

SEMINARIO SOBRE EL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

“El Proyecto de Reforma en el contexto educativo internacional.”

J. L. García Garrido (Catedrático de Educación Comparada U. N. E. D.).

“El Proyecto de la Reforma en el contexto histórico de la educación en España.”

M. de Puelles Benítez (Profesor titular de Política Educativa, U. N. E. D.).

“La integración de la Educación Infantil en los sistemas educativos.”

M. Mata Garriga (Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado).

“La problemática de la integración de la Educación Infantil y Primaria en el Proyecto de Reforma.”

C. Conde Díaz (Director del Centro La Merced y S. Francisco Javier. Burgos).

“Enseñanza Secundaria y comprensividad.”

M. Fernández Enguita (Profesor titular de Sociología. Universidad Complutense).

“La reforma cualitativa en la Enseñanza Secundaria obligatoria.”

J. Gimeno Sacristán (Catedrático de Pedagogía. Universidad Literaria de Valencia. Consejero Escolar del Estado).

“La Reforma del Bachillerato: Algunas consideraciones desde el punto de vista del currículum.”

C. Coll Salvador (Catedrático de Psicología de la Educación. Universidad Central de Barcelona).

“Naturaleza y objetivos del Bachillerato.”

R. Vázquez Gómez (Catedrático de Bachillerato).

“El futuro de la educación: Visión empresarial.”

J. Sánchez Fierro (Director del Departamento de Relaciones Laborales de la C. E. O. E.).

“Relación entre Formación Profesional reglada y ocupacional.”

S. Arroyo Ramos (Miembro para la Formación Profesional del Secretariado de la Federación de Enseñanza de CC. OO.).

“La Educación Técnico-Profesional como educación para el empleo.”

J. Manzanares Núñez (Secretario de Formación de la Comisión Ejecutiva Confederal de U. G. T. Consejero Escolar del Estado).

SEMINARIO SOBRE EL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

Organizado por el
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Madrid, 1987

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
N.I.P.O.: 176-88-018-9
I.S.B.N. 84-369-1443-5
Depósito Legal M-25838-1988
Impriente: MARIN ALVAREZ HNOS.
DOI: 1.4438/176-88-018-9

Índice

— Presentación	5
— Discurso inaugural del Seminario por el Ministro de Educación y Ciencia	7
1. Análisis global del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza:	
—“El Proyecto de Reforma en el contexto educativo internacional”. J. L. García Garrido, Catedrático de Educación Comparada, U. N. E. D.	19
—“El Proyecto de Reforma en el contexto histórico de la educación en España”. M. Puelles Benítez, Profesor titular de Política Educativa, U. N. E. D. ...	35
2. La Educación Infantil y Primaria:	
—“La integración de la Educación Infantil en los sistemas educativos”. M. Mata Garriga, Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado.....	49
—“La problemática de la integración de la Educación Infantil y Primaria en el Proyecto de Reforma”. C. Conde Díaz, Director del Centro La Merced y S. Francisco Javier. Burgos	61
3. La Educación Secundaria Obligatoria:	
—“Enseñanza Secundaria y comprensividad”. M. Fernández Enguita, Profesor titular de Sociología: Universidad Complutense	75

—“La reforma cualitativa en la Enseñanza Secundaria obligatoria”. J. Gimeno Sacristán, Catedrático de Pedagogía. Universidad Literaria de Valencia. Consejero Escolar del Estado	85
4. El Bachillerato:	
—“La Reforma del Bachillerato: Algunas consideraciones desde el punto de vista del Currículum”. C. Coll Salvador, Catedrático de Psicología de la Educación. Universidad Central de Barcelona.....	107
—“Naturaleza y objetivos del Bachillerato”. R. Vázquez Gómez, Catedrático de Bachillerato.....	117
5. La Educación Técnico-Profesional.	
—“El futuro de la educación: Visión empresarial”. J. Sánchez Fierro, Director del Departamento de Relaciones Laborales de la C. E. O. E.	131
—“Relación entre Formación Profesional reglada y ocupacional”. S. Arroyo Ramos, Miembro para la Formación Profesional del Secretariado de la Federación de Enseñanza de CC. OO.	139
—“La Educación Técnico-Profesional como educación para el empleo”. J. Manzanares Núñez. Secretario de Formación de la Comisión Ejecutiva Confederal de U. G. T. Consejero Escolar del Estado.....	145

**PRESENTACION
E INAUGURACION
DEL SEMINARIO**

Presentación

El Consejo Escolar del Estado organizó durante el último trimestre del pasado año el Seminario sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza con la finalidad de promover un amplio intercambio de información y opinión sobre los distintos elementos contenidos en la Propuesta para Debate formulada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Cada una de las cinco sesiones del Seminario, en las que hubo una activa participación de los Consejeros y a las que asistieron como invitadas numerosas personas relacionadas e interesadas con los temas, siempre de actualidad, de la educación, fue precedida por la exposición de dos ponencias excepto en la quinta sesión, en la que hubo tres, relacionadas íntimamente con el temario de la sesión correspondiente y a cargo de cualificados expertos en distintos aspectos del campo de la educación.

Las ponencias desarrollaron, a lo largo de las distintas sesiones, tanto temas de carácter general, como los análisis del Proyecto de Reforma en el contexto educativo internacional y en el contexto histórico de la educación en España, como otros de carácter más específico referidos a los distintos niveles educativos, desde la Educación Infantil y Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

La publicación de las ponencias de cada sesión, así como del discurso inaugural del Seminario del Ministro de Educación y Ciencia, obedece fundamentalmente a dos razones. En primer lugar, a la solicitud expresa de los Consejeros al estimar que tanto las ponencias como el discurso inaugural merecían, dada su calidad, su proyección escrita y su

difusión. Por otra parte, ante el interés que los temas tratados en las sesiones ha suscitado a nivel general, esta publicación supone, al ampliar considerablemente su campo de difusión, una contribución positiva en el contexto de discusión y reflexión en el que están insertas la sociedad española y muy especialmente la comunidad educativa, sobre un Proyecto de indudable trascendencia como es el de la Reforma de la enseñanza en nuestro país.

Por tanto, es de esperar que la presente publicación, además de responder al deseo de los Consejeros, contribuya a aportar al debate los planteamientos formulados por los ponentes en sus intervenciones, todo ello sin perjuicio del Informe sobre el Proyecto de Reforma que ha de emitir el Consejo Escolar del Estado en Pleno, como órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, y a instancia del Ministerio de Educación y Ciencia.

Por último, sirva esta publicación de expresión de agradecimiento al Ministro y a los Ponentes por sus intervenciones en el Seminario, a todos los Consejeros participantes en los debates de las sesiones y a los asistentes invitados a las mismas.

Madrid, abril de 1988.

José TORREBLANCA PRIETO,
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Inauguración del Seminario

Sres. Consejeros:

El pasado mes de junio me dirigí al Presidente de esta Institución solicitando la elaboración por el Consejo Escolar del Estado de un informe sobre el Proyecto de Reforma de la Enseñanza que entonces daba a conocer el Ministerio de Educación y Ciencia. En mi escrito expresaba el gran interés que el Departamento sentía no sólo por contar con un dictamen de este alto organismo en el momento en que se vaya a presentar el correspondiente Proyecto de Ley, sino por conocer sus conclusiones, tras un debate y reflexión, acerca de la Propuesta de Reforma que entonces se presentaba.

Lo hacía así porque consideraba que nos encontrábamos ante un Proyecto de importancia trascendental para nuestro país, en cuya discusión debía asumir el Consejo Escolar del Estado desde el principio el protagonismo que le corresponde, dada su relevancia y la representatividad que ostentan sus miembros.

Hoy tengo que agradecerles sinceramente que mi solicitud se haya trocado en esta invitación de estar una vez más con ustedes, que me proporciona la oportunidad de exponer unas breves reflexiones al filo del vasto programa que abarca este Seminario. Dicho sea de paso, considero que el Seminario ha sido una iniciativa importante y feliz que puede servir de estímulo a posteriores reuniones de los grupos aquí representados.

Cuando a finales de 1982 me hice cargo del Departamento, me propuse iniciar, por encargo del Gobierno, un proceso que condujese a una reforma en profundidad de la enseñanza. Los dos pilares de esta

reforma serían la adecuación de nuestro sistema educativo a los principios constitucionales y la actualización de nuestros estudios con el fin de que pudieran responder a las necesidades culturales y educativas de una sociedad moderna.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación y la Ley de Reforma Universitaria han sentado las bases jurídicas para que nuestros centros de estudios se programen y organicen de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución. El propio Consejo Escolar del Estado, creado por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, ha de contribuir aún con sus dictámenes en una importante tarea de desarrollo reglamentario de la LODE que resta por realizar.

Pero ya en 1983 el Ministerio de Educación y Ciencia inició también otro proceso de reforma que habría de conducir años más tarde a la reordenación de los estudios no universitarios. Existía una conciencia social generalizada de que los planes puestos en marcha por la Ley General de Educación de 1970, aun habiendo supuesto un avance importante en su momento, ya no servían para un país que en poco más de una década había experimentado profundas transformaciones políticas, sociales y económicas. La tarea, sin embargo, no resultaba sencilla si se pretendía llevar a cabo una reforma duradera y cercana a la realidad. Había que elegir un método idóneo que permitiera a lo largo de varios cursos la contrastación adecuada. Se acudió así al ensayo experimental, de carácter voluntario, de nuevos modelos curriculares por un número reducido de centros.

El Ministerio emprendió ya en el curso 1983-84, tras un año de preparación previa, la experimentación de nuevos Planes de Enseñanzas Medias, en estrecha coordinación con las Comunidades Autónomas con competencias educativas. La reforma del tramo de las Enseñanzas Medias se presentaba como la de mayor urgencia por algunos datos preocupantes ante los que nos encontrábamos. Cerca de un 20 por 100 de los jóvenes dejaban el sistema escolar uno o dos años antes de la edad mínima laboral. En el curso 1981-82 habían abandonado los estudios de Bachillerato sin terminarlos un 27 por 100 de los alumnos, y alrededor de un 30 por 100 de alumnos de Formación Profesional lo hacían en el primer curso. Los abandonos escolares no se traducían, sin embargo, en incorporaciones al mundo del trabajo, pues varios cientos de miles de los jóvenes de estas edades evidenciaban año tras año el desajuste existente entre la legislación académica y la legislación laboral. Con independencia de su lectura, desde el punto de vista social, estas elevadas cifras de abandonos denotan desarreglos profundos en las Enseñanzas Medias.

En el curso 1984-85 se inició la experimentación curricular del ciclo superior de E. G. B. No se pusieron en marcha los programas renovados

del ciclo y parecía más adecuado experimentar unos nuevos planes. Quiero decir de paso que en este caso se demuestra, como en ningún otro, la incongruencia que representa poner en cuestión el ensayo de unos nuevos planes hablando de supuestos perjuicios que pudieran ocasionar a los alumnos que experimentan las nuevas enseñanzas y dar por buena en cambio la implantación —que se llevó a efecto en el primero y segundo ciclos y se preparaba en el tercero— de unos nuevos programas no contratados previamente. En ese mismo curso se emprendió un reajuste experimental de programas del ciclo inicial y medio de E. G. B. En el curso 85-86 se inicia un plan experimental de educación infantil, con lo que todos los ciclos y niveles no universitarios participan en el proceso experimental. Varios centenares de centros y más de 60.000 alumnos pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas participan desde ese momento en las experiencias. Son cifras representativas que consienten una evaluación precisa, pero que alcanzan a una exigua proporción del sistema educativo.

En el proceso experimental hay que decir claramente que han predominado los resultados positivos. Tanto en los alumnos, como en los profesores y los centros. Los alumnos de cursos experimentales han mejorado notablemente sus actitudes hacia lo escolar, su rendimiento en varias áreas y también se ha reducido su abandono de los estudios comparativamente con los alumnos de cursos no experimentales, 15 puntos respecto a los centros de Formación Profesional y 10 puntos respecto a los centros de B. U. P. También ha mostrado la experimentación las exigencias que plantea la supresión del actual sistema binario de los catorce años, con la bifurcación temprana entre el B. U. P. y la F. P.; muy singularmente la necesidad de que la reforma abarque también los últimos cursos de la actual E. G. B. El proceso de ensayo ha permitido además la incorporación voluntaria de centenares de profesores innovadores a los programas experimentales, lo que puede considerarse como un test de la voluntad de participación del profesorado en un proceso de reformas, aspecto fundamental para su éxito en el futuro.

Las experimentaciones han dado en definitiva pautas para determinar con precisión el camino a seguir y aquellos otros que debían descartarse. Se han tenido muy en cuenta sus resultados a la hora de elaborar la propuesta de Reforma que se ha hecho pública, y que introduce modulaciones en varios aspectos respecto a las hipótesis iniciales sometidas a ensayo. Como es natural en cualquier proceso experimental. Es más, me atrevería a decir que, aun después de aprobada definitivamente una nueva ordenación de las enseñanzas, la experimentación de nuevos estudios en un número reducido de centros deberá ser una constante de un sistema permanentemente abierto a las necesidades de los tiempos.

Tras un período dilatado de experimentación, tras un análisis concienzudo de los datos, tras examinar muy a fondo los problemas de los sistemas educativos de los demás países europeos y las respuestas en las que están trabajando, el Ministerio ha considerado que poseía los elementos suficientes para proponer a debate de todos los sectores interesados un modelo de Reforma de la Enseñanza. Se trata de un Proyecto definido en lo que son sus objetivos generales y que, por tanto, ofrece unas opciones determinadas para estructurar nuestros ciclos de estudios. Pero es un modelo a discutir, sin duda perfectible, y que debe dar lugar, a través de la discusión, a uno definitivo que cuente con un consenso amplio.

Ustedes lo han estudiado con detenimiento, sin duda. Habrán podido comprobar que las que constituyen metas generales del Proyecto son hoy ampliamente compartidas. Entre ellas la de convertir la etapa anterior a los seis años en un ciclo apto para desarrollar una educación infantil de calidad; la de extender la educación obligatoria hasta la edad mínima laboral, o la de transformar profundamente la Educación Técnico-Profesional.

Pero no quisiera dejar de lado las que siguen siendo cuestiones no zanjadas definitivamente y cuya solución dependerá en gran parte de las voluntades que se pongan en juego. Les voy a enumerar algunas de estas cuestiones, a la vez que les invito a entrar en ellas en profundidad, si les parece oportuno, a lo largo del Seminario.

La educación infantil hasta los seis años se ha impuesto como una necesidad en todos los países de nuestra área, por razones de tipo social o de tipo pedagógico. Pero hay opciones distintas en cuanto a su ordenación. ¿Debe incluirse necesariamente la educación infantil de cero a seis años como primer nivel del Sistema Educativo? ¿Es adecuada la organización que proponemos de dos ciclos hasta los tres y desde los tres hasta los seis años? ¿Cuáles deberían ser las responsabilidades de la Administración educativa en la educación infantil y cuáles las de otras instituciones públicas o privadas? ¿Cómo va a articularse la colaboración entre la familia, las instituciones educativas y las asistenciales? Son éstas preguntas que no resulta ocioso hacerse y sobre las que tenemos un interés máximo en buscar respuestas colectivas porque colectivos son también los interrogantes.

