mientras esas licencias no engloben la totalidad del salario de los funcionarios docentes realmente no interesan a la inmensa mayoría de los profesores. Sólo pueden reciclarse así aquellas personas que tienen ingresos complementarios.

Un último punto en cuanto a los CEPs, de los que se ha dicho que son válidos para la formación del profesorado. Entiendo que tal y como están destinados no son válidos. Es más, dentro de los institutos ha habido realmente muy poca participación porque los profesores de Enseñanzas Medias no se han sentido, en general, motivados por las actividades de los CEPs. No los considero válidos como oferta en este momento para la formación del profesorado.

D. JOSE LUIS NEGRO

El punto 165 del Informe de la OCDE sobre nuestra educación empezaba diciendo: "El perfeccionamiento del profesorado es especialmente pobre, en parte por la total escasez de...", etc. Sólo hago mención a ello para saber de dónde partimos y saber que tenemos que poner muchísima "carne en el asador". Permítame unos breves enunciados: Formación del profesorado en principio, motivación positiva, estimulación y financiación adecuada.

Es muy interesante aprovechar para la formación de equipos de profesores la experiencia de los grupos de la experimentación de las Enseñanzas Medias. En estos momentos algunos de estos grupos tienen una sensación de desaliento y desorientación, pero (ya que han sido quienes han puesto más trabajo y entusiasmo y quienes tienen más experiencia en estos momentos) hay que usarlos, en el mejor sentido de la palabra, para estimular a nuevos grupos en este nivel de perfeccionamiento del profesorado.

Es también urgente dar el protagonismo adecuado al Cuerpo de Inspección dada su especial cualificación en tareas de formación del profesorado, en tareas de estímulo y en planes de experimentación.

En el sexto convenio de enseñanza privada se establece que los profesores que disfruten un determinado tipo de vacaciones estivales harán un curso de formación del profesorado de veinticinco horas. No creo que esto deba trasladarse de una forma mecánica, pero de algún modo sería positivo contemplar algo análogo en la enseñanza estatal o pública.

También es importante que exista un apoyo de la Administración a los movimientos de innovación pedagógica sólidos. Deben financiarse y estimularse desde la Administración adecuadamente, como expresión de un servicio y de una voluntad de colaboración. Digo formalmente a la Administración y a todos los demás grupos que el movimiento surgido en nuestros colegios, genuino, espontáneo y autofinanciado, que responde específicamente a necesidades concretas de los docentes, está a su disposición. Nos ofrecemos y pedimos ayuda a todos los demás grupos y, especialmente, a la Administración.

D^a MARIA TERESA ESTEVAN

Quiero dejar claro el reconocimiento que por parte de los padres de alumnos existe hacia la labor de todo el profesorado que ha estado trabajando en el proceso de la reforma, tanto de E.G.B. como de Enseñanzas Medias, así como hacia el profesorado que desde los movimientos de renovación pedagógica o desde el anonimato de su aula participa activamente en una enseñanza de calidad.

Para garantizar la igualdad de oportunidades es necesario que la calidad de todo el servicio educativo, y especialmente de la escuela pública, sea excelente. Para ello es necesario que todos los profesionales sean buenos profesionales. Desde este planteamiento es necesario que la Administración estudie los métodos que considere oportunos para que este reciclaje y esta calidad profesional se reflejen en las necesidades de los centros y de las aulas.

Me parece bien que se dé oportunidad, que se sea flexible, que se intente no tensionar, que se cuente con promover el entusiasmo, la buena voluntad, etc. Pero esto ha de tener algún límite y la sociedad no puede consentir que este límite condicione la calidad del Sistema Educativo. Es momento de que los derechos sociales mayoritarios se pongan por encima de los derechos adquiridos por grupos o por intereses corporativos.

Me gustaría que los sindicatos de profesores tengan una voz clara en este sentido, que dinamicen la actitud positiva del profesorado para conseguir una importante calidad de enseñanza, para conseguir que por lo menos algunos superpongan estos temas a otros que son puramente corporativos.

D^a ENCARNACION ASENSIO

Creo que es una buena ocasión, cuando se aborda el tema de la reforma del Sistema Educativo, para hablar de la formación del profesorado pero, cualquiera que sea el futuro de la reforma, no debería supeditarse la formación del profesorado al tema de la reforma.

La formación del profesorado tiene dos planos diferenciados, por una parte la formación inicial, que hay que transformar en este país en profundidad, y por otro, la formación permanente.

Abordar el tema de la formación permanente es quizás mucho más importante que el tema de la formación inicial, ya que la cohorte de profesores está prácticamente estabilizada y va a seguir estabilizada. Por ello habrá que hacer recualificaciones y reconversiones del profesorado.

Es urgente un plan nacional de formación del profesorado, pero este plan debería hacerse bajo una planificación y una prospección bastante rigurosa. Podríamos decir que las necesidades que hay en la formación permanente en el sector de Bachillerato, en el sector de F.P. y en el sector de E.G.B., son absolutamente diferentes. En algunos casos, en F.P. están trabajando profesores cuya formación permanente no se hace jamás en ninguna empresa, lo que quiere decir que la experiencia profesional real del ejercicio no ha existido. Nos parece que esto es una gran carencia evidentemente ligada al tema de la selección del profesorado, pero ese es otro capítulo que está muy relacionado con la formación inicial. Es evidente que en la Formación Profesional es necesario que haya una recualificación y, desde luego, esa recualificación debe hacerse en las empresas. Esta claro que ésta no es la misma necesidad que tienen los profesores de Bachillerato o los profesores de E.G.B.

Para los profesores de Bachillerato podríamos decir que su reclutamiento les ha garantizado mucho más que un título universitario, un rigor y una cualificación científica. Sin embargo, consideramos que adolecen de muchos defectos. Por ejemplo: la falta de ejercicio de la docencia en equipo. Creo que una de las mayores ventajas que ha tenido en este aspecto la reforma experimental ha sido que se han organizado verdaderos equipos. Quizá ese sea el profesorado más actualizado, el que ha tenido un ejercicio de formación permanentemente más intenso. El esfuerzo que han hecho los compañeros que han estado en la reforma no solamente se ha debido al diseño de la misma sino también a la necesidad de su propio perfeccionamiento. Por ello puede apoyarse la idea de que es en el propio centro educativo, con algunos apoyos externos, donde se puede realizar la formación permanente. Evidentemente la formación permanente ha sido durante muchos años la gran abandonada en el Sistema Educativo actual. Es cierto que se está cambiando radicalmente, pese a las deficiencias que puedan existir en los Centros de Profesores, pero aún así, no será suficiente si los

Centros de Profesores se mantienen yuxtapuestos al sistema y no se integran en todo el Sistema Educativo.

Por otra parte, es evidente que hay que preparar al profesorado para la reforma del sistema y esa preparación del profesorado debe de iniciarse ya. Es decir, el profesorado o la Administración han de fijar una serie de parámetros donde se admita el debate, pero tiene que haber unos puntos fijos y empezar a dinamizar el profesorado en esas direcciones. Porque está claro que en este país hemos tenido la experiencia del año 70. La manera en que se articuló la Ley General de Educación hizo que su repercusión en la formación del profesorado fuese prácticamente nula. También tenemos la experiencia actual en la que, cuando se ha intentado hacer una sistema experimental de reforma, ha sido necesario un esfuerzo considerable del profesorado porque no estaba preparado para ello. Pongamos las medidas oportunas desde ahora.

Nos parece tan importante el tema de la formación del profesorado que nos atreveríamos a proponer a la Administración que contemplase la necesidad de formar un Consejo de formación permanente, donde se estuviera ligado al ejercicio profesional y a las fuentes de formación inicial, tales como Universidades, escuelas de formación de profesorado, etc.

La necesidad de este Consejo participativo de la formación permanente puede ser un incentivo más para que el profesorado pueda definir cuál es la formación permanente que necesitamos.

D. CESAR COLL

Quisiera hacer únicamente tres breves comentarios. El primero para resaltar algunos aspectos de la relación entre la formación del profesorado y la organización de la Enseñanza Secundaria y los otros dos acerca de filosofía general. En la alternativa por la que finalmente se opta en el libro hay dos aspectos que creo que son cruciales, uno es el aspecto del profesorado y otro el de los centros. En lo que hace referencia a los centros, se distingue un período transitorio durante el cual el primer ciclo de la secundaria básica se va a impartir en centros de E.G.B. y el segundo ciclo en centros de secundaria.

Se establece un período transitorio y se dice que lo coherente es ir hacia un centro único en donde realmente los alumnos de la secundaria básica reciban toda su enseñanza en un sólo centro. En cuanto al profesorado se plantean también dos alternativas: se afirma que una es la más coherente, que la otra es la más realista y creo que esto es bueno. Cuando se plantea una reforma realista, me parece que el mismo período de reconversión que se establece a nivel de centros sería coherente plantearlo también a nivel del profesorado. Quiero decir que se tendría que ir hacia un solo cuerpo de profesorado para la secundaria obligatoria. Si no se hace de esta manera temo mucho que con el tránsito de un centro a otro, y pese a que se pongan los medios para que se establezca una coordinación de profesores, la coordinación no se llegue a conseguir nunca. Quiero plantear la posibilidad de que, de la misma manera que hay un período de adaptación a nivel de centros, se pueda contemplar también un período de transición para la unificación del profesorado de la primera etapa de la secundaria.

Mi segunda observación es de tipo más general y más filosófico. Es importante, en el tema de la formación del profesorado, disponer de unos criterios de éxito en el desempeño profesional del profesor. Creo que un gran mérito del libro que estamos debatiendo es que precisa con mucha claridad cuál es el planteamiento curricular en el que tendrá que trabajar el profesor.

Por otra parte, creo que está claro el criterio de que, en un modelo de curriculum abierto, los profesores de los centros tienen que ser capaces de hacer sus adaptaciones curriculares. Esto implica un cambio fundamental de filosofía en la formación del profesorado e implica mucha imaginación en las propuestas para la formación del profesorado. Muchas de las formas actuales en la formación del profesorado no sirven para tener la seguridad de que se lleguen a cumplir ciertos criterios. Por ejemplo, en lo que respecta a la formación de formadores, un aspecto muy positivo es la vinculación con los departamentos universitarios. Pero creo que a veces se confía demasiado en la capacidad de los departamentos universitarios para poder asumir estas tareas. Creo que ahí la L.R.U. abre una vía importantísima, con la constitución de los departamentos universitarios integrando a profesores de centros de formación del profesorado y a profesores de facultades en unidades orgánicas de docencia e investigación, y pienso

que el proyecto debería contemplar esta posibilidad que ofrece la L.R.U.

Para que los departamentos universitarios pudiesen llegar a ofrecer ese servicio en la formación de formadores, sería muy importante que estuvieran ligados directamente al trabajo en las escuelas, algo que en este momento en los departamentos universitarios no sucede.

El último punto que quiero mencionar es la relación entre la reforma y la innovación o renovación pedagógica. Hay una cierta confusión en todo el debate que, a mi manera de ver, aparece más claramente en el apartado de formación del profesorado. Esta confusión es creer que haciendo una reforma estructural del sistema se hace innovación educativa. Esto, a mi juicio, no es correcto, ya que una reforma estructural potencia la innovación educativa, pero no es la innovación educativa, no es la renovación pedagógica. A nivel de formación del profesorado podemos caer muy fácilmente en este error ya que (aunque creo que desde la Administración se tienen que elaborar programas institucionales de formación del profesorado) hay necesidades de formación del profesorado que no pueden venir nunca de arriba a abajo, sino que tienen que venir de abajo a arriba. Ahí los verdaderos protagonistas son los profesores. Me refiero a los Movimientos de Renovación Pedagógica, donde la Administración lo único que puede hacer es ofrecer un marco en el que se potencie esta innovación pedagógica. Esta innovación no se puede someter a una planificación, y aunque se puede planificar el cubrir las necesidades de las reformas estructurales del sistema en el aspecto de innovación, que creo que es el más importante, la Administración lo único que tiene que hacer es potenciar al máximo para que las iniciativas lleguen a buen término.

D^a MONTSERRAT CASAS

Existen algunos aspectos en los que todos parecemos estar de acuerdo y algunos otros que quedan para el debate.

Los acuerdos se refieren a que se insiste en la necesidad de la formación de formadores y en la necesidad de aprovechar todos los recursos para formar a estos formadores. Por otra parte, se ha

insistido también en la necesidad de reforzar el funcionamiento de los centros educativos, en centrar parte de la formación permanente en el propio centro y en formar a los Directores de los centros educativos.

En cuanto a problemas que han quedado para el debate, uno de ellos es el tema de la formación inicial, que habrá que debatir con más profundidad en otra ocasión. También se ha insistido en la necesidad de definir las funciones del docente, y en la necesidad de analizar cuáles son los aspectos formativos en los que es necesario insistir.

Una aclaración respecto a los presupuestos: en cuanto a lo que decía D^a Isabel Tocino, supongo que hay un error de cálculo en la apreciación presupuestaria ya que no es que se haya disminuido el presupuesto, sino que hay que calcular otras partidas presupuestarias. El presupuesto, referido al año pasado, ha aumentado.

MESA 5

La Evaluación de la Educación Secundaria

PONENCIAS

- D. Angel Rivière
- D. David Wiley
- D. Iñigo Aguirre de Cárcer
- D. Tomás Escudero
- D. Carles Martí

INTERVENCIONES

- D. José Luis Negro
- D. Carmelo Gómez
- D. J.J.R. Fraústo da Silva
- D. Miguel Escalera
- D. José Torreblanca
- D. Alfredo Pérez Rubalcaba

PONENCIAS

D. ANGEL RIVIERE

Me parece que si hay un campo en el cual nuestro esfuerzo en búsqueda de la objetividad y de la concertación debe ser especialmente intenso y sereno es precisamente el de la evaluación educativa y sobre todo el de la valoración de la Enseñanza Secundaria.

Este campo —hay que empezar por reconocerlo así— está especialmente cargado emocionalmente. Ha sido terreno preferente en el debate social que ha caracterizado a nuestro mundo educativo en el último año. Y es que sucede que, en el caso de la evaluación de la Enseñanza Secundaria, se plantean de una forma especialmente evidente algunas de las dificultades de los sistemas educativos en general y de los procedimientos de evaluación en particular. Por ejemplo, cuando hablamos de un primer nivel de Enseñanza Secundaria (la Enseñanza Secundaria obligatoria) nos referimos a un nivel en el cual se da, al mismo tiempo, una función transferencial para algunos alumnos (de paso a otros ciclos educativos) y una función terminal para otros. Así tenemos que plantearnos el difícil problema de acomodar sistemas de evaluación que sean capaces de cumplir, al mismo tiempo, con la función transferencial y con la función terminal.

Por otra parte, cuando hablamos de la Enseñanza Secundaria post-obligatoria, se nos plantea el difícil problema del acceso a la Universidad y la determinación de qué alumnos pueden realizar ese acceso. Por eso no es extraño que precisamente en el campo de la evaluación se susciten con especial intensidad algunos de los aspectos del debate social sobre la educación, que sin duda es un debate positivo. En esa búsqueda de objetividad y de concertación puede ser sensato, aunque quizá un poco aburrido, que tratemos de partir de cuáles pueden ser nuestros niveles de acuerdo más básicos; es decir, que veamos por dónde podemos empezar de

manera que todos estemos de acuerdo. Me disculparán, por tanto, si empiezo por señalar algunas obviedades que, al menos, establecen un marco en el que poder situar el problema de la evaluación de la Enseñanza Secundaria. La primera obviedad —y a veces las cosas muy obvias son las que primero se nos olvidan— es que existe una estrecha solidaridad entre los sistemas de evaluación y los procesos educativos, de tal manera que no podemos concebir procesos educativos que no estén íntimamente relacionados con algunos mecanismos de evaluación. Sé que esto es muy obvio, pero se nos olvida con frecuencia. No conozco ninguna teoría del aprendizaje humano que presuponga que la persona puede aprender sin un mecanismo de evaluación implicado en su proceso de aprendizaje, sin una retroalimentación informativa sobre cómo están funcionando sus propios procesos de aprendizaje. Esa es una evidencia que nos lleva a un segundo punto, quizá menos obvio, aunque enormemente importante, y es el hecho de que esa estrecha solidaridad debemos entenderla en términos de determinación recíproca de los mecanismos de evaluación y los procesos educativos como tales, de tal manera que es un error grave concebir que la evaluación es algo que llega a última hora a decir cómo han ido los procesos educativos. Más bien tenemos que entender que los procesos educativos en sí mismos son determinados por los procesos de evaluación, son condicionados por ellos. Nuestra forma de evaluar va a condicionar y determinar, hasta cierto punto, nuestra forma de educar.

El tercer supuesto, en el que creo que todos podemos estar de acuerdo, es que evaluar es comparar algo con un sistema de valores. Ese sistema de valores no es sólo un sistema de valores criterios o normativos, determinados por los objetivos educativos de un nivel o por los criterios que se establecen para el grupo al que pertenece la persona que está siendo evaluada, sino que es algo más que eso. Evaluar es remitir a unos valores sociales. De tal manera que, cuando los mecanismos de evaluación son sometidos a una intensa polémica social, también se están sometiendo a debate los valores sociales que están determinando a la escuela, lo cual me parece positivo.

Sin duda, la escuela debe estar impregnada por los valores sociales, pero por otra parte —y esto debe ser algo que debemos tener muy claro— debe presentar alguna resistencia a ellos. No

debe someterse de una forma pasiva, sino que tiene que contribuir también a modificar los valores de la sociedad.

El último punto en que creo que todos podemos estar de acuerdo es que evaluar no es sólo valorar a las personas, a los alumnos, sino también el Sistema Educativo. Debemos reconocer que en este aspecto, al menos, tenemos serias carencias en nuestro Sistema Educativo. Para demostrarlo, permítanme que haga una cierta autocrítica de esta misma reunión; me parece muy interesante el debate ideológico, pero ¿se han dado cuenta de hasta qué punto este debate ideológico ha carecido de datos suficientes? Eso señala una carencia fundamental de nuestro actual Sistema Educativo: la falta de procedimientos que permitan evaluar al Sistema Educativo como tal y no sólo a los alumnos.

Con frecuencia la discusión sobre los procesos de evaluación queda reducida a un debate sobre la evaluación de los alumnos. Se da la extraña situación de que el alumno, que es la unidad más pequeña, más molecular y, en cierto modo, más sometida al sistema global, se ve sometido sistemáticamente a valoraciones que, a veces, determinan enormemente su personalidad y su desarrollo.

A veces he pensado en lo extraño que resulta que, en nuestro mundo social, sea precisamente el niño el que es sometido a mayor cantidad de calificaciones, de clasificaciones. Cuando somos adultos, estamos mucho menos sometidos a estos procesos. No recuerdo haber sido calificado y clasificado tantas veces como lo fui en mi sistema escolar.

Creo que estos principios que pueden resultar obvios, en que quizá estemos de acuerdo todos, pueden guiar nuestras reflexiones hacia la dirección en que hemos pensado que puede ser más sensato el plantear los problemas de evaluación.

En primer lugar, nos encontramos con un ciclo de Enseñanza Secundaria obligatoria en el cual se plantea como problema fundamental encontrar el equilibrio entre la diversidad —entre las actitudes personales, las vocaciones individuales—, y la comprensividad. Por otra parte, se plantea también encontrar un punto que haga compatible la función de transferencia y la función terminal que tiene ese nivel educativo. Nos parece evidente que, en esas condiciones, los únicos procedimientos que pueden asegurar una evaluación equitativa y realmente reguladora del proceso educativo son los que tienen un carácter contínuo y no puntual. Es decir,

una evaluación que tenga un carácter interno y no externo al propio Sistema Educativo, una evaluación de naturaleza fundamentalmente orientadora y no tanto seleccionadora de los alumnos.

El nivel de Enseñanza Secundaria obligatoria tiene un carácter fundamentalmente orientativo. La orientación debe estar incluida entre sus objetivos fundamentales. La Administración se compromete, en consecuencia, a proporcionar los mecanismos de orientación suficientes y necesarios para asegurar esta función esencial.

Se plantea por otra parte el problema más delicado, que seguro que suscitará un cierto debate, que es el de la evaluación de la Enseñanza Secundaria post-obligatoria y muy especialmente el Bachillerato. Durante este año, gran parte del debate social sobre la educación se ha centrado en ese tipo de evaluación. Podríamos basarnos sólo en una evaluación interna para asegurar la transferencia a la Universidad. Pero hay que pensar que la Enseñanza Secundaria post-obligatoria cumple a la vez una función terminal para muchos alumnos y una función transferencial para algunos otros que van a pasar a estudios universitarios. ¿Podemos basarnos sólo en una evaluación continúa, interna, orientativa? En este caso nuestra posición es clara: creemos que no. Creemos que tenemos que hacer algo más y que es necesario recurrir a una evaluación externa, que homologue los resultados y nos permita evaluar el propio Sistema Educativo. ¿Por qué? Hay dos razones fundamentales que están señaladas en el Libro presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La primera razón es que en un Sistema Educativo que tiende a la diversidad, en que las administraciones autonómicas y locales y los propios centros tienen una mayor libertad curricular, es más necesario aún que haya algún momento en que la Administración central conozca cuáles son los niveles que se están adquiriendo. Sería éste el único momento en que se aplica una prueba a todos los alumnos que han llegado a este nivel y que permite conocer objetivamente, desde fuera, los rendimientos del nivel.

La segunda razón consiste en que éste es el único procedimiento que puede permitir corregir las diferencias en la evaluación interna que se dan en los propios centros. En ese sentido, pensamos que es necesario recurrir a una prueba no como sistema de acreditación del Bachillerato (ya que el Bachillerato se acreditaría

a sí mismo desde dentro) sino como procedimiento para el acceso a la Universidad. Eso determina en gran parte la naturaleza de esta prueba, ya que ciertos estudios demuestran que en el acceso a la Universidad parecen ser más predictivos los aspectos de madurez del alumno que otras cuestiones relacionadas con los conocimientos puntuales que ha adquirido al final del Bachillerato. Por otra parte, parece claro que se alcanza mayor nivel de predicción cuando nos basamos en pruebas que hacen referencia a lo que el alumno efectivamente va a hacer en la Universidad, aunque naturalmente basadas en los conocimientos adquiridos en el ciclo anterior. Por eso proponemos la utilización de una prueba que se compone básicamente de dos partes: Una de valoración de la madurez de los alumnos, y otra de aspectos más específicos relacionados con sus estudios posteriores.

Hay algo que quisiera que quedase muy claro, y es que el priorizar en el debate social el problema de la selectividad puede hacernos olvidar que el problema fundamental de la Administración y la sociedad es el de la evaluación del Sistema Educativo, el de la valoración de las instituciones educativas. En la medida en que la Administración central posea sistemas mejores de evaluación del propio Sistema Educativo podrá tener más confianza en que las evaluaciones internas de los centros sean equitativas y aseguren la justicia suficiente en la transferencia de unos niveles a otros.

D. DAVID WILEY

Desde luego he notado la distancia que existe entre Estados Unidos y España, tanto en términos del desfase horario que tiene lugar cuando se viaja a través del Atlántico como al escuchar alguno de los debates que han tenido lugar en este foro. Muchos de los temas que se están discutiendo aquí no se discuten de la misma forma en los Estados Unidos y muchos de los temas que tienen una importancia política aparentemente grande aquí en Estados Unidos parecen bastante triviales, sobre todo si se comparan con la importancia y la complejidad de esta reforma. No creo que yo tenga un conocimiento completo de una reforma educativa que tiene tantas complejidades en lo que se refiere a su amplitud, planificación y, desde luego, también a la evaluación. Vengo de un país que tiene una historia social bastante diferente a la de España, tanto recientemente como remontándonos al pasado, y creo que esta historia social, que ha condicionado ampliamente el Sistema Educativo americano y le ha llevado a un desarrollo histórico muy distinto si se compara con el español, ha afectado ampliamente a la forma en que han ido evolucionando los conceptos que se refieren a la evaluación del sistema. Por ello, me gustaría revisar un poco lo relativo al sistema americano para que puedan clasificar algunas de las cosas que digo como poco importantes y otras, a lo mejor, como importantes.

Prácticamente todo el mundo sabe que el sistema americano es descentralizado en extremo, desde luego, más descentralizado que cualquiera de los sistemas europeos de educación. A lo largo de la historia de Estados Unidos, la mayor parte de las escuelas han sido financiadas y controladas por las comunidades locales. El nivel de control centralizado del sistema ha sido muy pequeño o incluso inexistente y, debido a que las comunidades difieren ampliamente en cuanto a clase social y raza, existe una gran cantidad de desigualdades sociales en las escuelas de los Estados Unidos,

porque los recursos disponibles en las comunidades locales para apoyar la educación varían considerablemente de acuerdo con las clases sociales.

En Estados Unidos la tendencia más reciente ha ido hacia el aumento de la centralización, pero la centralización hacia la cual se ha ido es parecida a la descentralización a la que está siendo sometida España.

Desde hace muy poco tiempo, en Estados Unidos, los Estados han tomado más responsabilidad en determinar cuáles van a ser los currícula en las escuelas locales y cuáles van a ser las metas educativas que persiguen. También desde hace poco, contribuyen con más recursos a estas escuelas locales, de tal forma que ahora más del 50% de los recursos disponibles para las escuelas locales vienen de los Gobiernos Estatales. Hace 50 años, sólomente de un 15 a un 20% de los recursos para las instituciones locales de educación venían del Estado y, desde luego, en aquella época ninguno de los recursos hubiera venido del Gobierno Federal. Por tanto, este escenario en el que ha tenido lugar el sentido de la evaluación de la educación es muy distinto. El desarrollo de los conceptos de la evaluación depende mucho de las circunstancias sociales dentro de las cuales tiene lugar tal evaluación.

El desarrollo en Estados Unidos empezó en un sentido formal a principios de este siglo con el comienzo de los tests normalizados de los alumnos individuales, de acuerdo con la nueva tecnología desarrollada en el período de la Primera Guerra Mundial. Las necesidades de los militares de los Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial para establecer las cualificaciones de los individuos que habían sido reclutados por los militares para luchar en Europa eran tales que tuvo que desarrollarse un dispositivo mecánico con el fin de poder valorar las capacidades de aquellos individuos. Este fue el origen de lo que en los Estados Unidos se llama ahora tests de elección múltiple. Estos tests no implican la redacción de ejercicios para juzgar la cualificación de los individuos a través de expertos en el campo al que se refiere el examen, sino un sistema mecánico de crear preguntas con un número determinado de respuestas a las que puedan contestar los individuos y que se puedan puntuar por personas que no tienen ningún conocimiento del contenido. Este tipo de sistema mecánico para probar los logros de los individuos o sus capacidades, se ha convertido en un com-

ponente esencial del sistema de evaluación del rendimiento escolar de los Estados Unidos. Creo que es muy importante comprenderlo porque en la actualidad existe una oposición considerable a este tipo de tests. Se critica mucho, en Estados Unidos, la validez de estos tests en relación con algunas de las metas de la educación, pero han tenido mucha importancia, ya que se redujo el coste de la evaluación del rendimiento individual al bajar el nivel de experiencia de la mano de obra implicada en la evaluación del rendimiento. Esto llevó a una utilización amplia de este tipo de tecnología de examen o tests, al poder obtenerse los resultados a un coste relativamente bajo. Con el advenimiento de los dispositivos mecánicos para leer los formularios de respuesta y de los ordenadores para clasificar y puntuar, han seguido reduciéndose los costes desde el comienzo de este siglo en este tipo de evaluación de las capacidades de los individuos. Muchos de los sistemas de evaluación de alumnos en los Estados Unidos se pueden explicar, probablemente, por este motivo económico.

Esto llevó en los años 30 al desarrollo de sistemas en donde los profesores podían construir tests que fueran igualmente económicos para valorar los rendimientos propios dentro del colegio. En este caso, el sistema se desarrollaba en una única aula, y por un solo profesor; el profesor controlaba el sistema de evaluación y lo utilizaba para comprender si era capaz de trasladar la información y el aprendizaje a los alumnos, tal como se pensaba que lo tenía que hacer.

A lo largo de los años 40, el procedimiento se desarrolló y se convirtió en un sistema de instrucción individualizada. Este sistema de tests en las clases (que tenía algunos de los componentes de las pruebas normalizadas y que no era caro) permitía evaluar de forma diferencial y, con los recursos adecuados, diferenciar la educación dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Esto se hizo a lo largo de los años cuarenta y hasta los años cincuenta, en que se elaboraron sistemas para instrucción individualizada pensados para adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos dentro de las clases. Esto llevó, en Estados Unidos, al planteamiento de evaluar el Sistema Educativo a través de la valoración del rendimiento de los estudiantes.

Esta historia del contexto es muy importante para comprender por qué el desarrollo de sistemas de evaluación en los Estados

Unidos ha ido en la dirección hacia la que ha ido. Desde mi perspectiva, ha dependido tremendamente de la valoración del rendimiento individual de los alumnos, en oposición a otros componentes del sistema, pero una de las razones de esta dependencia ha sido el coste reducido de evaluar a los alumnos. Si pensamos en los costes de puntuar un examen de redacción comparados con el coste de un examen de elección múltiple, entenderemos la disposición a realizar exámenes de elección múltiple. Más recientemente, con el aumento de centralización del Sistema Educativo, se han desarrollado nuevos métodos de evaluación ya que las autoridades estatales han pensado que es necesario controlar qué es lo que está ocurriendo en los sistemas locales de una forma más cuidadosa que cuando ellas no eran responsables de los resultados ni del suministro de los recursos. Al transferirse la responsabilidad al nivel estatal, ha aumentado la centralización de los procesos de evaluación. Este proceso se ha dado, sobre todo, debido a los cambios en la estructura del sistema.

Por tanto, los cambios en el sistema de evaluación de los Estados Unidos tienden hacia un control más centralizado de los Sistemas Educativos. No es que el sistema vaya a hacerse más centralizado que el sistema español, por ejemplo, ya que el sistema americano ha estado tan descentralizado que incluso estos grandes aumentos de centralización probablemente dejarán el sistema muy lejos del grado de centralización que ustedes van a lograr cuando descentralicen (incluso dando una gran autoridad a las Comunidades Autónomas en la educación). Por tanto, hablamos en términos relativos y no absolutos.

Dada la historia de descentralización de los Estados Unidos podemos decir algo sobre las consecuencias de la descentralización para la evaluación del sistema. Quizá alguna de estas observaciones pueda ser útil en España, en la medida en que aquí tienden a descentralizar el sistema y las autoridades que toman las decisiones.

El propósito de la evaluación consiste en suministrar información; en recoger, analizar y valorar la información sobre una empresa educativa. Este proceso es útil para mejorar las decisiones que tienen que ver con la educación y, como se ha dicho ya, gran parte de las decisiones educativas dentro del Sistema Educativo son decisiones sobre individuos. Estos son las que yo llamaría decisiones de gestión, de dirección, en oposición a las decisiones polí-

ticas sobre el Sistema Educativo. A veces es difícil trazar una línea sólida entre las decisiones de gestión y las decisiones políticas, pero en general lo que quiero significar con "decisión de gestión" hace referencia a la controversia sobre la cualificación para la Universidad. Aquí los individuos se evalúan habitualmente al final de la Educación Secundaria respecto a una serie de rasgos que son importantes para saber si van a poder tener acceso a la Universidad o no.

Si contemplamos el Sistema Educativo en general, es decir, el sistema español, que incluye tanto la educación superior como las partes previas del Sistema Educativo, esta sería una decisión de transición sobre si un individuo puede continuar hacia la educación superior. Llamaría a esto una decisión de gestión o de dirección en el contexto del Sistema Educativo en su globalidad. Decisiones similares se toman en las clases, en la Escuela Primaria, cuando se decide si un individuo pasa al siguiente grado o no, si un individuo pasa a Bachillerato o a Formación Profesional. Todas estas son decisiones individualizadas que forman parte de un sistema de gestión: la gestión o dirección del Sistema Educativo. Estas decisiones individuales están apoyadas por un sistema de información que está principalmente enfocado en la recogida de datos sobre los individuos.

Las decisiones políticas, por otra parte, son de naturaleza ligeramente distinta. Son decisiones sobre diseño y estructura de todo el Sistema Educativo. No son decisiones de gestión rutinaria, sino que están sometidas a disputas políticas, a diferencias de metas y valores. Mi punto de vista es que una información adecuada probablemente disminuiría algunas de las diferencias que existen en estos debates sobre el Sistema Educativo. No las eliminaría, porque tenemos distintos valores y tenemos distintas metas para el Sistema Educativo, pero si estamos informados de lo que realmente tiene lugar dentro del contexto de un Sistema Educativo, estaremos en mejor situación para discutir estas cuestiones.

Recientemente, algunos de los sistemas de evaluación que se emplean para las decisiones de gestión han tendido a integrarse en procedimientos más generales de evaluación del sistema, encaminándose a la toma de decisión política. No hay ningún proceso educativo que no esté relacionado en cierta forma con la evaluación, ya sea de manera formal o informal, pero además el modo

de evaluación tiene un efecto de retroalimentación sobre el Sistema Educativo en sí. Con este objetivo de retroalimentación, en el estado de California la política del gobierno estatal ha consistido en crear un sistema de información sobre el rendimiento de los alumnos.

El sistema local escolar se evalúa públicamente respecto al rendimiento medio de sus alumnos a través de tests. La intención es que el rendimiento de los niños respecto al curriculum se dé a conocer a padres, profesores y alumnos. Se piensa que cuando las puntuaciones de los tests son elevadas, el rendimiento bajará, mientras que si son bajas, aumentará. Esto se utiliza como un mecanismo de control informal en un sistema descentralizado. Porque el Estado no tiene de hecho la capacidad de decir a los profesores exactamente lo que tienen que enseñar. Se trata de informar a los padres y a la comunidad local sobre el rendimiento, intentando equiparar el rendimiento con las metas. La intención de este sistema social es intentar tener un control de la comunidad sobre las escuelas locales y contribuir a la conformidad de su funcionamiento con las metas nacionales.

En los Estados Unidos, la comunidad política en general ha aprendido ya la lección de la necesidad de evaluar. Existe un intento de crear unos criterios de evaluación más adecuados, de tal forma que tales criterios, en un sistema descentralizado, influyan sobre la puesta en práctica del curriculum, haciendo mejor el funcionamiento del sistema local, y aumentando el éxito de los estudiantes.

En el sistema utilizado en California, se obtiene y proporciona información relacionada con los centros escolares y, para ello, se toma información de los alumnos pero de modo que dicha información no permita decir a los individuos nada acerca de su rendimiento particular. No tenemos ninguna noción real de cuáles van a ser las consecuencias sociales de la adopción de estos tipos de mecanismos de control social, ya que no se ha experimentado su uso lo suficiente.

Me gustaría hacer un comentario sobre mi incapacidad para tratar algunos temas relacionados con la reforma escolar española. Está claro que el proceso de descentralización que tendrá lugar dentro del Sistema Educativo español por el momento no está bien especificado. Es decir, tienen que darse muchos desarrollos políti-

cos que den como resultado una diferenciación más clara de la autoridad entre la Comunidad Autónoma y el Gobierno central e incluso entre los Municipios y las escuelas. Esto no es peculiar de España sólo sino que tiene lugar en toda Europa y, como ya he dicho, es una tendencia opuesta a la que tiene lugar en Estados Unidos actualmente. El nivel de incertidumbre sobre la descentralización hace difícil evaluar una reforma educativa, porque una de las características de la evaluación de cualquier Sistema Educativo es que parte del sistema de evaluación es la unidad de distribución de esta información. Por lo tanto, si hay algunas decisiones que se van a tomar desde el punto de vista político, el sistema que suministra la información al debate público democrático es normalmente bastante distinto del sistema de suministro de información para la toma de decisiones administrativas. Este último tiende a ser más privado, está más estructurado dentro de marcos burocráticos, mientras que las decisiones políticas son más abiertas y tienen un coste de información mayor, porque el número de personas a quien deberá ser distribuida la información es más grande. Esto quiere decir que los recursos asignados a la información de la evaluación deben ser más grandes que en sistemas burocratizados o incluso mixtos, que es lo que son la mayoría de los sistemas. Por ello, lo esencial del sistema de información es la estructura de la información que se recoge y el modo de distribución de dicha información a diversos grupos e individuos. No está muy claro para mí cómo está diseñada en detalle esta cuestión y por ello en cierto modo estoy restringido a un comentario más abstracto, más general y no tan específico dado el carácter temprano del debate sobre la reforma del sistema español.