Esta solicitud de análisis detenido y de definición la hago extensiva a otras cuestiones del máximo interés que se refieren a la educación obligatoria. Puesto que habrá de ser cursada por todos los ciudadanos, interesa sobremanera pronunciarse sobre los que serán los conocimientos que todos, sin distinción alguna, deberán adquirir en la escuela; es decir,

los que se entienden hoy como componentes esenciales que capacitan para desenvolverse en una sociedad moderna. Tal vez aquí se sitúe una de las claves de la Reforma, pese a ser aparentemente uno de sus aspectos menos controvertidos. Nuestros alumnos han de ser capaces de aprender dentro de una pluralidad cultural y axiológica y a la vez de participar de unos modos de vida y de unos códigos de comunicación que sobrepasen las fronteras nacionales o idiomáticas convencionales.

Cualquiera que sea su configuración final, el sistema de educación obligatoria deberá hacer frente a retos importantes. Por un lado, ha de evitar la actual opción temprana que discrimina a los alumnos dos años antes de la edad mínima laboral. Por otro lado, tiene que impedir que en el futuro se reproduzca la situación presente, en la que casi un tercio de los adultos que un día pasaron por la escuela obligatoria se sienten más tarde incapaces de usar la lengua escrita como vehículo de comunicación habitual. No me extenderé en ambos puntos, pues conocen como yo la influencia negativa que desempeñan a la hora de ejercer plenamente la ciudadanía.

Por ello, es preciso allegar opiniones y criterios fundados sobre temas como éstos. ¿Cuáles son los grupos de contenidos esenciales que debe abarcar el currículum básico de todos los españoles? ¿Debe introducirse progresivamente la optatividad al final de la enseñanza obligatoria, y en qué grado? ¿Cómo hacer compatibles las diferencias individuales de los alumnos con la garantía de unos resultados excesivamente disímiles para todos? Este último aspecto me preocupa profundamente, pues, a mi entender, la Reforma ha de contribuir, entre otras cosas, a acortar las profundas desigualdades actuales.

Tengo también el máximo interés en conocer su punto de vista sobre la formación inicial que debería equipar al profesor de educación secundaria obligatoria, que, según la hipótesis del Proyecto, se extendería entre los doce y los dieciséis años.

Actualmente, un porcentaje de jóvenes en torno al 60 por 100 siguen estudios hasta los dieciocho años. Nuestra hipótesis es que en el año 2000 estén escolarizados al menos el 80 por 100 de los jóvenes hasta la mayoría de edad. Dicho de otra manera: dentro de poco más de una década estudiarán unos 400.000 jóvenes de quince a diecinueve años más que hoy en las enseñanzas no universitarias. Probablemente la hipótesis no peca de ambiciosa, pues en los últimos años la demanda ha sido espectacular y no tiene visos de remitir a corto plazo. Es más, la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años tiene siempre un efecto en cascada e incrementará la demanda de educación secundaria posobligatoria. Esta se va a convertir, por tanto, en el camino

más habitual de transición de los jóvenes a la vida adulta. En estas edades van a ser los centros escolares, más que las empresas, los lugares de iniciación.

La escuela actual no está suficientemente preparada para asumir con plenas garantías una responsabilidad de tal envergadura. Es más, en muchos aspectos tampoco tenemos derecho a pedírsela. Los problemas de los jóvenes van más allá de lo escolar, y la sociedad no puede desentenderse de ellos confinándolos en la educación. Ninguna reforma de la enseñanza, por más ambiciosa que sea, puede proponerse como objetivo resolver la cuestión juvenil en su totalidad.

La realidad que tenemos delante indica, a su vez, que no puede plantearse una enseñanza secundaria postobligatoria como mera vía de paso a la universidad de un 20 o un 25 por 100 de los estudiantes.

La enseñanza secundaria postobligatoria ha de asumir, por consiguiente, cada vez más un papel de apoyo a la inserción profesional y social de la inmensa mayoría de los jóvenes. Es un papel muy complejo, que no podrá juzgar la escuela sola, sino en coordinación con otras instituciones.

Esto ha de influir necesariamente en el diseño del Bachillerato y de la Educación Técnico-Profesional. Convendrán conmigo en que no sería bueno volver a reproducir un modelo académico similar al que tenemos. Añadiré por mi parte que tampoco lo sería plantearse los problemas desde una óptica puramente academicista.

Los jóvenes de hoy van a necesitar una formación polivalente que les capacite para adaptarse sin costes personales excesivos a sucesivas mutaciones culturales en una sociedad abierta y también a cambios laborales en un sistema de producción caracterizado por las variaciones tecnológicas y organizativas. Por ello resulta de extrema importancia estudiar hasta dónde debe llegar la formación de tronco común, qué disciplinas debe incluir, y qué tanto por ciento del currículum deben abarcar las disciplinas optativas y las especialidades.

En este mismo sentido, es conveniente reflexionar sobre los conocimientos que han dejado de ser útiles para entender el mundo y desenvolverse en él y los que han pasado a convertirse en una parte integrante de la cultura básica de nuestro tiempo, o de esas nuevas "humanidades" que definen al hombre culto de finales del siglo XX.

Cuestión importante es también definir las modalidades de Bachillerato que deben existir. Desearía conocer su opinión al respecto. ¿Las

modalidades propuestas en el Proyecto comprenden las grandes áreas básicas de conocimientos que pueden preparar a un joven para posteriores estudios o para amplias áreas de la vida cultural y del trabajo? ¿Qué transformaciones habría que realizar en nuestros centros actuales para que pudieran impartir las modalidades del Bachillerato deseables?

Debemos conseguir un modelo de Educación Técnico-Profesional que prepare a los jóvenes para asumir responsabilidades profesionales. Nuestro sistema de formación profesional actual no responde adecuadamente a la demanda de cualificación de los puestos de trabajo que se ofertan. Por otra parte, nuestros niveles de formación y titulaciones no se corresponden con los de una Comunidad Económica Europea que está llamada a configurarse como un espacio de libre circulación de los trabajadores.

Cambiar la formación profesional no es una tarea exclusiva del sistema educativo. Habrán de participar en ella otras instituciones públicas relacionadas con el empleo, y también, de forma mucho más relevante que en la actualidad, las empresas. Yo espero que las aportaciones del Consejo General de la Formación Profesional abran nuevas perspectivas en este sentido.

El papel del sistema educativo en la educación técnico-profesional seguirá siendo, sin embargo, trascendental, y cualquier cambio pasa en cierto sentido a través de él. Según un estudio reciente encargado por la Academia de Ciencias de los Estados Unidos a un grupo de empresarios, sindicalistas y educadores, las habilidades para un empleo cualificado tienen mucho que ver con las destrezas básicas que debe proporcionar cualquier escuela, como son: "La capacidad de leer, escribir, razonar y calcular correctamente; el entendimiento de la organización social y económica del país; un conocimiento básico de las ciencias físicas y biológicas; experiencias de actividades cooperativas y de resolución de conflictos en el seno de los grupos humanos, así como la posesión de actitudes y hábitos personales que contribuyan a modelar a un ciudadano en el que pueda confiarse y sea responsable."

A parecidas conclusiones han llegado los expertos que trabajan en los proyectos piloto europeos sobre la transición de los jóvenes a la vida laboral.

Pero la educación técnico-profesional no consiste solamente en la adquisición de habilidades de carácter genérico; conlleva además el dominio de conocimientos específicos de la profesión que han de saberse aplicar en un contexto concreto. El desempeño de las distintas profesiones implica a su vez diferentes niveles de especialización. Pro-

curarlos deja de ser una función exclusiva de los centros educativos, para ser una tarea compartida con las empresas.

La propuesta que hace el Ministerio de Educación y Ciencia consiste, como saben, en estructurar la educación técnico-profesional en dos niveles, uno al término de la educación obligatoria (dieciséis años) y otro al término del Bachillerato (a los dieciocho años). Entiendo que no cabe una Formación Profesional a los catorce años (es una bifurcación demasiado temprana, no caben prácticas en la empresa, se agudiza la escisión entre Formación Profesional regulada y mundo laboral, la F. P. 1 se convierte en un Bachillerato de segunda). Entiendo también que tras el Bachillerato, aparte de la Universidad, debe existir una oferta educativa y una preparación profesional. Estos son dos cambios estructurales radicales respecto del sistema educativo actual.

Pero el diseño dista de ser sencillo, dada la diversidad de campos profesionales existentes y las necesidades también diferentes del alumno. Yo les invito a pronunciarse sobre si consideran adecuada la estructuración de la educación técnico-profesional en dos niveles y, si es así, cómo se podrían articular el uno con el otro.

También resultaría del mayor interés para el Ministerio conocer su opinión sobre el diseño y la organización de los módulos profesionales. Se trata en definitiva de reformar aquella parte de nuestro sistema educativo que en ciertos aspectos ha quedado hoy más obsoleta.

Otra preocupación importante ha de consistir en establecer un sistema de certificación y titulación adecuados. Es preciso evitar que la certificación al final de la enseñanza obligatoria se convierta en un doble camino sin retorno. Pero a la vez ha de procurarse que ofrezca una orientación adecuada, tanto para los alumnos que consiguieron superar los conocimientos exigibles como para los que tuvieron dificultades en los estudios. Me interesaría asimismo recibir su parecer acerca de las dos modalidades expuestas en el Proyecto: prueba homologada para el final del Bachillerato o prueba de acceso a la Universidad. Es un tema que despierta una gran sensibilidad, aquí y en todos los países, desde hace muchos años, y que aún no cabe considerar resuelto. Se trataría de lograr un sistema de evaluación y certificación que sancione con objetividad la preparación alcanzada, pero que no discrimine en función de razones extra-académicas.

Por último, quiero pedirles sugerencias sobre las medidas que habrían de ponerse en marcha, tanto de cara a la formación del profesorado, como con objeto de lograr su plena implicación en los proyectos de innovación.

Ningún organismo representa como el Consejo Escolar del Estado la pluralidad de intereses educativos en nuestro país. Por ello, su parecer tiene para el Ministerio de Educación y Ciencia una extraordinaria importancia. Soy consciente de que las cuestiones que acabo de someter a su consideración representan algunos de los aspectos más difíciles del Proyecto. Yo les agradecería que, en la medida de lo posible, me hagan llegar conclusiones sobre las que se alcance un cierto consenso entre los sectores aquí presentados, porque entiendo que el Proyecto definitivo debe contar con el más amplio acuerdo. Naturalmente, esto no quiere decir que no vaya a ser recogida con la mayor atención cualquier reflexión que se dirija al Ministerio de Educación y Ciencia en nombre de personalidades o grupos concretos.

No quisiera terminar mi intervención sin explicar cómo piensa articular el Ministerio de Educación y Ciencia el proceso de debate del Proyecto de Reforma de la Enseñanza a lo largo del curso 1987-88. Creo que esta información resulta obligada en este ámbito, y doy por descontado que este procedimiento queda abierto a las sugerencias que enriquezcan la participación de todos los sectores interesados en el debate.

La consulta se realizará a tres niveles. La primera, más institucional, se hace al Consejo Escolar del Estado y al Consejo General de la Formación Profesional. Este Seminario que estamos inaugurando es por ello la primera convocatoria en el tiempo de todo el proceso de discusión.

En segundo lugar se consultará a las principales organizaciones sociales y profesionales. Con este fin se han puesto en marcha varias acciones. Se está invitando por escrito a distintas organizaciones y a personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación a pronunciarse en torno a un conjunto de cuestiones centrales del debate. Se ha publicado además una Orden convocando ayudas económicas para instituciones que organicen reuniones y seminarios para el debate de la Reforma y se van a organizar de modo oficial seis seminarios monográficos a lo largo del segundo semestre del curso sobre los principales temas de la Reforma. Los participantes en estos seminarios pertenecerán a claustros de profesores, asociaciones profesionales, organizaciones de padres y de estudiantes, e instituciones educativas en general. Espero que antes de que concluya este Seminario puedan contar con los programas concretos.

Una tercera invitación se va a dirigir a todos los consejos escolares y claustros de profesores, a través de una carta que les remitiré en breve acompañada del Proyecto de la Reforma Educativa. Desearía contar con la implicación de toda la comunidad escolar y, de modo especial, del profesorado desde el primer momento.

Para promover la información de la comunidad escolar y para fomentar y canalizar la participación, se difundirán las diversas opiniones a través de una revista que se distribuirá de modo periódico y masivo.

Un seminario internacional a celebrar hacia el final de la primavera deberá permitirnos examinar el balance del debate hasta la fecha.

En todo el proceso de discusión, y muy singularmente a la hora de estudiar las conclusiones del debate y elaborar el Proyecto final, desempeñará un papel relevante la Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas y el Ministro de Educación que establece el artículo 28 de la LODE.

Previamente a la discusión de la ley, el M. E. C. presentará dos documentos adicionales al Proyecto de Reforma, referidos a la Formación Profesional y a la Formación del Profesorado, que complementarán el texto de la propuesta. Como es obvio, la discusión de la ley irá acompañada de las previsiones económicas y de aplicación de la Reforma. Quiero también señalarles que concibo la futura ley como una norma amplia y flexible, una forma de Ley-Marco que pueda permitir el desarrollo del sistema educativo al compás de los tiempos. Y que el debate sobre la Reforma, y muy singularmente el debate curricular, se programará tras la aprobación de la ley.

Quisiera, para acabar, resaltar la importancia que tiene el momento presente en orden a definir el porvenir educativo de las próximas generaciones de españoles. Todos hemos de asumir nuestra responsabilidad en él. Quiero garantizarles que el Gobierno no eludirá la suya, aportando la voluntad y los medios que sean necesarios. Desearía también contar con un amplio apoyo social y con un consenso elevado. Estamos trabajando en una empresa que va más allá de cualquier interés de grupo y afecta al futuro individual y colectivo de los españoles.

La calidad de los resultados del debate que ahora se inicia vendrá dada por la amplitud y la profundidad de las aportaciones, por el grado de compromiso con el futuro educativo por parte de quienes integran la Comunidad Escolar. Confío en que el Consejo Escolar del Estado, con las reflexiones que hoy inicia, va a ser un ejemplo de ese compromiso.

Muchas gracias.

J. M. MARAVALL HERRERO
Ministro de Educación y Ciencia

**ANALISIS GLOBAL
DEL PROYECTO
PARA LA REFORMA
DE LA ENSEÑANZA**

El Proyecto de Reforma en el contexto educativo internacional

J. L. García Garrido

En una exposición como ésta, a la que se ha exigido que sea a la vez ambiciosa y breve, se hace necesario descartar los preámbulos. Sin embargo, un mínimo deber de cortesía me obliga a dejar constancia inicial de mi agradecimiento al Excmo. Sr. Presidente del Consejo Escolar del Estado, don José Torreblanca, a cuyo liberal talante se debe sin duda el que esté yo hoy y aquí dirigiéndoles la palabra. A su liberal talante y también a su benévola creencia de que mi intervención podría ser de utilidad a los señores Consejeros. Son dos actitudes que me honran y que agradezco con afectuosa sinceridad.

Se me ha encomendado situar el Proyecto de Reforma a la luz de las experiencias internacionales. Cometido nada fácil, sobre todo en tan breve tiempo y teniendo en cuenta que la reforma pretende abarcar un campo amplio y diverso, que va desde la educación infantil hasta la formación profesional, incidiendo de modo importante en todos los niveles educativos fundamentales. De otra parte, necesario sería definir de antemano cuál es el objetivo primordial de la Reforma, para centrar en él ese análisis internacional y no perderse en aspectos que podrían juzgarse como secundarios. Después de la publicación del proyecto y de las palabras que las autoridades educativas han dedicado al mismo, podría parecer que tal objetivo está enteramente claro. En definitiva, lo que se pretendería es *la mejora del rendimiento del sistema educativo*, y con ese fin se proponen una serie de medidas cuyo eje central es un cambio de estructura institucional, sobre todo durante el período de enseñanza obligatoria. Por imperiosas necesidades de tiempo, yo voy a

centrarme ahora en este punto, es decir, en la estructura institucional de los sistemas educativos de nuestro entorno durante el período de obligatoriedad escolar y en las tendencias principales que a ese respecto vienen perfilándose de cara al ya inminente siglo XXI. Como sospecho que todos los señores Consejeros están familiarizados con el planteamiento que se hace en la “Propuesta para el debate” editada por el Ministerio, voy a moverme bajo esa misma óptica, que, con toda razón, considera el tema de la “escuela comprensiva” o “escuela integrada” como núcleo fundamental.

ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS ACTUALES

La escuela obligatoria tiene, en los diversos países de Europa, una duración que oscila entre los seis y los doce años. En el extremo inferior se sitúan apenas dos países (Portugal y Chipre), mientras que en el superior se hallan otros pocos (Alemania Federal, Bélgica) que destinan los últimos años de ese período a un tipo de escolaridad obligatoria sólo a tiempo parcial. El Reino Unido es uno de los que exige una escolaridad a tiempo completo de mayor duración (once años). La mayoría, tanto en Europa occidental como en Europa oriental, se mueve en torno a los diez años, si bien algunos (Italia, España, Yugoslavia) no han superado todavía el techo de los ocho, aunque planean hacerlo próximamente.

En resumidas cuentas, se ha impuesto netamente la tendencia a considerar obligatorios alrededor de diez años de asistencia a la escuela, generalmente entre los seis y los dieciséis años de edad. Más tarde volveremos sobre este tema, para precisar un poco mejor las alternativas que se presentan hoy de cara a algunos problemas como el desempleo juvenil y, en definitiva, de cara al futuro. Por el momento, parece conveniente centrarse más bien en la estructura interna de esa larga etapa y en la naturaleza de sus objetivos y contenidos.

Para esto, será necesario referirse con cierta detención a lo que, a mi juicio, ha sido el motor fundamental de las reformas llevadas a cabo desde los años cincuenta: el ideal de la escuela *única e igual* para todos. Ni que decir tiene que el ideal clava sus raíces en épocas muy anteriores. Los sistemas educativos, sin embargo, salvo tímidas excepciones, no empiezan a acusar sus efectos hasta mediados de nuestro siglo. Así, por ejemplo, una ley tan indiscutiblemente avanzada como lo fue la inglesa de 1944 desconocía todavía, cuando fue publicada, una aplicación del ideal que afectara a los niños mayores de once años. Según dicha ley, al término de la escuela primaria —ella sí única para todos— los niños han de ingresar, tras el oportuno examen selectivo, en escuelas secundarias

de diversa fisonomía y orientación (*Grammar Schools, Technical Schools o Modern Schools*), donde deben completar el período de enseñanza obligatoria de acuerdo a sus capacidades e intereses. Apenas diez años más tarde, esta normativa legal comenzaba ya a encontrar las primeras resistencias, al tiempo que se abría paso un proyecto mucho más ambicioso de *igualdad escolar*. En la década siguiente, el *comprehensive principle* llegaría a traducirse ya en formulaciones teóricas y prácticas abundantes e influyentes.

No olvidemos, sin embargo, que eso que sería entonces conocido como *comprehensive principle* o “principio de integración” había sido desde antes aplicado por países de muy diferente entraña política. De un lado, la Unión Soviética había deseado implantar la *escuela única e igual para todos* desde los años inmediatamente posteriores a la revolución. De otro, los Estados Unidos de América habían ido, de hecho, favoreciendo desde el siglo pasado la extensión de un tipo de escolaridad básicamente igualitaria, dejando aparte ahora la gran diversidad institucional allí existente. Es un hecho lo mucho que influyó la escuela de horma norteamericana entre preeminentes teóricos y prácticos de la primitiva escuela obligatoria soviética, tales como Lunacharski, Krupskaja, Pinkevich, etc. Sin embargo, como ya he dicho, hasta después de la segunda guerra mundial no veremos una extensión de estas iniciativas en suelo europeo. Por un lado, la existencia de un importante bloque de países sometidos al influjo soviético deja ver, en todos ellos, la clara tendencia a promover reformas inspiradas en el principio de la escuela igual para todos. Nace entonces lo que en casi todos estos países será conocido como *escuela general* o incluso *escuela secundaria obligatoria*. En Europa occidental, los países nórdicos, generalmente conducidos durante muchos años por partidos socialdemócratas, estudian desde bastante pronto la adopción de parecidos criterios, si bien hasta finales de la década de los sesenta no llegan a convertirse en acciones estables. En Suecia, por ejemplo, la experimentación de una forma integrada de escolarización obligatoria comienza ya a actuarse en 1950, y en 1957 se nombra una Comisión de Evaluación que, además de controlar los primeros resultados, prepara la implantación generalizada del nuevo modelo. En 1962 se llega a una primera formulación legal, en la que figura como objetivo número uno el “derecho de todos los individuos a desarrollar sus propios talentos e intereses” (OECD, 1967: 64). Una especie de reforma continuada abocará, en 1968, a la definitiva cancelación de la diversidad institucional hasta entonces existente (a nivel de enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo) y a la implantación de la *Grundskola* como escuela obligatoria, unificada, de nueve años de duración. Parecidas pautas seguirán, años después, los restantes países nórdicos. La escuela integrada danesa, la *folkeskole*, conocerá su expansión gracias a la Ley de 1975. La *grunnskole* noruega comenzó a ser

diseñada en 1972, gracias al llamado *mosnterplan* (“plan modelo”), pero no se extendió verdaderamente hasta dos años después. Y en cuanto a Finlandia, su *peruskoulu*, escuela integrada de características similares a las anteriores, no entró en funcionamiento hasta el año académico 1977/78.

En todos estos casos he venido refiriéndome a aquellos países en los que el “principio de integración” ha ejercido un mayor influjo, ya que ha conducido a una completa unicidad institucional durante el período de escolaridad obligatoria, abarcando generalmente tanto la enseñanza primaria como la secundaria de primer grado. En resumidas cuentas, tanto en los países de régimen comunista como en los de la Europa nórdica, la institución escolar encargada de suministrar el entero período obligatorio es una sola e idéntica para todos.

Sin embargo, existe otro país europeo que, incluso situado en una órbita sociopolítica del todo diferente, incorporó también muy tempranamente a su sistema escolar el “principio de integración”. Ese país fue, curiosamente, España, la España de 1970, que era todavía (aunque muy evolucionadamente, sin duda) la España de Franco. En efecto, la Ley General de Educación promulgada ese año eliminó la diversidad institucional existente tanto a nivel de enseñanza primaria como de secundaria inferior y estableció una *educación general básica* obligatoria de ocho años de duración, que debía ser cursada en centros de un solo tipo: los *Colegios de E. G. B.* (siglas del nuevo tipo de enseñanza integrada o comprensiva). A los efectos que aquí nos importa resaltar ahora, lo que resulta incontrovertible es que España fue uno de los primeros países europeos que aceptó el *comprehensive principle* de manera bastante radical, tan radical como lo aceptaron, pongamos por caso, Yugoslavia o Dinamarca. El influjo de dicho principio no sólo se extendió al período de enseñanza obligatoria, sino también a la secundaria superior, etapa para la que fue previsto un Bachillerato Unificado y Polivalente en sustitución de los bachilleratos diversificados existentes hasta entonces.

En resumidas cuentas, puede concluirse que, por lo que respecta a Europa, son los países antes aludidos (incluyendo España) los que en mayor proporción han dado entrada en sus sistemas educativos al “principio de integración”, en el sentido de que todo el período de escolaridad obligatoria ha sido unificado en una sola institución escolar, dotada lógicamente de una programación uniforme desde el principio hasta el fin del período.

Sin embargo, como es sabido, donde el tema encontró mayor eco a nivel teórico fue en Inglaterra, cuyo Sistema Educativo adolecía sin

duda de una diversificación institucional importante a nivel de enseñanza secundaria inferior, especialmente drástica en lo que afectaba al predominio del canal preuniversitario con respecto a los demás. Vale la pena recordar los pasos históricos fundamentales que ayudaron al cambio sustancial de la escena.

El gran auge dado por la Ley de 1944 a las *Secondary Modern Schools* sirvió para poner en marcha una evolución de este nivel hacia formulaciones más avanzadas, sobre todo en términos de igualdad de oportunidades. No fue fácil desterrar de las mentes populares la idea, fraguada durante siglos, de que la *Grammar School* era la única institución de verdadero prestigio en este nivel (cfr. Richmond, 1978: 69-70). A la hora de elegir, todos los padres optaban claramente por la *Grammar School* para sus hijos, si es que éstos daban señales de aprovechamiento. De esta regla general no se exceptuaron los obreros ni sus hijos, que fueron consiguiendo de hecho un porcentaje de asistencia cada vez mayor a esas instituciones. Lo que ocasionaba de paso una conceptualización cada vez más baja de la *Modern School*, que acababa por ser el refugio obligado de los más pobres o de los menos inteligentes, y con frecuencia de ambos a la vez.

De ahí que, desde muy pronto, comenzaran a escucharse voces favorables a la creación de un tipo de escuela secundaria multilateral, integrada, en sustitución de las tres vías entonces en vigor. Estas voces procedían, sobre todo, de algunos sectores del partido laborista, aunque en principio no encontraron eco en los representantes más poderosos del partido, entonces en el poder. El término *Comprehensive School* se abre muy tempranamente paso, sin duda. Ya en una temprana disposición ministerial (Circular 144, de 1947), se define a la *Comprehensive School* como "una escuela secundaria destinada a proporcionar toda la educación secundaria a todos los niños en un área determinada, sin una organización en tres secciones". Pero, como ya he sugerido, el gobierno de Attlee —y especialmente la ministra de Educación, Ellen Wilkinson pareció más bien rechazar inicialmente la idea. El cambio de rumbo se produciría unos años después, cuando en 1951 el Comité Ejecutivo del Partido Laborista hizo público un informe, titulado *A Policy for Secondary Education*, en el que se aboga ya claramente por la introducción de las escuelas integradas. Pero la inmediata derrota electoral del partido laborista, y la entrada de un gobierno conservador, con Horsbrugh al frente del Ministerio de Educación, no iba a propiciar demasiado el desarrollo de las nuevas instituciones. La defensa de la *Grammar School* se hizo desde entonces una cuestión casi de principio para los conservadores. Y no sólo para ellos, sino para amplios sectores británicos sin excluir, como ya he dicho, algunos grupos laboristas. No obstante, se comienza entonces a permitir la creación de escuelas

integradas a modo experimental, sin alterar desde luego lo más mínimo el cauce de tres instituciones instaurado en 1944. Esta ha venido siendo, desde entonces y hasta hoy, la postura del partido conservador sobre el tema: no oponerse a las *Comprehensive Schools*, pero no favorecerlas, y defender a la vez enérgicamente a las *Grammar Schools* públicas y privadas. Por el contrario, la postura laborista se decantó cada vez más a favor de las nuevas instituciones y, lo que es más significativo, en contra de las demás, y muy especialmente de las *Independent Schools*, de las famosas *Public Schools* británicas, es decir, las escuelas privadas de alto rango.

Pero lo cierto es que la *Comprehensive School*, pese a ser una institución que no está prevista en la legislación todavía vigente, ha conocido un incesante incremento desde 1960, a costa, por supuesto, de las tres instituciones diseñadas en 1944. En 1960 existían sólo 130 de esas instituciones en Inglaterra, pero en 1978 eran ya 3.600. Por el contrario, las *Modern Schools*, que en 1960 eran 3.890, se redujeron a sólo 671 en ese mismo año 1978. Las *Grammar Schools* sufrieron también un importante descenso (pasaron de 1.280 a 320, en las fechas aludidas). Mientras que las *Technical Schools*, muy pocas ya en 1960 (sólo 228), acabaron por desaparecer (cfr. García Garrido, 1987: 146-148).

La *Comprehensive School* es hoy, por tanto, la institución que recoge a más del 90 por 100 de los escolares durante el segundo período de escolaridad obligatoria (durante cinco años, entre los once y los dieciséis de edad). En ese largo período se ofrece a los alumnos un currículum fundamentalmente unificado, con ciertas opciones sobre todo en los últimos años. Pero no debe olvidarse que, en Inglaterra, al no existir programas de estudios uniformados para todo el país, las diferencias entre las distintas instituciones es muy notable, lo que obliga a interpretar siempre con grandes reservas la pretendida "uniformidad" de las *Comprehensive Schools* británicas. De otro lado, la aplicación del *comprehensive principle* no ha impedido la existencia, como instituciones separadas, de las *Primary Schools*, a cuyo cargo está el primer período (seis años) de la enseñanza obligatoria, y de las *Comprehensive Schools*, entre las cuales no siempre existe la coordinación que sería de desear.

En cualquier caso, es evidente que el modelo británico ha ejercido un potente influjo en la Europa continental, quizá en la misma dirección en que lo ha ejercido el modelo norteamericano, con el que sin duda se halla emparentado. En Francia, por ejemplo, la conocida como Reforma Fouchet (1963-65) intentó sobre todo, en resumidas cuentas, aplicar el "principio de integración" a los alumnos de enseñanza secundaria infe-

rior, es decir, durante el último período de escolaridad obligatoria. Ciertamente, las manifestaciones favorables a la “escuela única” e igual para todos gozaban en Francia, desde mucho antes, de gran predicamento, como ya se puso de relieve no sólo con ocasión del proyecto de reforma de Langevin-Wallon, sino incluso, en los años veinte, con les *Compagnons de l'Université Nouvelle*. Pero la verdad es que, hasta mediados de los sesenta, no acabó por hacerse realidad la idea de una escuela secundaria (inferior) única para todos, proyecto que se concretó en la instauración del *Collège d'Enseignement Secondaire* (C. E. S.), en el que, de todas maneras, seguían existiendo *filières* diferentes. En 1975, la Reforma Haby dió el paso definitivo, y convirtió al *collège* en un centro verdaderamente polivalente, integrado. La reforma de Alain Savary (véase Legrand, 1983) pretendió insistir en la misma línea, pero ya por entonces se insinuaba un panorama relativamente distinto, como lo demostraron pronto las “contramedidas” de Chèvenement, todavía durante el gobierno socialista. En cualquier caso, la eficacia del “principio de integración” en Francia no se ha traducido tampoco, al igual que en Inglaterra, en la unificación institucional de todo el período de enseñanza obligatoria; ni siquiera ha conseguido esa mayor conexión entre enseñanza primaria y enseñanza secundaria de primer grado (es decir: entre *l'école élémentaire* y *le collège*) que en tan gran medida defendió el informe Legrand.

También en Italia ha influido determinadamente el “principio de integración”, que llevó primero a la *scuola media unificata* y posteriormente a la *scuola media única*. Y que incluso se ha manifestado reiteradas veces en la necesidad de unificar sustancialmente la enseñanza secundaria superior, tal y como lo contempla el actual proyecto de reforma. Permanece, sin embargo, como en los casos anteriores, una división institucional del período de escolaridad obligatoria, o, lo que es lo mismo, la existencia de dos instituciones diversas (*scuola primaria* y *scuola media*) y no siempre bien conexas.