La evaluación de un Sistema Educativo (especialmente cuando contemplamos los rendimientos de distintas partes del sistema) no debe concebirse como algo que sólo se lleva a cabo con la información que viene de fuera. Uno de los errores del sistema de evaluación en Estados Unidos fue juzgar el rendimiento del Sistema Educativo sobre la base única de los resultados. La razón es que un sistema tiene un conjunto de pre-condiciones, una comunidad está siendo servida por un Sistema Educativo y los alumnos que entran en la escuela vienen de familias con carácter social muy distinto. Antes de entrar en la escuela, los alumnos ya están socializados y educados de muy diversos modos y su capacidad de

adaptación a los currícula escolares también es muy diversa. Por ello, las dificultades educativas a que se enfrentan las diversas escuelas son también muy diversas y cualquier sistema razonable de evaluación tiene que evaluar las dificultades a las que se enfrenta el sistema local, así como los procesos que utiliza el sistema para producir su efecto educativo. También debe evaluar los recursos que se asignan a ese sistema y el proceso mediante el cual esos recursos se convierten en instrucción y en servicios educativos.

Estos procesos de asignación de los recursos que producen la educación real que tiene lugar en las aulas, pueden dirigirse a objetivos que no se reflejan en los resultados medidos del sistema. Esto significa que el sistema puede producir resultados eficientes que no son evaluados o que no son adecuados a las metas del propio sistema.

Además, a medida que aumentan las dificultades con que se enfrenta el sistema, se requieren más recursos para lograr el mismo nivel de resultados. Por lo tanto, si el sistema de evaluación no es comprensivo (en el sentido de intentar compatibilizar las metas con las pre-condiciones, con la asignación de recursos, con las experiencias de educación y con los procesos de participación de los alumnos en estas experiencias) la evaluación conduce a error, porque no proporciona información sobre cómo corregir el sistema.

En suma: es imprescindible contar con un sistema de evaluación comprensivo y que no se limite a valorar resultados.

La evaluación de resultados es muy popular ahora en los Estados Unidos, con la administración Reagan, como una forma de intentar evaluar también las instituciones de educación superior. Esta popularidad es peligrosa si tenemos en cuenta lo compleja que es la interpretación de las diferencias de resultados en función de las diferencias de recursos y alumnos. La Administración no siempre comprende la interpretación de los resultados y su posible contrastación con las metas educativas.

Uno de los debates esenciales que tiene lugar actualmente en el campo de la evaluación y la valoración en los Estados Unidos, se refiere al hecho de que los tests que se emplean normalmente solamente son válidos para algunos tipos de resultados. La tecnología de los tests de elección múltiple se adapta sobre todo a la valoración de los conocimientos actuales. Creo, como se dice en el

Libro Blanco, que estamos mucho más interesados en la capacidad de resolver problemas y de pensar de modo creativo y productivo. Por ello, hay que diseñar sistemas de evaluación del aprendizaje y del rendimiento que sean distintos de la metodología que solamente permite una evaluación válida de elementos de conocimiento que tienen los alumnos.

D. IÑIGO AGUIRRE DE CARCER

Siguiendo el hilo de lo que ha dicho el señor David Wiley plantearé, en primer lugar, una posible evaluación del sistema de Educación Secundaria en España a través de sus resultados. Después intentare perfilar un poco en qué consistió la política de evaluación externa de la Universidad Autónoma de Madrid con sus centros privados y los resultados de esa política, por si fuera de interés. Por último, haré algunas propuestas a la vista de los resultados que hemos conseguido.

A pesar de la ayuda del C.I.D.E. para localizar todo lo que se había escrito en España sobre Enseñanza Secundaria, realmente no existen evaluaciones sistemáticas de la Enseñanza Secundaria en España. Existen algunas evaluaciones financiadas por el C.I.D.E. sobre la reforma de las Enseñanzas Medias, que parece que el público y los participantes de la mesa no conocen, pero que están ahí a disposición de quien los quiera leer en el C.I.D.E. Por lo tanto, he tenido que plantear una metodología denominada "evaluación de meta libre" en la cual el evaluador se olvida de todas las intenciones y la retórica del sistema y va buscando unos resultados para descubrir qué es lo que ocurre.

No voy a utilizar mis propios criterios de evaluación para no descalificar el argumento por motivos ideológicos, sino que voy a utilizar uno proporcionado por el Señor Ministro de Educación y Ciencia en el proyecto de reforma: la meta para el año 2000 es que tres de cada diez jóvenes españoles terminen la Enseñanza Superior. Intentaré con los datos que hemos conseguido reunir, ver a qué distancia estamos de esa meta. Para hacerlo, en vez de tomar datos generales, quiero saber cuál es ese resultado cuando tomamos en consideración distintos jóvenes que proceden de distintas clases sociales. En concreto, el estudio se ha realizado utilizando los domicilios de las personas como indicadores del tipo de clase social a la que pertenecen. Hemos descartado, para este cálculo

lo de las probabilidades de acceso a la Universidad, aquellas zonas en las que hipotéticamente íbamos a encontrar las tasas de acceso más bajas, es decir, el mundo rural de las Comunidades Autónomas económicamente más deprimidas, y hemos eliminado también aquellas zonas donde posiblemente encontraríamos las tasas de acceso a la Universidad más altas: los barrios de elevado standing de las grandes ciudades. Nos hemos quedado con los datos del distrito único de Madrid, las localidades del sur de Madrid y un barrio céntrico de Madrid.

El estudio consistió en analizar cuántos jóvenes fueron admitidos con 18 años en la Universidad de Madrid el año pasado, en relación con el número de jóvenes de 18 años que existen en esas zonas geográficas, a partir del padrón de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los resultados fueron los siguientes: En Móstoles llegó a la Universidad el 8,18% de los jóvenes de 18 años, en Fuenlabrada el 3,27%, en Getafe el 8,08%, en Alcalá de Henares, ciudad que tiene una Universidad, el 10,95%, en Leganés el 6,98%, en Parla el 1,61% y en Alcorcón el 11,44%.

Aunque en esta zona de Madrid no es en donde se producen las tasas de acceso más altas, en el distrito de Chamberí (del cual eliminamos los barrios de Gaztambide y de Arapiles al no poder conseguir datos válidos sobre el número de admitidos) la tasa de acceso de estudiantes de 18 años a la Universidad el año pasado fue del 47,1%.

El barrio de Chamberí y todos los barrios de Madrid que tienen unas condiciones socio-económicas iguales o mejores ya han llegado al año 2000 y la reforma que se proponga tendrá que conseguir que el rendimiento de la Enseñanza Secundaria en las zonas deprimidas se multiplique por un factor de 12 ó de 13.

La segunda parte hacía referencia a otra cuestión: ¿Qué es lo que ocurre cuando se establece una política de evaluación externa? Desde el año 83, la Universidad Autónoma de Madrid proporcionó a los centros que coordinaba información sobre el porcentaje de aprobados de cada centro en cada una de las asignaturas y también les daba la referencia de cuál fue el porcentaje de aprobados en la población general, así como las medias en cada una de las asignaturas de uno y otro. Comparando los resultados en las pruebas de acceso de la Universidad Autónoma de Madrid de 1983 y 1985, se puede decir que, aunque quizá no sea gracias a esta política de

información, los profesores consiguieron aumentar significativamente el porcentaje de aprobados en las pruebas en 13 de las 15 asignaturas. A su vez, las medias de los rendimientos de los estudiantes en estas asignaturas aumentaron significativamente en 10 de ellas. Es decir, si proporcionamos a los profesores información sobre las cosas que están ocurriendo en su centro en comparación con los restantes, son capaces de conseguir elevar el rendimiento de sus estudiantes. Creo que es un procedimiento sumamente barato de aumentar la calidad de la enseñanza.

Mis propuestas en este sentido serían las siguientes. Deberíamos asumir todas nuestras responsabilidades. El problema de los porcentajes de acceso es un problema social y no es un problema exclusivo del Gobierno. Deberíamos dejar que el Gobierno realice su labor que le va a exigir, además de este año de debate, llegar a un acuerdo social no sólo para conseguir el dinero suficiente para llevarla a la práctica, sino también para modificar algunas leyes, bastantes de las cuales no todo el mundo estamos dispuestos a que se cambien. Por ejemplo, para resolver los problemas de las áreas con una situación socio-económica muy baja se tiene que hacer un esfuerzo mucho mayor. En estas áreas, los profesores tienen que estar mucho mejor preparados y, por tanto, mejor pagados. Esta diferencia, que en las empresas no se cuestiona, dentro del sistema funcional y dentro de los derechos de funcionarios españoles exige modificar leyes y, por lo tanto, exige un acuerdo de Estado.

D. TOMAS ESCUDERO

En primer lugar voy a realizar unas consideraciones sobre la evaluación en el proyecto de renovación de la Educación Secundaria. Creo que, probablemente, el punto central de debate de esta Mesa 5 sobre la evaluación de la Enseñanza Secundaria, que plantea el proyecto para la reforma de la enseñanza, es la denominada prueba homologada al final del Bachillerato. Por ello, esta prueba va a ser motivo principal, cualitativa y cuantitativamente, de las posteriores reflexiones. Sin embargo, parece oportuno que analicemos previamente algunas cuestiones de carácter global y fundamentador con vista a ubicar debidamente el significado de estas consideraciones y del propio modelo ministerial.

Empezaremos diciendo que mantenemos algunas discrepancias con el proyecto ministerial —más significativas en unos capítulos que en otros— y que pensamos que algunas propuestas prácticas no son las más apropiadas que pueden plantearse y que algunas otras están envueltas en un marco todavía demasiado impreciso e indefinido. Sin embargo, tenemos que reconocer que son mayoría los enfoques y propuestas del proyecto que nos parecen razonados —y razonables— y que, en buena medida, nuestros planteamientos educativos vibran coherentemente con los del proyecto de reforma que el Ministerio de Educación y Ciencia nos invita a debatir.

Por lo que hace referencia a la evaluación, discutida básicamente en el capítulo 17, sirve lo expresado para el conjunto del proyecto, aunque es lógico que nos centremos fundamentalmente en el análisis de aquellos temas que consideramos más problemáticos, de aquellos puntos que quedan por perfilar y de aquellos aspectos en los que pensamos que el proyecto no ofrece una propuesta acertada.

Considero necesario realizar algunas precisiones sobre el proceso evaluador y la posterior toma de decisiones. Los primeros apartados del capítulo 17 del Libro se mueven de una forma algo

dubitativa alrededor del concepto de selección. La impresión que sentimos es la del conflicto interno que se le produce al técnico, en este caso en evaluación, cuando tiene que expresarse como un político, o quizás la del que se le produce al político que tiene que expresar sus ideas dentro de un marco y con ropaje técnico.

El redactor del capítulo, que obviamente persigue la justificación política y educativa de la introducción de una prueba de evaluación global al final del Bachillerato (que es preciso superar para poder acceder a los estudios superiores), realiza una serie de consideraciones sobre el binomio evaluación-selección que parecen reflejar una cierta mala conciencia o, mejor dicho, un cierto punto de incoherencia entre lo que parece pensar, lo que quiere expresar y lo que tiene que decir.

Se empieza con negaciones rotundas como la de que "aunque puedan cumplir también funciones de selección, los procesos de evaluación no son, en sí mismos, selectivos" (17.2). Después se rebajan los planteamientos —pero intentando mantener el mismo principio— cuando se afirma que "la evaluación cumple funciones de orientación; pero resulta casi inevitable que cumpla también funciones de selección. En todo caso, conviene insistir en que la educación no está al servicio de la evaluación, ni ésta se reduce a la calificación o selección de alumnos" (17.4). Llegando, finalmente, a una especie de posición resignada y justificativa de lo que va a venir después. En efecto, el apartado 17.7 es esclarecedor al indicar que "los procesos de evaluación ponen de manifiesto una de las funciones más delicadas y complejas que cumplen, de hecho, los sistemas escolares: la función de seleccionar. Por ello, no es extraño que muchas polémicas sociales sobre el Sistema Educativo se centren precisamente en la evaluación. Muchos de estos debates acerca de la evaluación son, en realidad, debates acerca del Sistema Educativo y de la selección que se opera a través de la evaluación. Irremediablemente, la evaluación se convierte así en la parte del proceso educativo en la que convergen muchas de las distorsiones, no siempre manifiestas, del propio sistema. A pesar de ello, es preciso señalar que en la raíz misma de los procesos educativos, está el preparar y capacitar a las personas para unas cosas y no para otras, lo que conlleva de hecho una cierta función selectiva."

Esta última posición viene a ser reforzada implícitamente en los apartados 17.8 y 17.9, en los que se incide en el ámbito y en el

entronque social de la evaluación, así como en la debilidad de las posiciones radicales contra la misma.

Por nuestra parte, entendemos que este debate introductorio no era necesario para justificar los planteamientos evaluadores que se ofrecen posteriormente y que, en concreto, no añade ningún refuerzo a las razones justificadoras de la prueba homologada que se indican en el apartado 17.16.

Para nosotros, este nivel de imprecisión constatado en los planteamientos iniciales del capítulo de evaluación no solamente surge de la citada interferencia de los lenguajes técnico y político, sino que se origina, asimismo, en el hecho de no distinguir claramente el proceso de evaluación propiamente dicho de la ulterior toma de decisiones, a resultas del diagnóstico evaluador.

La evaluación es un proceso de recogida y análisis de información para, posteriormente, llevar a cabo una toma de decisiones —en este caso educativas— acertada. Podemos —y quizás debemos— separar la toma de decisiones del proceso evaluador, aunque aceptamos que se evalúa para tomar decisiones. Sin embargo, del diagnóstico de la evaluación —aunque sea único y escueto— se pueden desprender un número diverso de decisiones alternativas. La relación entre diagnóstico evaluador y decisión no es, necesariamente, unívoca. Pues bien, el proceso evaluador propiamente dicho no es selectivo, pero gran parte de las decisiones que se toman tras la evaluación educativa, suponen la selección de algo o de alguien. En consecuencia, es la educación la que tiene en la selección una de sus funciones propias (la de individuos preparados para acceder al terreno profesional, la de estudiantes preparados para continuar su formación en un nivel superior o profundizar en el mismo, la de alumnos que requieren un tratamiento didáctico especial, etc.). Esta función selectiva no requiere siempre decisiones prescriptivas, a menudo basta la orientación o la sugerencia.

La mala conciencia histórica y, de alguna manera, el miedo a llamar las cosas por su nombre procede, seguramente, del habitual reduccionismo del proceso evaluador a la búsqueda de decisiones promocionales de carácter individual, olvidándose de otro tipo de decisiones sobre los individuos y sobre otros participantes y componentes del Sistema Educativo. Si a esto añadimos las deficientes características técnicas en las que se ha apoyado tradicionalmente el proceso evaluador, resulta explicable el recelo que

desde ciertos sectores se tiene contra la idea de selección —que se identifica no pocas veces con elitismo y discriminación social— y contra el propio proceso de la evaluación.

El límite puede estar en la postura radical de “no evaluar” pero eso supone un proceso educativo inconcluso. Podríamos hablar de proceso educativo —que no de educación— sin toma de decisiones orientadoras, calificadoras o selectivas, pero no podríamos hacerlo sin saber, por ejemplo, si se ha producido o no el aprendizaje, esto es, sin evaluación.

En lo que se refiere al aspecto de la promoción de alumnos al Bachillerato, estamos convencidos de que el propio Ministerio es consciente de que uno de los aspectos críticos de la reforma que se propone es el del rendimiento escolar en la Educación Secundaria obligatoria de un buen porcentaje de alumnos que, con toda seguridad, van a tener problemas académicos serios.

En la actualidad, un sensible porcentaje de alumnos (no menos del 10-15%) tiene verdaderos problemas —fundamentalmente aptitudinales, no nos engañemos— para acercarse mínimamente al cumplimiento de los objetivos académicos más básicos de la E.G.B. Aparte de éstos, alrededor de un tercio de los estudiantes tiene bastantes problemas para superar un mínimo de objetivos básicos de la E.G.B.

Si nos trasladamos dos años más adelante en el curriculum, esto es, en segundo curso de las Enseñanzas Medias —que es a donde se llega con el alargamiento de la enseñanza obligatoria que propugna la reforma—, el panorama es todavía menos optimista, porque alrededor de un tercio de los alumnos tiene problemas académicos muy graves a ese nivel (nos referimos a problemas muy serios para alcanzar un reducido porcentaje de niveles mínimos), mientras que otro porcentaje parecido sigue teniendo bastantes problemas para alcanzar niveles de aprendizaje medios.

Esta evidencia empírica —que no es exclusiva de nuestro Sistema Educativo— convierte a los últimos años de la Enseñanza Básica y primeros de la Enseñanza Secundaria en algo de difícil tratamiento, porque la población es objetivamente poco homogénea aptitudinal, actitudinal y académicamente, en intereses, etc. En la práctica, no es fácil articular un plan curricular uniforme hasta los 16 años, con intervenciones en los ritmos de promoción solamente excepcionales y limitadas. Si se mantiene una exigencia

académica digna —no excesiva— adecuada a las necesidades y capacidades formativas de la mayoría de los alumnos, van a ser muchos los que van a tener graves dificultades, en algún momento, entre los doce y los dieciseis años. Por otra parte, estas situaciones desfavorables no se resolverán más que en ciertos casos con la mejora de los sistemas de orientación y apoyo psicotécnico. El problema es más profundo en muchos casos y se circunscribe fundamentalmente a dificultades graves de carácter aptitudinal y actitudinal, y relativas a la preparación previa, que no tienen fácil solución desde la perspectiva escolar.

Entendemos que el proyecto ministerial no quiere pararse a considerar este problema y que, por lo tanto, no lo resuelve, salvo que se establezcan unos niveles de exigencia académica tan bajos que una buena parte de los alumnos pierdan materialmente el tiempo en la escuela.

Nos parece importante decir con claridad algo que todo el mundo sabe, pero que casi todos callan, y es que la promoción indebida de alumnos no produce aprendizaje ni es síntoma de éxito escolar. Sirve solamente para disminuir los porcentajes de las estadísticas del mal llamado fracaso escolar. También es importante decir que el "igualitarismo académico" presentado por no pocos sectores como un pensamiento progresista, no solamente no lo es, sino que es un planteamiento falso, contrario a la realidad empírica.

El verdadero progresismo educativo no está en igualar —de manera ficticia, por otra parte— a todos por decreto, sino en tomar la realidad con su diversidad real e intervenir en ella de manera diferenciada para transformarla, mejorando de manera sistemática la situación relativa de los más desfavorecidos. El verdadero progresismo social no está en propugnar que todos tengan el mismo certificado académico, sino que todos los certificados académicos tengan una equiparación social y económico-profesional igualmente digna.

Pues bien, creemos que lo explicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el capítulo 17 del proyecto para la reforma de la enseñanza, cae un poco en ese falso progresismo educativo que acabamos de señalar.

Entendemos que la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años es necesaria y supone un gran avance en nuestro sistema, pero no creemos que tal como se plantea, sin vías alternativas

y con las restricciones a la repetición que se indican, pueda articularse sin graves problemas de nivel de exigencia para muchos alumnos.

En este contexto, el Ministerio de Educación y Ciencia parece ponerles en bandeja los argumentos a ciertos sectores de profesores de B.U.P. que critican sistemáticamente a la reforma con el argumento de que supone una "bajada" sensible de las exigencias académicas.

Todo este problema parece agravarse con el contenido de los apartados 17.2 y 17.3 en los que prácticamente se niega la posibilidad de filtro al final de la enseñanza obligatoria. "No se considera pertinente, por tanto, la realización de una prueba homologada o de reválida al final de la Educación Secundaria obligatoria", pero tampoco se permite prácticamente el ubicar a los alumnos en uno u otro sitio, de acuerdo con su nivel de aprendizaje, intereses, capacidades, etc. Únicamente se darán orientaciones que "sólo excepcionalmente serán preceptivas" y todos los alumnos recibirán el mismo tipo de certificado al terminar la Educación Secundaria obligatoria. Ni siquiera los estudiantes que no concluyan esta etapa, a pesar de las repeticiones de curso, recibirán una orientación preceptiva.

En resumidas cuentas, el acceso al Bachillerato parece abrirse por ley a todo alumno —salvo casos excepcionales— que haya cubierto su escolaridad obligatoria entre los 6 y 16-18 años de edad. Así las cosas, creemos que se producirán problemas graves de nivel de exigencia en el Bachillerato con incidencia muy negativa sobre el clima didáctico y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Con toda sinceridad, creemos que el proyecto del Ministerio o peca de utópico o no quiere tratar el problema de los niveles de exigencia con el rigor debido.

Los últimos apartados del capítulo 17 de la propuesta ministerial se centran en el análisis de lo que será la denominada prueba homologada al final del Bachillerato.

Tras una serie de consideraciones, el Ministerio de Educación y Ciencia defiende un planteamiento de prueba homologada bastante alejado del que parecía defender cuando la anunció por primera vez en 1985. De hecho, el modelo que defiende ahora el Ministerio de Educación y Ciencia no parece ser una prueba homologada de Bachillerato propiamente dicha, sino que prácticamente

se limita a ser una prueba de acceso a la Universidad, aunque pueda quedar alguna duda sobre si este filtro será el único que tiene que superar el alumno antes de ingresar en la Universidad, o debe completarlo con una prueba de acceso articulada desde cada Universidad.

Es indudable que este nuevo enfoque de la prueba homologada resuelve muchos de los problemas que tendría una prueba final del Bachillerato, integrante de tal nivel y cuya superación fuera requisito obligatorio para obtener la debida titulación. Sin embargo, ésto acentúa alguno de los problemas que hemos planteado en el apartado anterior, porque el Bachillerato tampoco introduce el control externo para todos los alumnos y se deja abierto (sin explicar al menos) el problema del acceso a la Universidad sin superar la prueba homologada (prueba de acceso), a través de la Educación Especializada Técnico-Profesional. Aunque el diagrama de la página 179 conecta también estos estudios con la prueba de acceso a la Universidad, no se explica la manera como se hace.

En cuanto a la prueba homologada, el modelo y el diseño que se proponen nos plantean algunos puntos de duda o de desacuerdo. Estos son los siguientes:

— No queda totalmente claro, pero parece que la prueba homologada se presenta como sustituto único de la prueba de acceso a la Universidad para la futura regulación de este proceso. Si esto es así, sobre todo cuando no parece haber otra función, no se entiende mucho la propuesta del apartado 17.22 de “otorgar un papel más decisivo al profesorado de Bachillerato en el desarrollo y valoración de las pruebas”. Hay que tener en cuenta la responsabilidad autonómica de las Universidades y el hecho de que en nuestro país la participación de la Enseñanza Media en el acceso universitario es bastante más sustancial que en la mayoría de los países de nuestro entorno.

— El segundo punto del apartado 17.21 dice textualmente que la prueba homologada intentará valorar “las habilidades y los conocimientos desarrollados en la Educación Secundaria y que estén vinculados con los estudios universitarios que el estudiante desee elegir. Ello obliga a que esta valoración se organice por grupos de estudios universitarios”.

En principio no discutimos este planteamiento, que encontramos razonable, aunque habría que introducir más precisiones sobre los grupos de estudio y los conocimientos secundarios vinculados con tales grupos. Sin embargo, vemos un posible problema de *incoherencia entre una prueba homologada siguiendo este diseño y un Bachillerato por ramas* que, en principio, sería el criterio lógico de división de la prueba, si esta fuera una verdadera prueba de homologación del Bachillerato.

Efectivamente, se puede argumentar que ambas divisiones son muy parecidas, pero hay que resolver definitivamente este problema, porque hablamos de cosas parecidas, pero no de cosas idénticas.

— En el mismo apartado (17.21) el Ministerio indica que la superación de la prueba en un área daría preferencia para las carreras incluidas en tal área, pero que al mismo tiempo habilitaría para seguir cualquiera de las incluidas en los otros grupos.

Entendemos que este planteamiento de preferencia es suficiente cuando el “*numerus clausus*” tiene mucha incidencia. Sin embargo, si esto no ocurre —como es esperable que suceda en nuestro sistema universitario— creemos que la simple preferencia marca una posición poco exigente que podría, en la práctica, desembocar con el paso de los años en un modelo confuso que no cumpla los principios de la selección específica. Sin “*numerus clausus*”, muchos alumnos podrían buscarse el acceso por la vía más fácil y después elegir la carrera que les interesara. Además, el marcar solamente la preferencia resulta un poco incoherente con el hecho de establecer diversas ramas bien delimitadas en el Bachillerato.

Por nuestra parte, pensamos que el Ministerio, ante una reforma del alcance de la proyectada, debería considerar seriamente el que la selección específica fuera obligatoria, no sólo preferencial, introduciendo unas pruebas complementarias para aquellos que quisieran el trasvase desde un área a carreras propias de otra.

— Somos conscientes de que existen problemas administrativos y de control adicionales, pero creemos que el Ministerio debería considerar el que la futura selección de universitarios —aunque apoyada por un procedimiento como el diseñado— pu-

diera plantearse de manera diversificada según los estudios y no sólo en los contenidos de la segunda parte de la prueba; se puede diversificar algo el propio procedimiento, o al menos posibilitarlo.

D. CARLES MARTI

Voy a hablar tan solo con la poca legitimidad que me da el hecho de haber participado activamente en el movimiento asociativo estudiantil, reconociendo mis carencias tanto en los elementos técnicos como en los elementos políticos de la discusión. Lo que puedo aportar aquí es la representación de cómo se viven los problemas entre los estudiantes, si bien es verdad que quizá no nos afectará lo que aquí estamos discutiendo. Sin embargo, pienso que puede tener elementos de validez.

Aunque aparentemente debería centrar mi intervención sobre la prueba homologada, cosa que voy a tratar de hacer en profundidad, quiero también hablar de otros aspectos que me ha sugerido la lectura de la propuesta del Ministerio en el apartado de evaluación.

Coincido plenamente en la necesidad de una evaluación, ya que es inconcebible un Sistema Educativo en que el aprendizaje no se vea constantemente compensado por una evaluación. Ahora bien, esta evaluación debe alcanzar a todos los niveles y a todos los componentes del Sistema Educativo, porque hasta ahora lo que se ha hecho es extraer datos para analizar el conjunto del Sistema Educativo a partir de la evaluación de los alumnos y sólo de los alumnos. Creo que hay que evaluar muchas más cosas para poder juzgar el Sistema Educativo y una de ellas son los profesores, otra puede ser la organización, etc.

Por tanto, coincidiendo con este planteamiento general y advirtiendo del riesgo que suponen planteamientos arbitrarios, quiero precisar ciertos conceptos que me parecen fundamentales.

Para una evaluación correcta hay que hablar de diversificación en la evaluación, de diversificación de los tipos, de las formas, de las pruebas evaluativas que se realizan sobre los alumnos y también sobre el resto de los agentes educativos. No puede haber

evaluación completa si no hay distintos objetivos y distintas cosas que se quieran evaluar dentro del rendimiento de los alumnos.

Por otra parte, tampoco se comenta en ningún sitio la importancia de un tema que es clave para la evaluación (sobre todo si se propugna una evaluación continúa) que es la de las ratios entre profesores y alumnos. Comparto esta necesidad de evaluación y pienso que el planteamiento general es correcto.

Me gustaría dejar muy claros un par de derechos que son irrenunciables por parte de los estudiantes para que, teniendo en cuenta los aspectos positivos de la evaluación, no se caiga demasiado en algunos de los negativos, tales como confundir evaluación con selección, hacer evaluaciones incorrectas o parciales, etc.

En primer lugar, el derecho a la revisión de la evaluación es un derecho irrenunciable para los estudiantes. En segundo lugar, el aspecto apuntado antes sobre los diferentes tipos de evaluaciones podríamos formularlo como un auténtico derecho del estudiante a la utilización de diversos criterios en la valoración de su rendimiento escolar. Pondré un ejemplo concreto: no puede ser que la evaluación del resultado, o del comportamiento de los estudiantes, y también, en cierta medida, la de cómo funciona el Sistema Educativo, se base sólo en un cierto tipo de prueba: siempre las pruebas memorísticas escritas que se realizan al final de un curso. Hay que hacer más pruebas-evaluación, con participación activa del alumno, pruebas orales, distintos tipos de pruebas escritas y también, algunas veces, pruebas memorísticas, pero sólo como una forma más, no como la forma privilegiada de evaluar el rendimiento escolar. Esto implica algo que seguramente va más allá de lo que es la reforma y la renovación que se plantea en este seminario, que son los cambios en las metodologías y en el tipo de pedagogía en el que se imparte la enseñanza.

Paso a hablar del punto conflictivo. Creo que, con razón, cuando hablamos de evaluación del Sistema Educativo en el apartado de la Educación Secundaria se pueden justificar pruebas homologadas conjuntas, externas al final de la secundaria postobligatoria desde dos tipos de argumentaciones.

Una es seleccionar —claramente la palabra es ésta— el acceso a la Universidad, la otra sería, y es la que aparentemente el Ministerio utiliza, el garantizar una unidad de las titulaciones de salida, dado el carácter terminal de la educación postobligatoria. Pienso que

no puede haber, objetivamente hablando, más argumentos o justificaciones para esa prueba homologada. Lo he dicho siempre: estoy absolutamente contra cualquier tipo de selección en el acceso a la Universidad. Si acaso, podría estar de acuerdo con una selección —no me da miedo utilizar la palabra— para el ingreso en ciertos centros. Selección que podría obedecer a criterios de capacidad de los centros, pura y exclusivamente, es decir, la posibilidad de establecer en centros muy sobrecargados algún tipo de prueba para seleccionar quiénes tienen prioridad en el acceso a ese centro. Pero no concibo ningún tipo de selección para el acceso a los estudios superiores, ya que entiendo que el Bachillerato superior garantiza unos conocimientos, es formativamente un período terminal y, por tanto, es de ahí de donde deben surgir los estudiantes universitarios, aunque no nos olvidemos de que hay muchas otras vías para el acceso a la Universidad, desde la de adultos —que cada día va en aumento— hasta otras vías menos utilizadas. Por tanto, el problema que, a mi modo de ver, reproduce el texto que se nos presenta es que se aducen razones del primer tipo mencionado: razones de homologación —entre comillas— de unificación, para establecer una prueba homologada, pero cuando más adelante se formula esta prueba homologada se hace pensando en una selección de acceso a la Universidad. Esta es una fuerte contradicción. En primer lugar, ¿por qué se hace esta diferencia entre los estudiantes homologados y no homologados? ¿Qué sentido tiene? En todo caso, todavía contradice más el valor de la prueba homologada como intento de evaluación del sistema, porque sólo evalúa el sistema en la medida en que examina alumnos que pretenden ir a la educación superior, aparte de la discriminación potencial que representa para los estudiantes tener unos un certificado de estudios y otros un certificado con membrete, es decir, todavía más reconocido. Hay que pensar que muchos estudiantes pueden pasar esta prueba homologada y luego no ir a la Universidad, ir en años posteriores, no acabar la carrera, etc., es decir, estamos creando gente que tiene en realidad los mismos estudios pero con doble reconocimiento.

Para terminar haría una pregunta al Ministerio, una pregunta cuya respuesta me preocupa mucho: ¿Cuáles son las razones reales por las que siempre que hablamos de este tema nos encontramos con que el tema de la prueba para seleccionar el acceso es algo

innegociable, algo en lo que no hay manera de avanzar y que de una forma u otra siempre acaba apareciendo? ¿Es un problema de *númerus clausus*? es decir, ¿es un problema de que hay miedo a que haya demasiados profesionales de ciertos estudios superiores? ¿Es un problema de capacidad de los centros? Exactamente ¿qué problema es? Porque si realmente hay un problema importante del que no sea consciente quizá me atenga a razones, por decirlo de alguna manera.

Acabo, pues, resumiendo. Si queremos hacer una prueba selectiva de cara a la Universidad, en primer lugar, es un problema de la Universidad que nada tiene que ver, pienso, con la Enseñanza Secundaria post-obligatoria; en segundo lugar, si es una prueba homologadora en el sentido de ver en qué estado se encuentra el conjunto del sistema en su fase terminal, ¿por qué se hace a unos y no se hace a otros?; finalmente, si es una prueba que pretende homogeneizar, dar continuidad, dar salidas garantizadas mediante un título a los alumnos que surgen de todos los centros docentes de España, ¿por qué se piensa que el trabajo de los profesores y el rendimiento de los alumnos a lo largo de muchos años no es ya válido por sí mismo? ¿Cuál es el problema ahí?

A modo de comentario final quiero informar, con cierta satisfacción, de que se ha llegado a un consenso sobre las medidas para reformar la actual prueba de selectividad en un sentido positivo dado este sistema. Pero en último término, siempre somos partidarios de cambiar totalmente el sistema y, dentro de este cambio de Sistema Educativo, somos partidarios de la desaparición de pruebas de selección para el acceso a los estudios superiores.

INTERVENCIONES

D. JOSE LUIS NEGRO

Soy uno de los ponentes de la mesa que está actualmente evaluando a unos doscientos alumnos y a la vez estoy siendo evaluado por mi claustro, por el sistema y por mis alumnos. La evaluación integrada en el proceso de aprendizaje significativo evidencia, en el caso positivo de aprendizaje, la consecución de los objetivos programados.

El aprendizaje significativo —único válido en estos momentos de búsqueda de una pedagogía integrada en las necesidades de la sociedad— significa, en primer lugar, establecer la estructura cognitiva de nuestros alumnos, en segundo lugar proponer material de conexión potencial con esa estructura cognitiva y, en tercer lugar, que el profesor sea facilitador, para que se cree en el alumno el deseo, la actitud y la motivación positiva para incorporar en su estructura ese nuevo conocimiento. Cuando eso se da fenomenológicamente y ha quedado incluida la nueva materia en la idiosincrasia del alumno no hay que evaluar nada. Es evidente que eso es así. Es una utopía en algún caso, pero hacia eso tenemos que ir. ¿Qué sucede cuando no se da? Que hay un fracaso, en primer lugar, del profesor. El material no era potencialmente significativo, no conectaba con la estructura cognitiva previa o el profesor no ha sabido ser facilitador para que se estructure dentro del alumno esa nueva materia. Esto es lo que hay que solucionar.

Según la evaluación exterior, los exámenes sobrarían o serían totalmente libres para los alumnos de evaluación negativa en el proceso interno en el centro. Propongo que no exista la evaluación exterior en la Educación Secundaria. Es simplemente el proceso interno doméstico el que decanta la evaluación del alumno. Para dar el paso en la cultura y ciencias superiores que supone la Universidad, sí es necesaria una evaluación exterior. La programación del

profesor en Enseñanza Secundaria ha tenido que ser tal que se adapte a los alumnos, con lo que es posible que haya llegado al final de la etapa secundaria muy lejos del umbral necesario para que el esfuerzo económico y social que supone una programación de estudios universitarios, sea aprovechado por esos alumnos.

La valoración de los centros es otra cuestión importantísima que se da a través de la valoración doméstica y exterior de los alumnos, de los profesores y de la comunidad educativa, y de la inspección.

D. CARMELO GOMEZ

En principio, nos parece coherente la propuesta del Ministerio de una evaluación continua dentro de la Educación Secundaria pero, como ya había dicho Carles Martí, de una evaluación que se pueda revisar por parte de los alumnos. También sería importante, en estas evaluaciones continuas, el potenciar los contenidos prácticos y no dar a los contenidos teóricos un peso tan preponderante como se da hoy en día. En esta evaluación continua se debe tener en cuenta también el recorrido a lo largo del curso del estudiante, su situación específica, los trabajos que haya realizado a lo largo del curso, etc. Es decir, se trata de que no nos lo juguemos todo, como nos lo jugamos ahora, en un examen (ya sea en una evaluación, ya sea en un final).