Algo parecido habría que decir de otros países meridionales de Europa, tales como Grecia y Portugal, en los que el referido principio ha ejercido igualmente un patente influjo, sobre todo en el caso de Grecia. Sin embargo, las limitaciones de tiempo me impiden dedicar particulares consideraciones a estos países.

Sí debo dedicarlas, por el contrario, a los sistemas educativos más reacios a admitir el influjo del *comprehensive principle*. Figura entre ellos, muy en primerísimo plano, la República Federal Alemana, cuyo comportamiento ha ejercido, a su vez, evidente influencia en otros países, particularmente centroeuropeos.

Como numerosos estudios han puesto de relieve (véase Raschert, 1974), la idea de crear en Alemania Federal una “escuela secundaria integrada”, al estilo nórdico o anglosajón, ha encontrado siempre resistencias insalvables. Conviene recordar que Alemania Federal es uno de los escasísimos países en los que los niños vienen obligados, al término de la escuela primaria (*Grundschule*), a elegir entre tres tipos fundamentales de escolarización: la *Hauptschule*, continuación de la escuela primaria y abocada fundamentalmente al mundo del trabajo; la *Realschule*, forma intermedia—práctica y teórica— de enseñanza secundaria, y, por último, el tradicional *Gymnasium*, de corte pre-universitario. Esta estructura, instaurada tras el convenio de Hamburgo, en 1964, no ha sido sustancialmente retocada desde entonces. Lo que no significa que no haya habido presiones en el sentido de sustituirla por otra, inspirada en el *comprehensive principle*. Esto fue, en definitiva, lo que intentó hacer en 1969 el gobierno socialdemócrata de Willy Brant cuando introdujo una nueva institución, la *Gesamtschule*, “escuela total o integrada”, llamada a convertirse en la “escuela única” alemana y que, desde luego, no ha alcanzado ni de lejos el éxito esperado. El número de *Gesamtschulen* es bastante exiguo en relación a las demás instituciones secundarias, y, por si fuera poco, muchas de ellas no son verdaderas escuelas integradas, sino la reunión en un solo complejo escolar de los tres tipos habituales, arriba mencionados, de enseñanza secundaria (suele denominarse a esta institución *additive Gesamtschule*).

Sin embargo, nos equivocáramos si pensáramos que el *comprehensive principle* no ha tenido en Alemania Federal más que esta pequeña influencia. Si no ha habido influjo en la estructura institucional, en el sentido de unificarla, sí lo ha habido en los programas de estudios de todas las instituciones de secundaria inferior, que —pese a la diversidad de las mismas— es sustancialmente el mismo. Recordamos que, para empezar, las tres referidas instituciones comienzan con un idéntico primer ciclo, el *Orientierungsstufe*; en los años siguientes, entre el séptimo y el noveno o el décimo de escolaridad, el tronco común de enseñanzas es también muy semejante. Todo lo cual facilita, sin lugar a dudas, el tránsito de un tipo de escuela a otra. Pero no parece que esta similitud de programas de estudios vaya a abocar, al menos a corto plazo, en la unión de las instituciones. Una vez pasado el momento de máxima aspiración a la “escuela única”, la tendencia actual parece ser más bien la de continuar en el camino de la diversificación institucional.

No debe olvidarse que, en Alemania Federal, la escuela secundaria inferior (en cualquiera de sus tres o cuatro versiones) no agota todavía el tiempo de escolarización obligatoria. Tras nueve o diez años de escolarización a pleno tiempo, el alumno que opta por incorporarse al trabajo está todavía obligado a una escolarización supletoria, a tiempo parcial,

de tres o dos años más, hasta completar los doce. Gracias al *dual System*, los jóvenes pueden iniciar su aprendizaje profesional en una empresa mientras asisten a una escuela profesional a tiempo parcial, la *Berufsschule*, que forma, por tanto, también, parte de la estructura de la escuela obligatoria.

Austria conserva una estructura parecida, en la que tampoco ha incidido demasiado el *comprehensive principle*. Tras la *Volksschule*, los alumnos pueden completar su escolaridad obligatoria (de nueve años) en la *Hauptschule* o bien ingresar en uno de los dos tipos de las *Allgemeinbildende Höhere Schulen*: el *Gymnasium* o el *Realgymnasium*.

En Bélgica tampoco se ha procedido a una unificación completa de la enseñanza secundaria inferior, a la que acceden los alumnos de doce años de edad, una vez terminada la escuela primaria. Aunque todavía existen centros que estructuran la enseñanza secundaria de acuerdo a las leyes de 1957, la mayoría lo hacen en conformidad con las de 1971, las cuales, en cualquier caso, conservan la posibilidad de dos grandes canales institucionales diversificados, uno preparatorio de la enseñanza superior y otro conducente al mundo del trabajo, ambos divididos a su vez en algunas secciones. En 1983 se extendió a doce años el período de enseñanza obligatoria siguiendo pautas similares a las de la República Federal Alemana, es decir, con un mínimo de nueve años de escolaridad a tiempo completo y una enseñanza a tiempo parcial durante los años restantes. Pero esta importante reforma no afectó en nada a la estructura propiamente dicha de las instituciones primarias y secundarias existentes.

Parecido es el caso de Holanda, donde la diversidad institucional que a nivel de enseñanza secundaria estableció la ley de 1968 no ha sido todavía sustancialmente retocada, si bien se han facilitado los canales de comunicación entre los diversos canales (conocidos por las siglas LAVO, MAVO, HAVO Y VWO). La política educativa tiende ahora hacia una mayor igualdad de la enseñanza secundaria inferior o general, para alumnos comprendidos entre los doce y los quince o dieciséis años (edad término de la escolaridad obligatoria), pero no parece que vaya a optarse en ningún caso por el "canal único" de carácter integrado (cfr. Netherlands, 1986, pp. 23-24).

En resumen, podríamos concluir que el mapa educativo de la Europa actual muestra, como zonas de máxima integración de las enseñanzas durante la escolaridad obligatoria, las del Este y el Norte, a las que habría que añadir la excepción española. Esta máxima integración supone la unicidad institucional, además, lógicamente, de una programación de estudios integrada en la que prevalecen las materias comunes para todos

los alumnos. Como zona de menor integración hay que señalar la centroeuropea, que persiste en su tendencia a admitir diversos canales a nivel de enseñanza secundaria inferior, todos ellos importantes bajo el punto de vista numérico. Por último, la zona de integración media corresponde a una franja que se inicia en el Reino Unido y que afecta a Francia y a gran parte de la Europa meridional. Esta zona no ha llevado el “principio de integración” a sus últimas consecuencias, pero ha operado la unificación de los canales de enseñanza secundaria inferior.

TENDENCIAS RECIENTES

Parece claro que, en los últimos años, el *comprehensive principle* no ejerce ya sobre los sistemas educativos europeos el mismo influjo que ejerció en las décadas precedentes. Una explicación muy fácil del fenómeno sería la de decir que esto es consecuencia de la *derechización* de Europa en materia política. Al no estar ya la izquierda en el poder en los países de mayor influjo, parecería lógico deducir que ha caído también en desgracia lo que constituía el gozne de la política educativa de los partidos de izquierda: la escuela única e igual para todos. Sin embargo, esta explicación no resulta enteramente satisfactoria, porque supone que en la cúspide del problema hay sólo un hecho de naturaleza política o ideológica, y que todo lo demás es pura consecuencia de ese hecho. Cuando en realidad podría ocurrir lo contrario, es decir, que la *derechización* política no sea sino la lógica consecuencia de que la sociedad desea, en determinados capítulos, un cambio de rumbo o la corrección de algunas medidas sociopolíticas que considera inadecuadas. Una vez más, nos hallamos ante el dilema de si es antes el huevo o la gallina. Concretamente en nuestro caso, muchos problemas reales que afectan hoy al ámbito de la escolaridad obligatoria y, sobre todo, a sus usuarios —alumnos, ex alumnos y padres— podrían de hecho estar recomendando la atenta revisión del principio que aquí nos ocupa. Quizá la mejor prueba de que es así es el hecho de que *también* en los países europeos en los que la izquierda sigue gobernando está produciéndose, aparentemente, un cambio de rumbo en esa misma dirección. Y no es ajeno a esto el proyecto español de reforma.

Pero ¿es esto cierto? ¿Se ha producido en verdad ese descenso de interés hacia la escuela integrada? La demostración de este supuesto exigiría, sin duda, el cuidadoso análisis tanto de las *demandas* sociales que vienen produciéndose en estos últimos años como de las *políticas* educativas orientadas a satisfacerlas. De las primeras podríamos encontrar un eco abundante en los medios de comunicación social y en el substrato de algunos movimientos de protesta últimamente aparecidos.

De lo segundo he tenido ocasión de percatarme al analizar cuidadosamente los informes presentados por los países europeos a las dos últimas Conferencias Internacionales de Educación, gracias a algunos trabajos que, en ese sentido, me ha encomendado la Unesco (véase especialmente el volumen XXXVIII del *International Yearbook of Education*, redactado por mí). Imposible resumir aquí los abundantes síntomas de corrección que, a mi modo de ver, están produciéndose. El más claro y difundido podría ser, quizá, el reconocimiento de que es conveniente tender, incluso en el marco de las escuelas integradas, a una mayor *diversificación* de las opciones académicas y profesionales exigibles a los alumnos. Puede resultar significativo, sin embargo, referirme en concreto a lo que viene ocurriendo en dos sistemas educativos bien diversos, en los que el “principio de integración” ha encontrado siempre notable eco: la Unión Soviética y el Reino Unido.

Uno de los objetivos prioritarios de la reforma escolar soviética aprobada en 1985 es, precisamente, el de evitar que sigan pretendiendo acceder a los estudios superiores muchos alumnos que, si hubiera que atender a su capacidad y a su preparación, deberían optar por incorporarse pronto al mundo del trabajo y, en cualquier caso, continuar desde allí su formación. Las nuevas medidas adoptadas incluyen una mayor exigencia en los estudios propiamente académicos y, a la vez, una intensificación de la enseñanza laboral desde el comienzo de los estudios primarios, al objeto de que los alumnos menos dotados para proseguir estudios superiores puedan provechosamente abandonar las escuelas secundarias al término del octavo año (quince de edad) e incorporarse a los centros de enseñanza profesional (los P. T. U.). En definitiva, se trata de que, a partir de ese momento, sólo continúen los estudios secundarios quienes realmente están preparados, capacitados e interesados, y no todos o la mayoría, como venía de hecho ocurriendo. El aprendizaje de un oficio se convierte en objetivo primordial dentro de las escuelas secundarias mismas, para ir mentalizando convenientemente a los alumnos. El informe oficial de la URSS no puede ser más explícito:

“Desde el año 8.º los escolares dominan ya los oficios principales, en conformidad a las necesidades de la economía nacional. Gracias a la educación por el trabajo, al aprendizaje manual y a la orientación profesional, en el momento de terminar sus estudios secundarios cortos (quince años de edad) los alumnos estarán en disposición de proceder a la elección consciente de una profesión y de optar por el centro de enseñanza al que irán para proseguir sus estudios. Al salir de la escuela secundaria, los alumnos deben poseer un oficio determinado y pasar un examen de dominio profesional. La aplicación de los nuevos programas

de aprendizaje manual y de trabajo socialmente útil y productivo obligatorio se hará gradualmente desde 1986 hasta 1990, paralelamente a la creación de las condiciones indispensables” (URSS, 1986: 110).

Resumiendo, la tendencia anterior a generalizar una escuela secundaria de diez años (once, a partir de 1986) única y común para todos los alumnos ha encontrado un serio correctivo en la última reforma soviética, que preconiza una drástica *diversificación* a partir del octavo año de estudios (quince de edad) y otros procedimientos para ir descubriendo y encauzando desde antes las diferencias de capacidad. Como otras veces, la reforma soviética está induciendo otras reformas de parecido tenor en los países de su entorno.

Por lo que se refiere al Reino Unido, parece claro que la *Comprehensive School* no ha logrado paliar la tradicional falta de formación profesional y el aflujo de alumnos no debidamente capacitados al *sixth form*, con ánimo de seguir después estudios superiores. Los porcentajes de fracaso, desilusión y desempleo se han visto así favorecidos. No puede extrañar por eso que, desde principios de los ochenta, se estén buscando fórmulas alternativas. La más importante es, sin duda, la creación en 1983, como experiencia piloto, de la Training and Vocational Education Initiative (T. V. E. I.), dependiente no del D. E. S. (Departamento de Educación y Ciencia), sino de la Manpower Services Commission (M. S. C.). La experiencia, realizada en principio en 14 L. E. As., se ha centrado en proporcionar formación profesional a alumnos entre los catorce y los dieciocho años, apartándolos de este modo de la *Comprehensive School*. Sobre este tipo de nuevas escuelas (que el Presidente de la M. S. C. denominó *Young Schools*) se ha abierto un amplio debate, pero no generalmente cuestionando su utilidad y su oportunidad, sino su independencia con respecto al D. E. S. e incluso a las L. E. As. Parece ser, por tanto, que se camina hacia la posibilidad de ofrecer una alternativa estable de formación profesional al programa tradicional de las *Comprehensive Schools*, con una diversificación de alumnos, en función de sus capacidades y reales intereses, en torno a los catorce o quince años de edad. Todavía es pronto para saber si esta tendencia va a encontrar o no suficiente arraigo, pero lo cierto es que el principio que la inspira muestra ya su clara presencia en el *White paper* presentado recientemente por el Ministro Baker (D. E. S., 1987), como un anticipo de la nueva ley de educación que está preparándose. Sin renunciar a algunos logros del *comprehensive principle*, que resultan ya incuestionables, se ha emprendido una evidente reforma —todavía callada— de su alcance e intensidad.

DE VUELTA AL CASO ESPAÑOL

Pienso que del anterior análisis pueden extraerse interesantes elementos de análisis capaces de ayudar a los señores Consejeros a enfocar el Proyecto de Reforma presentado por el Ministerio. En concreto, me permito subrayar los siguientes aspectos:

1. Parece necesaria, en cualquier caso, una prolongación de la enseñanza obligatoria por encima de los ocho años que hoy tiene realmente asignados. Sin embargo, conviene destacar que la tendencia predominante hoy es la de no prolongar la escolaridad obligatoria a tiempo completo por encima de los diez años. Más aún: no es de descartar que incluso algunos países que hoy tienen una escolaridad obligatoria a tiempo completo de diez u once años declaren que alguno de ellos (quizá sólo el último) pueda realizarse a tiempo parcial. Como síntomas de esta posible dirección podríamos recoger aquí la reiterada negativa de los países nórdicos de Europa a aumentar la escolaridad obligatoria a tiempo completo por encima de los nueve años que hoy poseen (de los siete a los dieciséis de edad, en su caso), así como algunos movimientos de opinión operantes en países como Holanda y el Reino Unido. Es previsible igualmente una *consideración cada vez mayor del concepto de escolaridad obligatoria a tiempo parcial*, de manera parecida a como ha sido adoptado en Alemania Federal y en Bélgica. Es posible que, de acuerdo a las exigencias implícitas en el concepto de *educación permanente* y a la continua evolución que atraviesa el ámbito del empleo, la necesidad de exigir ciertos períodos u horarios de formación en instituciones apropiadas se traduzca en un desarrollo de los sistemas educativos en esa dirección.

2. Parece también conveniente no cerrar el paso a una oportuna diversificación de los alumnos, en función de sus capacidades e intereses, en torno a los catorce o quince años de edad. La experiencia internacional demuestra que, a la vez que aumenta la convicción de que sigue siendo una exigencia elemental el proporcionar del modo más amplio y adecuado posible una educación para todos los ciudadanos, sin exclusiones de ninguna clase, aumenta también la sensación de que *tal vez no sea necesario ni conveniente el perseguir que todos los ciudadanos reciban una educación idéntica en cuanto a sus contenidos o a sus componentes formativos*. Los sistemas educativos parecen abrirse lentamente al reconocimiento no sólo del derecho de los individuos a la educación, sino también del *derecho de los individuos a la diversidad y del derecho de la sociedad a perseguir el máximo provecho de sus recursos humanos y materiales*.

3. Parece igualmente conveniente concentrar esfuerzos en la mejora cuantitativa y cualitativa de la educación preescolar o "infantil". Las

frecuentes situaciones de *fracaso escolar* que también los países desarrollados han venido padeciendo parecen exigir hoy medidas cualitativas de importancia que tengan presente, en primer término, lo que cada alumno es de hecho capaz de conseguir. A este respecto, ha sido focalizado el período de educación preescolar como el más apropiado para combatir las causas que obstaculizan la igualdad de oportunidades en materia educativa y para situar a todos los alumnos en un punto de partida sustancialmente igualitario. De ahí que sean de prever cambios estructurales que favorezcan una mayor conexión entre la llamada educación preescolar y la enseñanza primaria, sin descartar —como ha ocurrido en Inglaterra y recientemente en Holanda— un comienzo de la escolaridad obligatoria a los cinco años de edad.

4. El sistema educativo español tiene la suerte de contar con una estructura que favorece grandemente lo que otros países vienen intentando: coordinar adecuadamente la Enseñanza Primaria y la Secundaria inferior. Este deseo de coordinación no incita a estos países, sin embargo, a refundir sus actuales instituciones en una sola. Parece preferirse conservar la estructura que se tiene y no forzar la adopción de otras.

5. No parece razonable dar marcha atrás en muchas de las virtualidades que ha proporcionado la "escuela comprensiva". Internacionalmente, tiende a reconocerse que el *comprehensive principle* ha proporcionado una interesante base como criterio educativo aglutinador durante el período de escolaridad obligatoria, si bien se sospecha que una aplicación excesiva e indiscriminada del mismo durante todo el período de enseñanza secundaria produce efectos indeseados y colabora a producir situaciones de *fracaso escolar* y de incertidumbre entre los alumnos. A este respecto, parece tenderse a conceder un peso cada vez más específico a la orientación escolar y vocacional de los alumnos y a permitirles una diversificación de direcciones a partir de determinado momento, que tiende a comenzar a los catorce o quince años de edad, sin cerrar nunca, de otro lado, las posibilidades de corrección de rumbo.

6. En cualquier caso, no parece que la mejora cualitativa del sistema educativo español que se pretende exija necesariamente un cambio de la estructura institucional. En los últimos diez años no se ha producido, en los países de mayor nivel cultural, ninguna reforma estructural de relieve, y no parece tampoco que vaya a producirse en los próximos años. *Parecen preferirse las reformas* cualitativas que las reformas de carácter estructural, quizás en la convicción de que estas últimas advienen naturalmente cuando se emprenden aquéllas, y que, en cambio, rara vez inducen a mejoras cualitativas por su previa implantación. "Conviene que todo cambie para que todo siga igual", se lee en la más conocida obra de Lampedusa.

7. Un análisis elemental de las cosas parece sugerir que un cambio de la estructura actual de 8 + 4 por la de 6 + 6 exigiría, sobre todo en los centros públicos, un alto costo social y económico y el replanteamiento de viejas cuestiones de competencia entre los cuerpos docentes. Los señores Consejeros sabrán valorar debidamente, con mejores razones que las mías, si ese cambio vale o no vale la pena. Lo que a mí me corresponde ahora es mostrarles que, en el fondo, como lo confirma la experiencia internacional, cualquiera de esas estructuras puede resultar igualmente válida o inválida a efectos de mejorar la *calidad y la eficiencia* del sistema. Suecia, Dinamarca, Hungría y Yugoslavia, por poner algunos ejemplos, cuentan con períodos de enseñanza comprensiva similares a nuestra E. G. B., y han conseguido en cambio importantes éxitos, estos últimos años, en la mejora del sistema. Grecia, por el contrario, que adoptó hace ya años el sistema de 6 + 6, sigue teniendo que hacer frente a problemas tan agudos o más agudos como los que aquí padecemos.

Con otras palabras, el cambio de la estructura actual no parece garantizar de por sí la mejora real de sistema.

8. Parece claro que el aspecto más necesitado de profunda reforma, en España, es el de la formación profesional o, si se prefiere, el de la conexión entre educación y empleo. Ese ha venido siendo también el caballo de batalla sobre el que principalmente han incidido las reformas educativas en los países de mayor nivel educativo. ¿Aborda realmente el Proyecto español de Reforma ese aspecto como el problema cualitativo fundamental? Es ésta una pregunta a la que sería necesario responder en primer término con entera sinceridad, si es que deseamos estar verdaderamente en la honda de lo que ocurre a nuestro alrededor y si es que deseamos ofrecer a los españoles un sistema educativo eficaz y competitivo, en el mejor sentido de la palabra, dentro del marco europeo e internacional.

Naturalmente, yo no tengo una respuesta todavía a estos interrogantes, y no he llegado a una conclusión definitiva sobre la conveniencia o no de aplicar las líneas de reforma sugeridas en el proyecto. Ando, como todos ustedes, a la búsqueda de la verdad o, dicho menos pretenciosamente, a la búsqueda de cuál sería la mejor solución en nuestro caso, solución que no tendría por qué ser réplica de ninguna otra que haya sido ensayada en el extranjero, pero que no debe olvidar la experiencia ajena, sino, por el contrario, saber escarmentar en cabeza ajena. Por eso me atrevo a pedir a los señores Consejeros un estudio de las experiencias extranjeras mucho más completo del que yo he podido ofrecerles o del que se contiene en las páginas del libro editado por el Ministerio. De lo que todos estamos convencidos es de que una reforma

es absolutamente necesaria y de que debe incidir en los aspectos claves, sin distracciones que la aparten de sus fundamentales objetivos. No me cabe duda, por tanto, de que la iniciativa del Ministerio de Educación merece tanto nuestro sincero apoyo como nuestra crítica penetrante, atrevida, incluso —si fuera necesario— despiadada.

El Proyecto de Reforma en el contexto histórico de la educación en España

M. de Puelles Benítez

Un análisis del Proyecto de Reforma desde la perspectiva del contexto histórico español nos plantea, creo, una pregunta que posiblemente se hayan hecho ustedes muchas veces. La pregunta es ésta: ¿cuántas reformas educativas se han realizado en España durante los últimos doscientos años, es decir, durante el período que convencionalmente designamos como contemporáneo? Creo, también, que la respuesta es clara: incontables, innumerables reformas. Sin embargo, reformas profundas, reformas que afecten a la estructura global del sistema educativo y los valores que lo presiden, sean del signo que fueren, sólo se han producido, en mi opinión, dos: la que supone la Ley Moyano de 1857, que consagra un nuevo sistema, el sistema educativo liberal, y la que representa la Ley General de Educación de 1970, ambicioso intento, ya en nuestro siglo, de modernización, de adecuación de la estructura institucional del sistema educativo a las demandas de una sociedad en intenso proceso de transformación y cambio. El tercer intento de reforma lo tenemos ya a la vista: me refiero al Proyecto que el Ministerio de Educación y Ciencia ha sometido, está sometiendo, a público debate.

Pues bien, ¿qué podemos decir de este Proyecto si lo situamos en el contexto histórico al que acabo de hacer referencia? Para contestar a esta pregunta me parece que es previo el análisis de dos cuestiones muy ligadas entre sí: la primera de ellas hace referencia al significado de las

reformas indicadas; la segunda, al problema sempiterno de la articulación interna de los diferentes niveles educativos.

La Ley Moyano, se ha dicho hasta la saciedad, no es una ley innovadora. No obstante, ello no le resta interés ni importancia históricos, porque lo que esta ley representa es la consolidación de todo un proceso de reforma que comienza con la etapa fundacional —la de la mítica Constitución de 1812 y, en especial, el famoso Informe Quintana de 1813— y acaba prácticamente con el no menos famoso Plan Pidal de 1845. Se consolida así un nuevo sistema educativo que trata de adecuarse al nuevo régimen y a la nueva sociedad que el liberalismo representa.

Para tratar de aprehender lo esencial, esto es, lo que la Ley Moyano significa como consolidación de una reforma profunda, me parece que podríamos hacer juntos una rápida inmersión por la misma desde una triple perspectiva: los valores que presiden la ley, la estructura institucional del sistema y el aparato administrativo en que el sistema se sustenta.

Es cierto que desde el punto de vista de los valores la Ley Moyano es sólo una de las versiones posibles del liberalismo político, la que representa el moderantismo. Es una versión que, como sabemos, rompe con muchos de los viejos principios del liberalismo democrático de la primera hora, aunque también es cierto que es una ley aprobada prácticamente por consenso de todas las fuerzas políticas. Si examináramos ahora el debate parlamentario de la ley veríamos que sólo una pequeña minoría, representada por el sector neocatólico, que en aquella época venía a ocupar el segmento de la extrema derecha española, sólo esta minoría, decía, pone en tela de juicio una cuestión: la relativa al papel que deba tener la Iglesia en materia de educación. La realidad es que el bloque de valores que informa el sistema educativo es prácticamente aceptado por todas las fuerzas parlamentarias. Estos valores son: coexistencia de la enseñanza pública con la enseñanza privada, libertad de enseñanza en los niveles primario y secundario, monopolio estatal en los niveles universitarios, obligatoriedad de la enseñanza primaria, gratuidad de la instrucción pública en dicho nivel, uniformidad de los planes de estudios, centralización administrativa y secularización de la enseñanza.

Estos valores responden, en cierto modo, a la sociedad liberal de la época. Por eso estamos ante una ley que viene a consagrar una pirámide escolar de ancha base, popular, que se va achicando conforme nos acercamos a la cúspide, privilegio sólo de unos pocos. Dicho de otro modo, el sistema destina la enseñanza primaria a las clases trabajadoras

—obreras y campesinas—, mientras que reserva las enseñanzas secundaria y superior para las clases media y alta de la sociedad. Resumiendo, estamos ante una ley fundamentalmente mesocrática, pensada casi exclusivamente para las clases medias, identificadas, con razón o sin ella, con las nuevas clases propietarias que son el soporte del nuevo régimen liberal (todo ello con independencia del peso específico, real, de esas clases medias).

Desde el punto de vista de la estructura institucional, la ley consagra, como sabemos, los tres niveles clásicos de los sistemas educativos actuales —la enseñanza primaria, la segunda enseñanza y la enseñanza universitaria—, pero, a mi modo de ver, lo más significativo es que consagra también una división del sistema en función de las clases sociales, grupos poblacionales o capas sociales, como ustedes quieran llamarlos. Es decir, aunque durante la vida algo más que centenaria de la Ley Moyano se produzcan innumerables reformas educativas —en los planes de estudios, en los años de escolaridad obligatoria, en la duración y articulación interna de los niveles educativos, etc.—, la esencia del sistema, su estructura institucional, permanece invariable casi hasta la Ley General de Educación de 1970: los niños españoles seguirán ingresando en el sistema educativo a través de la enseñanza primaria, aunque la mayoría de ellos, perteneciente a las capas populares, agotará su formación en esta etapa; un número menor cursará la enseñanza primaria no como fin en sí misma, según hemos visto hacen las clases trabajadoras, sino como medio de paso hacia la enseñanza secundaria; finalmente, un número más reducido aún accederá a la enseñanza universitaria y superior. Dicho en pocas palabras, la estructura institucional del sistema educativo permanece ideológicamente invariable hasta 1970.

Otro aspecto importante viene dado por el aparato administrativo en que el sistema educativo se apoya. Cuando en el año 1900 se crea el nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, este departamento surge con cuatro secciones administrativas, de las cuales una de ellas es dedicada a la administración de la primera enseñanza y de las escuelas normales, mientras que otra es adscrita a la administración de los institutos y de las universidades. Es decir, de una parte, se pone en conexión a la enseñanza primaria con las escuelas normales “productoras” de maestros, y, de otra, a la enseñanza secundaria con la educación universitaria, estableciendo así una separación administrativa entre la enseñanza primaria, que como nivel educativo no conduce a ninguna parte, y la enseñanza secundaria y superior, concepción administrativa que no es más que un reflejo de la concepción política mantenida por las clases dominantes.

Veamos ahora la ley de 1970. La Ley General de Educación es, en contraposición a la Ley Moyano, una ley innovadora. No viene, como ésta, a consolidar un proceso profundo de reforma, sino a sustituir el aparato escolar existente, creado por la vieja ley de 1957, por un sistema educativo más acorde con la sociedad española de 1970, una sociedad que en aquellas fechas estaba sometida a un hondo proceso de desarrollo económico, con todos los desajustes funcionales que se quiera, pero que es un proceso efectivo y acelerado de crecimiento que desborda todas las estructuras existentes.

A diferencia también de la vieja ley liberal, impregnada de valores ideológicos, la nueva ley aparece dominada por principios o valores que se presumen técnicos, es decir, no políticos, no ideológicos. La misma ley destaca, de entre esos principios, el de unidad —se trata de hacer un solo sistema educativo donde todas las modalidades se integren—, el de flexibilidad —nada de dogmatismos pedagógicos— y el de interrelación —posibilidad de hacer conexiones y pasarelas entre todos los niveles y modalidades educativos—, todo ello desde la óptica de la educación permanente.

En realidad, tanto la ley de 1857 como la ley de 1970 no son sino un intento político de ajustar las relaciones entre educación y sociedad. Mientras la Ley Moyano respondía a las necesidades de una sociedad predominantemente rural, estática y preindustrial, la sociedad española de finales de los años sesenta es una sociedad urbana, es una sociedad dinámica, es una sociedad industrial. La respuesta de los poderes públicos a las necesidades de esta nueva sociedad es la Ley General de Educación, con todas las connotaciones políticas, económicas, sociales, ideológicas en definitiva, que ello supone.

Desde el punto de vista de la estructura, la Ley General de Educación confirma, por supuesto, los tres niveles clásicos (esto, al parecer, no se pone en discusión en ningún país), pero tiene, a mi modo de ver, dos grandes aciertos: en primer lugar, la ruptura del cauce bipolar que la Ley Moyano había establecido de dos cauces escolares diversos para dos poblaciones escolares distintas, netamente diferenciadas por razones económicas y sociales (esto es lo que significa, por primera vez en nuestra historia educativa, el establecimiento de una educación básica, obligatoria y gratuita hasta los catorce años); en segundo lugar, ya ha hecho referencia a ello esta mañana el profesor García Garrido, pero yo quisiera volver a insistir sobre este punto, se implanta por vez primera la escuela comprensiva. Efectivamente, la educación básica, tal y como está concebida en la Ley General de Educación, es una escuela comprensiva, es una escuela donde todos los niños españoles se sientan juntos a recibir un mismo currículum, en los mismos centros y con los

mismos profesores. Esto, me parece a mí, es el mayor logro, el mayor acierto de la Ley General de Educación. La Ley de 1970 ha tenido múltiples fracasos (algunos vamos a reseñar en esta exposición), pero no se le puede negar, creo, que sea la ley que ha extendido en España la educación básica hasta los catorce años bajo el principio de la escuela comprensiva.