Cuando se habla de evaluación hay que distinguir entre los estudiantes y los profesores. Los estudiantes al final siempre salimos perdiendo. Si en una clase de cuarenta estudiantes el profesor de matemáticas, que generalmente es el que suele tener más suspensos, suspende a 35 alumnos, no pasa nada. Se dice que los 35 alumnos no llegaron a comprender lo que eran las matemáticas. En este sentido, lo que proponemos, o más bien exigimos, es el cuestionario para evaluar a los profesores y que tal evaluación se haga en público.

Existe un desfase entre los expedientes académicos de las enseñanzas públicas y los de la enseñanza privada. Por lo tanto, también exigimos que se desarrollen métodos de control de la enseñanza privada para que todos seamos iguales.

Quisiera contestar a Angel Rivière, que decía que la prueba

homologada se puede entender como una evaluación externa del Sistema Educativo. Me parece dudoso que se pueda evaluar todo un Sistema Educativo con un examen. El Sistema Educativo se va evaluando internamente a lo largo de una evaluación y otra, de un curso y otro. Sería más interesante que nos dijeran: hay prueba homologada porque todos no cabemos en la Universidad.

Cuando nacemos, nacemos en una familia rica, pobre o media; depende. Ahí empieza la primera desigualdad. Después entramos en pre-escolar, y no es igual que nuestra madre trabaje o no, que encontremos o no centro, que sea privado o público. Después entramos en la E.G.B., donde un 40% de los alumnos tiene problemas. Cuando llegamos a B.U.P. los problemas se ven incrementados. Entonces, después de todos esos problemas, nos dicen: prueba homologada.

Para terminar, una pregunta al Ministerio: ¿por qué no empieza a eliminar trabas en lugar de seguir poniendo más?

D. J.J.R. FRAUSTO DA SILVA

En primer lugar, quiero apuntar que hablar de evaluación 'del sistema' y de evaluación 'en el sistema' no es la misma cosa. Un segundo punto es el relativo al numerus clausus, que es un concepto de una sociedad planificada. Hay dos opciones: el que la sociedad esté planificada y el Estado asuma la obligación de dar empleo a todos los que van a determinado curso de Enseñanza Superior, o bien, el que la sociedad no esté planificada y los ciudadanos puedan escoger con entera libertad lo que quieran hacer. Pero si lo escogen, asumen también la responsabilidad de procurar su empleo.

Creo que en España la tendencia es hacia la desaparición del numerus clausus, pero en estos momentos no hay lugar para todos en la Universidad. Hay que hacer un esfuerzo muy grande para asegurar un lugar para todos los que puedan ir a la Universidad. Si no hay lugar, es necesario tener un criterio. El criterio es una prueba o un conjunto de pruebas.

Me gustaría plantear una tercera cuestión: ¿quién hace las pruebas, los profesores de Enseñanza Secundaria, o los profesores de la enseñanza superior? Soy profesor de enseñanza superior y

podría decir que en 15 días soy capaz de compensar todas las deficiencias que los alumnos traen de la Enseñanza Secundaria, pero no es cierto. La pregunta es: ¿la Universidad tiene la responsabilidad de asegurar que las pruebas sean cualitativas, o no? En este momento tengo mis dudas. No hablo de España, pero dentro del concepto de autonomía, que mi propio país también tiene, la Universidad es una institución corporativa que defiende sus intereses propios. Creo que quizá es un error la diversificación de diplomas. Por ejemplo, crear una licenciatura en biología marítima, para producir unos 50 biólogos cada año, y conseguir que en diez años haya unos 500 biólogos marítimos. Quizá esto dé lugar a crear en cinco o diez años una disciplina de biología marítima en la Enseñanza Secundaria para dar empleo a los profesores. Esa es la tendencia normal. Se empieza por un doctorado en biología marítima, se sigue por una disciplina de biología marítima como optativa en la Universidad y después por una plaza de biología marítima en la Universidad. Al cabo del tiempo hay diez diplomados y hay que crear un curso para los diez diplomados y después, en diez años, una disciplina de biología marítima para los 500-700 diplomados.

Eso no es responsabilidad. Hay que cuestionar si los profesores de la Universidad, que exigen nivel y conocimientos a los alumnos, están pensando en ellos o más bien en sí mismos.

El cuarto punto sería: ¿cuál debe ser la naturaleza de las pruebas? Creo que hay soluciones técnicas posibles para este problema. Las pruebas tienen que ser objetivas, reconocer el derecho de revisión, si fuera posible, aunque no sería necesario en el caso de que las pruebas fueran objetivas ya que no dependen de quién las corrige. No hay más que un sistema para las pruebas objetivas: el sistema de los Estados Unidos, de respuesta múltiple, que también se utiliza en Brasil, en Turquía y en otros países. En Estados Unidos hay estudios de correlación entre las pruebas de respuesta múltiple y las pruebas normales. La correlación es muy buena, por lo que se deduce que quien hace buenas pruebas múltiples puede hacer también pruebas normales. Pero algo que podemos añadir a estas pruebas es la evaluación continua de los profesores. Se puede añadir una prueba de madurez, ya que aquí en España hay estudios que demuestran que una prueba de madurez es más significativa en lo que respecta al éxito universitario que una prueba de

conocimiento. Se puede hacer también una prueba de capacidad, todas ellas con pesos determinados. Es una solución técnica, tecnocrática si quereis, pero no hay otra solución mejor.

D. MIGUEL ESCALERA

En el caso de la Enseñanza Secundaria de carácter obligatorio me gustaría que fuese verdad que hablamos de una evaluación formativa, orientativa y significativa para el conjunto de los alumnos, porque esto tiene consecuencias evidentes. Sobre todo si pensamos que estamos hablando de un nivel obligatorio, que va a ser medio porque va a ser el nivel que va a tener la media de la población española, y de un nivel terminal, además, para buena parte de la población.

Esto nos debe llevar a reflexionar sobre lo que queremos que sea la Enseñanza Media: ¿algo con un valor de uso o con un valor de cambio? Si tiene un valor de cambio y es un instrumento de mediación social, evidentemente podría tener sentido una condición de la evaluación que fuese unida a elementos selectivos, en el mejor sentido de la palabra. Pero si tiene un valor de uso, como creo que tiene realmente, la concepción tiene que ser diferente. Uno de los graves problemas de lo que hoy llamamos Enseñanzas Medias es que ha dejado de tener un valor de cambio para convertirse en algo con un valor de uso; pero sigue teniendo la estructura, los contenidos, y el pretendido carácter de mediación que tenía cuando efectivamente tenía ese valor de cambio. Me parece que aquí hay que dar un giro absoluto y empezar a pensar con el otro criterio. Además de esto, si no se tienen las cosas claras desde el principio, surgen gran cantidad de problemas sobre la comprensividad y la diversidad. Si no hay orientaciones claras -y ya se plantea de antemano lo negativo o erróneo que es la comprensividad- probablemente la valoración no sirva más que para justificar una hipótesis tomada de antemano. Esto me parece problemático y hay que corregirlo con unas orientaciones enormemente claras en las que todos estemos de acuerdo.

Junto a eso creo que habría que insistir en otros temas importantes, ya que si reconocemos el carácter de autonomía de los centros y la apertura y la diversidad de los currícula, evidente-

mente la orientación ha de tener en cuenta también estos elementos y debe ir acompañada de la evaluación del sistema. Creo que en este sentido sería de enorme interés conocer por fin los resultados de esa famosa y nunca conocida evaluación de la reforma. Esta evaluación creo que puede aportar datos importantes, no solamente para alguno de los temas a los que me refería antes, sino también para ver cómo inciden en esos temas asuntos como el trabajo en equipo, los procesos de investigación, un determinado carácter de la metodología, la influencia de la orientación y la existencia de apoyos, la educación al entorno en sentido amplio, etc. Porque a lo mejor es verdad que modificando todas estas cosas en sentido profundo no cambiaría mucho ese porcentaje del que nos informaba D. Tomás Escudero, pero me pregunto ¿es que con otro sistema de evaluación sí va a variar? ¿O habrá que poner las condiciones que no son sólo de la escuela para que esa situación varíe?

En cuanto a los elementos de evaluación del sistema me parece importantísimo que se desarrollen los contenidos que tiene la L.O.D.E. en este sentido. Si es competencia de los órganos colegiados la programación general del centro ha de serlo también la evaluación. Eso quiere decir que la evaluación del sistema en su nivel mínimo, que es el de los centros, ha de ser una tarea de toda la comunidad educativa. A lo mejor, por ese camino (dando participación a los alumnos y a los padres) se está contribuyendo a cambiar esas otras condiciones sociales que además de la escuela influyen en el éxito o no de determinado modelo.

Por último, desde mi punto de vista, hay que generalizar la valoración externa de los centros, ya que es bueno que se sepan las cosas no solamente desde la perspectiva del centro. Pero hay que tener muy claro que el proceso para que los equipos de los diferentes centros asimilen una evaluación que no solamente viene de ellos, no va a ser fácil. La situación es muy complicada. Habría que tener cuidado con estas cosas, pero me parece que esta generalización ha de ser también un elemento importante y decisivo.

D. JOSE TORREBLANCA

En España tenemos una gran diversidad de centros. Tenemos por una parte centros públicos y por otra centros privados, que no

son precisamente una pequeña parte del Sistema Educativo. Pero, además, tenemos centros dependientes directamente del Ministerio de Educación y Ciencia y centros públicos dependientes de Comunidades Autónomas, lo cual hace que abunde la diversidad. Si se va a conseguir que los centros tengan cada vez más autonomía para establecer materias optativas, para establecer currícula, la diversidad va a ser cada vez más amplia.

En estas circunstancias de diversidad de centros, nos encontramos con que el Libro no contempla el que haya pruebas homologadas ni en el nivel de secundaria obligatoria ni en el de Bachillerato. Pero terminan apareciendo las pruebas homologadas, terminales y finales. Nos encontramos con que éstas se encomiendan a la Universidad. Es decir, que la Universidad (dotada de autonomía y en cierta manera extraña al Sistema Educativo) se convierte en el único elemento externo de evaluación de todo el sistema. Sin embargo, en la Educación Técnico-Profesional, sí aparece como una exigencia de rigor la prueba de capacidades de los alumnos puesto que los títulos que se les otorgan van a conducirles directamente al mundo del trabajo.

Pues bien, creo que el establecimiento de determinadas pruebas homologadas podría tener algunas ventajas. En primer lugar, y por lo que se refiere a la secundaria obligatoria, la ventaja podría ser el darle credibilidad al consejo orientador, sobre el cual no se ha hecho demasiado hincapié en los debates anteriores pero que creo que va a ser uno de los ejes más importantes del sistema. Estas pruebas homologadas, estas pruebas externas, le darían credibilidad tanto para los padres como para los alumnos.

Por otra parte, el que no haya una prueba homologada terminal de Bachillerato puede significar la devaluación del título de Bachillerato, ya que se corre el riesgo de que, como los alumnos que vayan a la Universidad van a pasar por pruebas homologadas, a aquellos alumnos que no vayan a ir a la Universidad se les dé el título de Bachillerato sin el control necesario.

Creo que hay una tercera ventaja derivada de las pruebas homologadas y es que pueden servir como una información importantísima para comprobar el rendimiento general del sistema en cuanto a los centros y en cuanto a los profesores.

D. ALFREDO PEREZ RUBALCABA

Me han llamado la atención los datos de D. Iñigo Aguirre, que desconocía. Creo que sería interesante que se precisaran estos datos en dos sentidos: en primer lugar, deben compararse con los datos de escolarización en primero de Bachillerato. Se trata, en última instancia, de comprobar una vez más (y desde luego el Ministerio posee datos en este sentido) que —en términos de origen social— la composición de Bachillerato es sustancialmente la misma que la que existe en primero de Universidad. Es decir, que el proceso de selección social que se produce en el Sistema Educativo, es anterior a la prueba de selectividad y anterior al propio Bachillerato. Creo que es un dato importante y lo apunto, sobre todo, para deshacer algunos de los argumentos que, aunque no se han mencionado aquí, se manejan continuamente cuando se habla de selectividad. Creo que todos hemos oído en alguna ocasión que la selectividad acaba convirtiéndose en una prueba que selecciona a los alumnos en función de sus orígenes sociales. Pienso que esto no es así en absoluto y me parece que los datos que solicito de D. Iñigo Aguirre nos podrían aclarar algo de este asunto.

Desde luego, sería bueno también que los datos se verificaran antes y después del C.O.U. No sólo dirigidos a la cohorte, sino también que se tratara de ver el número de aprobados antes y después del C.O.U. Me da la impresión de que ahí también encontraríamos algún dato significativo.

A Tomás Escudero le diría que no hay ninguna mala conciencia en los redactores del Libro, que no nos hemos movido en la dicotomía entre el científico y el político, tema que está superado en el Ministerio.

Nos parece interesante precisar algunos aspectos relativos a lo que pensamos de la evaluación y, sobre todo, significar que la evaluación es muchas cosas, que se confunde en términos vulgares evaluación con examen, que no es la misma evaluación la que se puede realizar en la Educación General Básica de la que se puede realizar en la secundaria, en el Bachillerato o en la Universidad. Creo que son precisiones interesantes. No hay mala conciencia ni ninguna esquizofrenia en los redactores de la propuesta. Matizaciones políticas, obviamente, las hay en todo el texto.

Se han señalado muchas cosas aquí respecto a la misión de

una prueba homologada de acceso. Me voy a referir simplemente a algún aspecto de la intervención de Carles Martí. No pretendo justificar aquí toda la filosofía que está expuesta ampliamente en el Libro y que el debate continuado nos va a permitir precisar a lo largo de los próximos meses, estoy seguro que con asiduidad.

Quisiera aclarar en primer lugar un punto del que ha hablado Fraústo da Silva: el tema de *numerus clausus*. No hay *numerus clausus* en España, no existe, está prohibido por nuestra Constitución. El *numerus clausus* corresponde a otro tipo de economías y de sociedades en las cuales el administrador se pone frente al dilema de otorgar un número de plazas universitarias que se correspondan más o menos exactamente con las oportunidades de empleo posteriores y de ahí el que se garantice presumiblemente un empleo a quien accede. No existe esta concepción en España, no hay *numerus clausus* por tanto. Lo que hay es una limitación de capacidad de determinados centros, en donde objetivamente no caben más. Creo que el intentar forzar la capacidad de las universidades hasta límites insospechados lo que hace, en última instancia, es disminuir la calidad universitaria. Esto es bastante evidente: donde caben 100 no caben 200. Es verdad que se pueden hacer (y que se hacen) pequeños esfuerzos y acomodos, pero pienso que todos tenemos que ser conscientes de que nuestra Universidad tiene una capacidad limitada y no podemos seguir por esa línea. Hay que decir claramente que no hay *numerus clausus*, que no hay una planificación estatal de la demanda universitaria, entre otras cosas porque no podemos pensar que seamos capaces de conocer el número de titulados que la sociedad española va a demandar en todas las carreras, en todas las especialidades, dentro de *x* años. Me parece que es una pretensión inútil que escapa, por supuesto, a la intención de los que estamos en este momento en el Ministerio de Educación y Ciencia.

Dicho esto, creo que con frecuencia los estudiantes plantean la selectividad con un criterio erróneo. Estoy seguro de que ni Carles Martí, ni Carmelo Gómez, ni David Balsa, que han discutido mucho en el Ministerio este tema, lo plantean así. Pero me da la impresión de que en muchos de los estudiantes que reclaman que se suprima la selectividad, anida una voluntad distinta de la de suprimir un examen —que, para los que lo piden como Carles Martí y Carmelo Gómez, es simplemente una pretensión de que

las cosas sean más sencillas y más razonables—, anida la pretensión de entrar allá donde quieren entrar. Es decir, que se reclama la supresión de la selectividad para que todos los estudiantes puedan acceder a los estudios que realmente quieren estudiar; pretensión razonable, legítima, pero que desgraciadamente ni en este país ni en ningún país del mundo se puede satisfacer. A partir de ahí creo que el debate lo debemos dejar claro.

No estamos discutiendo, y Carles Martí lo ha dicho bien, que la Administración Pública, que la sociedad en última instancia, tenga la obligación de dar una plaza a todos los estudiantes allá donde la solicitan. No es esa la discusión y creo que nadie la plantea en esos términos pero mucho me temo que en las Universidades se plantea así. Lo que estamos discutiendo es si tiene sentido que haya una prueba de acceso a la Universidad, o una prueba final de Bachillerato, que son dos cosas distintas. Ese me parece que es un debate que debe quedar claro. Lo digo porque con frecuencia (y lamento que no estén aquí todos los representantes estudiantiles que tanto me han oído esto) se levantan banderas al socaire, tras las cuales se esconden intenciones ocultas que es bueno clarificar.

En España, durante mucho tiempo, vamos a tener Facultades de Medicina que van a tener que hacer un proceso de selección por que no caben todos aquellos que quieren estudiar en ellas. No caben y, además, no es bueno que quepan, porque la sociedad española probablemente no reclama tantos médicos como ciudadanos españoles quieren ejercer o quieren llegar a serlo. Este me parece que es un debate fundamental que nos lleva a otro debate que es el de la programación de la enseñanza universitaria, que creo que también es algo que de una vez por todas tenemos que clarificar.

El Ministerio de Educación y Ciencia, y contesto en parte algo que escuché ayer a Miguel Escalera decir aquí, está empeñado en una tarea que es de toda la sociedad: que todos los estudiantes que han demostrado mérito y capacidad a lo largo de su vida escolar, puedan acceder a una plaza digna en la Universidad española. Puedan “acceder a una plaza digna”: no quito ninguna palabra, porque me parece que todas son sustanciales. Esta es una pretensión que nos lleva, hay que decirlo con claridad, a un forcejeo con las Universidades, que —como señalaba el señor Fraústo Da Silva—

tienen una cierta tendencia a quitarse de encima problemas. Esta tendencia existe en las Universidades (en las nuestras y en todas las del mundo) y limita una de las propuestas que Carles Martí hacía: la de que hagan la selección las Universidades, algo que surge al hilo de la autonomía universitaria y que tiene peligros, a mi juicio, muy graves. Peligros que afectan al final a algo tan esencial como es la libertad y el derecho al estudio en la Universidad de nuestros jóvenes. Por tanto, esa es una pretensión del Ministerio que nos lleva a que todos los años intentemos adecuar en la medida de lo posible nuestra oferta a nuestra demanda. Lo hemos venido haciendo así. En general podemos decir, con satisfacción, que hoy todos nuestros jóvenes tienen una plaza en la Universidad. Otra cosa distinta es que la tengan todos donde quieren. Esto no lo hemos dicho nunca. Sería una promesa absolutamente demagógica que ni esta Administración Educativa ni ninguna otra está dispuesta a hacer. Por tanto, con claridad, este año también intentaremos y lograremos —con toda seguridad— que todos los estudiantes que aprueben las pruebas de acceso tengan un puesto digno en la Universidad española. Pero una vez más tenemos que decir a los estudiantes que no allá donde quieran, porque hay determinadas carreras en las que no existen plazas para todos aquellos que lo desean. Esto me lleva otra vez a donde empecé, la programación.

Programar la educación superior es muy complicado, es muy difícil. Hay que tener en la cabeza dos criterios fundamentales que deben combinarse adecuadamente para no producir distorsiones o en la demanda de la sociedad o en la demanda de los que pretenden acceder a la Universidad. Creo que, cuando debatimos ésto, nos olvidamos de que la Universidad cumple un papel fundamental para los individuos que acceden a ella. Acceden a un nivel superior de cultura y, por tanto, con frecuencia a un nivel superior de empleo y a una mejor calidad de vida. Allí hay un problema que también conviene que tengan en cuenta los estudiantes cuando discuten esto. Pero también, junto a esto, existe una necesidad social que objetivamente la Universidad cumple, y que es la de dar a la sociedad los titulados que necesita.

Esto, por tanto, nos lleva a unos criterios de planificación. Al final podemos concluir que este país, que tiene unas condiciones económicas y un presupuesto estrecho, y que, por tanto, tiene que priorizar y decidir verdaderamente si gastamos más dinero en de-

terminadas carreras (que sabemos que conducen inevitablemente al paro porque no hay más titulados capaces de colocarse en ese sector) o por el contrario se crean otras carreras para otros jóvenes, o se atienden otras necesidades. Esta es la decisión final en términos de programación. Creo que en este sentido hay que ser claro: hay que atender las necesidades sociales y esto a veces implica no ampliar determinados estudios.

Hay algunos ejemplos que me parecen significativos: Por ejemplo, Odontología. Podremos estar de acuerdo en que la salud dental de los españoles deja mucho que desear y en que hacen falta más odontólogos porque los que hay cobran mucho. Pero al final se tiene que llegar a un número de odontólogos por habitante que parezca razonable. Para ello podemos compararnos con Europa y elegir un país, el que más odontólogos tenga por habitante, por ejemplo Dinamarca. Se hacen los cálculos y se plantea ¿cuántos estudiantes tenemos que admitir para que en el año 96 alcancemos un número de odontólogos por habitante igual al de Dinamarca? La conclusión es que 6 facultades, a 100 estudiantes por facultad, nos llevan a ese número en el año 96.

Mi pregunta a todos los estudiantes es ¿tenemos que crear más plazas en una Universidad como la española, con las necesidades que tiene y con la sociedad reclamando otras titulaciones que no somos capaces de producir? La respuesta creo honradamente que debe ser no. Honradamente, porque me parece que lo contrario es ocultar un debate que no está realizado. Se debate muy sencillamente "selectividad sí-selectividad no", pero no se debaten los problemas de fondo.

Si hubiéramos creado todas las facultades necesarias para atender la demanda de odontología el año pasado, sólo en el distrito de Madrid, tendríamos que haber hecho un esfuerzo 22 veces superior al que hicimos, y haber creado 22 facultades. Creo que este único dato nos dice dos cosas: una, que no se puede atender esta demanda; y dos, que el tema de la limitación de acceso va a perdurar durante mucho tiempo. Podría poner otros ejemplos —Veterinaria, Medicina y muchos otros— y llegaríamos a la misma conclusión.

La programación universitaria lógicamente no puede realizarse sólo así, también tiene que tener en cuenta las demandas de los estudiantes, y creo que así se ha hecho. Por tanto, se han creado

facultades de Derecho cuando todos sabemos que el número de licenciados en Derecho en este país nos hace probablemente el país más jurista de Europa. Pero se han creado facultades de Derecho porque hay una demanda objetiva de estudiantes. Los dos criterios deben combinarse, pero me da la impresión de que el primero también hay que tenerlo en cuenta cuando se planifica la Universidad.

En España, como en todos los países del mundo —incluidos desde luego los de Europa—, durante mucho tiempo vamos a tener que admitir que hay centros en donde no caben todos los estudiantes que desean acceder. Me parece que decir lo contrario es engañar a nuestros estudiantes y, lo que es peor, a los padres, que se alinean con los estudiantes pensando que sus hijos tienen que estudiar lo que quieren estudiar. Esta es una pretensión legítima pero, a veces, socialmente injustificable.

A partir de ahí surge la necesidad evidente de ordenar a los estudiantes a la entrada de estos centros. Porque es cierto que los estudiantes tienen orígenes distintos y los centros evalúan de manera diferente, y la pretensión de toda Administración Pública que quiera ser honrada es que entren los mejores. Eso nos lleva a hacer algún tipo de evaluación porque lo contrario sería santificar, sin más, las evaluaciones lógicamente diferentes de los distintos centros. Creo que todos estamos de acuerdo en que esto no se debe hacer. Voy a desmentir algo que señalaba antes: no es un problema de centros privados y centros públicos. Hay centros privados que califican mejor, más suavemente, más alto, en términos clásicos, que otros centros privados, y en los públicos ocurre lo mismo. No es un problema de privados y públicos, es un problema de que los profesores califican de modo distinto y eso es razonable que sea así, no puede ser de otra manera. Por tanto, hay que hacer algún tipo de evaluación.

El problema es si esa evaluación se hace con carácter general o se remite a aquellos centros donde se plantea el problema que estoy señalando, que en algunas Universidades son pocos y que, en Madrid, Barcelona y otras Universidades —durante mucho tiempo— van a ser muchos. La prueba por centros es la que proponía Carles Martí: no nos hagan ustedes pasar a todos por el mismo sufrimiento, que sólo pasen aquellos que quieren estudiar determinadas cosas (dicho esto en la terminología práctica). Creo que hay razones

suficientes para argumentar que es mejor una prueba general que una prueba por centros.

Si hacemos la prueba por centros, corremos tres peligros. El primero: la hacemos irreversible, lo cual me parece grave, especialmente si tenemos en cuenta la movilidad interna en las Universidades (es decir, el número de estudiantes que después de primero de carrera cambia de carrera porque no le gusta la que eligió). Este porcentaje debe rondar el 40% y, desde luego, si la hacemos por centros, al menos en determinados casos, estamos haciendo la vida muy difícil a estos estudiantes, porque no se van a poder mover con facilidad. Por tanto, es irreversible y me parece peligroso.

El segundo peligro es el de los traslados. Todos sabemos cómo se entra en las facultades de Medicina en España y todos sabemos que hay una picaresca muy vieja: la de irse a facultades de otras provincias donde es más fácil entrar para volver al año siguiente a la ciudad donde se vive. Naturalmente, esta picaresca no se la pueden permitir todos los españoles sino sólo aquellos que pueden marcharse a otra ciudad uno, dos, tres y hasta cuatro años. Este es un tema grave donde juega mucho el poder adquisitivo de las familias. En otras palabras, estaríamos haciendo desigual, en términos de acceso a la Universidad, las posibilidades de los jóvenes españoles, y a mí esto me parece grave.

En tercer lugar, dejaríamos en manos de las universidades el proceso. Como Fraústo da Silva ha señalado, las universidades, que hacen otras muchas cosas bien, tienen cierta tendencia a considerar algunas cosas en los mecanismos de selección. Voy a poner un ejemplo: que se examinen los procesos de selección a las facultades de Medicina desde el año 78 al año 82. Y que se mire el número de hijos de médicos que accedían a las facultades de Medicina. Quizá nos llevemos una pequeña sorpresa. Por tanto, me parece que la Universidad no debe ser la única que tenga la responsabilidad sobre estos mecanismos de acceso, por esta razón y por otra mucho más importante: porque, como se señalaba antes, la Universidad es ajena a la historia del estudiante y no debe serlo en ese momento en el que se va a decidir realmente lo que un estudiante va a ser en el futuro. Tiene que jugar la historia pasada y nadie mejor para que esa historia juegue que sus profesores de secundaria, que son los que han tenido la responsabilidad hasta ese momento de seguir y de educar al estudiante.

Por tanto, de ahí se deriva la participación inexcusable del profesor de secundaria y en este sentido la posición del Ministerio es que participe cada vez más en las pruebas de acceso.

Creo que hay al menos dos aspectos más que cubren las pruebas de acceso o la prueba homologada: uno, la homologación del sistema, tema preocupante en un momento en que todos coincidimos en que hay que dar más autonomía a los centros y en que hay que buscar un sistema más diversificado. Por tanto, las homologaciones adquieren una virtualidad que, en este momento, es probable que no tengan, porque tenemos un sistema muy homogéneo. Otro aspecto se refiere a la calidad del sistema. Ambos nos remiten a la necesidad de una prueba. Desde luego, el tema de la Universidad nos remite a la necesidad de una prueba en la entrada a la Universidad, y creo que lo que hay que pretender es que sólo haya una que cumpla, lo mejor posible, las tres, cuatro o cinco funciones que aquí se han diseñado para este conjunto de problemas que tenemos planteados en el Sistema Educativo. La propuesta del Ministerio pretende que sólo haya una prueba y que se cubran todas las funciones razonable y aceptablemente bien.

MESA 6

Un Proyecto de Cambio en la España de las Autonomías

PONENCIAS

- D. José María Bas
- D. Milan Milutinovic
- D. José Rodríguez Galán
- D. José Carlos Guerra
- D. Ramón Juncosa
- D. Francisco Pérez Rivas
- D. Baltasar Vives
- D. Ignacio Borinaga

PONENCIAS

D. JOSE MARIA BAS

La presencia, en estas jornadas, de representantes del Comité de Educación de la OCDE ofrece la oportunidad de referirse a la sesión celebrada en París, en diciembre del año 1985, que contó con la asistencia del Ministro de Educación y Ciencia. En aquella ocasión, se examinaron los rasgos fundamentales de nuestra política educativa. Repasando el acta de dicha sesión, puede destacarse el interés demostrado por los representantes de los países miembros en torno al tema de la descentralización. A título de ejemplo, se plantearon cuestiones tales como la coordinación de las políticas entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas; la necesidad de un plan global para el desarrollo futuro de la regionalización con un único Sistema Educativo; el riesgo de que las Comunidades Autónomas cambien en demasía los contenidos y la estructura de los programas; los límites del actual proceso descentralizador; los mecanismos del poder central para el mantenimiento de estándares mínimos de evaluación así como en la formación del profesorado; o los mecanismos previstos, directos o indirectos, para igualar la distribución de los recursos educativos entre las diferentes Comunidades.

Todo ello parece expresar los aspectos nucleares de un debate ya clásico en los foros internacionales: el relativo a la organización político-territorial del Sistema Educativo en los distintos países.

La experiencia española, a partir de la Constitución de 1978, se ha convertido en un privilegiado punto de mira habida cuenta el importante reto que, tanto para la Administración del Estado como para las propias Comunidades Autónomas, supone afrontar la transformación gradual de un Sistema Educativo altamente centralizado en otro esencialmente distinto.

Este proceso de transformación no resulta exento de dificul-

tades a causa de su propia complejidad. No obstante, el marco constitucional y legal, en lo que al deslinde competencial se refiere, aparece ya bastante definido en sus líneas maestras. Así, el contenido de la disposición adicional 1ª.2 de la LODE establece que corresponde al Estado la ordenación general del Sistema Educativo, la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español. También es el responsable de la Alta Inspección así como del ejercicio de las facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, posibilitan garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

La competencia exclusiva del Estado en la ordenación general del Sistema Educativo, además de esta formulación expresa en la LODE, se fundamenta en una serie de artículos de la propia Constitución, como son el 27.8, en el que se establece que los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el Sistema Educativo; el 149.1.1, referido a la competencia del Estado en cuanto a garantizar niveles mínimos de prestación de servicios a todos los españoles; el 149.1.30, ya mencionado, y también el 139.1. La finalidad de este carácter exclusivo no es otra que la de afirmar dos principios fundamentales. Por un lado, asegurar la unidad básica o sustancial del Sistema Educativo en toda España. Por otro, garantizar las condiciones básicas de igualdad de todos los españoles en cualquier parte del territorio, tanto en el ejercicio de los derechos como en el cumplimiento de los deberes constitucionales de contenido educativo.

A fin de delimitar convenientemente el alcance de dicha competencia exclusiva del Estado, es necesario tener presentes las siguientes observaciones: primera, que esta unidad básica del Sistema Educativo no supone una regulación uniforme de todos sus elementos. Segunda, que el Estado no está legitimado para ejercer su competencia de ordenación del Sistema Educativo de modo que las competencias educativas propias de otros poderes públicos queden vacías de contenido. Tercera, que la ordenación general del Sistema Educativo ha de garantizar el necesario equilibrio entre los dos principios esenciales que configuran la organización constitucional del poder político en España: el principio de unidad y el

principio de autonomía. Este necesario equilibrio supone que, salvada la unidad de lo sustantivo, los demás poderes públicos pueden ejercer las competencias propias de su autonomía, asegurada por el Estado. A título de ejemplo, podemos citar el tratamiento que se da, en el documento de la propuesta para debate, al modelo curricular abierto, en donde se explicita el respeto constitucional a las competencias de las Comunidades Autónomas en materia educativa.

En consecuencia, el Ministerio de Educación y Ciencia, al emprender este proceso de transformación del Sistema Educativo, ha diseñado una estrategia encaminada a crear y optimizar los mecanismos de coordinación y colaboración con las demás Administraciones Educativas. En este sentido, conviene subrayar la puesta en marcha de las sesiones de Titulares de Educación de las Comunidades Autónomas de la Conferencia de Consejeros con el Ministro de Educación, de acuerdo a lo establecido en el artículo 28 de la LODE, constituida el 25 de noviembre del año pasado. Se han celebrado, hasta la fecha, un total de 5 sesiones. Asimismo, cabe destacar las reuniones llevadas a efecto por las dos Subcomisiones de Trabajo, creadas a instancias de la propia Conferencia.

Por último, convendría subrayar muy brevemente dos cuestiones de contenido económico de gran trascendencia para garantizar el correcto desarrollo del proceso. En primer lugar, hacer hincapié en la afirmación del Ministro de Educación y Ciencia, efectuada en el prólogo del documento de la propuesta para debate, en el sentido de que la ejecución de una reforma como la que se diseña conlleva un incremento de los recursos públicos dedicados a educación, que permita alcanzar el porcentaje medio europeo al término de su despliegue. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia comprometerse en la adopción de medidas presupuestarias y materiales a fin de que esta oportunidad no se malogre.

En segundo lugar, hay que destacar que el inicio de este proceso de transformación del Sistema Educativo, en el marco de la España de las Autonomías, coincide con la entrada en vigor (a partir de primeros de enero de este año) del sistema definitivo de financiación de las Comunidades Autónomas de régimen común. De acuerdo con los principios básicos de la Constitución, de los Estatutos de Autonomía y de la Ley Orgánica de Financiación de las Comunidades Autónomas —la LOFCA—, se está potenciando

ya un mayor margen de autonomía financiera para cada Gobierno Autónomo y su correspondiente Consejería de Hacienda.

Este nuevo sistema de financiación se inspira en los siguientes principios básicos: garantía jurídica, automatismo, suficiencia, mayor autonomía en el gasto (la financiación no finalista incondicionada tendrá mayor peso que el que ha tenido hasta ahora), solidaridad, y compatibilidad de las competencias del Estado, en materia de política económica y social, con las de las propias Comunidades Autónomas. Quisiera indicar que el cambio fundamental, operado al pasar del anterior sistema transitorio al definitivo, consiste en la modificación de los criterios de reparto del volumen total de recursos entre las Comunidades Autónomas. Así, mientras en el período transitorio el criterio básico ha sido el garantizar el coste efectivo de los servicios transferidos en este período definitivo, ahora se trata de distribuir los recursos totales en función de las variables socio-económicas recogidas en el artículo 13 de la LOFCA, debidamente ponderadas. Dichas variables son: la población, la riqueza relativa, el esfuerzo fiscal, la superficie, la insularidad y el número de unidades administrativas. El sistema garantiza, además, que los márgenes mínimos en los incrementos anuales de financiación no queden, en ningún caso, por debajo del gasto equivalente del Estado en estos mismos gastos.

A modo de conclusión, voy a indicar las tres condiciones, a mi entender necesarias, para llevar a buen término el proyecto que nos ocupa.

En primer lugar, es importante que dicho proyecto cuente con el respaldo mayoritario de la sociedad civil en sus objetivos generales. En segundo lugar, se impone una mayor coordinación de la política educativa con otras políticas gubernamentales conexas, tales como la política de la juventud, la política de empleo, la política de desarrollo regional, etc. En definitiva, se requiere un mayor carácter interdepartamental en el conjunto de la política económica y social. En tercer lugar, el liderazgo que corresponde al Ministerio de Educación para llevar a cabo todos los objetivos propuestos en el proyecto debe ser compartido, de forma no subordinada, con las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, reforzando y desarrollando así, los actuales mecanismos de cooperación y de coordinación. Ello debe redundar en una mayor eficacia.

D. MILAN MILUTINOVIC

Como investigador de la O.C.D.E., he tenido en repetidas ocasiones oportunidad de conocer sobre el terreno el Sistema Educativo español, e incluso las modificaciones y reformas tan dinámicas que se han introducido en él a lo largo de estos años. La última vez fué en mayo de 1985, con motivo de la reunión convocada para presentar, ante un público profesional muy amplio, el "Informe sobre la Política Educativa Española" (aprobado en París el 5 de diciembre de 1985 por el Comité de la O.E.C.D. para la Educación).