Desde el punto de vista del marco administrativo, subyace en los planteamientos de la ley la idea de superar la vieja organización sectorial, esa organización en la que cada nivel educativo tiene su dirección general: la primera enseñanza, la Dirección General de Enseñanza Primaria; la enseñanza secundaria, la Dirección General de Bachillerato; la educación técnica, la Dirección General de Formación Profesional. Cuando en los años 1970 y 1971 se realiza la reforma de la Administración central, a fin de adecuarla a las nuevas exigencias del sistema educativo, se rompe esta tradición sectorial de establecer Direcciones Generales para cada nivel educativo, creándose en su lugar la Dirección General de Ordenación Educativa, concebida como un gran gabinete pedagógico encargado de impulsar la reforma cuantitativa y cualitativa que la ley preconizaba. Sin embargo, como es sabido, esa posibilidad, reflejo de lo que era el espíritu de la Ley General de Educación, naufragará al poco tiempo, fruto de tensiones internas, de presiones a las cuales no fueron ajenas los mismos cuerpos docentes.

Esto es lo que en síntesis, en esencia, representan, a mi modo de ver, estas dos reformas históricas (es cierto que hay otro gran momento de reformas, el de la II República, pero éste, como es sabido, no llegará a cuajar en una ley general de reforma del sistema).

Veamos ahora el problema de la articulación interna de los niveles educativos.

La educación primaria o primera enseñanza tuvo siempre contornos definidos. Desde el punto de vista de su naturaleza, no ha habido grandes problemas de identidad. El Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, que aunque reciba esta denominación es la primera ley de educación votada por las Cortes españolas, la define como la educación general que debe darse a la infancia y como tal, la considera imprescindible. Años más tarde, la Ley Moyano, que en tantas cosas se separa del liberalismo puro representado por el citado reglamento, señala que este tipo de enseñanza comprende las nociones rudimentarias —rudimentales dice el texto literalmente— de más general aplicación a los usos de la vida, aportando como relativa novedad la obligatoriedad escolar para el tramo de seis a nueve años de edad y la consiguiente gratuidad para este período (aunque no para todos, sólo para los que no pudieran pagarla).

Es, pues, un tipo de enseñanza considerada como terminal casi hasta nuestros días, una enseñanza destinada a las clases populares. Este es precisamente uno de los grandes problemas que va a pesar sobre la enseñanza primaria, su consideración por los políticos españoles —y por la sociedad liberal en general— como una enseñanza aislada, como un compartimento estanco, lugar de recepción, como ya vimos, de una clase social determinada. Quizás ello explique también que las variaciones producidas durante un larguísimo período sean tan escasas, debiendo destacar solamente la presión de la izquierda política para extender la escolaridad obligatoria, cuestión que, como tantas veces, terminará por asumir el conservadurismo español (recuérdese cómo es Maura quien con la ley de 1909 extiende la escolaridad obligatoria hasta los doce años).

Aunque hay matices importantes que abordaremos en seguida al tratar de la enseñanza secundaria, la enseñanza primaria se mantiene prácticamente separada de los demás niveles del sistema educativo hasta la promulgación de la Ley General de Educación (es cierto que en 1964 Lora Tamayo extiende la enseñanza primaria hasta los catorce años, conectando este nivel educativo con la enseñanza secundaria al permitir que al finalizar este nivel se pudiera pasar al tercer curso del bachillerato elemental, pero se debe señalar, sin embargo, que la conexión por orden de edad y curso debería haber correspondido al primer año del bachillerato superior o quinto de la enseñanza secundaria, aunque posiblemente con esta conexión desigual sólo se refleja la diferente calidad de ambos niveles, de imposible equiparación, lo que venía a poner de relieve uno de los grandes problemas que ha tenido siempre la educación primaria desde el punto de vista de su articulación con la enseñanza secundaria).

Ha sido preciso, pues, esperar a 1970 para que la enseñanza primaria, además de conectarse igualitariamente con la secundaria, se integre plenamente en el sistema educativo. Ciertamente es en este momento la Ley General de Educación introduce una nueva discriminación, la que representa que un grupo poblacional tenga que ser dirigido necesariamente hacia la formación profesional de primer grado, mientras que otro, que ha obtenido el título de Graduado Escolar, pasa a la enseñanza secundaria. De este modo, podría decirse que la ley cierra una etapa histórica positivamente —por lo que respecta a la enseñanza básica comprensiva—, pero abre otra de carácter negativo —por lo que concierne a la formación profesional—. Por tanto, creo que ahí se ha revelado un problema grave sobre el que tendremos que volver.

Otro problema importante, sobre el que ahora no podemos detenernos, es que efectivamente se ha introducido la escuela comprensiva

hasta los catorce años, pero la praxis educativa ha demostrado que la articulación interna de la enseñanza básica, tanto respecto del nivel inferior —la llamada educación preescolar— como del nivel superior —las llamadas enseñanzas medias—, es sumamente deficiente. Han surgido desajustes graves porque los niños no llegan con suficiente bagaje a la enseñanza básica, del mismo modo que su preparación se revela insuficiente cuando pretenden pasar a la enseñanza secundaria. Este es, en mi opinión, uno de los grandes problemas que tenemos pendientes de resolver.

La enseñanza secundaria ha sido siempre problemática no sólo en España, sino en todo el mundo. Ello es así porque mientras la naturaleza de la enseñanza primaria y de la enseñanza superior o universitaria, con independencia del problema de sus destinatarios y de sus contenidos, ha sido siempre prácticamente inequívoca, la naturaleza de la enseñanza secundaria ha sido siempre —y lo sigue siendo— de carácter bifronte. Ya en el Informe Quintana de 1813 se expone que la enseñanza secundaria prepara para el ejercicio de una profesión liberal, pero también se dice que esta enseñanza siembra la semilla de los conocimientos útiles cuya posesión hace a las naciones civilizadas. Esta ambivalencia se plasma en la primera ley general que hemos tenido, el ya citado reglamento de 1821, que se pronuncia diciendo que esta enseñanza, al mismo tiempo que prepara para estudios más profundos, constituye la civilización general de una nación. Si nos fijamos en esta definición legal tan temprana veremos que en ella está ya expuesto el problema que aqueja a nuestro bachillerato actual: ¿cómo un nivel educativo puede ser al mismo tiempo propedéutico —preparar para ejercer una profesión superior— y terminal —proporcionar los conocimientos básicos que hace de un ciudadano un hombre culto y de una nación un país desarrollado?

Si duda, se trata de un difícil equilibrio. De hecho, nuestra historia confirma que los partidos de gobierno han solido inclinarse más hacia un lado que hacia otro. Así, los moderados del siglo pasado pusieron el énfasis en el carácter propedéutico del bachillerato, mientras que los progresistas lo hicieron en lo que hoy llamamos el carácter terminal de un enseñanza. Paralelamente, conforme el acento se pone en uno u otro carácter, los destinatarios son distintos: las clases medias para los moderados, las clases populares para los progresistas. Veamos dos ejemplos que ilustran bien esta contraposición: el Plan del Duque de Rivas de 1836, posiblemente la mejor encarnación del liberalismo moderado, señala que el objeto de la enseñanza secundaria es completar la educación de las clases acomodadas y preparar con fruto para las facultades mayores; el Proyecto de Ley de Alonso Martínez de 1855, buena muestra del pensamiento del partido progresista, los considera como estudios que, además de preparar para las facultades citadas,

difunden la instrucción en todas las clases de la sociedad. A veces, cuando se producen acontecimientos revolucionarios, el equilibrio se rompe: tal es el caso del famoso Decreto de Ruiz Zorrilla de 1869 que desvincula a la segunda enseñanza de los estudios universitarios, afirmando que su finalidad es la de completar los estudios primarios proporcionando los conocimientos básicos necesarios a todos los ciudadanos (se abre paso así una idea que tendrá mucho predicamento entre los sectores más innovadores, esto es, la consideración de la segunda enseñanza como una continuación de la enseñanza primaria, la concepción de ambas como un solo grado de enseñanza, pero con etapas de distinta amplitud y profundidad: el recuerdo de la Institución Libre de Enseñanza es aquí inevitable).

Frente a estas rupturas, que se presentan revolucionarias, existen otras que se presentan bajo el signo de la reacción (recuérdese el Plan de González Romero de 1852 en el que el bachillerato es sólo un medio para preparar el acceso a las facultades mayores). Pero, en general, se ha intentado mantener el difícil equilibrio entre el carácter propedéutico y terminal de la enseñanza secundaria, aunque en la práctica este equilibrio se ha roto la mayoría de las veces a favor de su carácter preparatorio o intermedio. Y de esta realidad han sido las clases media y alta las que más se han beneficiado de ello.

La Ley General de Educación no ha sido una excepción: ha considerado el bachillerato como un nivel educativo que prepara para los estudios universitarios y para la vida activa. Para ello ha unificado el bachillerato elemental y superior en uno solo, estableciendo que este nivel educativo se cursaría después de la educación general básica. Ha considerado necesario también que la formación suministrada por este bachillerato fuera polivalente, a fin de poder hacer frente al carácter dual de los objetivos asignados. Sin embargo, de todos es sabido, y no voy a entrar por tanto en ello, cómo en pocas partes de la ley el desarrollo reglamentario fue tan contradictorio con la misma. El fracaso del plan de estudios de 1975 resulta tan evidente, que su constatación es prácticamente unánime. La polivalencia se ha quedado en un plan de asignaturas inconexas, en unas materias optativas ciertamente escasas y en un rotundo falseamiento de las enseñanzas y actividades técnico-profesionales. El resultado final ha sido que el bachillerato actual no prepara para la vida activa a aquellos que no deciden continuar estudios superiores, aunque tampoco puede decirse que prepare adecuadamente para acceder a los estudios universitarios, si bien el balance es mucho más negativo respecto de los objetivos terminales que en relación con su finalidad propedéutica.

Finalmente, la formación profesional. La formación profesional tiene desde el principio de nuestra historia contemporánea un peso verdade-

ramente significativo. Quizás una de las características más singulares del pensamiento y de la acción de los ilustrados españoles fuera su atención a los saberes útiles, a la enseñanza técnica. Sin embargo, por una serie de razones que ahora no podemos analizar, esta preocupación se va a concretar en un tratamiento separado de las enseñanzas técnicas respecto de las enseñanzas clásicas de la época. Y este carácter autónomo, este tratamiento de compartimento estanco, va a pasar a los liberales como parte del legado que reciben de los ilustrados, configurándose de este modo una tradición particularista que ha pervivido casi hasta nuestros días.

Como pasado más reciente debo remitirme ahora al Estatuto de 1928, y con ello a la creación de las Escuelas de Trabajo. Se trata del establecimiento de un sistema reglado de enseñanzas profesionales, pero también aquí la formación que se imparte es ajena al sistema educativo. Posteriormente, hay dos intentos importantes de desigual fortuna. El primero, instrumentado a través de la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949, crea un bachillerato propio, distinto del académico, el llamado bachillerato laboral, que tendría escasa aceptación (establece un año de formación general y cuatro años para cada especialidad profesional). El segundo intento, de mayor aceptación que el primero, viene dado por la ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955, que creaba un sistema propio articulado internamente a través de las escuelas de aprendizaje, a cuyo respectivo término se obtenía el título de oficial o de maestro industrial. En cualquier caso, el problema seguía siendo el mismo, ya que la formación profesional continuaba recibiendo un tratamiento distinto, ajeno al sistema educativo vigente.

La Ley General de Educación aporta una novedad respecto de la etapa anterior: la consideración de la formación profesional como una modalidad ligada tanto al mundo laboral como al sistema educativo. Desde el punto de vista laboral, la Ley Villar representa la superación de la vieja concepción de la formación profesional como aprendizaje de un oficio, dando paso a otra concepción más moderna como es la del aprendizaje de una profesión dentro de una familia de profesiones. Desde el punto de vista educativo, la ley crea un marco teórico de enlace entre la educación y el empleo, estableciendo que cada nivel educativo tenga su correspondiente salida al mercado de trabajo: la educación general básica tendrá su culminación laboral en la formación profesional de primer grado, el bachillerato en la formación profesional de segundo grado, la enseñanza universitaria de primer ciclo en la formación profesional de tercer grado, estableciendo al mismo tiempo conexiones y pasarelas entre los distintos grados de la formación profesional y entre ésta y los diferentes niveles educativos.

Lamentablemente, también aquí, la praxis educativa no respondió a esta concepción. La discriminación introducida en la formación profesional de primer grado —los que el sistema considera menos capaces son los llamados obligatoriamente a cursarla—, esta discriminación, decía, hizo de este primer grado una modalidad injusta socialmente y devaluada desde el punto de vista educativo. Aunque la formación profesional de segundo grado ha conseguido importantes logros, no ha podido, sin embargo, sustraerse a los dos grandes problemas que aquejan hoy a la formación profesional: la deficiente calidad de enseñanza y su escasa conexión con la práctica y, por tanto, con la empresa. Por último, la formación profesional de tercer grado ni siquiera ha llegado a implantarse.

Llegamos así al proyecto actual. Yo no voy a hacer aquí un análisis del mismo, análisis que, por otra parte, ha hecho esta mañana el Ministro de Educación y Ciencia en la sesión inaugural. Tampoco voy a hacer una crítica del proyecto porque creo que ahora esa crítica corresponde formularla a los señores consejeros. Simplemente, en los breves minutos que me quedan, quisiera resaltar que estamos ante una tercera oportunidad histórica para hacer de verdad una profunda reforma del sistema educativo, una reforma que nos afecta, de un modo o de otro, a todos. También quisiera poner de relieve las dificultades de la empresa, del reto que supone la modernización del sistema educativo español, lo que equivale a decir que la futura reforma ha de resolver de una vez por todas el problema principal que le aqueja: el de la calidad de los servicios que presta.

Para ello, el proyecto acomete con firmeza los graves problemas que históricamente hemos detectado (no digo que estén todos, pero están casi todos). Entre ellos, acomete uno muy grave, el problema tradicional de la articulación interna de los diferentes niveles educativos, proponiendo al respecto un currículum vertebrado y abierto desde la educación infantil hasta la misma Universidad. Posiblemente sea ésta la primera vez que se emprende una reforma de esta naturaleza desde una experimentación previa de cuatro años académicos. Pero reconozcamos que no será tarea fácil su feliz consecución.

En segundo lugar, como el propio proyecto indica explícitamente, se emprende una vasta reforma de las enseñanzas medias. Aquí es donde los fantasmas del pasado gravitan con mayor intensidad, porque no será fácil tampoco establecer una escuela secundaria como la que se propone: ¿se podrá conseguir la integración al mismo tiempo que la diversificación; la formación general, pero también la especialización progresiva; los saberes teóricos, pero también las aplicaciones prácticas? En definitiva, se trata de resolver satisfactoriamente el viejo problema de la

ambivalencia de esta enseñanza: su carácter propedéutico y terminal a la vez.

En tercer lugar, el problema de la formación profesional. El planteamiento propuesto elimina la discriminación que introdujera la Ley General de Educación, conecta la formación con la práctica empresarial y facilita notablemente la inserción de la formación profesional dentro del sistema educativo. Sin embargo, la vaguedad de muchas de las propuestas realizadas no permite conocer si el proyecto podrá superar las deficiencias del pasado. Quizás la aportación de un nuevo documento sobre la formación profesional, al que se refería el Ministro esta mañana, sea verdaderamente necesario.