Puesto que el autor no ha tenido, antes de esta ocasión, la posibilidad de conocer las novedades más recientes del Sistema Educativo español, y que, dadas las características de la activa política docente del Gobierno de este país, un año es un período muy largo, puede suceder que muchos de los cambios producidos no hayan sido recogidos aquí, y que esta contribución presente por ello ciertas lagunas en lo tocante, sobre todo, a los hechos.

Empezaré haciendo algunas observaciones de índole general sobre la situación de España.

La pretensión de llegar a una visión global y veraz de la política educativa de un país y de su gobierno es siempre un empeño laborioso. Hay el peligro de engañarse al apreciar el estado de las cosas y, sobre todo, al evaluar el desarrollo, posible y necesario, de una actividad que tanta importancia tiene en cualquier sociedad.

El momento que actualmente vive España (en cuanto a la política o la economía, y también en la enseñanza) es el más complejo de los últimos diez años. Tras la consolidación de la democracia y sus instituciones, España, como país y sociedad, atraviesa un período de cambio vigoroso, agitado y muy rápido. En este proceso de substitución permanente de lo viejo por lo nuevo, que coexiste con la persistencia de muchos elementos procedentes de la tradición, del pasado lejano o próximo, acontecen

en España muchas cosas que interesan al mundo entero, y especialmente, a los países más desarrollados de la O.C.D.E. También se producen muchos fenómenos que expresan un modo peculiar de considerar el porvenir, así como el deseo, común a todas las capas sociales, de "tomar el tren" de la Europa moderna en todos los sentidos: en el económico, el tecnológico, el científico, el educativo, e incluso el político.

A pesar de las numerosas explicaciones de lo que pasa, de la literatura, de las publicaciones oficiales o no oficiales, y de las conversaciones y discusiones en que ha participado un servidor, es difícil trazar una imagen completa de España, de sus dilemas y aspiraciones, sin caer en planteamientos ideológicos. Y no resulta fácil orientarse en la "convulsión" de este país. Pero es patente que la España de hoy quiere recuperar rápida, eficazmente y sin grandes trastornos, si es posible, su retraso relativo. Para ello ha de enfrentarse a la vez con las cargas heredadas del pasado, con los grandes problemas de la actualidad, y también con las grandes esperanzas, corrientes y retos del porvenir.

Partiendo de ahí, se puede afirmar sin la menor reserva que, en España, el país y la sociedad se encuentran en una especie de cambio permanente, muy dinámico. Todo lo que desde hacía décadas había existido casi hasta ayer, o existe aun de manera formal, se halla en trance de cambiar. Incluso hay planes para que cambie pronto lo que todavía no ha empezado a cambiar. El mérito de esta dinámica y esta orientación del cambio corresponde al gobierno actual y a los jóvenes dirigentes del PSOE que, con tenacidad y a pesar de determinadas resistencias, ponen diariamente sobre el tapete muchas cuestiones que, bajo los gobiernos anteriores, no se rozaban siquiera.

Aunque no se entre en el análisis de los diferentes aspectos de la actual situación de España (en el contexto de los cambios políticos, económicos y sociales acontecidos durante los últimos diez años), es preciso destacar que todo lo que sucede ahora en este país tiene profundas raíces tanto en el pasado lejano como en el reciente. España ha sido clasificada, por algunos autores (H. Plessnet y S. Vilar por ejemplo), entre los países llamados "naciones en retraso"(1); que habían vivido durante un prolongado período en una especie de aislamiento de los otros países del mundo y, en particular, de la Europa desarrollada. Este período de aislamiento duró

prácticamente desde finales del siglo XVII, o comienzos del XVIII, hasta los años 60 de este siglo. La primera revolución burguesa se produjo en España más de 100 años después de la revolución francesa. La consecuencia de ese aislamiento, creado por las fuerzas tradicionales de la sociedad española, guiadas por sus intereses (el ejército, la Iglesia y la gran burguesía terrateniente), ha sido el gran retraso de España en todos los terrenos, y sobre todo, en lo concerniente a su incorporación a las corrientes modernas de la civilización europea. Adviértase, a este respecto, las semejanzas en la trayectoria de Italia, España y Alemania, donde el Estado liberal-burgués se forma tardíamente, sin procesos revolucionarios. Una consecuencia de esa trayectoria es la aparición de dictaduras en estos países en el siglo XX.

La influencia de toda una serie de circunstancias internacionales (los acontecimientos políticos posteriores a la segunda guerra mundial, las divisiones políticas, económicas y militares de Europa, la admisión de España en la O.N.U. y en la O.C.D.E., etc.) y el concurso de un conjunto de circunstancias interiores (la aparición de una burguesía moderna y de nuevas capas sociales; el antagonismo entre el sistema económico y las estructuras políticas del país) determinaron la primera y gran apertura interior y exterior de España.

Esa primera gran apertura, que se produjo en los años 60, se vincula de modo habitual a la sedicente ideología del "desarrollo tecnocrático", al Opus Dei, y al programa de estabilización y desarrollo económico. El primer período del boom económico de España se extiende prácticamente de 1960 a 1976. Durante esta etapa, se produjeron los cambios más importantes en el terreno económico y en el social. El boom se basó entonces, esencialmente, en el desarrollo —con enormes inversiones— del turismo; en el aumento de las exportaciones, entre ellas las de productos agrícolas, y, también, en la de gran número de obreros (los emigrantes económicos) que habían ido a trabajar a los países de la Europa occidental. Por otra parte, la apertura de España propició un gran aflujo de capital extranjero. Las inversiones y las aportaciones tecnológicas de las empresas multinacionales contribuyeron poderosamente a modificar el rostro del país y a facilitar sus iniciales, pero importantes, pasos hacia la industrialización. A lo largo de este período se registraron los cambios más notables, más radica-

les, en la composición de la población activa: el sector primario descendió bruscamente; los sectores secundario y terciario, sobre todo este último, crecieron aceleradamente. Todo ello resultó muy positivo para el desarrollo ulterior del país.

Un despegue tan intenso y dinámico no podía seguir indefinidamente. La fatiga de la economía española y el agotamiento de su boom empezaron a dejarse sentir durante la crisis provocada por el súbito e incesante aumento de los precios del petróleo (1973/76); en el curso de la cual, el incremento del PNB pasó del 5% anual a prácticamente' cero. El desarrollo registrado en los años anteriores había ocasionado, por otra parte, grandes migraciones del medio rural al medio urbano; también, grandes diferencias regionales. España tenía ya, desdichadamente, un Norte y un Sur: Madrid, Cataluña, el País Vasco, en contraste con Galicia, Extremadura, Andalucía y otras zonas. Las tres primeras de las regiones citadas, es decir, las más desarrolladas, aportaban el 33% de la renta nacional y el 70% de la recaudación de impuestos. En ellas se habían creado y consolidado los principales centros industriales, bancarios y de comercio exterior. El rápido y dinámico desarrollo de esta etapa no contribuyó, sin embargo, a aumentar el total de la población trabajadora activa del país. Sus efectivos ascienden actualmente al 33,7% del conjunto de la población, y alcanzan, en relación con ese conjunto, la proporción del 3,34%, una de las más desfavorables entre los países de la O.C.D.E.

Durante el ejercicio de 1976/77 concluye el boom económico español. Empieza entonces la gran inflación, que alcanza en 1977 la alta cota del 24%. También empieza la disminución del número de personas empleadas que pasa de los anteriores 12 millones a los 10.688.000 en 1984. Este es el comienzo del gran paro que, durante el año último, llegó en España a la tasa del 20%, e incluso más.

El proceso político iniciado en el país a partir de 1975, su evolución tras la aprobación de la Constitución en 1978, la transición pacífica desde un régimen autoritario a la democracia parlamentaria, la firma del famoso Pacto de la Moncloa (1978) y, más tarde, la estrategia conocida como "renovación nacional", propuesta por la izquierda, crearon las condiciones necesarias para que, hacia 1980, se produjese un crecimiento económico más rápido, que alcanzó la tasa del 2,5% anual, aproximadamente. Sin embargo, y a pesar de este crecimiento, la inflación seguía siendo elevada

en comparación con la media de los países de la O.C.D.E. En 1982, en víspera de las elecciones y del cambio de gobierno, ascendía al 14-15%, aunque haya bajado este año al 9%. Ahora bien, esta contención del proceso inflacionario, así como la recuperación de la actividad económica, no se han logrado sino por métodos clásicos y mediante la política monetaria. El precio de todo ello ha sido la gran disminución del número de personas empleadas (cifrada en 1.400.000 puestos de trabajo), a que ya me he referido, y el consiguiente aumento del ejército de parados, que se ha engrosado hasta los 2,5-2,7 millones aproximadamente. La tasa de desempleo sigue creciendo y, entre los jóvenes de 16 a 29 años, llega incluso al 40%. Tampoco es desdeñable el déficit de pagos del país que asciende a unos 5.000 millones de dólares.

Además de enfrentarse con todos estos problemas, el nuevo gobierno socialista tuvo que abordar —a causa del retraso global del país— el más doloroso de todos: la reconversión industrial. Tenía que arbitrar, al mismo tiempo, soluciones para reordenar toda la estructura económica; sobre todo, en el ámbito de la industria y las actividades terciarias. También se debía impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas con el fin de poner a la economía española en condiciones de competir, no sólo en el mercado del turismo y de la producción agraria.

La imagen global de la situación con que ha de habérselas el gobierno actual no reflejaría fielmente la realidad si no se dijese que, en España, hay ahora 14,9 millones de personas económicamente dependientes (9,7 millones en toda clase de centros docentes, más 5,2 millones de jubilados). Si a esto se añaden los 2,7 millones de parados, la imagen queda completa. Algo más de 10,4 millones de personas empleadas deben, pues, aportar los medios, no sólo para lograr el aumento del PNB, sino también la reproducción ampliada, la acumulación, el incremento del empleo, la reorganización industrial, etc.

En resumidas cuentas, la situación económica es actualmente muy compleja en España y exige del gobierno grandes esfuerzos para luchar contra la inflación y bajarla a tasas del orden del 5% de incremento anual; reducir el déficit de pagos, reducir el déficit del sector público, en el que se gasta actualmente alrededor del 30% del PNB; elaborar una nueva política salarial para el sector público; revisar la política fiscal; dar mayor flexibilidad al mercado

de la mano de obra —aquí desempeña un papel decisivo la planificación del sistema de enseñanza—; y llevar a cabo la reorganización industrial.

En todo ello, como queda indicado, ha de tener un papel especial la educación, que es, en definitiva, el tema que nos ocupa. Hay que mencionar, por lo pronto, el hecho de que, aun cuando se haya duplicado el número de estudiantes a lo largo de los últimos 20 años, la tasa global de analfabetismo sigue siendo alta, pues ronda el 8% de la población de más de 10 años de edad. Además, sólo el 7,38% de la población posee algún tipo de formación secundaria (B.U.P. o F.P.), y el 6,68% una formación superior (universidad o escuelas superiores). Esto no constituye una base suficiente para dar un impulso más vigoroso a la economía.

Por todo eso, en la presente situación, el desarrollo futuro de la enseñanza debería adquirir un peso creciente en España. Es indudable que el gobierno actual le da una gran importancia, aunque no tanta como a otras cuestiones, a la posible entrada del país en la OTAN, a la entrada en la C.E.E., al paro o a la reorganización industrial. Sin embargo, en opinión de los investigadores, la enseñanza se convertirá, en España, necesaria y muy rápidamente, en uno de los asuntos principales; incluso en el asunto central, desde el punto de vista político, económico y social. No sólo por la agravación de los conflictos políticos suscitados por la aplicación de las nuevas disposiciones referentes a la educación, sino, ante todo, porque el ordenamiento de la enseñanza ha de ser concebido en función del desarrollo económico y social del país, de la solución del problema del paro y, especialmente, de la reconstrucción industrial. Desdichadamente, las cosas no se plantean así todavía. En España, se siguen aún dos vías para abordar los problemas educativos. Una de ellas responde a las exigencias de la producción, del mercado de trabajo, y consiste en la cualificación o recualificación de la mano de obra. Ello requiere grandes medios financieros para que el aparato docente pueda actuar con autonomía. La otra vía supone el mantenimiento del esquema clásico de enseñanza, con un sentido pedagógico restringido; con separaciones entre los distintos niveles de estudios; sin una visión global del Sistema Educativo, ni de su coherencia y unidad programáticas.

Ello nos remite a una incógnita previa. No se ve todavía una estrategia económica de conjunto para el país, sobre todo en lo

que atañe a la reorganización industrial futura. No se sabe, en consecuencia, sobre qué base se puede concebir y elaborar el Sistema Educativo, ni las características que han de reunir los cuadros que han de sostener el ulterior desarrollo económico, cultural, científico y tecnológico del país. Es evidente que, con las medidas adoptadas sobre la reforma del Sistema Educativo, y con otras análogas, el gobierno se mueve ya en esa dirección. Pero lo esencial, en este momento, es que España está volviendo la mirada hacia sus verdaderos problemas, dispuesta a pasar por los trances inevitables de su enfrentamiento con el presente y con el porvenir. Creemos que el pasado ha quedado definitivamente detrás de ella.

La descentralización del poder político en España o, como dicen los españoles, "la descentralización política", es uno de esos fenómenos, característicos de la España actual, que despiertan admiración por su dinamismo y amplitud. Es también un terreno en el que, casi cotidianamente, se producen cambios, lo que era válido hasta hace pocos meses ha sufrido ya modificaciones o está en trance de cambiar. Para España, que hasta hace escasos años (hasta la aprobación de la Constitución, en 1978, y, sobre todo, hasta la firma del Acuerdo sobre las autonomías, en 1981) era un Estado fuertemente centralizado, el restablecimiento de las unidades llamadas "Autonomías" ha supuesto un gran cambio, marcado por la emergencia de antiguas tendencias, ya históricas, de ciertas porciones de la población.

Aunque sea, según su Constitución, un Estado unitario la España actual, con sus 6 Comunidades Autónomas (llamadas "históricas") y las otras 11, que desde el punto de vista legal tendrán existencia plena, se parece cada vez más a una formación estatal compleja, integrada por una comunidad de Comunidades Autónomas. Es difícil que este proceso de descentralización del poder político, con la consiguiente democratización de la sociedad española, se detenga. Probablemente, se orientará en el futuro hacia la creación de una especie de federación de tipología genuinamente española. Para España, como país con varias culturas y lenguas, con una tradición vigorosa y una historia agitada, este proceso resulta completamente normal, aunque su desenlace esté todavía por ver. Es cierto que, si se compara esta estructura o, al menos, la parte formal de ella (estatutos de las Comunidades Autónomas) con la

de los estados del tipo federal o confederal conocidos, o con la de los estados llamados complejos (E.E.U.U., República Federal de Alemania, Suiza, Yugoslavia, etc.), se advierte enseguida que no cabe el parangón; pero si se toma como referencia la situación de hace sólo diez años, se ve inmediatamente que el cambio ha sido enorme.

En la vanguardia de este cambio se halla, quizá, el Sistema Educativo pues en él es donde se lleva a cabo con más éxito la descentralización. Este proceso puede revestir una importancia decisiva para la enseñanza, y no sólo porque implica el reconocimiento de las distintas lenguas y culturas que conviven en España, sino también y, ante todo, porque puede suponer una mayor democratización del Sistema Educativo en su conjunto y un mayor acercamiento de este sistema a las necesidades básicas de la sociedad española. Aunque sin llegar a formularla en términos tan explícitos, los círculos representativos de las fuerzas que dirigen el país comparten esta manera de ver las cosas. Sobre todo porque, en materia educativa, es posible transferir a las Comunidades más competencias que las que permite por ahora, en otros campos, el régimen legal de “responsabilidades compartidas” entre el gobierno central y las instituciones autonómicas. Esto impone una nueva dimensión a cualquier modificación, presente o futura, del dispositivo docente español. En cuanto a la reforma del Sistema Educativo, el régimen llamado de “responsabilidades compartidas” coloca en una posición nueva tanto al gobierno central y al M.E.C. como a los gobiernos e instituciones docentes de las Comunidades Autónomas. Esta nueva posición sólo puede dar lugar a una mayor democratización del Sistema Educativo y al establecimiento de normas que hagan posible la participación de un gran número de ciudadanos —padres, estudiantes, profesores, científicos, funcionarios y, sobre todo, representantes de los sindicatos y de la economía— en la adopción de las decisiones esenciales para el desarrollo de la enseñanza. Esto liberará grandes fuerzas creadoras en la sociedad española; unas fuerzas “adormecidas” por los métodos burocráticos (de tipo napoleónico) seguidos con anterioridad, para la toma de decisiones en el campo educativo. Por ello, cualquier interrupción de los actuales procesos de democratización y descentralización del Sistema Educativo puede tener consecuencias muy negativas para el ulterior desarrollo de la España moderna y para

su incorporación, en pie de igualdad, a las corrientes mundiales de la ciencia y la tecnología.

Del nivel alcanzado hasta ahora en la descentralización del Sistema Educativo, no se puede decir que sea óptimo. Se puede, incluso, decir que está lejos de serlo. Lo que se ha hecho en este terreno, dentro del régimen de "responsabilidades compartidas", ha sido más bien, como estiman los investigadores, "regular" u "otorgar" un ámbito de actuación en el que el gobierno central sigue teniendo las principales palancas de decisión. Evidentemente, esto entra en la esfera de las relaciones políticas, de la Constitución y del acuerdo autonómico (1981) antes mencionado; pero, en cuanto a la enseñanza por lo menos, la experiencia de los países desarrollados muestra que cada vez resulta más difícil, por no decir imposible, dominar todos los problemas desde un solo centro. Por eso, la orientación adoptada respecto a la enseñanza, en el acuerdo autonómico, es correcta, ya que deja "la puerta abierta" a ulteriores acuerdos. También es correcto el principio según el cual el Estado, es decir, el gobierno central, garantizará el nivel mínimo de la enseñanza y la unidad del Sistema Educativo, mientras que el resto será materia de acuerdos y coordinación.

De las seis Comunidades Autónomas históricas, cuatro (el País Vasco, Galicia, Cataluña y Andalucía) tienen derecho a tomar decisiones propias en las cuestiones más importantes para el desarrollo de la enseñanza en sus territorios. Destaca, especialmente, lo referente a los proyectos para cubrir necesidades educativas y a la adopción de planes de enseñanza y de programas. Es cierto que esta evaluación general no es válida para todas ellas, pues la situación difiere de una a otra. Donde se ha ido más lejos en este terreno ha sido, sin duda, en el País Vasco y en Cataluña, sobre todo si se compara con las otras 4 Comunidades históricas, y más aún, con las otras 11 Comunidades. En éstas últimas, las negociaciones sobre sus derechos en el campo educativo (momentáneamente paralizadas) están, no obstante, a punto de reanudarse.

A pesar de ello, en todas las Comunidades Autónomas se han sentado las bases para los cambios necesarios. Al País Vasco y a Cataluña se les ha transferido casi la totalidad de las responsabilidades del gobierno central. En el País Vasco, por ejemplo, la enseñanza superior será pronto de la competencia del gobierno local. Aparte de esto, diversas Comunidades Autónomas se han hecho

cargo de la percepción de impuestos y tasas, que envían al gobierno central, después de haber deducido la parte correspondiente a sus necesidades, incluidas las educativas. Sin embargo, en este sistema perduran no pocos hábitos antiguos; pues el dinero que queda en manos de las Comunidades no representa más que el monto medio del que les asignaba antes el gobierno central, incrementado en el mismo porcentaje en que han sido aumentadas las sumas atribuidas a la enseñanza a escala nacional. Lo cual significa que, en el fondo, nada ha cambiado a este respecto. Es verdad, por otro lado, que algunas Comunidades Autónomas establecen gravámenes propios para cubrir "sus" necesidades en materia de enseñanza. Está bien, sin duda; pero esto planteará de todos modos el problema de las futuras relaciones globales entre estas autonomías y el gobierno central. Es comprensible que el gobierno vacile momentáneamente ante la necesidad de tomar decisiones más resolutivas a este propósito. Pero la batalla contra los desequilibrios regionales, en la que tanta importancia tiene el desarrollo de la enseñanza, se gana o se pierde en el terreno de la financiación del Sistema Educativo. La vacilación no debe durar mucho tiempo. Probablemente, el M.E.C. se verá obligado a elaborar con mucha rapidez un proyecto enteramente nuevo de financiación de la enseñanza. De lo contrario podría caer en una trampa peligrosa: que el indispensable proceso de descentralización educativa agudice, en vez de corregir, las diferencias existentes entre las regiones.

Dejando a un lado los detalles de los importantes cambios registrados en la regionalización y la democratización de la enseñanza (creación de los consejos escolares estatales; transferencias de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de inversiones, mantenimiento ordinario, personal, etc.; próxima instauración de la enseñanza bilingüe en las universidades; creación de comisiones mixtas de transferencias; y sobre todo, el régimen de "responsabilidades compartidas"), es evidente que el gobierno central, y en concreto el M.E.C., tendrá que poner a punto un planteamiento global y completo del desarrollo ulterior de la regionalización educativa. Dicho planteamiento habrá de revestir la forma de un sistema único para todas las Comunidades Autónomas, y no sólo para las seis históricas. Hay que ir suprimiendo la práctica de ir otorgando derechos parciales a las Comunidades. Si no se aborda el problema de este modo, surgirá el grave peligro de

que la distribución de responsabilidades entre el gobierno central y las autonomías desemboque en una sucesión de disputas y repartos arbitrarios de competencias. Conviene subrayarlo porque ésta es una cuestión clave para el desarrollo del Sistema Educativo. La falta de un planteamiento global y completo puede dar lugar a que el desarrollo ulterior de la democratización de la enseñanza tome una dirección no deseable; en el sentido de que impere la desorganización y de que se ahonden las diferencias entre las regiones. Todo ello podría comprometer el actual proceso de democratización, no sólo del Sistema Educativo, sino también del país. En otras palabras, podría tener importantes repercusiones políticas: en las Comunidades Autónomas, podría causar decepción y potenciar las tendencias nacionalistas y separatistas; entre los tradicionalistas y los conservadores, podría provocar la exigencia de volver al antiguo sistema de relaciones, al centralismo, al burocratismo, y a la influencia predominante del Estado en el ámbito de la enseñanza.

A modo de resumen de lo expuesto y con la intención de dar una visión de conjunto, indicaré las ideas —a mi entender— más importantes respecto a la regionalización y la educación.

En primer lugar, hay que señalar que la regionalización y la descentralización de la gestión del Sistema Educativo (al igual que la descentralización, en términos generales, de la gestión en un país) son ante todo un asunto político que ha de ser planteado en función no sólo del marco constitucional, sino también de la voluntad política de los poderes ejecutivo y legislativo.

La descentralización de la gestión de la enseñanza forma, por lo tanto, parte integrante del proceso de descentralización de un país. En las circunstancias actuales de España, ésto reviste una importancia singular dadas la historia, la tradición, las lenguas y las peculiaridades reales de ciertas regiones, e incluso de ciertas Comunidades Autónomas.

Si la regionalización y la descentralización no guardasen relación más que con lo que se llama "autonomía cultural", el grado de descentralización conseguido para la enseñanza podría estar amenazado por un peligro real. Este posible peligro es mayor si las instituciones de las Comunidades Autónomas no están facultadas para dirigir, al mismo tiempo y dentro de ciertos límites, la política económica (así como para tener sus propias fuentes de ingresos)

y sobre todo, para planificar el conjunto de su desarrollo social, incluida especialmente la formación que se ha de proporcionar a los cuadros necesarios para ese desarrollo.

En segundo lugar, en cuanto al proceso de descentralización y regionalización en sí mismo, conviene saber cuál es la forma y el sentido de su planteamiento. Cabe la posibilidad de que la autoridad central pueda delegar sus poderes a organismos de un nivel más bajo, que simplemente han de aceptarlos. En el caso inverso, todo el poder reside en las Comunidades Autónomas y éstas, de acuerdo con la autoridad central, le ceden aquella parte de sus facultades que atañen al interés general de todo el país. Las dos fórmulas tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

En el caso de España, es la primera de esas fórmulas la que se ha aplicado. Era quizá lo más oportuno, sobre todo en lo referente a la enseñanza. Sólo desde un punto de vista que abarque el país entero se puede captar adecuadamente el problema de la educación, determinar las líneas principales de su desarrollo, orientarla hacia lo que exige la estructura económica global del país y, sobre todo enlazarla con la evolución tecnológica mundial.

Cabría ratificar, en tercer lugar, que aunque la fórmula adoptada en España parece a primera vista aceptable, habría que situar el conjunto del proceso de descentralización y regionalización en una perspectiva global, sin reducirlo a los casos particulares de estas o aquellas autonomías. Lo esencial es discernir a donde llevan la regionalización y la descentralización, y en que medida hay que implantarlas, no sólo en las 6 Comunidades Autónomas llamadas "históricas" sino también en las 11 Comunidades restantes. En suma, hace falta tener un planteamiento global de la descentralización, especialmente en la enseñanza. La experiencia de numerosos países desarrollados muestra con claridad que, en las circunstancias actuales, cada vez resulta menos factible dirigir la educación desde un solo centro. La principal razón es que, en el mundo contemporáneo, la escolarización abarca a la nación entera, por lo cual la enseñanza se ha convertido en un dispositivo enorme y complejo que ha de ir siendo adaptado con flexibilidad creciente a las necesidades de la sociedad. Su sistema centralizado no está, por su propia naturaleza, en condiciones de llevar a cabo esa tarea con la rapidez y la eficacia requeridas.

En cuarto lugar, y teniendo en cuenta los principios arriba

enunciados, el proceso de regionalización y descentralización debe ser "completamente nítido"; es decir, debe responder a un planteamiento preciso en el que aparezcan claramente definidas las obligaciones y la forma de actuación de cada una de las partes, así como las facultades atribuidas a cada escalafón (desde el gobierno central hasta las instituciones autonómicas) en la adopción de decisiones en materia de enseñanza.

A este propósito, cada país tiene sus peculiaridades y es difícil dar consejos desde fuera. El modelo español de las "responsabilidades compartidas" merece gran atención, ya que por su idea central es diferente de todos los modelos existentes hasta ahora. Pero ha de ser elaborado de manera precisa y aplicado hasta el fin. En la actualidad, esta aplicación difiere de una Comunidad Autónoma a otra, aunque se lleva a cabo de modo más claro y elaborado en el País Vasco y en Cataluña. Sin embargo, el modelo debería funcionar de forma idéntica o similar, al menos en 6 Comunidades Autónomas, sin condicionamientos debidos a la tradición, al desarrollo histórico o a las peculiaridades de cada una de ellas. En suma, el modelo debe revestir un cierto carácter sistemático sin estar sometido a la presión de las instituciones autonómicas o al arbitrio de las "concesiones" por parte del poder central.

De la experiencia de otros países se deduce que los grados inferiores de la enseñanza deben ser de la plena competencia de los Ayuntamientos (por ejemplo, la Enseñanza Primaria), mientras que la Enseñanza Secundaria y la superior deben ser de la competencia de las autonomías. A las autoridades centrales debe quedar reservada "la unidad del sistema" según el principio de la "unidad en las diferencias".

La quinta cuestión que se plantea, a la vista de las hipótesis precedentes —fundadas en la experiencia de muchos otros países—, es la de saber qué modelo se adapta mejor a la realidad española.

Siempre resulta difícil e ingrato proponer un modelo cualquiera. No obstante, tomando como referencia los resultados obtenidos en mi país, entre otros, convendría reservar a los órganos centrales del Estado la potestad de ciertas facultades.

Primera, la salvaguarda de la unidad del Sistema Educativo en sus componentes fundamentales.

Segunda, el establecimiento de las bases unificadas de los planes y programas de enseñanza, sobre todo de la Enseñanza Prima-

ria y Secundaria. Cuando decimos "bases", esto significa que los 2/3 de los planes y programas de enseñanza han de ser idénticos para todo el país, dejando a las Comunidades Autónomas la posibilidad de completar los programas, por un lado, con el grupo de materias llamadas "nacionales" (Lengua, Literatura, Historia, etc.) y, por otro, con las materias referentes a la educación estrictamente profesional.

Tercera, la planificación del desarrollo de la enseñanza en su conjunto, a todos los niveles y para todo el país. Esta planificación debe estar vinculada, en la medida de lo posible, al desarrollo económico, tecnológico y cultural, y debe ajustarse a las necesidades de la economía y a la política de empleo. A tal fin, los órganos centrales deben contar con instrumentos eficaces, financieros y administrativos, para poder orientar el desarrollo global de la enseñanza en la dirección deseada. De esta orientación global no debe estar excluida, por supuesto, la intervención directa de los órganos centrales para abrir o cerrar instituciones docentes concretas. Los órganos centrales deben controlar y orientar de manera global el desarrollo de la red de instituciones educativas, con el objeto de evitar una evolución no organizada de la enseñanza. Ello encerraría el peligro de que el desarrollo de ciertas partes del aparato educativo obedezcan más bien a las ambiciones locales que a las necesidades reales del conjunto de la sociedad.

En cuarto lugar, los órganos centrales deben encargarse de que todas las instituciones docentes (públicas o privadas), tanto si se hallan en una región desarrollada como en una menos desarrollada, cuenten con elementos de trabajo y desarrollo (locales, equipos, etc.) similares. Ello requiere la creación, a escala nacional, de fondos de compensación que garanticen la aplicación efectiva de este principio.

En quinto lugar, corresponde a los órganos centrales el diseño de un sistema único para la formación de enseñantes.

Finalmente, las funciones de investigación, desarrollo y análisis de los órganos centrales revisten una importancia singular, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. No sólo en cuanto a la presentación ante el resto del mundo del sistema español de enseñanza, sino también en lo referente a la conexión de ese sistema con las corrientes educativas que imperan en otros países.

Dentro de este modo de concebir el papel de los órganos centrales, todas las demás funciones serían encomendadas a las instituciones autonómicas, para que por sí mismas modelasen y dieran mayor impulso al Sistema Educativo.

A primera vista, puede parecer que el papel atribuído aquí a los órganos centrales deja escaso margen para la acción de los órganos autonómicos. Es una falsa impresión. Los órganos centrales deben encargarse, desde luego, de establecer la orientación general y de mantener la unidad mínima del sistema. Pero, salvo en lo que atañe a la uniformidad de las infraestructuras, la financiación global de la enseñanza (y por consiguiente, el derecho a recaudar impuestos) entraría en las competencias de las Comunidades Autónomas. Lo mismo cabe decir de la posibilidad de abrir o cerrar instituciones docentes, la elección de profesores y la política de cuadros, las "responsabilidades compartidas" en cuanto a planes y programas, y la planificación de la enseñanza en su propio territorio. Es importante la función de adaptación del sistema global a las necesidades de su propio medio.

Las ideas que acabo de exponer están inspiradas en la experiencia que, a lo largo de años, han adquirido algunos países, tales como la República Federal de Alemania, los Estados Unidos, Suiza y especialmente Yugoslavia.

A este propósito, pueden servir de ejemplos el caso de Suiza y el de Yugoslavia, donde la descentralización ha llegado a su límite máximo. En este segundo país, las 6 repúblicas y las 2 provincias autónomas gozan de una completa autonomía, prácticamente en todos los terrenos (excepto en defensa nacional, política exterior, algunos aspectos de la hacienda pública y la política económica global), pero sobre todo en el ámbito de la enseñanza, la ciencia y la cultura. Esta autonomía es un principio constitucional que figura tanto en la constitución federal como en las de las distintas repúblicas y provincias autónomas. De hecho, esto supone que no hay ninguna injerencia de la Federación en el campo de la enseñanza, y no existe a nivel federal ningún organismo encargado de tal menester. Todo está, literalmente, en manos de las instituciones de las diversas repúblicas y provincias autónomas. Cada una de ellas puede actuar, y actúa, como una comunidad socio-política autónoma. Por ello asume también, en su territorio, las competencias correspondientes en materia de enseñanza, desde la legislación

hasta la financiación y la inspección —especialmente en lo que atañe a la Educación Primaria y Secundaria (con la excepción de los planes y programas de enseñanza)—. Las universidades son por completo independientes (salvo en lo que concierne a las bases del sistema y a la financiación, que incumben a las competencias de las repúblicas y provincias).

Como se ve, el Sistema Educativo yugoslavo está sumamente descentralizado. Esto entraña muchas ventajas, ya que responsabiliza y moviliza a un gran número de agentes sociales. Lo que distingue a este sistema es su flexibilidad y su capacidad de adaptación a las necesidades de la sociedad y a las tendencias educativas que van apareciendo en el mundo. Este modo de gestionar la enseñanza ha dado hasta ahora frutos concretos, proporcionando a varias generaciones diversos niveles de educación de una cierta calidad.

De todos modos, y a pesar de sus aspectos positivos, este sistema adolece de defectos que se manifiestan en desviaciones espontáneas y autónomas, en desacuerdos en cuanto a los planes y programas educativos y, sobre todo, en los criterios docentes.

Estos problemas son planteados y superados mediante una concertación laboriosa y, especialmente, mediante acuerdos políticos entre las repúblicas y provincias. Esto es muy positivo, pero crea, desde el punto de vista práctico, numerosas dificultades. Dado que los retos de la revolución científica y tecnológica van en aumento, esas dificultades prácticas adquieren una importancia creciente porque las tendencias educativas actuales consienten cada vez menos el desarrollo autárquico de la educación. La necesidad de una educación integral, general, profesional y ajena a condicionamientos locales, es cada día más universal.

D. JOSE RODRIGUEZ GALAN

El proyecto para la reforma de la enseñanza surge en un momento idóneo para redefinir, de una manera más justa y más precisa, cuál será el papel de cada Comunidad Autónoma en la elaboración de los programas y en la adaptación de los mismos a cada propia peculiaridad.

En Andalucía este proyecto de reforma se acogió desde sus inicios con gran interés e incluso con pasión. Como decía Hegel, no hay nada grande que se pueda hacer en este mundo si no se hace con pasión. Muestra de ello es que, en la actualidad, hay en Andalucía 93 centros de Educación Básica experimentando la reforma y 43 de Enseñanzas Medias con un volumen total de 25.000 alumnos y 1.500 profesores, incluyendo enseñanza pública y privada.

Hemos visto grandes posibilidades en las nuevas hipótesis que se han empezado a experimentar, y esperamos con ilusión que dicho proceso experimental pueda llegar a buen fin con las aportaciones de todos.

En estos tres años de singladura, los centros experimentales han realizado una valoración de los programas, cuyos resultados hemos publicado recientemente. Por otro lado, hemos puesto en marcha un mecanismo de difusión para todos los centros de Enseñanzas Medias y de Enseñanza Básica de Andalucía, a fin de que todas las comunidades educativas puedan elaborar sus aportaciones sobre las hipótesis experimentales que se están desarrollando.

Partimos de la base de asumir totalmente las competencias que vienen establecidas por el Estatuto de Autonomía, así como las competencias que tiene el Estado en la ordenación del Sistema Educativo. Confiamos también en una vía, la vía del diálogo, para que se amplíen al máximo las competencias que como Comunidad Autónoma podamos tener a la hora de adaptar los nuevos programas a nuestra propia realidad educativa y social.

Esa vía no es una vía nueva. Llevamos ya cerca de cuatro años en diálogo permanente con el Ministerio y con las Comunidades Autónomas que tienen competencias en materia educativa; y el diálogo ha dado ya muchos frutos. En la medida en que lo que se está experimentando contiene en buena medida alguna de nuestras aportaciones confiamos que esa vía sea la que, con las aportaciones de todos los sectores sociales y políticos implicados, consiga ese objetivo fijado por el Ministerio, en el sentido de que la nueva ley sea el resultado de un amplio consenso políticosocial. Estamos dispuestos a dar nuestra opinión, junto con las demás Comunidades, a la hora de tomar las decisiones finales, que el Ministerio tendrá que determinar.

La única cuestión que sí nos parece importante señalar a la hora de la toma de decisiones es que, en el momento de las transferencias, todas las Comunidades Autónomas no hemos partido de la misma situación. En el año 1982, en el que recibimos las transferencias, en España había una desigualdad clara con respecto a la oferta educativa que las distintas regiones ofrecían. Esas desigualdades se han ido superando durante estos años de autonomía, aunque no de modo definitivo. Por tanto, entendemos que la aplicación de la nueva ley debe establecer un mecanismo por el cual se consiga, en primer lugar, ir superando las desigualdades que todavía existen entre las distintas Comunidades Autónomas, y en segundo lugar, que no se generen nuevas desigualdades. Estamos seguros de que en esa vía de diálogo emprendida se van a seguir generando frutos positivos y se posibilitará la existencia de un modelo educativo que sea más moderno y adaptado a la sociedad contemporánea europea y a la peculiaridad de cada Comunidad Autónoma.

Dentro de este marco, llevamos cuatro años ejerciendo nuestra competencia, y tenemos una serie de prioridades básicas a la hora de elaborar nuestra política educativa. Estas prioridades han impregnado nuestra anterior legislatura y también están impregnando la actual. Los tres objetivos básicos que nos hemos planteado serían: en primer lugar, la mejora de las deficiencias materiales que tiene la estructura educativa andaluza en cuanto a oferta de puestos escolares, especialmente en Educación Preescolar de 4 años y en Enseñanzas Medias. También nos hemos propuesto la mejora de las deficiencias materiales que todavía tienen los cen-

tros situados en zonas desfavorecidas, y que exigen un fuerte nivel de inversión.

El segundo objetivo fundamental sería la renovación pedagógica del sistema y del profesorado así como la democratización de la enseñanza. Respecto del primer punto, hemos puesto en marcha una serie de medidas como son: la creación de Centros de Profesores y la creación de Centros de Recursos, donde se han concentrado medios didácticos de alta tecnología, que hemos situado en cabeceras de comarca. Se ha creado una dinámica de seminarios permanentes que ha posibilitado que más de 10.000 profesores andaluces se reúnan periódicamente para renovarse pedagógicamente. Se ha creado, asimismo, un proyecto, el de cultura andaluza, que ha supuesto la adaptación de los programas vigentes a las peculiaridades de la cultura y sociedad andaluzas.

En cuanto a la democratización del sistema, hemos puesto la educación para la democracia como primer objetivo de la vida de los centros, y hemos establecido el Plan Alhambra para introducir la nueva tecnología informática. Este plan lleva ya dos años en funcionamiento a través de centros experimentales y de un proceso de formación de profesorado.

Asimismo, hemos acercado a los centros y a los alumnos andaluces al patrimonio histórico andaluz mediante la creación de los gabinetes pedagógicos de museo, lo que está posibilitando un contacto directo de los escolares con los museos y los monumentos de nuestra región.

El tercer gran objetivo de nuestra política sería la lucha contra las desigualdades sociales y, también, de tipo físico o psíquico que puedan tener determinados alumnos. Para ello, hemos puesto en marcha un programa de Educación Compensatoria en zonas rurales y en zonas suburbanas de las grandes capitales; hemos seguido el proceso de integración que ha marcado el Ministerio en el Decreto de Educación Especial. Llevamos dos años desarrollando ese proceso de integración de alumnos con deficiencia; con cerca de 2.000 alumnos integrados y con la creación de equipos de apoyo a la integración. En este orden, también hemos puesto en marcha un programa de Enseñanza de Adultos bastante ambicioso, de lucha contra el analfabetismo, desarrollado básicamente a través de convenios con los Ayuntamientos.

Queremos concluir señalando que estamos abiertos a colaborar con todas las instituciones educativas para diseñar entre todos el nuevo modelo educativo. Entendemos, sin embargo, que ninguna política educativa se puede llevar a cabo si no es a través de una continua concertación social y un continuo diálogo con todos los sectores que tienen capacidad de decisión y de intervención en la educación. Creemos que ese diálogo va a ser positivo, y que va a ser el medio fundamental para que la política educativa responda a los intereses reales de la sociedad española, en toda la diversidad que esa sociedad tiene actualmente.

D. JOSE CARLOS GUERRA

Como representante de la Comunidad Autónoma Canaria en esta mesa, quisiera explicitar el acuerdo general de mi Comunidad Autónoma con el diseño de reordenación que aquí se presenta.

Por la experiencia habida en estos años en el proceso de reforma, al que nosotros nos incorporamos desde su inicio en el curso 83-84, no creemos que haya alternativas posibles al diseño presentado en el documento, si bien somos conscientes de las dificultades que va a entrañar el diseño curricular de ese ciclo comprensivo de 12 a 16 y el perfeccionamiento del profesorado, a fin de conseguir los objetivos terminales propuestos en cada uno de los niveles educativos que en el documento se configuran.

En todo caso, todos los que tenemos responsabilidades en materia educativa debemos hacer un esfuerzo en estos próximos meses para lograr un diseño de ordenación del Sistema Educativo lo más consensuado posible porque de la reforma del Sistema Educativo, y en particular, de la reforma de la Enseñanza Secundaria, se viene hablando ya desde hace ocho años.

Parece existir consenso en la necesidad de que hay que reformar, sobre todo, la Enseñanza Secundaria. Esta necesidad es más apremiante desde que ingresamos en la Comunidad Económica Europea, especialmente con todas las repercusiones que en la década de los 90 este ingreso va a tener en el mercado laboral español. Sería lamentable que siguiéramos hablando en los próximos años de esa necesidad de la reforma de la Enseñanza Secundaria, y no llegáramos a un acuerdo y a una plasmación de la misma.

Quisiera destacar algunos aspectos novedosos que la progresiva implantación del Estado de las Autonomías en materia educativa va a producir en el Sistema Educativo no universitario. Quisiera centrarme en dos de ellos. Primero, en el diseño curricular de los diferentes niveles educativos no universitarios, y segundo, en la

organización del funcionamiento de los centros, fundamentalmente, de los centros públicos.

La magnitud y la extensión de estos cambios dependerá del ritmo con el que las Comunidades Autónomas que todavía no tienen transferencias asuman las transferencias en materia educativa.

Conviene recordar que todas las Comunidades, las 17, tienen reconocidos en sus Estatutos el mismo techo competencial. Las diferencias, en este momento, no estriban tanto en que haya Comunidades Autónomas que tengan más competencias que otras, sino en que la mayoría de ellas no han realizado todavía el proceso de asunción de las transferencias.

La magnitud de los cambios dependerá también de la celeridad con que se apruebe la nueva Ley de Ordenación del Sistema Educativo, con la que va casi a finalizar la definición del marco competencial de las Comunidades Autónomas en materia educativa. Este es un proceso que ya inició en su día la LOECE y, al amparo del cual, se hicieron varios decretos importantes y posteriormente, la LODE.

El primero de los aspectos que quisiera tratar es el cambio que se va a producir en los próximos años, en lo que se refiere a diseño curricular de los planes y programas de estudio en el Sistema Educativo no universitario. Conviene tener presente que hasta ahora, ese marco competencial en planes y programas sólo ha sido fijado en dos tramos de la Educación General Básica —en el ciclo inicial y en el ciclo medio— y que resta todavía por configurar ese diseño competencial en el ciclo superior y en toda la Enseñanza Secundaria. La Ley de Ordenación del Sistema Educativo lo va a redefinir probablemente en esos dos primeros tramos ya definidos y, con independencia de la configuración definitiva del sistema, lo va a delimitar por primera vez en todas las restantes partes del Sistema Educativo no universitario.

El cambio que se va a producir, a mi juicio, va a ser el paso de un Sistema Educativo no universitario (con curricula en los diferentes planes y programas de estudio, homogéneo, cerrado, para todos los centros educativos del Estado) a unos curricula notablemente diferenciados en cada una de las Comunidades Autónomas. Incluso dentro de cada una de las comunidades, habrá diferencias entre centro y centro, porque esa ley va a desarrollar el

artículo de la LODE en el que se dice que los centros docentes tendrán competencias para fijar materias optativas.

Sin duda, este cambio va a permitir una mayor flexibilidad y creatividad en las enseñanzas; va a permitir mayores posibilidades de adaptación de las enseñanzas a las singularidades de cada una de las Comunidades Autónomas. Pero no se nos debe ocultar que va a presentar problemas nuevos, hasta ahora desconocidos, en el Sistema Educativo español; nos referimos a la definición exacta de ese sustrato común necesario que le dará unidad a todos los currícula, y que se conoce técnicamente como Enseñanzas Mínimas. No ha habido al respecto, o al menos a mí me ha pasado desapercibido, un debate amplio y público sobre este tema. Se van a presentar también otros problemas colaterales, derivados de posibles desajustes en la marcha académica de los alumnos, cuando se produzcan traslados de una Comunidad Autónoma a otra.

El segundo aspecto, el del cambio que se va a producir en la organización y funcionamiento de los centros públicos, deriva a mi juicio, del hecho de que las Comunidades Autónomas tienen en este momento competencias para la organización interna de los centros, exceptuando algunas características que se consideran esenciales del armazón del Sistema Educativo (por ejemplo, la figura del Director y su proceso de selección o la composición y funciones del Consejo Escolar). Por tanto, en lo que se conoce como Reglamento Orgánico de los centros en los diferentes niveles educativos, va a haber competencias en las Comunidades Autónomas para desarrollarlo. Con ello se va a producir una mayor riqueza y un cambio sustantivo en este aspecto importante del Sistema Educativo.

No considero deseable que se produzca una alteración de las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos docentes en este país, en el sentido de diferenciarlas notablemente de una Comunidad Autónoma a otra.

Creo que todos debemos hacer un esfuerzo para encontrar el justo punto de equilibrio que permita, por un lado, el desarrollo de las capacidades auto-organizativas de las Comunidades Autónomas en este sentido, y por otro, unos criterios homogéneos en cuestiones básicas, como la que se refiere a la función pública docente. En este esfuerzo, tienen que participar no sólo los representantes con responsabilidad en las administraciones educativas, sino también los sindicatos.

D. RAMON JUNCOSA

La Generalitat de Cataluña lleva a cabo desde el año 1984 una experimentación singular de la reforma educativa, que incluye desde el ciclo superior de EGB al primero y segundo ciclos de la Educación Secundaria. Desarrollada en el ámbito de sus competencias, y a partir de unas premisas propias, se diferencia, en principio, del proyecto experimental iniciado por el Ministerio de Educación.

Esperamos que los resultados de las diversas experiencias puedan aportar suficientes elementos de debate que permitan elaborar y consensuar la futura Ley General de Ordenación Educativa en un Estado de Autonomías.

En este sentido, la Generalitat de Cataluña (a partir del Real Decreto de 9 de Mayo de 1986, por el cual se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes) se acogió a las posibilidades de este Real Decreto. Dicho Decreto señala, de alguna forma, los límites y las condiciones para todas aquellas Comunidades Autónomas que quieran experimentar en el campo educativo, especialmente cuando esta experimentación recoge aspectos fundamentales de la ordenación del Sistema Educativo.

En este sentido, y de acuerdo con el propio Real Decreto, se presentó —y el Ministerio aprobó— la experimentación del primero y segundo ciclos de la Enseñanza Secundaria en un proyecto singular y propio.

Cuando, recientemente, hemos conocido, a través del libro presentado, el modelo propuesto por el Ministerio de Educación, nos parece que es todavía prematuro pronunciarse de modo definitivo, ya que nos encontramos mejor reflejados en la línea del propio proyecto experimental que estamos llevando a cabo. Este diseño, este modelo, se basa en la obligatoriedad de la enseñanza hasta

los 16 años para toda la población y en una estructura organizativa adecuada a esta obligatoriedad.

Iniciamos la experimentación a través de un marco curricular para la enseñanza obligatoria, con diversos niveles de concreción. En dicho marco curricular intervino, dirigió y asesoró decisivamente el profesor César Coll. El principio básico del marco curricular parte del concepto de tronco común, considerado éste no como una homogeneización de los currícula, sino como el conjunto de los objetivos comunes que deben alcanzar todos los muchachos a los 16 años. Este primer ciclo de Enseñanza Secundaria forma parte de un periodo educativo más amplio, cuyo inicio está hoy en el ciclo superior de la EGB. La amplitud de este proceso educativo define, a nuestro entender, los ejes sobre los cuales debe girar el cambio del Sistema Educativo.

Para el primer ciclo de Enseñanza Secundaria, partiendo del modelo experimental que estamos llevando a cabo, remarcamos profundamente el reconocimiento de la diversidad de los alumnos en cuanto a recursos, caminos y ritmos de aprendizaje; sin que esta diversidad sea causa de marginación, sino de creación de situaciones de aprendizaje adaptadas a los alumnos.

Asimismo, se pretende potenciar la capacidad y utilización práctica de lo aprendido por parte de todos los alumnos, así como la incorporación progresiva de la educación tecnológica, acentuando, a partir de los 16 años, la relación entre la escuela y lo que llamamos vida activa o sistema productivo.

También se contempla la necesidad de orientación y apoyo al profesorado, porque en él debe apoyarse buena parte de la reforma, en los aspectos didáctico-pedagógicos.

De acuerdo con estos ejes, se asigna al primer ciclo de Enseñanza Secundaria la finalidad de ser el ciclo terminal de la enseñanza obligatoria. Ello implica que todos los alumnos consigan los objetivos mínimos. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos del ciclo: desarrollar la capacidad de expresión oral y escrita (*expresarse oralmente y por escrito en las dos lenguas oficiales de Cataluña, con corrección adecuada al tipo de mensaje*); desarrollar la capacidad de comprensión crítica, que permita interpretar inteligentemente la propia experiencia y la de conductas generales; desarrollar la capacidad de ejecución y comprensión, de

los recursos básicos de los lenguajes científico-matemático, icónico y musical.

Hay asimismo una serie de objetivos terminales básicos que consideramos que los alumnos deben adquirir en este primer ciclo experimental.

El ciclo se realiza fundamentalmente por créditos, entendiendo el crédito como una unidad didáctica de una materia, considerada bien independientemente, bien como segmentos de una línea integrada de conocimientos, o también, como una unidad didáctica interdisciplinar que se imparte en un período de tiempo determinado (normalmente un trimestre).

En este proyecto experimental se adopta el trimestre como unidad temporal y, en consecuencia, se consideran créditos de 24 ó 36 horas, correspondientes a 2 ó 3 horas semanales de clase, y trimestres de 12 semanas.

Por definición, el contenido de un crédito contempla una serie de objetivos específicos a conseguir. Los créditos son fundamentalmente de dos tipos: créditos comunes y créditos variables.

Los créditos comunes corresponden a la parte del curriculum común para todos los alumnos. Están destinados a conseguir que el alumno alcance los objetivos terminales y los contenidos de las materias que se consideran comunes, básicas e irrenunciables, para todos los ciudadanos al final de su etapa de escolarización obligatoria. Estos créditos comunes los clasificamos en dos tipos: aquellos impartidos con la misma programación a todos los alumnos del grupo o clase, y aquellos impartidos a grupos reducidos de alumnos (enfocados por la metodología de los talleres, o admitiendo opciones en su formulación), ...

Los créditos variables son los que de una forma clara se proyectan desde la opcionalidad y desde la diversidad de alumnos. Son los que configuran la parte variable del curriculum de cada alumno. Deben ser adecuados a las capacidades de aprendizaje e intereses del alumno y están dirigidos a la consolidación de los objetivos generales del ciclo, al aumento de conocimientos y a la adquisición de habilidades en áreas determinadas. Hay tres submodalidades de créditos: por una parte, los propuestos por la propia Administración Educativa, de oferta obligada por parte del centro; los propuestos por la Administración Educativa y de oferta libre

por parte del centro, y los propuestos a iniciativa del propio centro, en desarrollo del artículo 15 de la LODE.

Existen también los créditos llamados de refuerzo. Son los que están diseñados en función de dificultades concretas de aprendizaje. Están destinados a ayudar a superar estas dificultades y a asegurar la consecución de los objetivos terminales y contenidos de área, considerados comunes, básicos e irrenunciables.

Un rasgo significativo, a nuestro entender, es el crédito llamado de evaluación, destinado a observar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos terminales de ciclo. Para ello, se programan una serie de situaciones a resolver por el alumno, (individualmente y en grupo). En el espacio de aproximadamente una semana, se abarcan actividades de todas las áreas o materias diseñadas por todo el equipo de profesores, con carácter interdisciplinar. Este crédito de evaluación se efectúa al final de cada año del ciclo.

Partimos del grupo-clase de 35 alumnos. En la parte opcional, (los créditos variables) se programan las alternativas suficientes a fin de que el promedio de alumnado, en los grupos resultantes, sea de 23-25 alumnos. En los talleres (créditos para pequeños grupos de alumnos), se procura que el número de alumnos esté próximo a los 14-16.

El horario semanal de clase para los alumnos está comprendido entre 26 y 30 horas semanales. A los créditos comunes se destina el 70%, aproximadamente del horario total del ciclo, asignando alrededor del 40% a los créditos comunes de tipo 2. A los créditos variables se destina, en consecuencia, un 30% del horario total del ciclo. A los créditos de refuerzo se destina bien parte del tiempo asignado a los créditos variables, o parte del tiempo ampliable, de la flexibilidad horaria establecida.

Las materias fundamentales de estos currícula, articulados en forma de créditos, son: el área del Lenguaje (Lengua Castellana, Catalana y Extranjera); las Matemáticas; el entorno social (Humanidades) y el entorno físico; las Ciencias; la Religión o la Ética, en su caso.

Los créditos comunes, articulados alrededor de los talleres, son fundamentalmente: la educación tecnológica, el área artística, y la educación física.

Los créditos variables de las áreas o materias comunes, como ampliación o refuerzo, se procura que tengan un entorno interdis-

ciplinar y que vayan dirigidos, justamente como refuerzo, a aquellos alumnos que más lo necesiten.

Consideramos la evaluación como la emisión de un juicio referido al grado de maduración del alumno de acuerdo con los objetivos prefijados. Se efectúan evaluaciones trimestrales. Después del tercero y sexto trimestre se efectúan créditos de evaluación. Al final del ciclo, el equipo evaluador decide, en una valoración global, si el alumno consigue la suficiencia para superar el ciclo o no. Esto está referido al primer ciclo de Enseñanza Secundaria, 14-16 años.

Quisiera destacar la aproximación que hemos realizado durante los dos últimos años, basada en la colaboración entre los equipos de profesores de Educación General Básica, experimentadores del ciclo superior y los profesores del primer ciclo de secundaria (14-16 años). Esto nos coloca en una situación interesante para poder experimentar en un futuro próximo este ciclo 12-16, integrador, y articulado en créditos progresivos. Significaría un cierto reajuste de la experimentación efectuada hasta hoy en el ciclo superior y el primer ciclo de Enseñanza Secundaria.

Respecto al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, nos parece que la propuesta presentada durante estas jornadas por el Ministerio de Educación y Ciencia se inscribe en una línea que valoramos muy positivamente.

Abogamos, en la línea del documento del Ministerio, por el desarrollo y generalización de la Enseñanza Secundaria, de forma progresiva, hasta los 18 años, respondiendo tanto a una fuerte demanda social como a las necesidades económicas existentes. La demanda social se traduce cada año en el aumento de alumnos, no solo en la Enseñanza Secundaria, sino también en la enseñanza superior. Pensamos también que el éxito y fortuna de la renovación y adaptación de la Enseñanza Secundaria depende, en gran manera, de cómo la Universidad enfoque sus proyectos de futuro.

Una vez conseguida la generalización de la Enseñanza Secundaria hasta los 16 años, el objetivo inmediato para continuar con la democratización de la enseñanza es la prolongación de esta escolaridad obligatoria hasta los 18 años.

El equipo de la reforma que ha trabajado durante estos años en Cataluña se ha dedicado también a la experimentación de este segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, bajo unas directrices bási-

cas. El Bachillerato actual se basa en un enseñanza de cultura general y humanística, se diversifica mínimamente en 3º de BUP y COU, y prepara para la enseñanza superior. Por su parte la F.P.1 y la F.P.2 actuales producen unos obreros cualificados, quizá demasiado especializados, y carentes de una educación básica general que les facilite la adaptación a las nuevas tecnologías. Este doble tipo de formación parece inadecuada para el nivel de enseñanza que queremos ofrecer a la mayoría de alumnos. De aquí la necesidad de una redefinición de las directrices básicas, en cuanto a los objetivos de la Enseñanza Secundaria.

Dentro de este segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, estamos experimentando con todas las posibilidades de pasarelas entre uno y otro bloque de aprendizajes (Bachillerato y Enseñanzas Técnico-Profesionales) para que los alumnos reciban unas formaciones específicas que les capaciten para el ejercicio de su profesión.

Concebimos el Bachillerato como la suma de una formación general polivalente más una formación específica en relación a seis grandes áreas del saber. Nos referimos en este último caso, a los bachilleratos específicos que estamos experimentando y deseáramos ver reflejados en diversas opciones. Estos bachilleratos, una vez superados, conducirían a la enseñanza superior o bien a unos aprendizajes más especializados y profesionalizadores.

Concebida la evaluación como un proceso continuo, progresivo, sistemático, integrado en el propio proceso de aprendizaje, debemos estar alerta en el momento en que se diseñen las pruebas homologadas terminales. En este sentido, sería deseable que fueran realmente pruebas descentralizadas que pudieran elaborarse desde las distintas Administraciones Educativas. También abogaré por que se faculte a los profesores de secundaria, y a los de la Universidad, en su caso, para que de forma articulada puedan elaborar dichas pruebas, partiendo de un diseño común previamente consensuado.

Pienso que no debe confundirse homologación con homogeneización de pruebas. Debe admitirse la diversidad de caminos para obtener una misma titulación estableciendo las correspondientes pasarelas para que, desde las diversas opciones del ciclo terminal de la secundaria post-obligatoria, se pueda llegar a la profesionalización, e incluso a la Universidad.

Quisiera también referirme a cómo vemos la posibilidad de readaptación de los centros educativos en función de la tipología escolar: rural, urbana y suburbana. Hay que tener en cuenta, por una parte, la gran demanda actual de Enseñanza Secundaria, que irá creciendo y se mantendrá durante unos seis años aproximadamente. En cambio la demanda de Enseñanza Primaria ira en progresivo descenso como consecuencia del descenso de la natalidad.

Creemos, en función de unos primeros estudios, que sería posible llegar dentro de unos años a centros donde se escolaricen alumnos hasta los 12 años y centros para después de los 12 años. Estos centros hasta los 12 años podrían muy bien clasificarse en tres modalidades como mínimo: centros para 0-12, centros para 0-6 inclusive y centros para 6-12. En el mundo rural, sería conveniente que al menos la primaria, hasta los 12 años, pudiera realizarse en la propia población.

Los centros para después de los 12 años podrían distribuirse por ejemplo como: centros para 12-18, centros para 12-16, centros para 12-14 e inclusive centros para 16-18. En definitiva, toda esta readaptación de los actuales centros deberemos enfocarla tanto en función de la perspectiva que nos ofrezca la ley como de la diversificación de la enseñanza.

Defendemos una implantación gradual y progresiva de la futura Ley General de Educación y proponemos estudiar la posibilidad de coexistencia simultánea del modelo escolar actual con el que se irá implantando. Creemos que no sería bueno para este país encontrarnos nuevamente con una Ley General de Educación implantada por el procedimiento que se hizo en el año 70.

En cuanto a la gestión de los centros, es capital el gobierno del centro educativo. Creo que es necesario admitir que, cuando hablamos de "autonomías del centro", estamos jugando con falacias manifiestas. En general, nuestros centros educativos adolecen de una dirección correcta y de un nivel de participación comunitaria auténtica. En este sentido, pienso que la potenciación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en lo referente a la gestión autónoma de los centros, ha de ser la clave para una buena implantación de la futura Ley General de Educación.

También quisiera llamar la atención sobre qué se exige realmente a esta escuela nueva en el proyecto de reforma. La educación escolar no puede hacerlo todo. La Enseñanza Secundaria

debe enseñar a aprender, bajo las bases de una preparación instrumental correcta, pero no puede pretender modelar individuos ante una sociedad en cambio constante que planteará retos permanentes. El maestro ha de ser un buen profesional del proceso de enseñar y aprender, pero no le pidamos que sea el prototipo educativo de una sociedad de la que él también es víctima, juez, parte y promotor a la vez. Si creemos realmente en el hombre y en la sociedad, pidamosle una cuota educadora suficiente pero no le exijamos más de lo que puede hacer.

Me parece importante subrayar este hecho porque, y partiendo de nuestra propia realidad autonómica, el ciudadano exige mucho a la escuela. Deberíamos fijar, entre todos, los límites de la educación escolar y de la educación permanente, que van mucho más allá de la escuela.

Nos parece que en el documento presentado por el Ministerio, la Formación Profesional puede ser la gran ausente y la víctima expiatoria de una reforma marcadamente escolar. Sería importante ver hasta qué punto esta Formación Profesional debe estar articulada con el sistema productivo, empresariado y sindicatos. En este sentido, abogamos para que realmente el sistema productivo intervenga en el diseño de la Educación Técnico-Profesional. También es importante prever la articulación de estas enseñanzas con nuestra incorporación a la Comunidad Europea y con la propia reforma de la Universidad.

En cuanto a la formación del profesorado, partiríamos fundamentalmente de los aproximadamente 600 profesores que actualmente están llevando a cabo la experimentación en Cataluña. Estos profesores deben ser el germen de los futuros formadores y, de hecho, así se está produciendo ya en los procesos de reforma.

Para que sea posible la implantación de la futura Ley General de Educación deberá revisarse a fondo la actual Ley de la Función Pública, fundamentalmente la disposición adicional decimoquinta. Algunas de las insinuaciones que el documento del Ministerio aporta lesionan de alguna forma la mencionada Ley o interfieren en ella.

Para terminar, reitero la voluntad de colaboración de la Generalitat, a través de su Consejería de Enseñanza, para encontrar todas las vías de acuerdo posible en este proceso de experimentación de la reforma educativa.

D. FRANCISCO PEREZ RIVAS

La Comunidad Autónoma Gallega entiende que se debe reformar profundamente el Sistema Educativo, pero nuestra idea es que se debe hacer con cautela para que el proceso no sea irreversible.

Comprendiendo la urgencia de la reforma, hay que tener en cuenta que los pasos a dar deben ser cautos, en el sentido de que es un camino que aún nadie ha recorrido en este país.

En consecuencia, debemos decidir qué tipos de ciudadanos queremos formar y en función de ello ver cómo llegar a ese objetivo. Hemos de plantearnos si buscamos buenos profesionales o si buscamos ciudadanos que simplemente hayan hecho un recorrido por un plan de estudios. Hay que compaginar los dos aspectos: la sociedad necesita tanto buenos profesionales como ciudadanos suficientemente formados.

Teniendo en cuenta hacia donde nos encaminamos debemos pensar en los métodos para alcanzar nuestros objetivos. Ante estos métodos, que es lo que la oferta del Ministerio de Educación nos presenta, debemos hacer algún comentario.

Si estudiamos con detenimiento el libro blanco que se nos ha ofrecido, la palabra Autonomía se dice claramente, solamente, en la página 120. Allí se habla de que las Autonomías podrán establecer asignaturas optativas y tendrán un 20% de competencia compartida con los centros que, a su vez, tendrán posibilidad de establecer materias optativas.

Aquí mismo se ha sugerido por el representante de Yugoslavia, el señor D. Milan Milutinovic, que la Administración Central debería establecer el 60% de competencia en un plan de estudios, y el 40% debería ser reservado para las Comunidades Autónomas. Pido al Ministerio de Educación, que se llegue a un consenso en el que ese 80% que el Ministerio trata de reservarse y el 20% que se ofrece a las Autonomías sean revisados.

Hay un tema que parece tratado de forma sesgada. Es el tema de la segunda lengua. Parece que todos tenemos un problema: cuando sobran profesores de una lengua hay que colocarlos en algún lado.

Llama la atención que el Ministerio diga que va a financiar esta segunda lengua en su territorio. Creo que no debe hablarse de territorios distintos, ya que, como se nos ha explicado, la financiación de las Comunidades Autónomas hoy no es tan problemática como cuando tenía el sistema transitorio. La financiación tiene mucha importancia. El plan que vamos a tratar de abordar va a tener muchos problemas de financiación. Debemos ser realistas, debemos mirar hacia atrás y, consecuentemente, debemos pensar en lo que disponemos. Se deben abordar los temas que se consideran más importantes. No tratar de abarcar todo sin los medios económicos precisos.

Nos preocupa que la Enseñanza Secundaria comience a los 12 años si se va a impartir, al menos el primer ciclo, en centros actuales de Educación General Básica. Si es una Enseñanza Secundaria, y la queremos diferenciar un poco de la Enseñanza Primaria, necesitará una infraestructura distinta, unos medios materiales distintos y un profesorado distinto. Debe tener otra mentalidad. Pensamos que una Enseñanza Secundaria exige un tipo de centro distinto al actual centro de Enseñanza Primaria. Es necesario que esté dotado de aulas de laboratorio, de bibliotecas y de profesores especialistas.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es el hecho de que los posibles bachilleratos, que se pensaban en un principio, han sido reducidos. Nos preocupa el tema de que el Bachillerato Lingüístico, en una Comunidad como la nuestra que dispone de una lengua propia, se haya eliminado.

Otro aspecto que queremos tratar es el tema de la Formación Profesional. Es para nuestra Comunidad Autónoma un tema de actualidad. Actualmente, la Comunidad Autónoma Gallega está en plena campaña informativa hacia nuestros ciudadanos sobre la Formación Profesional. Tenemos la duda, respecto al proyecto, de si se va a exigir y dar lo mismo a los alumnos que aspiran a la Formación Profesional que a los alumnos que aspiran al Bachillerato. Creemos que la titulación de Formación Profesional debe tener el mismo rango que la titulación de Bachillerato y que el alumno

de Formación Profesional debe poder acceder a estudios superiores en las mismas condiciones. En caso contrario, pensamos que pocos alumnos van a estudiar Formación Profesional. Nos preocupa que haya un desequilibrio tan fuerte entre alumnos de Bachillerato y alumnos de Formación Profesional.

En nuestra Comunidad Autónoma es muy desproporcionado el hecho de que estudian Bachillerato más del doble de alumnos que estudian Formación Profesional. Creemos que esto en Europa no es así y que debe equilibrarse. Pero para equilibrarlo tenemos que ofrecerle las mismas alternativas que al alumno de Bachillerato.

Otro tema importante es el de los agentes que van a llevar a cabo la reforma. Por mucho plan de estudios que hagamos, por mucho dinero que dediquemos, por más esfuerzo que los gestores llevemos a cabo, los que van a llevar la reforma son los profesores. Son los profesores, los que al final, van a conseguir o no llevar a buen término el tema de la reforma. En los profesores pensamos poco: les vamos a dar un plan, como otras veces, hecho; y ellos, simplemente, van a llevar a cabo un nuevo plan con las mismas condiciones que antes. Antes de comenzar la reforma, los profesores tienen que estar preparados para ella y saber lo que van a hacer. Tienen que saber perfectamente cómo deben diseñar su clase. Antes de comenzar la reforma debe garantizarse que habrá un número suficiente de profesores perfectamente mentalizados, preparados y en condiciones de empezarla.

D. BALTASAR VIVES

La Generalitat Valenciana ha experimentado conjuntamente con el Ministerio de Educación y otras Comunidades Autónomas toda la reforma de las Enseñanzas Medias y del ciclo superior de Enseñanza Básica, y lo ha hecho desde un proceso dialéctico, a mi entender, interesante. En Valencia, tenemos una cierta tradición en lo que supone la renovación pedagógica, gracias a los seminarios de profesores (fundamentalmente en Enseñanzas Medias). Diríamos que, en un primer momento, hubo una cierta reticencia con el tema de la reforma. Esta reticencia se ha transformado y en la actualidad tenemos más demanda de centros que quieren experimentar que posibilidades reales de hacerlo.

Uno de los primeros problemas que nos planteamos es que, en el tramo de 14-16 años, los objetivos que estaban diseñados no podían ser cubiertos. Por tanto, nos parece bien que la Enseñanza Secundaria abarque de los 12 a los 16 años, dividida en dos ciclos. Un primer ciclo (12-14), donde debe existir una mayor homogeneidad curricular, y un segundo ciclo (14-16), donde debe haber una mayor diversificación de los conocimientos.

Evidentemente, el problema estará en buscar el equilibrio entre el carácter comprensivo de la Educación Secundaria obligatoria, y el carácter de la diversidad que debe tener ese mismo proceso.

El modelo presentado enriquece bastante la experimentación que se había llevado a cabo. Dicho modelo parte de tres principios generales. Por una parte, se habla de elaboración del diseño curricular base; por otra, de la elaboración de los proyectos curriculares diversos; y, finalmente, se habla de la concreción de cada uno de estos currícula en el seno de los centros.

Entendemos que las Comunidades Autónomas debemos participar en estos dos primeros procesos, es decir, en el tema del diseño curricular base y en la elaboración de los proyectos curricu-

lares diversos. Esto sería lo que daría pie a un consenso generalizado que podría hacer realidad la España de las Autonomías.

En cuanto a la enseñanza post-obligatoria, entendemos que hay una primera dificultad al definir el diseño curricular. Es una dificultad importante tener solamente dos años para hacer ese diseño curricular. Tal vez sería conveniente reducir la formación común de ese segundo ciclo de enseñanza post-obligatoria. Desde ese punto de vista, entendemos que la titulación al acabar la Enseñanza Secundaria obligatoria tiene que ser única para todos. También vemos importante el tema de la orientación, que es vital para que los alumnos puedan elegir adecuadamente un tipo de Bachillerato, o un tipo de Enseñanza Técnico-Profesional. El tema de las pasarelas, es decir, el cómo podemos pasar de un ciclo a otro, es uno de los problemas que seguramente tendremos que discutir en profundidad.

En cuanto a la prueba final, lo que nos preocupa fundamentalmente es que no sea el elemento de referencia que condicione todo el tema de la Enseñanza Secundaria. Si eso no lo conseguimos, estaremos desvirtuando la enseñanza comprensiva.

Por último, quisiéramos saber cuál será la participación de las Comunidades Autónomas en dos aspectos fundamentales: plazos para empezar a discutir el diseño ministerial y cauces adecuados para esa discusión.

D. IGNACIO BORINAGA

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco está abierto a la discusión, dentro de este proceso, para llegar a un acuerdo que satisfaga a la mayoría del país. No hay duda de que el principal beneficiario de este proceso debe ser el ciudadano.

Debemos aprovechar este momento histórico, en el que se inicia el proceso de renovación educativa, para conseguir, dentro del marco constitucional y estatutario, un desarrollo más lógico de la LODE, así como una adaptación del Sistema Educativo más acorde con la configuración política del Estado actual y con la entrada en la Comunidad Económica Europea.

Partiendo de la base de un sólo Sistema Educativo, debe diseñarse un modelo curricular abierto para que cada Comunidad Autónoma pueda ejercer las competencias educativas de que dispone. Con el ánimo de confluir con las diversas experiencias realizadas, tanto por el Ministerio de Educación y Ciencia como por las distintas Comunidades Autónomas, brindamos las experimentaciones realizadas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Dichas experimentaciones parten de las bases siguientes: escolarización obligatoria hasta los 16 años; corrección de las deficiencias detectadas en el Sistema Educativo; adaptación de las enseñanzas profesionales a las necesidades actuales.

La reforma de Enseñanzas Medias que se ha llevado a cabo en todo el Estado afecta en el País Vasco, en el curso 87-88, a unos 13.000 alumnos. En cuanto al primer y segundo ciclos afecta en este curso 86-87 —únicamente está en marcha el primer año de este segundo ciclo— a unos 950 alumnos.

En Formación Profesional de primer grado, las experimentaciones realizadas se han hecho en función de las necesidades detectadas en los propios centros, a fin de cubrir las deficiencias de los alumnos procedentes de E.G.B.

Este tipo de experimentaciones ha ido enfocado, por ejemplo, hacia la creación de cursos vocacionales del tipo que denominamos A —conocido habitualmente como curso de adaptación—. Está dirigido a alumnos con deficiencias en E.G.B. pero a quienes se supone con capacidad para cursar estudios de Formación Profesional. El objeto de este curso sería preparar a los alumnos para que inicien la Formación Profesional de primer grado con garantías de éxito.