Estos son, pues, los grandes problemas que hay que resolver y que, me parece, heredamos en cierto modo de nuestra historia. Algunos de ellos son problemas endémicos, y como tales habrá que tratarlos. Otros son problemas sobrevenidos. Pero en cualquier caso son problemas cuya solución, me parece, no va a depender sólo del proyecto de reforma, o del partido político que impulsa esta reforma, o del Gobierno que la asuma, o del Parlamento que en definitiva la respalde, sino que va a depender también del concurso de todos, del concurso de la sociedad civil. Y es dentro de este marco donde el Consejo Escolar del Estado tiene, creo, un papel protagonista, mediante el cual puede aportar su conocimiento de la realidad, su experiencia y su crítica.

Nada más. Muchas gracias.

LA EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

La integración de la Educación Infantil en los Sistemas Educativos

M. Mata Garriga

1. PERIODOS DE LAS REFORMAS

Debo hablar del proceso de integración de la Educación Infantil en el Sistema Educativo con ocasión de una reforma de tal Sistema, reforma que debería significar la culminación de este proceso.

Como se dijo el primer día, nos encontramos en la discusión sobre la segunda o, mejor, la tercera gran reforma de la Ordenación del Sistema Educativo; tercera puesto que la acción del Ministerio de Instrucción Pública, con Marcelino Domingo al frente y los grandes directores generales de la Institución Libre de Enseñanza en tiempo de la Segunda República, significó una verdadera reforma en la realidad y en el espíritu del Sistema Educativo, más que en la letra de un texto legal.

Constatamos que los intervalos entre reforma y reforma van reduciéndose a una velocidad casi uniformemente acelerada. De 1857, Ley Moyano, a 1931, Segunda República, van setenta y cuatro años. Desde 1931 a 1970 van treinta y nueve años, algo más de la mitad, o algo menos, si consideramos el período de la Segunda República aparte. De 1970 a 1988 habrán transcurrido dieciocho años, algo menos de la mitad del período anterior.

Las reformas del Sistema Educativo duran cada vez menos, y es lógico; el sistema escolar obligatorio nace en cada país en un contexto social y político determinado y como respuesta a sus necesidades y a unas orientaciones. En la medida que cambia el contexto social, evoluciona socialmente, tiene nuevas orientaciones políticas, es natural que el Sistema Educativo cambie también y se ordene hacia un mejor o nuevo servicio a la sociedad. Y si los cambios políticos y sociales son notorios y se aceleran, es natural que se aceleren también las reformas del Sistema Educativo.

2. APERTURA Y FLEXIBILIDAD DE LA REFORMA

Cabe considerar además que, siguiendo en la misma aceleración, la reforma que ahora discutimos duraría la mitad que la anterior, es decir nueve años, menos de lo que está previsto para su implantación. Ello nos lleva a pensar que quizás ahora debemos trabajar en un nuevo esquema de reforma, un esquema flexible, abierto y más capaz de dar respuesta a las nuevas necesidades educativas que se generarán, sin necesidad del trauma de otra reforma, por más delicadamente aplicada que sea, y como creo que se propone aplicar la que discutimos. Pero éste es otro problema, un gran problema marco, y doctores tiene el Ministerio para intentar plantearlo correctamente, y políticos tendrá la sociedad para resolverlo.

3. AUSENCIA DE LA EDUCACION INFANTIL EN LA DEFINICION INICIAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

De momento, volvamos a nuestros niños más pequeños, a su educación y a la integración de su educación en el Sistema Educativo. Esta es una historia aún hoy sin concluir, que empezó sin ser formulada en los márgenes de la escuela obligatoria.

Esta es una escuela que nació en el siglo pasado para enseñar a todos los niños algo que no todos los padres sabían, ni mucho menos podían enseñar: enseñar a leer y a escribir, a contar y a vivir en una sociedad en proceso de industrialización a partir de una sociedad rural, a vivir en una sociedad en proceso de democratización a partir de una sociedad autoritaria. Y la escuela obligatoria lo era para los niños en edad de aprender aquellos mágicos saberes, no antes, no antes de los ocho, de los siete, de los seis años. ¿Qué podrían aprender antes? Nada, luego nada de escuela para ellos. Luego ni una sola línea para ellos en los textos legales.

4. CAMBIOS SOCIALES QUE AFECTAN A LA EDUCACION INFANTIL

Pero lo cierto es que los mismos cambios sociales que habían requerido un sistema de instrucción pública, como se llamó a menudo, una escuela obligatoria para sus hermanos “mayores”, los mismos cambios sociales actuaban sobre los hermanos menores por distintas vías y exigían también una respuesta social.

La propuesta de debate apunta sólo a uno de estos cambios: “La creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, al modificar de manera radical las condiciones de vida y de convivencia de muchas familias, hizo frecuentemente imposible que el niño pudiera ser atendido por la madre durante las horas de la jornada laboral.”

Pero la verdad es que muchas otras cosas habían cambiado. El marco educativo familiar de familia ramificada y rural en contacto con la naturaleza y su transformación, en contacto con una cultura ancestral, cambiaba a un marco urbano o suburbano, de familia nuclear, con el medio laboral y el medio vital separados, sin cultura afianzada y transmisible fácilmente.

Sumada a esta carencia estaba la nueva y temprana exigencia de una integración a la escuela, donde las destrezas sensoriales y motrices, los hábitos sociales, eran más exigidos cuanto menos practicados y alcanzados previamente.

5. OTRAS APORTACIONES

Mientras, durante el pasado siglo, progresaba la convicción científica de la importancia del buen soporte físico a todo proceso psíquico; como dice el texto a debate, además: “Las investigaciones psicopedagógicas han aportado una concepción distinta de lo que debería ser la educación en las edades más tempranas y de quienes son sus principales protagonistas. Sin desconocer ni menospreciar el papel inicial que la familia desempeña en dicha etapa, educadores, psicólogos, pedagogos y sociólogos coinciden en subrayar el enriquecimiento que para el niño supone la asistencia a un centro educativo en el que, bajo la guía de educadores profesionales, encuentra compañeros de su misma edad. De esta forma el niño se relaciona e interactúa en un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo integral.”

Ciertamente, ésta ha sido la aportación desde el campo de la Pedagogía, y ya a principio de siglo, desde el campo de la Pedagogía Activa,

la que integra la instrucción en la educación, la que pone en el meollo de la educación la actividad del niño, toda la actividad del niño ordenada desde la sensoriomotriz a la intelectual, pasando por la afectiva, la expresiva, la interpersonal, para formar un todo que ya es todo en potencia en el momento de nacer, una potencia que hay que actualizar por la actividad educativamente ordenada.

Ultimamente, la convicción de que los primeros años de vida son los más importantes en la prevención de fracasos y marginaciones se ha abierto paso en la opinión pública. Hay incluso estudios de valoración sobre cuánto ahorra una sociedad en recuperación de jóvenes y adultos, si se ha dedicado atención a la educación del niño más pequeño y desvalido.

6. REALIDADES EN LA EDUCACION INFANTIL

Estas son aportaciones de distintas procedencias, pero la realidad es que su traducción en la sociedad ha sido diversa, y más atendiendo a necesidades parentorias que a planteamientos generales:

- La guardería de fábrica, con objetivo laboral: guardar a los hijos de los trabajadores.
- La guardería de barrio, con objetivo asistencial: guardar a los hijos de los pobres.
- El preescolar, con objetivo solamente instructivo: preparar para la lectura y la escritura.
- Maternal, jardines de infancia, etc., con fines más claramente pedagógicos, es decir de tratamiento educativo de toda o parte de la etapa cero a seis años.

Estas serían las realidades, pero entre la realidad y la legislación sobre la integración oficial, incluso de las instituciones más pedagógicas, en los sistemas educativos, hay un gran trecho.

7. LA EDUCACION INFANTIL EN EL MUNDO

Actualmente, ¿cuál es la situación de la Educación Infantil en el mundo y, más concretamente, en nuestro mundo, en la Europa del Mercado Común? La respuesta es compleja, así como es complejo el proceso de reforma de la Orientación del Sistema Escolar en el cual nos encontramos.

La Reforma ha de llevar ciertamente a un texto, a un marco legal de tal ordenación, pero ha de situarse sobre una realidad escolar y transformarla. De igual manera, cuando queremos dar respuesta a la cuestión de la situación de la Escuela Infantil en cada país de Europa, hay que distinguir entre el marco legal y la realidad, como nos decía el doctor García Garrido en la primera sesión del seminario.

Puede decirse que, en general, hay un desfase entre realidad y marco legal, desfase a favor de la realidad de la atención educativa al niño menor de seis años, de la evolución de todas las instituciones hacia el modelo educativo. Sólo en Italia, encontramos una gran variedad de leyes o decretos, según la región autónoma en la que son vigentes, multiplicadas, especialmente en las regiones del Norte, por sendas ordenanzas municipales, según la orientación política global de cada ciudad.

En Italia, quizás, realidad y marco legal coinciden en mayor grado, y exposiciones como la que contemplamos bajo el título de "L'ochio salta il muro", de Reggio Emilia, son muestra de una conjunción punta.

En el resto de Europa el marco legal es poco o nada preciso, pero la realidad es mejor al respectivo marco y mejor que la española excepto en los casos de Portugal y Grecia. Menos guarderías y preescolares, más parvularios, escuelas maternas, casas de niños, jardines de infancia, recubren la geografía centroeuropea, Francia, Inglaterra. Dinamarca parece ser otro hito de cantidad y calidad; los demás países bálticos son más sensibles a los programas de estimulación precoz en casa.

Algo parecido parece ocurrir en muchos de los distritos escolares de Estados Unidos. No así en el Canadá, de donde nos han llegado serios y difundidos estudios sobre la educación infantil compartida entre familia y escuela infantil.

Los países socialistas ofrecen también un gran abanico de realidades y marco legal, según su desarrollo económico y político. Desde la gran China, con sólo el parvulario implantado, hasta los Círculos Infantiles cubanos, encontramos toda la gama de posibilidades, eso sí, extendidas al menos al 85 por 100 de la población infantil de cada promoción. Y encontramos la figura del Kombinat en la U. R. S. S., combinado de maternal cero a tres y parvulario tres a seis años, que es lo más parecido a la Escuela Infantil reivindicada en distintas comunidades españolas.

8. LA EDUCACION INFANTIL EN ESPAÑA

La situación de la Educación Infantil en España es resultante de una historia compleja, con altibajos y limitaciones, pues no sólo la historia y

la geografía de Europa nos presentan un haz de procesos en lo que a Educación Infantil se refiere. En España hay una vieja historia de abandono y atonía, salvo en las contadas excepciones de Montesinos, Institución Libre de Enseñanza, Movimiento de Renovación Pedagógica de Catalunya, II República, incluso de las Guarderías de Guerra entre el 36 y el 39.

Hay también una reciente historia de reivindicación y configuración de la Escuela Infantil y una más reciente historia de constitución democrática y diversificación política.

La situación se ha diversificado con traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas en unos casos, previsión en otros, posible delegación de parte de estas competencias a la Administración local, y en el caso que ahora nos ocupa, con una referencia expresa en el Proyecto a la colaboración con otras Administraciones públicas e instituciones privadas.

9. APORTACIONES DEL SECTOR AL PROCESO DE INTEGRACION DE LA EDUCACION INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En esta historia reciente y actual es necesario mencionar el cúmulo de innovaciones de marcado carácter pedagógico que, dentro de estas instituciones, muchos equipos profesionales (maestros, educadores, psicólogos y pedagogos) están realizando continuada y entusiastamente de manera anónima, pero eficaz. Sus experiencias revisten un gran valor para la mejora real de la atención a la infancia. Las grandes líneas temáticas en las que se está trabajando son:

- Relación niño-maestro, Relación niño-niño, Relación niño-maestro-padres, Relación niño-entorno.
- Organización del espacio y del tiempo.
- Dotación de todo tipo de materiales.
- Programación.
- Sistematización de las técnicas de observación.
- El rol del maestro.
- Lengua y educación.

- El período de adaptación: metodología y organización.
- La integración en la Escuela Infantil.

Pero el servicio prestado por un sector como éste no se agota en los temas y modelos pedagógicos y alcanza los planteamientos de política educativa y de administración. Patronatos Municipales, Ordenanzas, Planes de actuación distintos dan fe de ello.

10. REPERCUSION EN LA OPINION PUBLICA

Además, existe en nuestro país un creciente interés hacia los primeros años de vida del niño por parte de los investigadores y de las instituciones académicas. Estos estudios contribuyen a profundizar en el conocimiento y en la necesidad de prestar una mejor atención a la infancia. Y de algún modo inciden en la opinión pública, que se sensibiliza a través de ellos acerca de estos grandes temas que afectan a toda la sociedad.

Sin embargo, esta incidencia se produce más como resultado de un proceso de sedimentación que como un impacto en la opinión pública. No hay una gran coordinación directa entre equipos investigadores y equipos político-proyectivos ni existe una correlación entre investigación y divulgación, con lo que la realidad sigue más la fuerza de la inercia que la fuerza de la razón y el estudio. Sólo cuando estas investigaciones coinciden con la demanda popular y asociativa, se produce un cierto impacto en el sector.

11. APORTACION DE LA ADMINISTRACION LOCAL

También, y destinados a la coordinación de actividades y servicios municipales de atención a la infancia, se realizan estudios proyectivos y sociológicos como los de Sabadell, Getafe o Barcelona, y actividades de coordinación municipal en apoyo a las iniciativas que se originan a partir de las campañas de sensibilización del público. Muchos Ayuntamientos han proporcionado el soporte para la realización de tales programas, además de realizar una tarea poco conocida de estudios y prospección en el sector.

12. EXPERIMENTACION PROPICIADA POR EL M. E. C

También en Educación Infantil, y en la fase previa a la presentación del Proyecto, ha habido por parte del Ministerio un proceso de estudio y de experimentación que sigue su curso. Las vías son tres:

1. A través de distintas Jornadas con profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación, de Escuelas del Profesorado y del sector, se ha elaborado y publicado un *Anteproyecto de Marco Curricular* que recoge de manera pormenorizada y ordenada, en ciclos, cursos y áreas de actividad, toda la experiencia psicopedagógica acumulada.

2. Un Programa Experimental de Educación Infantil para trabajar sobre la nueva orientación psicopedagógica y estructural de la etapa cero a seis y definir un modelo de Educación Infantil susceptible de generalización con la promulgación de la Ley Orgánica del Sistema Educativo.

Esta experimentación se ha realizado conjuntamente en Centros Públicos de Preescolar dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia y Guarderías y Escuelas Infantiles dependientes de Cajas de Ahorros, Diputaciones y Municipios. Su objetivo general es la implantación de forma experimental del Anteproyecto de Marco Curricular.

Durante la realización del programa se han elaborado distintos documentos, se han efectuado Jornadas de trabajo, visitas a centros, cursos, cuestionarios, informes, etc.

Las conclusiones finales aún no han sido elaboradas. En las de la primera fase se detecta la problemática de la remodelación de los edificios, que en muchos casos son incompatibles con la tarea a la que son destinados, la heterogeneidad de los equipos pedagógicos y la necesidad de una reactualización de la formación del personal docente, la necesidad de integración de los padres en el proyecto común de escuela, la necesidad de coordinación con el Ciclo Inicial de E. G. B. y la necesidad de continuidad en los contactos con otros centros preescolares de la zona.