Otro tipo de curso que se está experimentando es el llamado propiamente curso vocacional que está dirigido a alumnos con deficiencias graves en E.G.B. y a los que, por diversas razones, no se les considera capacitados para cursar con éxito estudios de Formación Profesional reglada. Hay también un tercer tipo de curso (es decir, otra experimentación) denominada curso mixto. Se pone en práctica en aquellos centros con alumnos de las características enunciadas en los dos casos anteriores pero cuyo número no es suficiente para que puedan formar un grupo diferenciado de alguno de estos dos. Hay también otro tipo de curso, llamado curso polivalente, que sirve para elegir una especialidad, de forma más meditada, por parte de los alumnos. Constituye un acercamiento progresivo a la reforma de las Enseñanzas Medias.

Dentro de la Formación Profesional de segundo grado se están experimentando, profundizando y actualizando los programas teórico-prácticos actualmente en vigor. Además, existe también una experimentación coordinada en cuatro campos profesionales, que son: salud y servicios sociales, industrial, electricidad electrónica y administración comercial. Esta experimentación se está llevando a cabo en 10 centros y afecta a unos 1.000 alumnos.

En Bachillerato, se están introduciendo nuevas E.A.T.P., y se están realizando experiencias parciales que afectan, bien a una sola asignatura o a varias.

Para finalizar, quiero reiterar el ofrecimiento, ya hecho, de colaboración e intercambio de experiencias en el deseo de que podamos diseñar, entre todos, un Sistema Educativo más acorde con las necesidades actuales y lo suficientemente flexible para permitir su adaptabilidad a este mundo cambiante.

MESA 7

Sociedad, Educación y Cultura

PONENCIAS

- D. Alfredo Fierro
- D. John Lowe
- D. John McNair
- D. Ricardo Díez Hochleitner
- D. Victorino Mayoral

PONENCIAS

D. ALFREDO FIERRO

Voy a abordar el tema de Educación y Sociedad a través del documento que ha presentado el Ministerio de Educación y Ciencia. Cuando digo "a través", quiero significar que, a diferencia de otros temas como Bachillerato o Educación Técnico-Profesional, no es posible hacer unas referencias al propio documento. Es menester hacer una lectura, en cierto modo, a campo traviesa del mismo. Pretende ser una lectura de lo que el documento dice, de lo que a veces no dice pero da a entender, de lo que supone, e incluso de lo que el documento calla. Por eso, hay que cargar a mi cuenta la responsabilidad de una lectura del documento que tiene una fuerte dosis de interpretación.

¿Qué idea se forma ese documento de las relaciones entre Educación y Sociedad? El Sistema Educativo es visto como un subsistema al lado de otros subsistemas sociales. Las relaciones entre ellos son unas relaciones complejas. Hoy es insostenible la idea de una determinación mecánica del Sistema Educativo por parte del sistema social, como lo es lo que podríamos llamar la utopía educativa, que creía que reformando la escuela se reformaba la sociedad.

Las relaciones entre Sistema Educativo y sistema social son a veces armónicas y a veces conflictivas. A veces, hay una sincronización del tiempo histórico y social con el curso de los procesos educativos; otras veces, esas relaciones son altamente conflictivas, asincrónicas o heterosincrónicas. El Sistema Educativo puede ir por delante de la sociedad o, en ocasiones, a remolque.

En el documento que estamos comentando, el Sistema Educativo no es visto como mera variable dependiente de procesos sociales, sino que es visto como una variable interdependiente que interactúa con otros subsistemas.

Dos preguntas se plantean en relación con el cambio social y el cambio educativo. Una de ellas, para la que el documento ofrece algunos elementos de respuesta, es ¿cuáles son las condiciones reales de posibilidad del cambio educativo? El texto explicita muy claramente una idea pluri-causal acerca de las condiciones del mismo. De modo que, considerando que hay factores sumamente importantes (el profesorado, los recursos, los currícula o la reforma estructural) se tiene la idea de la necesidad de convergencia de procesos muy variados para que sea posible el cambio educativo.

Una segunda pregunta es la de cuáles son las condiciones para que la reforma educativa aporte una mejor calidad de vida. A este respecto, no encuentro en el texto suficiente claridad. Simplemente se espera que sea así, sin especificar cómo puede realizarse.

En relación a esta cuestión, hay incógnitas sobre si la educación será capaz de compensar las desigualdades sociales que se han generado fuera del propio Sistema Educativo. Quisiéramos que resultara más sencillo pero es de temer que esto no sea posible. Ahora bien, si no es posible que la educación sea capaz de compensar desigualdades, sí cabe pedirle que no contribuya a ahondarlas o a consolidarlas.

Con respecto al tramo de Educación Secundaria, cabe decir que si siempre hay una relación profunda entre Sistema Educativo y sistema social, ésta se hace aquí más explícita. No estoy diciendo más fuerte o intensa, sino más a la vista. Las peculiaridades sociales, culturales, históricas, de una sociedad, emergen con mayor claridad en las etapas de Educación Secundaria. En la Educación Primaria se trabajan aquellos elementos que podemos considerar universales antropológicos: aprendizaje de la lengua, de la escritura, de las operaciones lógicas, del cálculo. En la Enseñanza Secundaria, la definición de objetivos tiene que ver mucho más con una sociedad histórica concreta. Dicha sociedad es, en España, pluralista, actual, democrática, y tecnológicamente desarrollada. Por eso, creo que gravitan de modo especial sobre la Educación Secundaria demandas sociales que no se hacen tan explícitas en la Educación Primaria.

El peligro para la Educación Secundaria consiste en que se configure exclusivamente en función de la Universidad, en el caso del Bachillerato, o en función de unos puestos de trabajo, en el caso de la Educación Técnico-Profesional.

Creo que el documento adopta una posición no funcionalista de la Educación Secundaria. Una preocupación demasiado inmediata con respecto a cuáles son las salidas de la Educación Secundaria puede ser peligrosa. Por ello, se pretende que tenga un valor de uso y no simplemente un valor de cambio. Se potencia así el valor de la educación por la educación.

Soy consciente de haber tratado, solamente, algunos asuntos relativos a las relaciones entre educación y sociedad. Creo que una pregunta esencial que hay que hacerse respecto a esta propuesta de reforma es a qué intereses sociales sirve. Dicho de otro modo: ¿cuáles son los intereses e intenciones subyacentes de quienes proponen la reforma?

Desde luego, la respuesta no es sencilla. La que puedo dar es relativa a las intenciones que el documento tiene. Esa respuesta dice que la reforma aspira a servir a un interés potencialmente general, en el sentido de defender los intereses de los estudiantes y de los ciudadanos del mañana.

A este respecto, quiero decir que toda la articulación de la comprensividad y de la diversidad, a lo largo de la Enseñanza Secundaria, está precisamente al servicio de alumnos que son diferentes, pero a la vez, al servicio de todos los alumnos.

De igual modo, el modelo de evaluación propuesto al final del Bachillerato sirve también a intereses potencialmente generales.

De todas formas, los resultados de nuestras acciones no siempre se ajustan a nuestras intenciones. Si se viera que hay obstáculos serios para que esas intenciones fueran concretadas, es el debate social quien tiene que señalarlo, a fin de reconducir el proyecto al planteamiento original. En todo caso, este es un proyecto democrático, que llama a la participación de todos. Democracia significa convicción de que, incluso donde hay intereses irreconciliables, estamos condenados a entendernos. Sobre estas bases (tampoco inamovibles) que el Ministerio ha presentado, estamos todos condenados a entendernos sobre el futuro de la educación en España.

D. JOHN LOWE

Esta reunión que nos ocupa ilustra, a mi modo de ver, la forma en que la sociedad ha cambiado su relación con la educación o viceversa. En el pasado, la educación era esencialmente un universo cerrado, una especie de jardín secreto. Más tarde, los padres y la sociedad dijeron: "vamos a dejar la educación a los educadores y a los profesores". Actualmente la sociedad ha empezado a intervenir de forma masiva en la educación. La gente exige ahora una participación en el proceso de toma de decisiones; están exigiendo tener algo que decir en el control y la gestión de la educación; también están insistiendo en que la educación deberá ser responsable de sus resultados ante el público en general. ¿Por qué ha sido esto así? Ha surgido, ante todo, debido al mero coste de la educación. Actualmente, los países hablamos del coste de la educación en relación al coste de la defensa militar. Esto no lo hubiéramos hecho antaño. La educación cuesta mucho dinero. También implica a muchas personas: estudiantes, profesores, padres y a un amplio número de trabajadores.

También debe desempeñar un papel esencial en luchar contra los efectos tremendos del desempleo y en especial contra el desempleo entre los jóvenes. En muchos países hay críticas, por parte del público, en el sentido de que los standards en la educación han disminuido. El desarrollo cuantitativo tuvo lugar demasiado precipitadamente. Todo esto ha llevado a la politización de la educación, a hacer que la educación, en muchos países, sea un fútbol político.

Anteriormente, uno de los trabajos más seguros en la Administración era el del Ministro de Educación y Ciencia. Ser Ministro de Educación era vivir en un santuario muy tranquilo. Hoy día, es uno de los lugares más movidos del Gobierno y de hecho, en algunos países que no mencionaré aquí, es el asiento más movido y más comprometido de todos. Todo esto ha sucedido recientemente.

te en un intento por cambiar la forma real en que la sociedad se relaciona con la educación.

Esta conferencia demuestra que es imposible que la educación siga su propio camino sin tener en cuenta a la sociedad. Si se quiere llevar a cabo algún cambio o reforma deberá hacerse a través del consenso y de la consulta. Es por esta razón por la que insisto en la extraordinaria pertinencia de esta conferencia.

¿En qué forma la sociedad, la economía, los cambios culturales, los cambios sociales, van a tener efecto sobre la educación? Describiré siete puntos muy evidentes, que ya han sido citados, pero que creo que conviene integrar en una especie de marco común.

En primer lugar, están las relaciones entre la educación y la economía. En la década de los 60 se creía que era crítico, para una sociedad moderna, invertir mucho en recursos humanos, y por ello, en la educación y en la formación de la gente. Esta creencia fue sometida a una revisión en los años 70, aunque vemos ahora en los países de la O.C.D.E. una vuelta a la misma idea. Existe la idea de que las relaciones entre la educación y la economía son críticas en un mundo en el que tenemos por un lado una feroz competencia económica y, por otra parte, una interdependencia económica muy fuerte.

En segundo lugar, está la rapidez y la complejidad de los cambios tecnológicos. Si tenemos que arreglárnoslas en el mundo de hoy con otros países, tenemos que formar ciudadanos que sean flexibles, que se adapten, y que posean unos conocimientos y unas aptitudes generales.

En tercer lugar, tenemos el horrible factor del desempleo estructural. Nadie cree ya que este desempleo sea simplemente un acontecimiento provisional. Está claro que va a estar con nosotros durante mucho tiempo, incluso de una forma permanente. Por lo tanto, hay que encontrar nuevas formas de tratar este problema. Tenemos que asegurar que algunos sectores de la comunidad no se queden aislados del resto, viviendo ya sea fuera del mercado del trabajo o simplemente permitiéndoseles entrar en él de forma intermitente. Para ello, la educación tiene la obligación de ofrecer las cualificaciones y la formación necesarias a fin de poder buscar un empleo y, en su caso, mantenerlo.

En cuarto lugar, la naturaleza cambiante de la familia. España parece tener todavía una estructura familiar bastante fuerte. Pero en la mayoría de los países la familia, tal como la conocíamos, se ha desmoronado. Las familias de padres solos predominan; el divorcio está ampliamente extendido; las madres tienden a trabajar; los niños pasan todo el día en la escuela, y ven muy poco a sus padres. Los padres no desempeñan ningún papel (o este es muy escaso) en la escuela, particularmente en el nivel secundario. Por lo tanto, una tarea esencial de la educación consiste en hacer que los padres retornen a ella.

En quinto lugar, tenemos el factor demográfico, que empieza a tener impacto en España. Esto da como resultado una disminución en el número de escolares. Cabe preguntarse si el Gobierno deberá reducir los gastos, y si va a estar preparado para utilizar estos ahorros en reinvertirlos sobre la verdadera educación. Por ejemplo, en no rechazar sino acoger más profesores. Si los países no utilizan esta oportunidad para invertir en la educación vamos a tener problemas. Por ejemplo, el de unas fuerzas de trabajo (profesores) que no cambian y que envejecen.

En sexto lugar, los países son cada vez más multiculturales. Esto no es únicamente un fenómeno español. Los que hayan seguido las recientes elecciones en Gran Bretaña se darán cuenta de que ahora hay una gran división entre el norte y el sur de mi país. Esto se está reflejando en otros muchos países. La gente, de repente, se da cuenta de que tiene que evitar a toda costa la homogeneidad aportada por el consumo de masas, y luchar por una identidad regional y local.

En séptimo y último lugar, está el enorme impacto de los medios de comunicación en la vida diaria de nuestros ciudadanos y, en especial, de nuestros niños. Todos conocerán las estadísticas que indican que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que estando en la escuela. Por ello, tenemos que oponer resistencia a los malos efectos de los medios de comunicación. Por otra parte, es necesario utilizar esta omnipresencia y tenerla en cuenta al organizar los currícula y los programas. Hay, como vemos, varios factores que tienen un fuerte impacto sobre la educación y que vienen de fuera de la escuela.

Desde mi punto de vista, se podrían identificar ocho problemas o temas en educación que parecen ser comunes a todos los

países miembros de la O.C.D.E., y que pueden aplicarse, consecuentemente, a España.

En primer lugar, uno se da cuenta que hemos llegado lo más lejos posible en la cuantificación de la educación. El énfasis de aquí en adelante tendrá que hacerse sobre la calidad de esa educación. Nadie es tan ingénuo como para decir que no se necesitan recursos. Pero más allá de un determinado punto, los recursos no son suficientes; lo que realmente cuenta es la calidad, la mejor calidad de profesores, la mejor calidad de las instalaciones, los currícula, los programas más eficaces, etc.

En segundo lugar, tenemos que continuar la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas. Pero esta búsqueda es muy difícil. Al perseguir esta igualdad, debemos asegurar que se conserve la diferenciación de los individuos de tal forma que todos los niños, como individuos, puedan expresarse en lo que son.

En tercer lugar, hemos tratado mucho en esta conferencia los problemas de la descentralización. Ahora tendemos a decir, como un lema de la O.C.D.E., que los países altamente centralizados están descentralizándose, y que los altamente descentralizándose se están centralizando. Lo cierto es que tenemos que encontrar un justo equilibrio entre estas dos cosas.

Ya he hablado sobre los recursos y sobre la inversión. Es importante ser consciente de la posibilidad de utilizar los recursos de formas distintas. Tendemos a dar por definitiva la forma en que el presupuesto ha sido aceptado. Tenemos que pensar, en cuarto lugar, en utilizar el presupuesto de forma más dinámica.

En quinto lugar, hemos hablado mucho sobre el papel vital de los profesores en la escolaridad. Se puede ver en todos los lugares una gran preocupación por la preparación demasiado rápida del profesorado. Tenemos una gran tarea en el reciclaje de los profesores y debemos asegurarnos de que los profesores que llegan a la profesión son de la mejor y de la más alta calidad.

Asociado con ello, tenemos, en sexto lugar, un nuevo impulso del liderazgo, claro y constructivo, en las escuelas. El liderazgo en las escuelas no implica tener un director o un jefe de profesores dominante. Puede ser sustituido a través de una cooperación eficaz del colegio, en su conjunto. Esta cooperación debe dirigirse, entre otras cosas, a asegurar una continuidad entre las distintas etapas de la educación.

El séptimo tema importante, y ciertamente controvertido, es el tema de la privatización de la educación. No nos referimos a la existencia de escuelas privadas, en el sentido español de la palabra. La noción, que parte de los Estados Unidos, apunta a que el control de la educación, financieramente hablando, deberá darse a los padres y a la comunidad local, y deberá sustraerse de las manos de las autoridades educativas. Esto se está convirtiendo en un tema de discusión en, por lo menos, cuatro países que no voy a mencionar.

Finalmente, me voy a referir a uno de los pocos temas que han sido dejados de lado en esta reunión. Este es el concepto de educación permanente. A lo mejor se preocupan demasiado de la Educación Secundaria como una parte de la educación y no como una educación a lo largo de toda la vida. Hago, al respecto, una pregunta específica: ¿Cuál es su preocupación por la Educación Secundaria de los adultos?

Aunque he sugerido ocho temas o tendencias, que me parece que caracterizan a la educación de los países de la O.C.D.E., me gustaría concluir señalando que, en todas partes, los sistemas educativos están cercados por los problemas. Son como caballeros medievales que están en castillos aislados y rodeados por los enemigos. En cuanto resolvamos algunos problemas, otros problemas van a surgir. Pero todo esto es muy estimulante, y nos obliga a alcanzar nuevas metas. Si no hubiera ningún problema en la educación la mayoría de nosotros estaríamos desempleados. Por lo tanto, lo que es vital es ser receptivo ante el cambio y hacer lo que ustedes están haciendo aquí: plantear un debate abierto y transparente sobre el futuro de la educación, y asegurarse de que las decisiones que se tomen sean apoyadas por todas las partes implicadas.

D. JOHN McNAIR

Antes de empezar me gustaría aprovechar la ocasión para reiterar las gracias que expresó John Lowe por la invitación tan amable que se nos hizo. Es una experiencia formidable y estamos aprendiendo mucho de ella. No sé si ustedes aprovecharán nuestra presencia al mismo nivel.

El asunto que nos ocupa es difícil. Hay muchos aspectos de esta relación entre la sociedad y la educación que son aceptados por todos. Lo que me propongo hacer es identificar algunos aspectos, no necesariamente los más importantes, de la sociedad en que viven los alumnos que estarán sujetos a este proceso de reforma.

La primera cuestión que me planteo es que la sociedad del futuro será una sociedad de los viejos mucho más de lo que ya es. Con los progresos de la medicina, vivimos más tiempo. Las personas viejas necesitan más apoyo social, más dinero, y sin embargo contribuyen menos. Por consiguiente, habrá cada vez más dificultad en obtener dinero para la educación. Esto es primordial.

El profesorado se hace también cada vez más viejo. Asimismo, este profesorado cobra más dinero que el profesorado joven. Siuviésemos la inteligencia de morir temprano, no habría problema. Pero lo que puede ocurrir es que haya dificultad en tomar decisiones entre, por ejemplo, equipar un centro o aumentar el salario del profesor. Estos problemas van a ser mucho más difíciles en el futuro. Me parece muy optimista oír a los profesores decir que necesitan más gratificación financiera. Sin embargo, es necesario ser realistas.

En segundo lugar, estamos en una sociedad de los conocimientos. La industria va cambiándo, así como las profesiones. Las actividades de la vida activa que no necesitan mucha preparación desaparecen. El paro, que va a continuar, afectará desproporciona-

damente a los que no tienen buenos resultados de su experiencia educativa. Eso es capital para la educación.

Por último, vivimos en una sociedad donde habrá muchos cambios sociales, lo que tiende a convertirla en una sociedad multicultural. Esta necesidad de sensibilizarse ante la existencia de otras nacionalidades dentro de España exige un esfuerzo de convivencia continuo. Además, será una sociedad mucho más internacional, como se ve por el acceso a la Comunidad Europea y otras instituciones internacionales.

¿Cómo debemos responder a estos cambios? La primera cosa que creo, es que la educación necesita amigos. Necesita amigos porque hay sospechas en la sociedad sobre la calidad de nuestro trabajo. Necesitamos que los padres y la sociedad en general valoren los problemas de los educadores y simpaticen con estas dificultades. El cómo hacerlo es una cosa que sólo un español puede contestar. Pero me parece, por ejemplo, que un programa regular de televisión, bien presentado, sobre problemas educativos, podría llamar la atención de muchas personas inquietas. Es importante crear una opinión pública que apoye los esfuerzos de los educadores.

En segundo lugar, se aprecia que el sistema formal de educación no agota la educación. Existe también la educación no formal, (cursos ofrecidos en empresas, en organismos, en asociaciones privadas, etc.) y la educación informal (educación que no tiene fines concretos). Me interesaría saber hasta qué punto va a crecer el esfuerzo en la educación de los adultos. Hasta ahora parece que ha sido más bien un esfuerzo con fines muy limitados: alfabetización, E.G.B. para adultos, etc. Pero el desarrollo de las Universidades populares y el desarrollo de cursos de educación liberal significan un esfuerzo sustancial que deberíamos apoyar.

Otra necesidad es la de abrir el Sistema Educativo a la sociedad. El instituto, el colegio tradicional, son instituciones muy aisladas, cerradas sobre sí mismas, y los jóvenes a menudo se sienten segregados dentro de la sociedad. Las únicas personas mayores con quienes muchos adolescentes entablan relaciones son los padres y sus profesores. Pienso que sería interesante explorar la posibilidad de cooperación entre un centro y su entorno. Se que esto ocurre en algunos lugares, pero no es algo generalizado. La experiencia del alumno no debería limitarse a lo que ocurre en el aula.

En varios países se experimenta al respecto. En el mío, por ejemplo, se organizaron para los alumnos de 15 ó 16 años períodos de trabajo en empresas, en oficinas o en almacenes, de una duración de dos o tres semanas. No como formación profesional, ni con la intención de reclutar personal para unas tardes, sino como pura experiencia educativa, preparada en el aula y discutida con posterioridad en ella.

En general, se reveló como una experiencia muy fructífera. Los alumnos, además del interés del nuevo ambiente del mundo del trabajo, comentaron que por primera vez se les trataba como adultos. Esto fortaleció su confianza en sí mismos. Dijeron que ahora apreciaban mejor la importancia de lo que aprendían en el instituto. Los profesores informaron que, después de nuestra experiencia, los alumnos se mostraron más maduros y trabajaban mejor en clase.

Es evidente que este tipo de cooperación con entidades externas al centro necesita una preparación seria. Sería interesante, por ejemplo, que el centro nombrara un profesor responsable de buscar la cooperación de las empresas y de coordinar la experiencia.

Hay otras formas de romper el aislamiento del centro: visitas a empresas por parte de los alumnos, el estudio del funcionamiento de una ciudad, visitas sistemáticas a las clases por individuos empleados (a varios niveles de la vida activa, no sólo por parte de los directores). Estas actividades pueden, a la vez, contribuir a la orientación profesional y educativa de los alumnos, función descuidada en muchos centros. Sería lógico que el profesor encargado de las relaciones con el entorno se ocupara también de la misma.

Se puede prever que la transformación del Sistema Educativo que ustedes se proponen, tendente a la adopción de una organización comprensiva, va a suscitar inquietudes en la sociedad. Se discutirá mucho el supuesto conflicto entre la cantidad y la calidad de la educación. Se temerá que el nivel de rendimiento de los alumnos mejor dotados disminuya porque haya en los centros demasiados alumnos de nivel inferior.

Es un tema que se debate en mi país desde hace treinta años y que está aún sin resolver. A pesar de los estudios realizados sobre el rendimiento de los alumnos, no ha sido posible establecer con certeza si la hipótesis es o no cierta. Es difícil comparar un sistema

selectivo y uno comprensivo. No es posible equiparar una población de alumnos de un sistema con una población de otro. Inter vienen muchos factores que contaminan la comparación.

El distinguido profesor sueco Husén escribió (tras el estudio de la educación de 21 países realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) que el sistema comprensivo es la estrategia más eficaz para potenciar todo el talento de una nación. A raíz de la misma investigación dijo: "en países desarrollados hay una correlación positiva entre el nivel de escolarización en Educación Secundaria y el rendimiento". Así, podemos concluir que con un número mayor de alumnos en la educación formal la sociedad sacará más provecho del Sistema Educativo. Se debe admitir, sin embargo, que, en el fondo, el juicio depende menos de resultados de investigaciones que del valor que atribuimos al concepto de igualdad de oportunidades.

Si la reforma sigue en España el mismo camino que siguió en otros países, los profesores se enfrentarán, en ocasiones, con problemas muy serios. En los centros hay alumnos de diferentes niveles de capacidad. Dentro del aula habrá alumnos cuya motivación será menor que la que tenían hasta ahora, con los consiguientes problemas de disciplina. Es cierto que, en B.U.P., los grupos han sido de muy variada capacidad y entusiasmo, pero la variedad será desde ahora mucho mayor. Esta dificultad subraya la necesidad de planificar un curriculum bastante imaginativo para estimular el interés de todos los alumnos. Ello implica una diversificación de opciones a lo largo de la Educación Secundaria.

El profesor Husén llamó también nuestra atención, durante la semana monográfica de la Fundación Santillana, sobre la existencia de un nivel de alumnos de Educación Secundaria que calificó de "clase educativa subyacente" o "desvalida". Esta categoría describe a alumnos que no aprendieron mucho en la educación básica, desfavorecidos psicológicamente, sin apoyo en el colegio, y con escaso interés por lo que ofrece la educación. Alienados en el centro, contemplan un futuro de paro. Son los que presentan los problemas más difíciles en el aula. Representan, para la sociedad, una minoría marginada y un elemento de inestabilidad.

Habrán centros, sobre todo en las ciudades, donde ese problema sea más grave por tener una proporción elevada de estos alumnos. Hay que dejar claro que, a pesar de los factores sociocultura-

les, los mismos centros pueden ejercer una influencia positiva sobre ellos.

En Londres, un trabajo realizado sobre doce institutos del centro de la ciudad mostró que entre los centros hay diferencias significativas en cuanto al comportamiento y al rendimiento de sus alumnos. Estas diferencias están relacionadas con el modo de organización de los centros. Los profesores no deben, pues, ser pesimistas: los alumnos, aunque difíciles, no son impermeables a su influencia.

D. RICARDO DIEZ HOCHLEITNER

En primer lugar, quiero decir que, tanto el documento previamente repartido como esta reunión a la que hemos sido convocados, constituyen datos muy prometedores para el futuro desarrollo del nuevo proceso de reforma ahora en marcha. En realidad, ahorra muchos adjetivos. En todo caso, quiero dar mi enhorabuena por la iniciativa y, desde luego, dar gracias expresivas por haber sido invitado a esta reunión.

Creo que este debate constituye una oportunidad extraordinaria porque es urgente iniciar una nueva reforma profunda. Mejor aún, habría que renovar periódicamente y, para lograr esa renovación, es indispensable una amplia participación, tanto de la opinión profesional como de la opinión pública. Espero que tal participación será garantizada por el espíritu que anima esta iniciativa.

Amparado en las amables frases de presentación, también quiero decir a todos que no me duelen las críticas al pasado, tanto más que la crítica es esencial. Pretendo ser el primer crítico de la reforma plasmada en la Ley General de Educación de 1970. La verdad es que me siento más identificado con lo que escribí para el Libro Blanco que con algunas partes del texto de la Ley General de Educación, pero hay que evitar las descalificaciones globales, tanto más que a medida que pasa el tiempo parece existir más objetividad en la valoración de la Ley General de Educación (LGE). Por otra parte, aún no se ha realizado una evaluación objetiva global sobre su aplicación.

Si alguna vez se llega a hacer una evaluación veraz, se podrán observar muchísimos aciertos y realizaciones así como errores y, sobre todo, muchas frustraciones. En todo caso, creo que no fue baladí lo que se hizo para contribuir al proceso de la transición democrática en España.

Las sucesivas contra-reformas dieron lugar a no pocas disparidades entre las intenciones originales y las realizaciones posteriores.

res en el desarrollo de la L.G.E. También el contexto europeo y aún mundial son aleccionadores, tal y como lo sugiere el capítulo 2 del documento sometido ahora a discusión. La diversidad de situaciones entre los países europeos en materia de política educativa, que en muchos casos están a la zaga de España, demuestra la necesidad del gran debate, actualmente en curso, sobre las nuevas tendencias emergentes, las cuales ponen de nuevo de relieve el valor de muchas de las propuestas originales contenidas en el Libro Blanco de 1969. Todo ello conviene tenerlo en cuenta a la hora de juzgar aquella reforma. Pero, en todo caso, en materia de educación me interesan el presente y el futuro mucho más que el pasado. En consecuencia, mi deseo es que tenga un gran éxito la reforma que ahora se está gestando con tan buenas intenciones.

La falta de un planteamiento prospectivo es la primera crítica cordial que tengo que hacer al documento presentado, aunque se trata de una crítica matizada porque se ha reconocido que el documento está impregnado de una determinada visión de la sociedad futura. Echo en falta un capítulo prospectivo con escenarios alternativos. Quienes iniciamos en los años 50 el movimiento de planificación educativa con un papel particularmente protagónico —en mi caso, por haber dirigido el proyecto piloto para América Latina del I Plan Quinquenal de Educación de Colombia— comprendimos en los años 60 que la planificación requiere una reforma global previa y, en los años 70, concluimos, a su vez, que para diseñar una reforma es preciso un esfuerzo prospectivo previo, de cuyo marco referencial se puedan desgajar los esenciales objetivos orientadores de la misma.

El desarrollo de los objetivos, una vez consensuados con la opinión profesional y pública, requiere planificar (actividad lamentablemente muy abandonada hoy en día), luego programar y, por último, elaborar proyectos concretos. Es esta una secuencia técnica pero también es una cuestión de principios que permite cierta coherencia. En todo caso, lo prioritario y decisivo es la visión inicial de la sociedad de futuro, para la cual el horizonte del año 2000 ya resulta insuficiente.

La mayoría de los alumnos actualmente incorporados en la educación preescolar habrán superado ese horizonte al incorporarse a la vida activa. La política educativa, ahora a debate, se refiere por lo tanto a la educación en y para la España democrática y de

las autonomías actuales; para la España solidaria e interdependiente con el resto del mundo dentro del nuevo orden mundial que se avizora. En consecuencia, hay que preguntarse ¿qué educación para qué nueva sociedad? y ser conscientes que educar y aprender es contribuir a construir un futuro mejor.

Tengo que refrenar la tentación de extenderme aquí sobre escenarios anticipatorios alternativos, con el gran número de desafíos y esperanzas que ofrecen a todas las sociedades y desde luego, a la sociedad española. Me limitaré, por lo tanto, a recordar que se han alcanzado grandes logros en el ámbito tecnológico (de la informática, de la biotecnología, de los nuevos materiales, etc.) acompañados de una creciente presencia de los medios de comunicación social y de un abrumador caudal de conocimiento. Por otra parte, vivimos tiempos de crisis económica que amenaza una recesión, en cuyo origen están la ingente deuda internacional acumulada y el consiguiente desequilibrio del comercio internacional, por todo lo cual el problema del desempleo ha dejado de ser coyuntural. Parece ser que el desempleo en España se estabiliza por algún tiempo en torno al 20%. La propia Europa, en su conjunto, para poder mantener el actual desempleo medio del 6% tendría que poder crear 90 millones de nuevos puestos de trabajo, de aquí al año 2000, lo cual es improbable. En el mundo existen más de 600 millones de desempleados y subempleados (marginados) con tendencia a seguir aumentando en número. Por otra parte, se estima que a finales de siglo existirán unos mil millones más de habitantes en nuestro planeta.

Ante estos y otros muchos factores muy significativos, el mundo tiene que ser solidario porque, en todo caso, ningún país puede actuar con independencia de los demás. Concretamente, no pueden formularse políticas laborales ni educativas válidas de espaldas a estas realidades de nuestro tiempo.

En el marco de esas inquietudes les puedo presentar, a título de ejemplo, una alternativa probable: ¿Nos encaminamos hacia una sociedad cada vez más industrializada y consumista o nos dirigimos hacia una sociedad del conocimiento y de la comunicación? Personalmente, creo en la segunda opción alternativa e incluso considero que interesa coadyuvar a que se realice, a cuyo fin la educación es un instrumento decisivo. Sin embargo, hay que reconocer que estamos ante una nueva sociedad emergente, sobrecar-

gada de información y con una gran pluralidad cultural en diversos planos, comenzando por las identidades regionales. Al mismo tiempo se está produciendo una convergencia universal de la cultura en muchos aspectos, imbuida de una dinámica que hace cambiar también continuamente estas múltiples identidades culturales, todo lo cual da lugar a esa enorme complejidad de la que cada vez se va tomando más conciencia. Ante estos hechos no es extraño que nos embargue la incertidumbre de criterios y de valores referenciales, que se declaran pero que pocos viven. La paradoja de nuestro tiempo es que, junto a las grandes conquistas culturales, incluida la científica y aún la técnica, han surgido también actitudes anticulturales, antihistóricas y antiaxiológicas.

Sea cual fuere la perspectiva futura, la prioritaria necesidad actual es un replanteamiento de los objetivos de la educación, entre los cuales destacan la educación para la libertad, la democratización, la creatividad, la participación, etc.

Pero, además, hay que enseñar y aprender a vivir, a convivir y a trabajar; aprender anticipatoriamente para trabajos crecientemente intelectuales, en vez de manuales y repetitivos; aprender a crear riqueza gracias al impulso de la creatividad y, en muchos casos, por el autoempleo; aprender a vivir con plenitud el ocio desde el plano cultural; aprender a convivir y a participar desde la tolerancia y el respeto a la dignidad humana.

Pero además, ante la gran oportunidad de una nueva reforma de la educación de cara al futuro, hay que plantearse para qué sociedad y luego escoger otros objetivos educativos más concretos. Así, por ejemplo, entre los objetivos cognitivos estarán las habilidades básicas instrumentales, con entrenamiento específico, junto a la alfabetización y un planteamiento unicultural si se trata de favorecer una sociedad industrial. En cambio, se procurarán lograr habilidades generalizables junto con habilidades especializadas a niveles superior, además de una educación global y comprensiva con más de una lengua (con varias "alfabetizaciones", incluida la informática), si se trata de contribuir a una sociedad del conocimiento y de la comunicación. En el primer caso, interesarán más los contenidos y la memorística, y en el segundo los procesos de solución de problemas. Por lo que se refiere a los objetivos afectivos, para la sociedad industrial interesa más la habilidad para una organización de gran escala y dependiente, con énfasis en la lealtad

a la escuela y al empleador, mientras que en la nueva sociedad se ha de valorar más el espíritu empresarial independiente, con habilidad para trabajar en pequeños grupos o equipos.

Los planes de estudios, por su parte, con programas obligatorios y estandarizados, que exigen el aprendizaje de habilidades simples de la respectiva disciplina, es propio de una sociedad industrial, mientras que la alternativa de futuro que sugiere diversas opciones de programas interdisciplinarios y utiliza el ordenador como instrumento de aprendizaje, en muchos casos, en vez de reducirlo a una habilidad profesional más. En vez de preparar para una sola carrera, con desarrollo tardío de las habilidades técnicas y con programas de formación profesional muy diferenciados, de acuerdo con las necesidades de recursos humanos para la respectiva sociedad industrial, la sociedad del conocimiento y de la comunicación necesita promover la preparación para múltiples carreras a lo largo de la vida, con un desarrollo temprano de las habilidades técnicas y con una introducción a los aspectos técnico-profesionales, como parte integrante de la experiencia educativa. Por todo ello, el sistema de gestión de la educación también exigirá un cambio de modelo institucional y, en vez de una gestión central con toma de decisiones aislada, de arriba a bajo, se tendrá que ir hacia una creciente autonomía en la gestión de cada institución educativa, con toma de decisiones de carácter participativo, con una gran variedad de oferta de soluciones educativas que permitan el aprendizaje individualizado y el uso de las nuevas tecnologías.

Se trata, en consecuencia, de un gran desafío pero también de dar un gran salto de calidad hacia delante. Teniendo en cuenta estas opciones, quiero hacer ahora algunos comentarios a la reordenación y reestructuración del sistema educativo que se propone acometer el Ministerio de Educación y Ciencia. Ante todo, quiero decir que valoro mucho el trabajo ya realizado, al que ofrezco mi apoyo general y de principio. Considero muy válidos e importantes algunos aspectos concretos de la reforma propuesta. Pero permítanme que señale que muchos detalles de la reestructuración son secundarios puesto que el debate se va a mantener, en un futuro próximo al menos, en un plano supranacional. Aunque la Comunidad Europea excluye aún formalmente, hoy por hoy, la política educativa como ámbito de su competencia, el objetivo de su unidad política conlleva inexorablemente acuerdos en este campo.

Cada vez se alzan más voces en ese sentido. Cuando eso ocurra, se comprobará que aún hoy, con la L.G.E. de 1970, estamos entre los países europeos de vanguardia en materia de estructura del sistema y de iniciativas innovadoras, pero quedando nosotros muchas veces a la zaga en los estímulos y en las condiciones materiales en que se desarrolla el proceso educativo en nuestras aulas.

Puntualizando los comentarios en cuanto se refiere a la nueva estructura propuesta, hay que destacar el fundamental acierto de la extensión de la *educación básica obligatoria y gratuita* hasta los 16 años, con diez años de duración total. A este respecto y en justicia, conviene recordar que el Libro Blanco en su página 206 y la L.G.E. de 1970, en su artículo 2 apartado 2, dice que "una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior (la E.G.B. obligatoria y gratuita para todos los españoles), el Gobierno (es decir, sin necesidad de nueva Ley) extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza". Lo malo es que por mucho que se haya legislado luego no se ha cumplido con rigor, no ha existido voluntad, o han tenido lugar contrarreformas debido a intereses egoístas de muchos sectores y por razones muy distintas, tal y como aconteció a partir de 1972.

La *Educación Infantil*, cuya importancia se reconoce cada vez más, queda algo confusa por lo que se refiere a la primera etapa, de 0 a 2 años, puesto que entra de lleno en lo que es más propio de la educación informal, en la que normalmente es insustituible el papel de los padres. En todo caso habría que relacionarla con la educación pre-natal. Cada día se da mayor importancia a la estimulación precoz del feto y, a este respecto, son espectaculares los avances logrados en la Unión Soviética gracias a la música clásica aplicada, en decibelios moderados, a la madre embarazada y posteriormente, para ambientar al recién nacido.

El tema de la *nueva Educación Básica* es clave y fundamental. Para destacar su importancia repetiré lo dicho en reunión reciente: "La mejor formación profesional es una sólida educación general". Esto es tanto más cierto ahora al quedar prácticamente unidos el nivel primario y secundario.

En lo referente al *Bachillerato*, preferiría que se llamara Enseñanza Secundaria. Es simplemente un deseo personal porque también prefiero hablar de la educación post-secundaria en vez de universitaria; incluso creo que es un error hablar genéricamente de

educación universitaria o superior. La educación universitaria es tan solo una de las facetas de la educación post-secundaria. En la página 80, párrafo 9.5 se habla de educación comprensiva, polivalente. Lo he descubierto con sorpresa y agrado. Yo diría unificado, como en el B.U.P. En todo caso, lo importante es no volver a enfrentar las ciencias y las letras en un mundo que necesita hoy más que nunca una cultura científica y técnica, un humanismo científico, y una ciencia promovida por hombres cultos. En cuanto a su diversificación, existen sin duda muchos argumentos a favor, sobre todo pensando en el presente. En cambio no veo válidos esos argumentos para un futuro próximo, en absoluto; tanto más que quienes interesan, fundamentalmente, son los alumnos que ahora están en pre-escolar, los cuales se van a incorporar en la vida activa en el año 2000. Y no digamos nada de los que vienen detrás. Para todos ellos ¿qué mundo se avizora? Pues, a mi modo de ver, un mundo en el que, si se cumplen los escenarios apuntados, la mayoría de los que quieran participar en el trabajo intelectual, por entonces seguramente generalizado, van a necesitar no sólo el nivel de Bachillerato sino también un primer ciclo universitario o, desde luego, el nivel post-secundario. En el Bachillerato creo que la mejor solución "diversificadora" sigue siendo la introducción de un porcentaje progresivamente alto, a lo largo de los cursos, de actividades técnico-prácticas que permitan relacionar la teoría con la práctica.

En cuanto a la *Educación Técnico-Profesional*, me ha gustado muchísimo el título. Creo que es un gran acierto este nuevo título. En su día fue muy importante cambiar el de maestro por el de profesor, lo que ahora se denigra, y del mismo modo el cambiar escuela por colegio, para que los maestros pudieran recibir del Ministerio de Hacienda un aumento en los sueldos: porque a los maestros no se les quería subir el sueldo, pero cambiando el nombre y supuestamente sus funciones sí lo autorizaron. Esa es la historia real, esa es la importante anécdota oculta de algunos cambios. Uno de los grandes, de los muchos errores que he cometido y que más he sentido, fue no encontrar en su día un nuevo nombre que se ajustara a la nueva fórmula que ha mantenido el nombre de formación profesional e inducido a error sobre la naturaleza y alcance. Si se mantiene el nombre de Formación Profesional, los cambios terminarán siendo pequeñas variantes de la antigua For-

mación Profesional. Por eso considero un gran acierto cambiar ese nombre. También valoro como un acierto los "módulos profesionales" de entrenamiento acelerado que se proponen. La antigua modalidad de Formación Profesional, en gran medida aún vigente en la práctica pese a los pretendidos cambios de orientación, no tiene sitio en la sociedad moderna. La Formación Profesional moderna debe ser una formación técnica, por lo que sólo se puede ofrecer en la empresa, como parte de la vida activa en una sociedad moderna. El sistema educativo tan solo puede y debe ocuparse de una educación pre-profesional.

Quisiera hacer, muy modestamente, unas pocas reflexiones o sugerencias finales: Que se institucionalice la *renovación continua* con evaluaciones periódicas. El artículo 8 de la L.G.E. de 1970 exige la evaluación periódica para poder actualizar la reforma, porque nadie puede establecer una reforma que se mantenga inmodificada por un largo período. La aplicación de este principio serviría para facilitar el diálogo social, pero exigiría un mecanismo permanente de asesoramiento técnico de vigilancia, externo al Ministerio, que ayudase a dar continuidad a la reforma, para que no se den esas contra-reformas subterráneas que hemos conocido en el pasado.

En cuanto al tema de la *financiación*, que no ocurra lo que ocurrió con la Ley General de Educación. Constituí varios equipos para estudiar costes unitarios, para diseñar modelos macroeconómicos, para realizar planificaciones regionales, etc., e incluso para redactar el proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa. El primer obstáculo organizado contra la adopción de la reforma fue someterla a tres Comisiones de las Cortes de entonces y, más tarde, escamotear el capítulo de financiación. Nada está garantizado en este mundo. Suele existir una larvada estrategia de contra-reforma ante toda reforma. Hago esta advertencia amistosa a los actuales gestores de la reforma.

También quisiera advertir que toda aplicación es difícil pero conviene poner énfasis en los siguientes aspectos: la cualificación y motivación de los *profesores* es esencial. La reforma se realiza en el aula a través de muchos actos educativos. Aunque se den muchos cursos de reciclaje, aunque se inscriban 30.000 alumnos, como en su día se inscribieron en la Universidad a Distancia para obtener licenciaturas. Ciertos entusiasmos se desvanecen en

muchos una vez alcanzado un nuevo estatus y unos salarios mejores.

La *autonomía* de los centros también es muy importante y, con ella, la atención individualizada a los estudiantes, los planes de estudios flexibles y la evaluación continua, todo lo cual está relacionado.

Lograr el máximo *acuerdo social* posible sobre las líneas maestras de la reforma es esencial. Aquí ya se ha dicho antes y con razón.

Elaborar un *calendario realista* de aplicación es otro aspecto fundamental. La gran lección es que las reformas requieren tiempo para su experimentación y para su extensión, pero sobre todo para que sean realmente asumidas.

Por último, la *investigación educativa*: No sólo dentro de una red de centros de investigación (los ICE) que luego han sido muy maltratados por la Universidad. La Universidad debería haber sido motor de la reforma. Así se propuso y se proclamó, pero nunca quiso serlo. Nunca atendió debidamente a las escuelas del magisterio y nunca quiso asumir y ocuparse del C.O.U., que no debe ser un nivel de Bachillerato sino una parte de la Universidad. Pero además de la investigación en altos centros especializados, es indispensable organizar una verdadera red de centros educativos, idealmente incluyendo a todos los centros. Hasta la última aula debería poder participar en la investigación educativa.

Sé que todo esto es una tarea muy difícil. Sin embargo, los ciudadanos del tercer milenio ya están en las aulas y por ello tenemos el grave deber de preocuparnos para lograr un futuro mejor por medio de la educación.

En concreto, deseo el máximo de éxito para esta estupenda iniciativa de una reforma que está a debate y que pronto será puesta en marcha.

D. VICTORINO MAYORAL

Quisiera comenzar mi exposición haciendo referencia a determinadas cuestiones que, no por su obviedad, dejan de ser importantes. A mi juicio, marcan el límite en el que cualquier reforma debe plantearse. Hay que partir de considerar a la educación misma como un reflejo de la sociedad y de la cultura en la que se desarrolla. No es una invención, evidentemente, de los pedagogos.

Ocurre también, por desgracia, que la educación suele marchar muy retrasada respecto a los cambios que experimenta la propia sociedad. Por ejemplo, alguien ha dicho que las ideas democratizadoras de la Revolución Francesa respecto a la educación tardaron cerca de un siglo en llevarse a la práctica. Lo mismo puede afirmarse de multitud de propósitos reformistas posteriores.

Este retraso endémico ha bloqueado (en el caso de nuestro país) uno de los objetivos más relevantes que se plantearon los sistemas educativos europeos occidentales durante el siglo XX: la democratización de la Enseñanza Secundaria y su consideración como enseñanza obligatoria y gratuita, en sus primeros ciclos. Se pretendía que pudiera quedar al alcance de todos los ciudadanos. Sin embargo, en nuestro país ha seguido vigente, durante gran parte del siglo XX, esa consideración del Bachillerato, propia del siglo XIX, como enseñanza no reservada al pueblo. Se reservaba a las clases acomodadas, como decía el Plan de Estudios de 1.836, a las Clases Medias, como decía el Plan de Estudios de 1.845, o a "los que regirán los destinos de la Patria", como decía el Plan de Estudios de 1.850.

España, por tanto, quedó al margen de los dos grandes impulsos democratizadores de las Enseñanzas Medias, desarrollados en diversos países de Europa con posterioridad a las dos guerras mundiales. El primero se desarrolló a partir del movimiento de Escuela Unificada. Dicho movimiento defendió una nueva concepción de la educación fundada en la igualdad de derechos de los

ciudadanos. Se basaba en una unidad articulada que abarcaba la Primera y Segunda Enseñanzas, sin solución de continuidad, como partes de un único proceso educativo.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, este proceso democratizador de las enseñanzas en sus niveles básicos e intermedios se intensificó mediante la progresiva generalización del modelo de escuela comprensiva o integrada. Este modelo sustituyó a sistemas de Enseñanza Primaria y Media encaminados a efectuar una selección social de carácter clasista.

Sin ánimo de entrar en polémica, creo que la Reforma Educativa de 1970 (Ley General de Educación), pese a sus indudables adelantos técnicos, no pudo ser instrumento para una política educativa democratizadora. A medida que nuestro país fue experimentando sucesivas y profundas mutaciones (económicas, sociales, políticas y culturales) y con la avalancha de solicitudes en Bachillerato y Formación Profesional se puso de manifiesto, de manera impropetible, la inadecuación de la ordenación académica de las Enseñanzas Medias. Se estaba impartiendo a la generalidad de los alumnos, con intereses y orígenes diferentes, un Bachillerato concebido para élites sociales en extinción. La Formación Profesional de Primer Grado ha servido en realidad como aparcamiento escolar o como sumidero del fracaso.

Todo ello ha ocasionado que las exigencias y retos se hayan ido acumulando de tal modo que al acometer la presente reforma de la Educación Secundaria y Profesional, sea preciso solventar viejos problemas pendientes. Al mismo tiempo, es necesario dotar a la reforma de capacidad para afrontar problemas inmediatos y futuros.

No es que pensemos que todos los problemas de nuestra sociedad serán resueltos con la reforma educativa. Pero la Educación Secundaria y Profesional tiene asignadas funciones insustituibles para afrontar, con éxito, algunas de las grandes cuestiones que pasamos a considerar.

En primer lugar, debe posibilitar un impulso del desarrollo económico y una transformación de nuestro sistema productivo en orden a una mayor eficacia. No hay que olvidar la importante función de la incorporación de las nuevas tecnologías en ello. También es preciso atender las reconversiones industriales y las

reconversiones no industriales. Entre estas últimas, tenemos la lucha contra el desempleo juvenil.

En segundo lugar, se debe democratizar el acceso a la enseñanza, teniendo en cuenta las transformaciones experimentadas en los mecanismos de reproducción de la desigualdad. La estructura ocupacional, a cuyos status superiores se accede tras una larga y costosa educación, es infranqueable para los más pobres.

La estructura clasista está cada vez más determinada por la llamada *herencia educativo-ocupacional* y, cada vez menos, por el derecho de propiedad. De ahí la importante función que puede realizar la educación como instrumento de redistribución más justa, de conocimientos y oportunidades ocupacionales.

En tercer lugar, y como gran reto, habría que posibilitar, en nuestro país, la consolidación y profundización de un sistema de vida democrático. Para ello, es necesario dotar a los ciudadanos de una formación cívica y de una cultura política que les permita el pleno ejercicio de los derechos individuales, así como la participación en la democratización del Estado y de la sociedad. De este modo, las diferentes instituciones sociales (la familia, la escuela, la empresa, etc.) responderán cada vez más a pautas de decisión democrática. En este aspecto, los Consejos Escolares constituyen un gran avance en el que se debe profundizar.

En cuarto lugar, habría que potenciar la elevación del nivel cultural de toda la población, el desarrollo de la innovación y la creatividad artística, el respeto al pluralismo y a los derechos de las naciones o regiones diferenciadas. Asimismo, la escuela debe dar respuesta a las consecuencias competitivas de la llamada *escuela paralela*. Estas se derivan de la incidencia, cada vez mayor, de los medios de comunicación social sobre los niños y los jóvenes. La escuela debe volver a ser capaz de desarrollar una estrategia de ensamblaje y ordenación de conocimientos, más que ser un instrumento de impartición de los mismos, con carácter acumulativo. Es indudable que para estos propósitos el modelo de escuela comprensiva que se nos propone es fundamental.

Pienso que para afrontar todos estos grandes retos debemos huir de las tendencias corporativistas. Una reforma que estuviera viciada por el corporativismo sería difícilmente legitimable, e incluso aplicable, puesto que llegaría a implantar un auténtico corsé sobre la sociedad.

Una reforma como la que se desea no puede encayar en la insolidaridad o en la indiferencia de los sectores implicados. Debe ser protagonizada por ellos, utilizando los medios de participación democrática, que se han creado o se puedan crear.

SECCION III

ACTO DE CLAUSURA

CLAUSURA

D. ALVARO MARCHESI

Quiero agradecer a los profesionales presentes en este seminario tanto su presencia como sus intervenciones. Esperamos que el seminario haya permitido impulsar un posterior debate a lo largo del próximo curso y que haya contribuido a sensibilizar al conjunto de la sociedad sobre esta reforma educativa que abordamos. A lo largo del seminario se ha comprobado la necesidad de una reforma que aumente la calidad de la educación, que aumente la oferta educativa hasta los 16 años y que la amplíe en la educación post-obligatoria. Debe contribuir necesariamente a aumentar la educación de todos los ciudadanos y a hacer posible una mayor igualdad de oportunidades. Este seminario ha hecho ver que las soluciones para la reforma educativa no son sencillas, sino complejas y que, si difícil es su diseño, difícil es también su realización hasta llegar a todos los centros, a todo el profesorado, y a todas las aulas.

Por ello, esta voluntad que el Ministerio de Educación y Ciencia ha manifestado, en el sentido de favorecer la participación de todos en este importante y apasionante proyecto de cambio para la educación, es una garantía inicial de que los problemas van a resolverse entre todos y que va a intentar buscarse la mejor solución para el futuro de la educación y de la sociedad españolas.

Voy a dejar la palabra para el Acto de Clausura de este seminario al Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, D. Joaquín Arango.

D. JOAQUIN ARANGO

Tomar la palabra en la clausura de un foro tan amplio y selecto como éste —cuando seguramente todo está dicho y dicho por personas altamente cualificadas— es ciertamente tarea comprometida. Pretender concluir —en el sentido de sacar conclusiones, sintetizar lo dicho o hacer balance— sería además necio y suicida. Ya Gustavo Flaubert dijo —en una lengua, que junto con algunas otras, todos los que recorren la larga marcha del Sistema Educativo deberían poder conocer— que “la sotisse consiste à vouloir conclûre”. Querer hacerlo en un seminario como éste, que se define precisamente como inicio de un proceso, de un largo y multiforme debate, lo sería en grado superlativo.

Pienso que el seminario hubiera sido exitoso, hubiera estado justificado, sólo con tener lugar: aunque su única virtud hubiera sido la de existir. En efecto, lo primero y principal que cabía pedir al seminario es que iniciara el debate acerca de la necesaria reforma del Sistema Educativo, que atrajese hacia ella el interés y la atención de todos los implicados en el mundo de la educación, o todos los interesados en ella, que es casi tanto como decir todos a secas. Y que inaugurase el método que debe conducir a la reforma, el único que puede hacerlo con posibilidades de éxito: el debate y el consenso, o el contraste primero y la aproximación después, de ideas y proyectos.

De hecho, más que de las ideas presentadas en el libro —que son serias, meditadas y trabajadas, pero que son unas entre muchas; que son una hipótesis o una propuesta, como tal modificable y revisable—, más que de ellas, el Ministerio está satisfecho del método escogido. Y ello al menos por tres razones.

En primer lugar, porque es la mejor fórmula para hacer aflorar ideas, para someterlas a múltiple y cuidadoso escrutinio, a contraste y crítica; para reelaborarlas por el método de las aproximaciones sucesivas. Esta función, incidentalmente, ha sido cum-

plida con creces por este seminario, por la ingente riqueza de aportaciones que en él se ha producido, por la sabiduría colectiva que aquí ha comparecido (que es uno de los principales activos con los que contar), y por el elevado nivel del debate. Permítanme que les felicite por ello, y les agradezca el esfuerzo que han hecho y el espíritu de diálogo y de contribución positiva que ha presidido todas las intervenciones.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación y Ciencia está satisfecho por el método porque es la vía —la única seria y real— para alcanzar el deseado consenso.

Y, en tercer lugar, porque es esencial movilizar el interés y el entusiasmo de la comunidad escolar y de la sociedad en general. Sin ellos, la reforma estará condenada al fracaso. Necesitamos amigos, como ha dicho el señor McNair. Más claramente, nada cambiará en profundidad sin la disposición activa y positiva de los componentes de la comunidad escolar; en especial (aunque no sólo), del profesorado. Ello, a su vez, requiere su constante información y participación, entre otras cosas. Cuando de educación se trata no suele escatimarse la retórica: nadie se recata en decir que la educación es la clave del futuro, lo más importante. Pero la actitud efectiva de muchos —lo que de verdad están dispuestos a hacer por la educación— incluido su ánimo, no siempre está a la altura de tales proclamas.

Si algo está claro entre los estudiosos, es que la calidad de la educación, su rendimiento, es función de múltiples, e innumerables factores. Por ello, establecer relaciones de causa a efecto es delicado y complejo.

Sin duda, la estructura o el diseño del Sistema Educativo es una variable importante. Y parece claro que la nuestra —especialmente en lo que afecta al crucial tramo de la Enseñanza Secundaria— requiere cambios profundos, tanto por razones estrictamente educativas como por razones de equidad; y por imperativos de adecuación a las demandas de los tiempos que corren. Para algún subsector —por ejemplo y especialmente para la Formación Profesional— esos cambios son insoslayables; aunque, incluso ahí, la clave del éxito estará en que la que se ofrezca sea de calidad, en que los empresarios se comprometan y la apoyen, y en que la sociedad la valore.

Los cambios deben ser prudentes y cautelosos. No partimos de cero: "natura non facit saltum" y los sistemas educativos no los soportan. Cada Sistema Educativo es producto de una historia y tradición cultural, y sería insensato ignorarlo. Pero los cambios en estructura o diseño nunca son una panacea, y no cabe esperarlos: sobre este punto también parece haber consenso. Nada sería tan estéril como enfrascarse en la discusión de modelos alternativos de ordenación académica, que podría derivar en simples juegos cabalísticos, en bailes de guarismos ($6 + 4 + 2 + 2$ versus $5 + 3 + 1 + 3$, versus otras diversas combinaciones), como si se pudiera alterar el producto variando tan sólo el orden de los factores.

Lo decisivo es cambiar los factores que determinan la ecuación educativa, y, en primer lugar, aunque no único, aumentarlos: aumentar los recursos destinados a educación hasta el nivel que nos corresponde por nuestra identidad europea, por las exigencias de los tiempos, para superar las carencias que padecemos y para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto. En su debido momento, habrá que establecer unos objetivos de gasto público plurianuales, a un horizonte medio y largo, con la requerida progresión en términos de porcentaje de los Presupuestos Generales del Estado o del Producto Interior Bruto. Y para ello, es fundamental la adecuada planificación de la asignación de recursos mediante los pertinentes estudios; a través de los dispositivos de planificación y programación que están en curso pero que deben ampliarse e intensificarse, y constituir el complemento imprescindible de las propuestas en prosa. No se trata sólo de gastar más y mejor, sino de reconvertir recursos (por ejemplo, como consecuencia del cambio demográfico y su desigual impacto). Con recursos adecuados puede no haber buena educación, pero sin ellos es casi imposible que la haya.

Pero hay otras variables, algunas mucho más intangibles o inaprehensibles, que son decisivas (aparte de las que han concentrado la atención en este seminario que ahora termina). Permítame un breve comentario sobre 3 ó 4 de ellas. La más importante, sin duda, es el profesorado: es tan lugar común que no hay que detenerse en justificarlo. Es esencial aumentar el prestigio social y la consideración pública del profesorado, mejorar los mecanismos de reclutamiento y selección; motivarle, creando estímulos que recompensen sus esfuerzos, su voluntad de automejora, que eleven

su moral; primando los puestos de mayor relevancia y responsabilidad. Es fundamental primar la estabilidad en los puestos, en los centros, y por tanto, los equipos educativos, reforzando la identidad común y la cohesión.

Pocas cosas hay tan destructivas y perjudiciales como el constante trasiego de profesores. Hay que hacer compatible el derecho individual, incuestionable, a la movilidad con el no menos incuestionable derecho colectivo a la estabilidad de los claustros.

Junto con ello, es también de crucial importancia el perfeccionamiento (la formación permanente, en ejercicio) por razones múltiples que han sido repetidas hasta la saciedad. No añadiré nada; sólo que debe dejar de ser un lugar común no correspondido por la realidad y convertirse en eje vertebral de nuestro esfuerzo, sin el cual no habrá mejora sustancial de la educación y adecuación a un mundo cambiante. El énfasis debería pasar del perfeccionamiento de base individual al que tenga por ámbito los centros, los equipos constituídos. Para ello, son fundamentales agentes dinamizadores de los que luego diré algo.

Tras los recursos y el profesorado, y no independiente de ellos, me parece esencial la creación o consecución de una atmósfera escolar propicia, que repose, en primer lugar, sobre el sentido de comunidad, de pertenencia a ella y de propiedad de ella: sentir la escuela como propia (en el sentido en que la debieron sentir los pioneros del Mayflower cuando, tras desembarcar y crear comunidades, decidieron que necesitaban escuelas y las construyeron). Esa experiencia, que me parece envidiable, ha sido sustituida inevitablemente por el anonimato del Estado moderno, como no podía ser de otro modo; pero nada sería más lamentable que ver la escuela como una mera dependencia administrativa, como la terminal de un estado impersonal servida por funcionarios ajenos.

La cohesión requiere participación, pero también estructuras y liderazgo; y ambos deben ser reforzados. Aquéllas, creando o fortaleciendo los filamentos internos del centro: áreas, seminarios, departamentos, coordinaciones, etc. Y el liderazgo, primando decididamente la función directiva, tan noble como imprescindible, como demuestran múltiples experiencias.

Es preciso injertar tejido humano en el esqueleto organizativo. Y ello puede postularse no sólo de los centros educativos sino también de ámbitos más amplios que éstos. Dicho de otro modo,

hay que reducir la distancia que separa a la Administración de los establecimientos escolares.

En primer lugar, municipalizando: ampliando el margen de actuación de los Ayuntamientos. Nuestro marco legislativo es muy poco municipalista y no es fácil cambiarlo, pero es posible. Los Ayuntamientos pueden hacer muchas cosas en educación y es bueno que hagan todas las que puedan hacer.

En segundo lugar, creando ámbitos de actuación educativa más amplios que los centros (y menor que las provincias), algo así como distritos escolares: que constituyan el marco natural de acción de los servicios de apoyo, centros de recursos, centros de Profesores Inspección, y que asocien estrechamente a un cierto número de centros de diversos niveles y modalidades, de modo que se enriquezcan mutuamente.

En tercer lugar, multiplicando los mediadores, o agentes dinamizadores, entre Administración y centros: inspectores, orientadores, coordinadores intercentros, ...

Por supuesto, hay que adecuar la Administración a las exigencias actuales en otras direcciones, aparte de las mencionadas: el tiempo presente exige más que nunca el concurso, la cooperación, el esfuerzo común de todas las administraciones públicas con competencias educativas (incluyendo poderes locales).

Esencial es la relación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de las Comunidades Autónomas: es una relación buena, más que correcta, sorprendente vista desde las expectativas de hace unos pocos años. Pero, con absoluto respeto a las competencias de cada uno —lo que ni está ni debe estar en cuestión—, la intensidad de la colaboración debe incrementarse para hacer frente conjuntamente a desafíos ingentes que nos son comunes. Por eso agradezco especialmente la presencia de los representantes de las Comunidades Autónomas y las palabras que han pronunciado hoy. Como agradezco muy encarecidamente la de nuestros amigos extranjeros, que nunca nos fallan.

Los cambios administrativos deben extenderse a la mejora de los mecanismos de colaboración entre todos los agentes responsables de la Formación Profesional, especialmente el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Trabajo y Seguridad Social.

Reformar la educación es empresa ciclópea y delicada a la vez, tan difícil como cambiar el mundo. En realidad supone cam-

bien un mundo, indisolublemente ligado al mundo. Esta es otra de las fuentes de dificultad, por si las que emanan del interior del propio Sistema Educativo no fueran ya suficientes. En realidad, muchos de los problemas que aquejan a la educación son externos a ella, proceden de la sociedad y de las circunstancias por las que atraviesa. Basta pensar en el mercado de trabajo, en los problemas de la juventud, en las comarcas desfavorecidas y en los barrios deprimidos, para percibirlo claramente. La educación es un reflejo de la sociedad, pero también puede constituir un factor de cambio social, aunque a largo plazo. Eso contribuye a la conciencia de nuestros límites.

Las influencias del medio y de los estados de ánimo colectivos son fundamentales. Acerca de lo primero no es mucho lo que podemos hacer, directamente y a corto plazo, desde instancias educativas; pero sí acerca de lo segundo, de los estados de ánimo colectivos (al menos en lo que se refiere a la educación). Sólo creando un clima social propicio, tanto en las comunidades educativas como en su entorno, podrán tener éxito los proyectos de reforma educativa, cuya discusión hoy comenzamos.

ANEXOS

ANEXO I

Movimientos de Renovación Pedagógica

D. DIEGO OVIEDO PEREZ

EL TRATAMIENTO INTEGRADOR DE LA DIVERSIDAD: Bases para una pedagogía diferenciada

1. FILOSOFIA DEL TRATAMIENTO INTEGRADOR DE LA DIVERSIDAD

La diversidad

1. El desarrollo social homogeniza y diferencia a los ciudadanos, lo que tiene efectos que consideramos a la vez enriquecedores y empobrecedores:

- La *homogenización* implica por un lado mayor igualdad, pero por otro mayor uniformismo.
- La *diferenciación* se mueve igualmente entre la mayor atención a la idiosincracia y el aumento de las desigualdades entre ciudadanos, colectivos o clases.

Existen 4 grandes *fuentes de diferencias* que, sin pretender caer en un *determinismo ciego* ni negar la *interrelación* entre ellas, podríamos señalar como:

- las diferencias socioeconómicas
- las diferencias de sexo
- las diferencias socioculturales
- las diferencias sicofísicas.

Fuentes de diferencias que van a ser motivo de gran riqueza y, al mismo tiempo, de fuertes desigualdades en un modelo de sociedad que, como el nuestro, se caracteriza por la división en clases sociales, el patrón masculino de comportamiento y el dominio de unos modelos políticos y culturales sobre otros minoritarios.

En cualquier caso, estas diferencias, junto con otras, van a producir una sociedad que se caracteriza por la gran diversidad de situaciones y de relaciones en su seno.

2. Si la sociedad es diversa, diversa ha de ser forzosamente la Escuela. Así, el conjunto de padres, profesores y alumnos forman un *mosaico de características diferenciadas* cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer solamente a algunos grupos concretos.

En la escuela nos encontramos con una *diversidad de origen social* fuertemente condicionada por la extracción socioeconómica y sociocultural familiar y que se traduce en diferencias de:

- capacidad adquisitiva
- modelo cultural de referencia
- etnia
- lengua
- procedencia geográfica
- situación laboral familiar
- ...

y que se observa en los estatus familiares de los alumnos, en su extracción rural o urbana, en su condición de emigrante, en la pertenencia grupos socioculturales distintos, como los gitanos, en la lengua que se utiliza, ...

En la escuela se da una diversidad de origen físico, reflejo principalmente de la conformación corporal, que se traduce en diferencias:

- de sexo
- de esquemas corporales
- de ritmo de maduración
- de capacidades físicas
- de capacidades síquicas

y que se observa en los diferentes roles, en los tipos de físico, en las relaciones afectivas y sexuales, en las habilidades motoras y sensoriales, ..., que se dan en el interior de los centros y de cada grupo.

En la escuela se da una *diversidad de origen psicológico*, en buena medida fruto de las dos anteriores causas relativas a los procesos de desarrollo personal y social de cada uno, y que se traduce en diferencias de:

- interés y expectativas
- relaciones sociales
- autonomía personal
- afectividad
- capacidades lógicas, sicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, ...
- características y ritmos del proceso de aprendizaje

y que se observan en los modelos de relación en los grupos, en la asimilación y dominio en las actividades de enseñanza, en múltiples conflictos, etc.

La integración

1. Una sociedad democrática se caracteriza por su capacidad para desarrollar armoniosamente un sistema que sea a la vez plural y socializante.

Sistema *plural*, en la medida en que asume la diversidad de situaciones, intereses y finalidades de los ciudadanos para, en unos casos, abolirla o compensarla y, en otros, valorar la riqueza que supone.

Sistema *socializante*, en la medida que asume la diversidad para integrarla en un sistema más amplio construido dialécticamente a partir de todos sus miembros, y donde las diferencias sean una fuente de aportación mutua, de construcción personal y protagonismo en la colectividad.

2. La escuela en una sociedad democrática debe también asumir y valorar las diferencias de quienes componen su comunidad:

- porque la formación de ciudadanos para una sociedad pluralista y socializante exige que la escuela lo sea a su vez: el alumno va a internalizar, junto con otros, el modelo de relaciones personales y sociales que vive en el centro;
- porque la escuela debe comprometerse con la creación de un marco de relaciones similar al que se exige para la generalidad de la sociedad: un marco donde se respete a las diferencias sin culpabilizar, donde se valore la riqueza que encierran, donde se supriman, mediante la reforma o la compensación, las que sean fuentes de discriminación.

Tratamiento integrador de la diversidad

El tratamiento de la diversidad no se reduce a lo que hoy en día se entiende como “Integración de la Educación Especial”: ésta no es sino una parte de un todo más amplio, el conjunto de la población que convive en las escuelas.

La escuela trata hoy día la diversidad, pero no la asume. El resultado es la desintegración, la marginación de importantes sectores, la uniformización, el fracaso escolar.

Una escuela integradora debe comprometerse a:

- Admitir la Diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva. La escuela debe huir de referencias falsos impuestos por las inercias o la ideología dominante, y admitir formas diversas de comunicación, de relación, de lengua, ..., favoreciendo el encuentro de ellas como medio de dar respuesta a las demandas del entorno.
- Asumir la Diversidad para desarrollar en todos los alumnos y alumnas unas capacidades y habilidades básicas, partiendo de sus situaciones personales y referencias socio-culturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la diversidad de resultados, compensando donde sea preciso.

La diversidad debe ser concebida más como un motor que como un freno, más como un punto de partida que como un medio selectivo, más como un señalizador de posibles modificaciones o compensaciones a emprender que como el producto fatalista de nuestra sociedad.

3. Para ir haciendo de esto una realidad es preciso emprender una multiplicidad de acciones y revisar algunos conceptos en los que se basa la dinámica desintegradora:

FRENTE A

**LA ESCUELA DEBE
PROPUGNAR**

Educación Compensatoria

Actividades de Compensación

- Separación del medio habitual.
- Canales de escolarización.
- Grupos marginales.
- Enseñanzas no regladas.

- Las diferencias son consustanciales a la escuela.
- Integración del apoyo en el proceso reglado.
- Despenalización de situaciones individuales.

Igualdad de resultados

Desarrollo de potencialidades

- Uniformidad en los objetivos.
- Establecimiento de “mínimos selectivos”.

- Variedad de caminos y desarrollos de una capacidad.
- Derecho a desarrollar algunos aspectos más que otros.
- Aprovechamiento de las características individuales.

Alumno tipo

Grupo heterogéneo

- Referencia al perfil.
- Referencia a la “media”.

- Referenciales dinámicos: el progreso personal, la adaptación al medio, ...
- 116 Referencia al “abanico”.

- Uniformidad en directrices y actuaciones.

Relación Alumno-Profesor

- Modelo de socialización específico de la escuela.
- El profesor como centro y y poder en la relación.

Fracaso (escolar) del alumno

- La escuela como modelo pre-establecido anteriormente.
- Los alumnos confrontados con un patrón de resultados y comportamientos.
- Penalización de la inadaptación.

Educación sexista o mixta

- Trato diferente en función del sexo.
- Reproducción de los comportamientos diferenciados que establece la sociedad.
- Intento de destruir estos modelos sin ofrecer alternativas.

- Adaptabilidad de las directrices y actuaciones.

Relaciones en el grupo

- Modelo de socialización más cercano a la realidad social.
- Menor dependencia del profesor.
- Variedad de modelos comunicativos e integración de éstos.

Inadaptación de la escuela

- La escuela como modelo a ser adaptado a la comunidad.
- La escuela responsable del progreso de todos.
- Autocrítica en las instituciones.

Coeducación

- Trato de respeto a la diferencia.
- Enriquecimiento del grupo.
- Crítica de las actitudes que perjudican al grupo.

2. EJES DE UN SISTEMA EDUCATIVO INTEGRADOR

1. No es posible atender a un sistema diversificado y plural sino por el establecimiento de actuaciones que sean a la vez plurales. Se hace por tanto necesario ir hacia la construcción de un

marco educativo de creciente complejidad y dotado al mismo tiempo de una estructura que garantice la integración de todas estas actuaciones.

Un sistema educativo integrador no es sino un objetivo dinámico cuya concreción depende en cada momento del grado de integración que tenga el sistema social del que forma parte. En este sentido, las actuaciones en el Sistema Educativo forman parte de un escenario más amplio de esfuerzos en el terreno socioeconómico, en el político, en el cultural, ...

Desde el campo específico de la renovación pedagógica pensamos que deben emprender acciones en varios planos:

- En un plano general del Sistema Educativo, a través del diseño de su estructura, de sus condiciones de admisión, promoción y titulación, de la distribución de los recursos humanos y materiales, de la formación del profesorado, de la coordinación con la comunidad y sus servicios, ...
- En un plano de la Comunidad Escolar, a través del diseño de proyectos educativos integradores, de la gestión del centro, la organización de los espacios, tiempos y agrupamientos escolares, las relaciones con el entorno, ...
- En un plano didáctico, a través de la aplicación de metodologías integradoras coherentemente fundamentadas, de hacer de la investigación en el aula un método de trabajo, ...

2. Polivalencia

2.1. Los diferentes ciclos deben ser diseñados atendiendo a una *capacitación de base*, esto es, la adquisición de instrumentos que permitan adaptarse de forma crítica a las diversas situaciones presentes y venideras. Será preciso evitar especializaciones prematuras o desarrollos muy centrados en unas pocas habilidades.

Esta formación de base implica el *desarrollo equilibrado de un amplio espectro de capacidades y técnicas* que no deberán estar reducidas al terreno cognoscitivo. Los diseños curriculares deberán abordar aspectos del:

- dominio afectivo y relacional
- dominio sicomotor
- dominio lógico-verbal
- dominio creativo
- dominio metodológico.

Sólo la inclusión equilibrada de todos estos dominios en el currículo permitirá atender a la diversidad de demandas y situaciones de la población escolar. La primacía del dominio lógico-verbal en la actual escuela, no solamente conduce a una descompensación, sino que deja de lado facetas con un gran poder de integración. Actúa, además, como elemento de selección escolar, correlacionando el éxito académico con la procedencia socioeconómica familiar.

La inclusión equilibrada de estos dominios ha de llevarse a cabo desde un planteamiento real, evitando, como ahora ocurre, que se reduzca a un mero formalismo que se olvida en la práctica del centro y aula.

2.2. La polivalencia exige también avanzar en la superación de la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre ciencia y aplicaciones, entre cuerpo y mente, entre creación y reproducción.

Exige la *presencia equilibrada en los ciclos de actividades* relacionada con los lenguajes, con la matematización, con el entorno natural y social, ..., pero también con la tecnología, con la expresión y comunicación (corporal, estética, ...). Actividades que serán medios para el desarrollo de los dominios antes citados a través del contacto con el entorno real en que se vive y que serán organizadas de acuerdo con las características de cada ciclo (globalización, interdisciplina, asignaturas, ...) atendiendo siempre al carácter unificado del conocimiento.

La escuela centrada en el lenguaje y matemáticas impide el desarrollo multifacético de los alumnos. Además, al restringir tanto el campo de actividades, proporciona pocos lugares para el interés. El precio de este academicismo o adiestramiento profesional es el dejar fuera de sus paredes a una apreciable porción del mundo exterior y de chicos.

2.3. Un sistema polivalente exige la validación interna y externa de todos los ciclos y posibles recorridos educativos que habrán de *componer una única estructura reglada*.

Cada ciclo deberá dotarse de unas finalidades que le den sentido en sí mismo y que han de tener como referencia las etapas evolutivas de quienes los cursan. Además, cada ciclo deberá permitir el acceso al siguiente, y en la enseñanza no obligatoria, posibilitar la incorporación cualificada a la vida activa o la reintegración desde ésta al Sistema Educativo a tiempo pleno o parcial.

Una polivalencia así planteada *excluye*:

- una concepción de los ciclos en función de los posteriores;
- la organización de líneas paralelas, grupos de nivel rígido o líneas compensatorias dentro de la enseñanza obligatoria;
- la especialización de los ciclos de la enseñanza no obligatoria en academicistas, profesionalistas y ocupacionales;
- la consideración de como la enseñanza no reglada para muchos jóvenes a partir de los 16 años so pretexto de flexibilizar la formación dirigida a la cualificaciones laborales.

2.4. La polivalencia del Sistema Educativo no debe ser contradictoria con la atención a la diversidad de intereses y expectativas de la población escolar. Por eso:

- Debe dotarse a los diseños curriculares de un *grado de opcionalidad creciente* con la edad: desde el recurso a los centros de interés como núcleo temático, la elección de temas de trabajo, hasta la de elección de una parte del currículum. Esta opcionalidad debe evitar la aparición de canales encubiertos de escolarización que condicionen las salidas del ciclo.
- En la enseñanza a partir de los 16 años deberá admitirse la posibilidad de establecer recorridos más o menos cercanos a la actividad profesional, aunque con la posibilidad de ir *construyendo modularmente un currículo reglado*.

3. Flexibilidad

La flexibilidad es un recurso para asumir la diversidad de forma integradora. Un recurso que respeta las características individuales a la vez que considera positivas las tensiones que origina la integración de todas ellas en el grupo.

La flexibilidad exige poder *particularizar las normativas y directrices* para adaptarlas a la situación real de las diferentes comunidades, zonas y centros, dentro de una política integradora.

Todo esto supone la creación de estructuras autónomas y/o descentralizadas en la Administración Educativa, en los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado, en los servicios de apoyo, en la construcción de edificaciones escolares, etc., que permitan hacer realidad el desarrollo de la autonomía de los centros y de los proyectos educativos.

3.1. Una segunda característica de la flexibilidad estriba en el *carácter compensador de la política educativa*, como medio para favorecer la supresión de algunos condicionamientos exteriores a la escuela.

Esta compensación se ha de hacer efectiva en las ayudas económicas (becas), en la distribución de los recursos humanos, en la fijación de los parámetros educativos como ratios, plantillas, ... en la distribución de recursos materiales a los centros, en la asignación de servicios de apoyo externo e interno, etc.

3.2. Otra característica de la flexibilidad atañe a la *elaboración y desarrollo curriculares, que han de ser capaces de adaptarse* a la diversidad de situaciones de partida, estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, procesos cognitivos y afectivos, intereses y expectativas y logros educativos.

Una flexibilidad que asume, por tanto, que no hay homogeneidad en los ciclos, que no se da correspondencia edad-estadio de desarrollo, ni que es deseable establecer un patrón único de relación y comportamiento.

Todo esto va a atañer a:

- las capacidades que se van a desarrollar, su grado de desarrollo y los procesos de enseñanza-aprendizaje;

- la variedad de metodologías didácticas a aplicar;
- los sistemas de apoyo externo e interno, que han de estar integrados;
- los sistemas de acceso, promoción y salida de los ciclos;
- ...

3.5. La flexibilidad del Sistema Educativo no debe ser contradictoria con la garantía de su carácter integrador, ya que de lo contrario, ésta se tornarfa en segregación. De ahí que nos pronunciamos contra la constitución de canales paralelos de escolarización y, en el mismo sentido, a favor de una definición social de los objetivos del sistema educativo para todos los ciudadanos.

4. Orientación en lugar de selección

4.1. La obligatoriedad de la enseñanza se traduce recíprocamente como el *derecho* de los alumnos a ser considerados tal y como son en el Sistema Educativo, de progresar en él y de obtener el máximo beneficio posible.

El Sistema Educativo no debe servir de instrumento de selección para otros sistemas. Si estos la precisan, deben establecerla fuera de la escuela.

Un Sistema Educativo plural e integrador se compromete con la no penalización de las situaciones individuales con el desarrollo de sistemas de acogida en los ciclos para quienes proceden del anterior o quienes retornan al Sistema Educativo tras haberlo abandonado y con acciones encaminadas a que cada uno conozca sus propias potencialidades y elija de acuerdo con ellas.

Todo esto exige:

- *generalizar la oferta de educación de 0 a 8 años* como medio para favorecer las oportunidades educativas para las capas sociales desfavorecidas;
- *flexibilizar los sistemas de acogida en los ciclos* admitiendo una amplia gama de situaciones;
- planificar la acción educativa desde el *concepto de ciclo y no de curso*, con la consiguiente incidencia en la continuidad del profesorado, las programaciones, los agrupamientos, etc.;

- favorecer un proceso de orientación integrado donde el alumno aprenda a conocer sus posibilidades y a adoptar decisiones coherentes con ellas, lo que supone:
 - * Admitir las diferencias.
 - * Una pedagogía que admita el desarrollo individualizado de las capacidades por caminos diversos.
 - * Una pedagogía que admita el desarrollo de unas actitudes más que otras, de unos estilos comunicativos más que otros, de unas formas de relación más que otras, ..., según las posibilidades de cada uno.
 - * Una pedagogía que fomente la autovaloración y la toma de decisiones por el alumno, dentro del marco escolar.
 - * Un conocimiento, lo más rico posible, de lo que ofrece el medio.
 - * Un planteamiento integrado en el equipo educativo y los servicios de apoyo especializados.

- Establecer un *sistema de evaluación que sea realmente formativo*, en la que se valore el progreso realizado y sirva además como elemento definidor de los apoyos precisos y de los cambios que han de abordarse en los métodos de enseñanza.
- *Estructurar de forma integrada las actividades de apoyo y recuperación para que formen parte del proceso normal* de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de actividades han de estar previstas en el diseño de las unidades didácticas y en la metodología aplicada en el aula. Sólo a partir de la insuficiencia de estas medidas se concibe el trabajo de la estructura de apoyo interna y externa.
- *Limitar al máximo las repeticiones* mediante sistemas flexibles de acogida en los ciclos.
- *Suprimir las titulaciones* en favor de certificaciones de escolaridad y de los consejos de orientación.

4.2. En cuanto a la enseñanza no obligatoria, a partir de los 16 años, hay que resaltar que su carácter no-obligatorio es, principalmente, una cuestión de forma: la escasez de medios para la in-

tegración de los jóvenes en la vida activa hace que estos niveles se vayan generalizando progresivamente. En la medida en que esto ocurra, en la medida en que los ciclos se conviertan en obligatorios de hecho, será preciso defender el mismo carácter no selectivo —con las matizaciones necesarias— que al período 0-16.

En este momento consideramos que no debe exigirse requisito académico alguno, salvo la completa escolarización en el ciclo anterior, para el acceso al 2º ciclo de EE.MM.

La experimentación de la reforma del segundo ciclo presenta un carácter selectivo al contemplar únicamente líneas academicistas que excluyen opciones próximas a la profesionalidad dentro de la enseñanza reglada.

La prueba homologada que se prevé al finalizar este ciclo tiene el mismo carácter selectivo y debería ser suprimida.

Tampoco aprobamos las medidas de selectividad universitaria en razón de los resultados del ciclo anterior.

3. BASES PARA UN MODELO INTEGRADOR

1. Un modelo didáctico integrador que garantice una pedagogía de las diferencias de forma integradora es un objetivo arduo, complejo, que solo puede entenderse dentro de un proceso que contemple:

- la investigación en el aula como método y actitud de los enseñantes;
- un esfuerzo institucional en el terreno económico, de dotaciones, de planificación de plantillas y de construcción de centros, que haga del centro un medio propicio;
- una formación del profesorado en muchos campos —desde la formación específica hasta la sicopedagógica y didáctica diferenciales— en la que tenemos muchas lagunas;
- un proceso de intercambio, coordinación y revisión de experiencias que no sea burocratizado.

Mientras no se den estas circunstancias, nuestros esfuerzos se encontrarán con muchas limitaciones, es cierto. Pero a pesar de

esta dificultad, permitirán ir abriendo brecha, señalando caminos esperanzadores y desechando otros más inciertos.

2. Partimos de la afirmación de que no hay una metodología integradora ideal. Mas, posiblemente, existan algunas que son más útiles y otras que lo son menos o en absoluto. Parece razonable propugnar que, ante una diversidad de situaciones en el aula, convenga aplicar una *variedad de metodologías* que cumplan determinados requisitos.

Las condiciones para que una metodología sea integradora hay que buscarlas en:

- la fundamentación sociológica, que establece las finalidades que se pretenden con el tratamiento integrador de la diversidad en el aula, y que ya han sido expuestas en las anteriores páginas;
- la fundamentación psicológica, que recurre a las teorías del aprendizaje, de las relaciones, de la afectividad, etc., que subyacen en nuestros planteamientos didácticos;
- la aplicación didáctica como método de enseñanza.

En cuanto a los *métodos didácticos* creemos que no se trata tanto de señalar algunos de ellos —que son a menudo difíciles de resituar en el trabajo concreto de un aula con diferentes condiciones que las que han servido a la investigación—. Se trataría, más bien, de establecer las condiciones que se deben dar en los diversos aspectos del hecho didáctico para que vayan conformando, en su síntesis y con el respaldo de una fundamentación psicológica adecuada, un método integrador.

No queremos con ello negar las experiencias de tantos profesores como aplican métodos de reconocida solvencia en este tema de la integración: método Freinet, modelos basados en la globalización, modelos de acercamiento interdisciplinar, modelos que se basan en la pedagogía operatoria, metodología de proyecto, etc. Se trata, por el contrario, de recoger algunos de los aspectos que están presentes en muchos de ellos y presentarlos de forma que puedan ser aplicados en las experiencias de las aulas en variadas condiciones.

En este sentido, la Escuela Rural aborda situaciones de enor-

me diversidad y nos ofrece múltiples experiencias de planteamientos y recursos integradores. (Véanse las Conclusiones de los I y II Encuentros de Escuelas Rurales.)

3. Podemos convenir que los elementos que conforman un modelo didáctico son los Objetivos, los Contenidos, las Relaciones de Comunicación, los Medios, la Organización y la Evaluación. De forma resumida se trata de que su concreción en las actividades y unidades didácticas y en la vida del centro:

- se apoyen en los contenidos arriba citados de Compensación, Desarrollo de Potencialidades, Heterogeneidad, Relaciones en el Grupo y Adaptación Escolar,
- supongan la *plasmación en la práctica* del carácter pólivalente, flexible y orientador, que hemos definido para el Sistema Educativo.

El acercamiento que se expone a continuación, es incompleto y precisa de mayor profundización y referencias prácticas. Aún así, puede ser un instrumento para la adaptación de los métodos en el sentido que perseguimos.

Objetivos

- Concebidos como orientaciones del camino a seguir más que como conductas a medir.
- Adaptados a la diversidad de estadios madurativos, de intereses, etc., que se dan en el grupo.
- Abordan el desarrollo de capacidades de amplio espectro, antes definidas, y no sólo las de tipo lógico-verbal.
- Junto a la secuenciación principal de la programación, están previstas secuencias alternativas que permiten desarrollar una misma capacidad por diferentes caminos.
- En un sentido similar a lo anterior, se prevén diferentes ritmos en el recorrido de las secuencias programadas.
- Se adapta la programación periódicamente en función del conocimiento que se tiene de los alumnos.

Contenidos

- Se busca el equilibrio entre la estructura interna de la ciencia y las variedades del sujeto que aprende (capacidades, intereses, utilidad, aplicabilidad, entorno, ...) a la hora de seleccionarlos. Se trata, en definitiva, de dar un peso específico importante a la “estructura de uso” sobre la “estructura interna”, particularmente en la enseñanza obligatoria.
- Los acercamientos a los temas se hacen de forma que tengan cabida distintos tipos de actividades (lógicas, verbales, manipulativas, expresivas, ...).
- Son accesibles “en alguna forma reconocible” a los alumnos (acercamiento significativo) conectando con los “esquemas” de que estos disponen para, a partir de ahí, prever diversos niveles de profundización.
- Se organizan actividades de repaso, consolidación y ampliación de forma integrada. Se priorizan los modelos de programación cíclicos sobre los lineales.
- Existe la posibilidad de participar en la selección de los contenidos en algún grado, dependiendo del ciclo: centros de interés, acercamientos variados a los temas, elección de los temas de estudio, ...
- Se utiliza una organización temática cercana a la realidad, a los intereses: globalización, interdisciplina, núcleos temáticos, ...

Relaciones de comunicación

- Se fomentan relaciones de tipo cooperativo y colaborador en un ambiente de respeto mutuo, con una acusada interacción.
- Se dota a la comunicación de retroalimentación, esto es, el receptor pasa a ser emisor. Así, el papel del profesor se centra más en la animación y dinamización (es un facilitador de medios), y el alumno es más activo y crítico.
- La comunicación no se basa solamente en elementos de información y de tratamientos de conductas. Se da mu-

cha importancia a la dimensión afectivo-personal, de gran poder como recurso para la integración.

- La comunicación se establece, también, en aspectos de estructuración metodológica (métodos de trabajo y estudio, de investigación, etc.) importantes como base de otros aprendizajes.

Medios

- Son coherentes en su flexibilidad, diversificación y capacidad de interacción, con el carácter que se quiere dar a todo el proceso.
- Están adaptados a los diversos estadios y estilos de aprendizaje y tienen como soporte una variedad de lenguajes (oral, escrito, manipulativo, gráfico, ...).
- El planteamiento del apoyo se hace de forma integrada en las actividades normales de enseñanza, a través de una diversidad de técnicas y recursos.
- Se fomentan sistemas de apoyo mutuo entre alumnos.
- Se adaptan los medios materiales a la labor que se pretende, teniendo en cuenta, en cada momento, la función que se espera de ellos: iniciación, asimilación, consolidación, recuperación, ampliación, ...
- El apoyo a los equipos educativos se concreta en el diseño de actividades y materiales para atender a la heterogeneidad del grupo.
- Los distintos servicios de apoyo externo actúan de forma coordinada.
- Alumnos y, principalmente, profesores participan, en alguna medida, en la elaboración de los medios, lo que garantiza su adaptabilidad. Precaución ante medios elaborados en el exterior (libros de texto, fichas, vídeos, "kits", programas, ...).

Organización

- Se utilizan de forma flexible los espacios escolares: aulas polivalentes, rincones de actividad, aulas abiertas, centros de documentación, ...

- Se utilizan de forma flexible los tiempos escolares: períodos de acogida, adaptación fisiológica de los horarios y actividades, variación en las periodicidades de las actividades de acuerdo con la función que se les encomienda, ...
- Se utilizan de forma flexible los agrupamientos de alumnos: grupos transitorios de nivel, grupos transitorios de interés, agrupamientos interclases o interniveles, ... Como los anteriores, estos recursos tienen un gran poder metodológico, pero deben ser utilizados con precaución.
- Se fomenta la relación de equipo educativo: asignación del profesorado por ciclo, concentración de un grupo de profesores en pocos grupos de alumnos (modulación), papel del tutor como dinamizador, desarrollo de objetivos comunes, ...
- Se emplean otras formas de organización de la labor de tutorías: distribución entre varios profesores, elección por los alumnos, ...

Evaluación

- Se centra en la reflexión-acción sobre el método, o métodos, que se han aplicado.
- Se aborda el proceso de aprendizaje global y no solamente el terreno cognoscitivo.
- Al centrarse en el progreso del alumno, no deberá penalizar sus dificultades, sino proporcionar medios y consejos para llevar a cabo las mejoras precisas.
- Fomenta la autovaloración como medio de orientación.
- Admite la reciprocidad en los análisis, por lo que participen todos los miembros de la comunidad escolar.
- Se aplica una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación.

A lo largo de estos días hemos podido constatar el importante caudal de experiencias valiosas para el Tratamiento de la Diver-

sidad, que encierra el trabajo de quienes integramos los M.R.P.s. y de otras personas y colectivos.

Esto nos confirma la viabilidad de ir abordando desde nuestra realidad la configuración de un Sistema Educativo Integrador.

ANEXO II

D. IÑIGO AGUIRRE DE CARCER

Evaluación de la Enseñanza Secundaria: Probabilidades de acceso a la Enseñanza Superior

Por si fuera de interés para el debate que se inicia con este seminario sobre el "Proyecto para la reforma de la Enseñanza", me gustaría ofrecer una evaluación particular de la Enseñanza Secundaria actual utilizando datos que hacen referencia a las probabilidades de acceso de la juventud española a los estudios universitarios. También considero interesante discutir los efectos en la Enseñanza Secundaria de una política de difusión de resultados de evaluación.

La carencia de estudios sistemáticos sobre la realidad del sistema de Enseñanzas Medias en España obliga a utilizar la metodología de evaluación libre para analizar el primero de nuestros objetivos. En esta metodología, el evaluador ignora a propósito los fines escritos del programa a enjuiciar y busca todos los efectos del mismo, haciendo caso omiso de cualquier retórica que concierna a los resultados que se intentan lograr.

La evaluación siempre supone un juicio, una comparación con un standar, con un criterio de rendimiento. En este breve trabajo utilizaremos un criterio expuesto por el Sr. Ministro de Educación y Ciencia en el prólogo de la *Propuesta para debate*: "tres de cada diez jóvenes españoles en la educación superior para el año dos mil". Esta meta de ningún modo puede considerarse utópica ya que fue alcanzada hace años por buena parte de las sociedades europeas.

La pregunta a la que ahora vamos a intentar responder es ¿A qué distancia de esta meta nos encontramos en 1.987?

Las probabilidades de acceso al primer curso de la Enseñanza Superior en España son muy diferentes al tomar en consideración la procedencia socioeconómica de los jóvenes y la distancia del domicilio familiar de los mismos a las instituciones de Enseñanza Superior.

Para realizar nuestro análisis escogeremos unas zonas geográficas con una composición socioeconómica claramente identificable, pero fuera de los extremos en donde, hipotéticamente, encontraríamos las probabilidades de acceso más bajas (núcleos rurales de las Comunidades Autónomas económicamente más deprimidas), y las probabilidades de acceso más altas (zonas residenciales de alto "standing" de las grandes ciudades). Las zonas elegidas corresponden a los municipios del sur de Madrid (Alcorcón, Fuenlabrada, Getafe, Leganés, Móstoles, Parla), a un municipio industrial de Madrid con Universidad (Alcalá de Henares) y a un grupo de barrios del distrito de Chamberí de Madrid.

Para estimar las probabilidades de acceso hemos contado el número de personas de esas zonas nacidas en 1968, que fueron admitidas, en el curso 86/87, en alguno de los centros universitarios de Madrid y lo hemos dividido por el número de personas de 18 años que existían en esos enclaves, de acuerdo con el Padrón de la Comunidad Autónoma de Madrid de 1986.

Los datos proceden de las solicitudes de preinscripción en el Distrito Unico de Madrid y del Padrón de la Comunidad Autónoma de Madrid. Todos los estudiantes que desearan optar por una plaza de primer curso en alguna de las cuatro universidades madrileñas debían consignar sus datos de filiación (nombre, apellidos, edad, sexo, domicilio, teléfono), Título de Acceso junto a calificación obtenida, y opciones de estudio (especificando Centro y Universidad). Estos datos fueron grabados en cinta magnética en la Universidad Complutense de Madrid junto al código del Centro en el que fueron admitidos. Posteriormente fueron analizados en el Centro de Cálculo de la U.A.M. (El acopio de estos datos pudo realizarse gracias a la colaboración de Lucinda Alvarez Molinero y de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad Autónoma de Madrid, especialmente de D. Luis Moliner).

Un porcentaje elevado de solicitudes tenían el campo correspondiente a la localidad del domicilio en blanco. Para estos casos la asignación de la localidad se realizó considerando las cuatro pri-

meras cifras del teléfono y el nombre de la calle que figuraba en la solicitud.

Las probabilidades de acceso resultantes figuran en la siguiente tabla.

ZONA	ADMITIDOS EN 1986 CON 18 AÑOS SOBRE POBLACION DE ESA EDAD
Alcalá de Henares	10,95%
Alcorcón	11,44%
Fuenlabrada	3,25%
Getafe	8,08%
Leganés	6,98%
Móstoles	8,18%
Parla	1,61%
Distrito Municipal de Chamberí (excluyendo Gaztambide y Arapiles)	47,10%

Estos datos, si se confirman al considerar otros años, nos proporcionarán una base sobre la que juzgar la bondad de la propuesta de reforma del Ministerio de Educación y Ciencia, permitiéndonos formular una pregunta más precisa:

¿Será capaz la sociedad española, en los próximos 12 años, de multiplicar el rendimiento de la Enseñanza Media en estas zonas por factores que fluctúan entre 2 y 12, utilizando el proyecto que se nos presenta?

La otra serie de datos que me gustaría ofrecer tiene que ver con los resultados de una estrategia política que se inició en la U.A.M. en 1983, con el fin de controlar y mejorar el rendimiento del C.O.U. que se impartía en los centros de nuestro distrito universitario. La estrategia consistió en proporcionar a los centros de C.O.U. adscritos a la U.A.M. información sobre los resultados de sus ex-alumnos en cada uno de los ejercicios de las Pruebas de Aptitud Universitaria, acompañándola de la misma información sobre el total de estudiantes examinados.

En concreto, se remitieron a los directores de los centros,

con el ruego de difundirlos entre el profesorado, los siguientes datos sobre las convocatorias de 1983 (diciembre 1983) y 1985 (marzo 1986) el porcentaje de aprobados y la calificación media, en cada asignatura, en la convocatoria de junio, de los exalumnos del centro y del total de inscritos en la prueba y los datos homólogos en la convocatoria de septiembre.

Un posible resultado de esta política fue el aumento del porcentaje de ejercicios aprobados y el aumento de las calificaciones medias en trece de las 15 asignaturas, entre la convocatoria de 1983 y la de 1985. Las excepciones fueron Latín y Matemáticas.

Las diferencias entre las medias fueron estadísticamente significativas en todas las asignaturas excepto Latín, Geología y Dibujo Técnico, donde no alcanzaron la probabilidad del 0.05 en el nivel de significación estadística.

Si pudiéramos mostrar que existió una relación causal entre la puesta en marcha de aquella política de las pruebas —tal como pretendía aquella política— podríamos inferir que los rendimientos en los niveles de adquisición de conocimientos en los centros de Enseñanza Secundaria se pueden optimizar, remitiendo al profesorado de los mismos datos que le permitan contrastar su eficacia en relación con resultados de años anteriores y con resultados de una población comparable.

Entramos ahora en el apartado de propuestas, con el fin de dejar claro que existe la posibilidad de encontrar una solución al problema. No debe entenderse que con ellas se persiguen objetivos didácticos. No se pretende explicar a los responsables de la ejecución de la política educativa lo que deben hacer, son únicamente sugerencias.

En primer lugar, en relación con las probabilidades de acceso de los jóvenes españoles a los estudios universitarios, estimo que en este año de debate, el gobierno debería presentar a la sociedad un proyecto básico, fundamentado en los estudios previos resultantes de este seminario, para paliar las desmesuradas diferencias observadas de unas a otras zonas de residencia.

En esta sugerencia se toma prestada la terminología del sector de la construcción para hacer énfasis en que la reforma que se apruebe en su día en el Parlamento debe ser tan realizable como cualquier proyecto de Obras Públicas, por ejemplo, el puente sobre el Estrecho de Gibraltar. Al menos sobre el papel, todos los pasos

a dar deben ser analizados en detalle: procedimientos, costes, plazos de ejecución. No podemos permitirnos descubrir en el año 2001 que el proyecto o parte de él ha fracasado; el tiempo es irreversible y este experimento irreplicable.

La segunda sugerencia consiste en examinar la viabilidad de una política de retroalimentación que proporcione a los Consejos Escolares de los centros de Enseñanza Secundaria datos fiables sobre el rendimiento escolar en dichos centros. El examen comparado de los rendimientos posiblemente proporcione a esos Consejos Escolares una base para la toma de decisiones en el ámbito de su competencia.

ANEXO III

D^a MARUJA DE LA FUENTE

La legión interminable de niñas plañideras y de jóvenes aprendices de guerreros que recorre las páginas de los libros de texto de la E.G.B. tienen su perfecta continuación en los libros de la Enseñanza Secundaria. A pesar de que algunas editoriales se han sensibilizado en los últimos años respecto a este tema, el sexismo sigue existiendo en los libros de texto actuales; unas veces de manera solapada, como es el caso de algún libro de lecturas que de un plumazo excluye importantísimas figuras de escritoras, y otras de manera más burda, reproduciendo en los ejemplos y en los dibujos o fotografías los estereotipos sexistas. El hombre es presentado generalmente en actitudes de fuerza, realizando un trabajo intelectual o marchándose al trabajo. La mujer aparece ejerciendo el papel maternal y como ama de casa, alejada tanto de la cultura como del mundo del trabajo.

En el informe presentado por España a la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, celebrado en Kenia en junio de 1985, la representación española en el apartado 3.I.I. denunciaba ya este hecho, comparándolo con los objetivos propuestos por la Administración Educativa para los diferentes ciclos de enseñanza. En el capítulo 6.2 del mismo informe se insiste en que "una fuente de discriminación es la imagen de la mujer que ofrecen los libros de texto".

Creo que un gobierno socialista debe ser especialmente sensible con este tema y hago un llamamiento a las autoridades ministeriales para que pongan especial cuidado en detectar este tipo de actitudes en los libros y, en consecuencia, no den su aprobación a libros de texto que incluyan en sus páginas ejemplos de actitudes claramente sexistas.

Quisiera recordar además que el Consejo de Ministros de

Educación de las Comunidades Europeas, reunido el 3 de junio de 1985, adoptó entre otras, y a modo de ejemplos, las siguientes resoluciones tocantes al tema de la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en materia de educación:

En primer lugar, "SENSIBILIZACION DEL CONJUNTO DE LOS COMPONENTES DEL PROCESO EDUCATIVO SOBRE LA NECESIDAD DE CONSEGUIR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE CHICAS Y CHICOS. Se pretende favorecer así la eliminación de los estereotipos ligados al sexo por medio de actuaciones de sensibilización coordinadas, tales como campañas de información, seminarios, conferencias, debates y discusiones".

En el punto 8 dice lo siguiente:

"ELIMINACION DE LOS ESTEREOTIPOS QUE AUN PERSISTEN EN LOS MANUALES ESCOLARES, EN EL CONJUNTO DEL MATERIAL PEDAGOGICO, EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION Y EN EL MATERIAL DE ORIENTACION: Se han de crear estructuras o utilizar las estructuras existentes, en materia de igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, con el fin de establecer criterios y elaborar recomendaciones tendentes a la eliminación de estereotipos en los libros escolares y en cualquier otro tipo de material pedagógico y didáctico, reuniendo todas las partes implicadas (editores, profesores, autoridades públicas, asociaciones de padres).

También se recomienda fomentar la sustitución progresiva del material comportando estereotipos por otro material no sexista".

La actitud del Consejo de Ministros de las Comunidades Europeas es pues bien clara con respecto a este tema. A nuestras autoridades educativas les corresponde seguir sus resoluciones.

ANEXO IV

PARTICIPANTES EN LOS DEBATES

- Excmo. Sr. D. José María Maravall
Ministro de Educación y Ciencia.
- Ilmo. Sr. D. Joaquín Arango
Subsecretario de Educación y Ciencia.
- Ilmo. Sr. D. Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Educación.
- Sr. D. Iñigo Aguirre de Cárcer
Director del Departamento de Evaluación de la Universidad
Autónoma de Madrid.
- Sra. Dña. Carmen Alvear
Presidenta de la CONCAPA.
- Sra. Dña. Encarnación Asensio
Catedrática de Instituto. Secretaría General de FETE-UGT.
- Sr. D. David Balsa
Portavoz de la Coordinadora Estatal de Estudiantes de Enseñanzas Medias y Universidad.
- Sr. D. Esteban S. Barcia
Redactor del Diario EL PAIS.
- Sr. D. José María Bas
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección.
- Sr. D. Patricio de Blas
Subdirector General de Programas Experimentales.
- Sr. D. Ignacio Borinaga
Director General de Enseñanzas Medias de la Comunidad Autónoma Vasca.

- Sr. D. Karsten Brenner
Ministerio Federal de Educación y Ciencia República Federal
de Alemania.
- Sr. D. Fabricio Caivano
Director de "Cuadernos de Pedagogía".
- Sr. D. José Ignacio Cartagena
Director Provincial de Educación de Madrid.
- Sra. Dña. Montserrat Casas Vilalta
Subdirectora General de Formación del Profesorado.
- Sr. D. Daniel Céspedes
Presidente Nacional de ANPE.
- Sra. Dña. Rosa de la Cierva
Comisión Episcopal de Enseñanza.
- Sr. D. Salvador Clotas
Coordinador de la Comisión y Cultura en el Congreso de los
Diputados.
- Sr. D. Manuel Colomina
Director de "Comunidad Escolar".
- Sr. D. César Coll
Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad
Central de Barcelona.
- Sr. D. Indalecio Corugedo
Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Univer-
sidad Complutense de Madrid.
- Sr. D. Julio Delgado
Director del Instituto "María Zambrano" de Leganés.
- Sr. D. Ricardo Díez Hochleitner
Vicepresidente de la Fundación Santillana.
- Sr. D. Miguel Escalera
Ejecutiva de la Federación de Enseñanza de Comisiones
Obreras.
- Sr. D. Tomás Escudero
Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Za-
ragoza.

- Sra. Dña. María Teresa Estevan Torres
Portavoz del Secretariado de la CEAPA.
- Sr. D. Ignacio Fernández de Castro
Sociólogo.
- Sr. D. Mariano Fernández Enguita
Director de "Educación y Sociedad".
- Sr. D. Alvaro Fernández Martínez
Presidente de ACADE.
- Sr. D. Alfredo Fierro
Subdirector General de Ordenación Académica.
- Sra. Dña. Maruja de la Fuente
Presidenta de SIBPA.
- Sr. D. Bernard Gabioud
Director de la Oficina de Orientación de Formación Profesional del Cantón de Ginebra, Suiza.
- Sr. D. Antonio García de las Heras
Responsable del Seminario sobre Reforma de las Enseñanzas Medias de la FERE.
- Sr. D. Manuel García Fonseca
Diputado de Izquierda Unida.
- Sr. D. Juan González-Anleo
Catedrático de Sociología de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Sr. D. Carmelo Gómez
Coordinadora Estatal de Estudiantes de Enseñanzas Medias y Universitarias.
- Sr. D. José Carlos Guerra
Viceconsejero del Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Sr. D. David Hargreaves
Inspector Jefe de la Administración Educativa de Londres, Reino Unido.
- Sr. D. Juan Hernández Carnicer
Director del Departamento de Formación de la CEOE.

- Sr. D. Niels Hummeluhr
Secretario Permanente del Ministerio de Educación de Dinamarca.
- Sr. D. Ramón Juncosa
Director General de Ordenación e Innovación de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
- Sr. D. John Lowe
Dirección para Asuntos Sociales, Empleo y Educación de la OCDE.
- Sra. Dña. Purificación Llaquet
Secretariado Confederal de UCSTE.
- Sr. D. José Manzanares
Secretario de Formación de UGT.
- Sr. D. Alvaro Marchesi
Director General de Renovación Pedagógica.
- Sr. D. Carles Martí
Secretario General de la Asociación de Jóvenes Estudiantes de Cataluña (Confederación de Estudiantes).
- Sr. D. Santiago Martín Jiménez
Secretario General de la FERE.
- Sr. D. Angel Martínez Fuertes
Presidente de la CECE.
- Sra. Dña. Marta Mata
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado.
- Sr. D. Victorino Mayoral
Vicepresidente de la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados.
- Sr. D. John McNair
Profesor de la Universidad de Manchester, Reino Unido.
- Sr. D. Milan Milutinovic
Director de la Biblioteca Nacional de la República de Serbia, Yugoslavia.
- Sr. D. Francisco Javier Moldes
Diputado del Centro Democrático y Social.

- Sr. D. Manuel Montero
Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato (ANCABA).
- Sra. Dña. Montserrat Muñoz
Directora del CEP de Teruel.
- Sr. D. Jaime Naranjo
Director General de Centros Escolares.
- Sr. D. José Luis Negro
Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias.
- Sr. D. Jerónimo Nieto
Diputado del PSOE.
- Sr. D. Rafael Ordovás
Consejero Técnico de la Secretaría General de Educación.
- Sr. D. Diego Oviedo
Secretario Técnico de los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Sr. D. Javier Paniagua
Diputado del PSOE.
- Sr. D. Francisco Pérez Rivas
Director General de Enseñanzas Medias de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Sr. D. Juan Ignacio Ramos
Secretario General del Sindicato de Estudiantes.
- Sr. D. Angel Rivière
Director del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Sr. D. Manuel Rodríguez
Redactor Jefe de "Escuela Española".
- Sr. D. José Rodríguez Galán
Director General de Ordenación Académica de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Sr. D. Jorge Roig
Profesor del Instituto "Jaume Salvador i Pedrol".

- Sr. D. Joan Romero
Secretario General Técnico.
- Sr. D. Angel Sabin Sabin
Director de Servicios de Educación del Ayuntamiento de Madrid.
- Sr. D. José Segovia
Director General de Promoción Educativa.
- Sr. D. Fraústo da Silva
Presidente del Instituto Nacional de la Administración de Portugal.
- Sra. Dña. Isabel Tocino
Representante de AP en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.
- Sr. D. José Torreblanca
Presidente del Consejo Escolar del Estado.
- Sr. D. Pierre Vanbergen
Ex-Secretario General del Ministerio de Educación Nacional de Bélgica.
- Sr. D. Raúl Vázquez
Catedrático de Filosofía del Instituto de Bachillerato "Cervantes". Ex-Director General de Enseñanzas Medias.
- Sr. D. Baltasar Vives
Director General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales de la Comunidad Autónoma Valenciana.
- Sr. D. David Wiley
Facultad de Educación y Política Social de la Universidad de Northwestern. Estados Unidos.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