3. El Programa de Formación para titular al personal que trabaja en Educación Infantil. Tiene por objetivo complementar a nivel teórico la experiencia educativa de las personas que trabajan en el campo de la Educación Infantil y proporcionarles una titulación adecuada.

Se trata de la realización de un programa conjunto entre el M. E. C. y las diferentes Universidades, a fin de posibilitar la obtención del Di-

ploma de Profesor de Educación General Básica, especialidad de Pre-escolar, a las personas que están en Guarderías o Jardines de Infancia desarrollando una tarea educativa.

Este programa ha supuesto organizar los estudios en horarios compatibles con el trabajo en los Centros infantiles y en determinados días de la semana, lo que hará más fácil la asistencia a clase de los alumnos.

La duración de los estudios es de tres cursos y cada curso tiene una duración de cuatrocientas horas. Se han organizado en Madrid, Cáceres, Salamanca, Murcia, Pamplona y Zaragoza, en las siete Escuelas de Profesorado de Catalunya, y en las del País Vasco.

La aceptación de la iniciativa por parte de los profesionales implicados ha sido extraordinaria, como lo prueba la fuerte demanda que se ha producido.

Exceptuando el País Vasco, con la problemática especial de la lengua, todavía ninguna promoción ha terminado sus estudios, y, por lo tanto, no existe una evaluación final del programa. No obstante, la valoración inicial es extraordinariamente positiva y va articulando medidas que ayudan al mejor funcionamiento de los cursos.

13. PROPUESTAS SOBRE PARVULARIO DE TRES A SEIS AÑOS

Considerando las perspectivas abiertas por tales estudios y experiencias, se pueden valorar mejor las propuestas en el documento ahora a debate.

Llegamos aquí a uno de los puntos clave de la propuesta del Ministerio: la distinción entre las competencias y responsabilidades de la Administración con respecto al período tres a seis, el Parvulario de tres cursos, y el primer período, desde el nacimiento hasta los tres años, el primer ciclo de la Escuela Infantil.

“Un primer esfuerzo debe concentrarse en la extensión, tanto horizontal como vertical, de la Educación Infantil. La actual oferta educativa de la red pública se concentra sobre todo en los niveles de cuatro y cinco años. La oferta pública debe, por tanto, aumentar en estas edades y abrir vías efectivas para una escolarización completa en el tramo de edad de tres a seis años.”

Hemos de apuntar la dificultad de cambiar la ordenación de un llamado Preescolar que empezó su extensión vertical y horizontal en sentido descendente: primero, unos pocos P-5; luego, muchos; luego, casi todos y unos pocos P-4, ahora ya proporcionalmente muchos P-4 coincidiendo con la baja de natalidad. Hay que cambiar el enfoque y contemplar un Parvulario justificado en sí, y no como preparación, sino como cultivo de la evaluación del niño de tres a seis años de edad, en sentido ascendente.

14. PROPUESTAS PARA EL PERIODO DE CERO A TRES AÑOS

Pero mayor será la dificultad de ordenar el cero a tres realizado por tan distintas motivaciones y a través de tan diferentes instituciones. Ciertamente la Administración Educativa hace un llamamiento comprensible a la colaboración de la Administración Local, la más cercana a cada una de las distintas realidades:

“Además de realizar estos esfuerzos de extensión de la oferta, la Administración Educativa debe estimular a otras administraciones públicas y a organismos sin ánimo de lucro a crear centros de Educación Infantil. A tal efecto, desarrollará convenios mediante los cuales se facilite una mutua colaboración para conseguir los objetivos educativos planteados.”

“Para el establecimiento de tales convenios serán criterios preferentes la ubicación de los centros en zonas en las que se dé una mayor carencia de recursos sociales y culturales, así como la existencia de un proyecto que haga especial hincapié en la consecución de los objetivos educativos que se mencionan más adelante, en la integración de niños con necesidades especiales y en la participación activa de los padres.”

“La existencia de diversas ofertas educativas desde distintas Administraciones Públicas hace aconsejable avanzar en una mayor coordinación entre todas ellas con el fin de lograr una planificación adecuada que permita optimizar los recursos.”

Aquí está precisamente el gran quid de la cuestión: ¿en qué medida, por qué canales se realizará la colaboración de las Administraciones entre sí y con los profesionales y usuarios de la Escuela Infantil? ¿Cómo armonizar normativa, financiación, orientación pedagógica?

15. CAMBIOS MAS SIGNIFICATIVOS

El gran cambio pedagógico que la futura Reforma debe abordar en el nivel de la Educación Infantil se describe también en el documento.

“Los poderes públicos garantizarán que todos los centros a los que asistan de manera estable grupos de niños de edades previas a la de la obligatoriedad escolar cumplan los requisitos educativo-pedagógicos (objetivos, métodos, materiales, etc.) de instalaciones (seguridad de las edificaciones, la amplitud y diversidad de los espacios, etc.) y sanitarios (higiene, dotación de servicios, etc.) que se establezcan.”

“La planificación de objetivos y métodos de trabajo en la Educación Infantil se realizará de forma que se prevea el tratamiento de las necesidades educativas especiales. De ese modo, los niños que presenten necesidades específicas se encontrarán realmente integrados en los centros educativos a los que asistan junto a los demás niños.”

“La participación activa de los padres constituye una de las claves del éxito de la Educación Infantil. No se trata sólo de que padres y educadores hablen con frecuencia, de modo tal que se transmitan unos a otros el conocimiento que desde su propia perspectiva tienen del niño, de sus intereses, necesidades y problemas. Se trata, además, de que los padres puedan participar en el proyecto educativo del centro y colaborar en sus actividades.”

“La Administración Educativa pondrá los medios necesarios para que los padres de familia de todos los sectores sociales tomen conciencia de la importancia que tiene la educación infantil previa a la escolaridad obligatoria.”

Pero el interrogante pedagógico queda planteado cuando se compara el diferente tratamiento que en la propuesta tienen las áreas del primer ciclo y del segundo ciclo de Educación Infantil, así como la diferencia en exigencia de formación y titulación.

16. PERSPECTIVAS DE LA INTEGRACION DE LA EDUCACION INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Ciertamente, las perspectivas abiertas son extraordinariamente amplias y diversas, como para que en ellas prospere, en el mejor de los casos, la variedad de las vías de atención educativa al niño más pequeño. Por ello, no creo que la forzosamente breve referencia al tema en una

Ley de Ordenación del Sistema Educativo sea marco suficiente de salvaguarda del derecho constitucional a la educación que tiene todo niño desde el nacimiento, y de integración, flexible y abierta, como pedíamos al principio, pero definitiva, al Sistema Educativo.

Para ordenar la concurrencia de los distintos sujetos y administraciones en la satisfacción de tal derecho; para poner el listón tan alto como debe estar y marcar la transición en los peldaños de las disposiciones transitorias, sobre el espacio, el equipamiento, la titulación, la estructura de la Escuela Infantil; para recoger adecuadamente una tan larga historia de trabajo, de estudios y de lucha, parece necesaria una normativa en la que se reconozca la responsabilidad de padres, sectores sociales, administraciones... en la Educación Infantil. Tanto más necesaria es la ley cuanto más débil es el sujeto.

La problemática de la integración de la Educación Infantil y Primaria en el Proyecto de Reforma

C. Conde Díaz

Esta aportación al Seminario organizado por el Consejo Escolar de Estado sobre la Reforma de la Enseñanza no universitaria la hago desde la experiencia vivida en el sector privado y de la opinión recogida de compañeros que, como yo, nos vemos implicados diariamente en la tarea de dirigir o colaborar en Centros docentes. Lejos, pues, cualquier pretensión de una exposición científica del tema.

Me fijaré en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, deteniéndome más en el primer aspecto por ofrecer una mayor incertidumbre, novedad y, posiblemente, problemática.

EDUCACION INFANTIL

Con la mayor brevedad tocaré estos aspectos:

- 1.º Situación actual de los Centros Infantiles.
- 2.º Comentario a lo que dice sobre ella el libro *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, y en concreto:
 - a) Puntos que compartimos con la Propuesta.

Seminario sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Consejo Escolar del Estado.

- b) Puntos que no compartimos en todo o en parte.
- c) Aportaciones que, a modo de propuesta, ofrecemos al Texto que comentamos.
- d) Problemas que la Reforma puede presentar en el sector privado fundamentalmente.

1.º Situación actual de la Escuela Infantil

En la parte legal contamos con la Ley General de Educación de 1970, no desarrollada y con un intento traducido a borradores de la actual Administración, retirados a nuestro parecer acertadamente.

En el sector privado, hasta hace muy poco había que acudir a la Ley de Bases de Trabajo para Actividades no Reglamentadas de 31 de diciembre de 1945. Actualmente, los Centros privados se regulan por Convenios Colectivos para Centros Infantiles y por la Ley de 18 de enero de 1972 sobre Guarderías Infantiles sin ánimo de lucro.

En la realidad, ya la variedad de nombres que dicen algo en común y algo diferenciador expresan la variopinta situación de estos Centros: Guarderías Infantiles, Centros Infantiles, Centros Maternales, Preescolares, Parvularios, Babys, Jardín de Infancia, etc... Además, con muy diversas dependencias, significando entre otras:

- Del M. E. C., que reglamenta todos los Centros de enseñanza pre-obligatoria.
- De Comunidades Autónomas, muchas de las cuales han desplegado una intensa actividad promotora en esta clase de Centros.
- Guarderías Laborales dependientes del Fondo de Protección al Trabajo (F. N. P. T.).
- Guarderías Laborales dependientes del I. N. S.
- Guarderías Laborales dependientes del INSERSO.
- Centros Infantiles dependientes de Protección de Menores.
- Centros Infantiles dependientes de Ayuntamientos.
- Centros Infantiles dependientes de Diputaciones Provinciales.

- Centros regentados por Cooperativas, muchas de ellas surgidas por la promulgación reciente de Leyes favorecedoras de este tipo de empresas, constituidas muchas veces por dos personas (marido y mujer) o poco más.
- Centros libres, muy abundantes, dependientes del Ministerio de Gobernación.
- Centros, que no faltan, sometidos en la práctica a ninguna regulación.
- Y podríamos añadir un largo etcétera de casos singulares.

Dentro de esta dispersión, lo normal es encontrar Centros bien montados y atendidos por personas debidamente tituladas, gozando de buen aprecio entre las familias que demandan este servicio.

En cuanto al número, éste es muy variado según zonas o regiones. Si nos parece que prevalece la oferta privada o social sobre la pública en este campo, donde, por otra parte, la escolaridad es reducida. El Texto del libro aporta un cuadro estadístico, posiblemente incompleto en edades de cero a tres años, que indica esta escolarización en 1986:

Niños de dos años: un 5 por 100 escolarizado.

Niños de tres años: un 17 por 100 escolarizado.

Niños de cuatro años: un 85 por 100 escolarizado.

Niños de cinco años: un 97 por 100 escolarizado.

2.º Comentario al texto del libro "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" en cuanto a la Educación Infantil

La Propuesta que comentamos se contiene en el libro en la Parte III, n. 7, págs. 75 a 82. Sobre ello apuntamos:

1. *Puntos que compartimos abiertamente:*
 - a) El interés que el Proyecto o Propuesta manifiesta por la Educación Infantil.
 - b) La unificación en una única unidad administrativa, el Ministerio de Educación y Ciencia, de estos Centros, evitando la actual dispersión.

- c) El interés que muestra la propuesta por la **calidad** de la educación infantil y no sólo por su existencia.
- d) Compartimos los objetivos de esta educación infantil, así como el proyecto de conseguir una igualdad de oportunidades dentro de la misma.
- e) En general, los objetivos que se piensa deben cumplir los Centros Infantiles.

2. *No compartimos:*

- a) El que la oferta de gratuidad se establezca de tres a seis años exclusivamente para los centros de la red pública.
- b) La división propuesta de ciclos y edades.
- c) La posibilidad de encontrarnos con una ley, a pesar de la flexibilidad y autonomía que reiteradamente proclama el texto, demasiado rígida y en la que todo quede reglamentado. Somos partidarios en todo el Proyecto, y también en este tema de la Educación Infantil, de una Ley-Marco que permita experimentación y variabilidad posterior.
- d) La actual exigencia en el texto de titulaciones. En la práctica puede desplazar a numerosos trabajadores de sus puestos, y es dudoso cuál sea la mejor cualificación en determinados estadios de esta educación infantil.
- e) Questionamos la propia denominación de Escuela Infantil cuando se trata de denominar a los Centros.
- f) Admitiendo como válida, y hasta necesaria, la participación de los padres, rechazamos para estos Centros la tentación de extrapolar el sistema seguido en niveles de enseñanza obligatoria.

3. *Aportaciones al texto*

Como propuestas hacemos las siguientes:

- 1.^a Consideramos que el término Educación Infantil puede ser aceptado, aunque podría estudiarse si no resulta demasiado genérico, debiendo introducirse otros usuales para niveles de edades primeras.

Por lo que hace a los Centros, entendemos que el término que mejor se adapta es el de CENTROS INFANTILES, por estas razones entre otras:

- Es el término asumido por los Sindicatos más representativos en el sector y por las Patronales en los Convenios Colectivos de Centros Infantiles.
 - Propiamente no se trata en estos Centros de un aprendizaje escolar.
 - El término Escuela Infantil parece encerrar contenidos sistemáticos o resonancias académicas impropias en este estadio.
 - Admitiendo el término "Centro Infantil", no veríamos inconveniente en especificar según edades y funciones:
 - Centros Jardín de Infancia.
 - Centros Maternales o de Primera Infancia.
 - Parvulario o Preescolar.
- 2.^a Nos parece muy importante subrayar el carácter asistencial e higiénico-sanitario de los Centros que acogen niños en las primeras edades, aspecto prevalente sobre otros. Esto pide que, como sucede en otros países, la reglamentación deba hacerse teniendo muy en cuenta dichos aspectos. Debe, por tanto, crearse un órgano mixto Ministerio de Educación-Ministerio de Sanidad y Bienestar Social que regule esta materia incluso en aspectos puntuales. Todo ello sin merma, como antes admitimos, de la última responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 3.^a Los Centros Infantiles acogerán a los niños comprendidos entre cero y seis años. Consideramos esta etapa como pre-obligatoria, y, en consecuencia, aun admitiendo las promociones necesarias para atender la demanda ciudadana, debe quedar claro el aspecto de *voluntariedad*, tanto más cuanto menor es la edad de los alumnos.
- 4.^a Nuestro parecer es que este nivel debe desdoblarse en dos ciclos:
- Primer ciclo: cero, uno, dos, tres años de edad.
- Segundo ciclo: cuatro y cinco años de edad.

Todo ello con independencia de que el primer ciclo pueda establecer una distinción entre Jardín de Infancia y Primera Infancia y con independencia de que puedan existir Centros para atender exclusivamente a los alumnos de un determinado ciclo o edades.

- 5.^a En el espinoso tema de las titulaciones exigidas, nuestra aportación parte, por un lado, de la búsqueda de cuál sea la mejor para la calidad y servicio de estos Centros, y, por otro, de la defensa de unos profesionales acreditados, actualmente en ejercicio, y de las expectativas legítimas de otros en vías de preparación a través de determinados estudios. Nos inclinamos por este cuadro:

Cero a dos años: Puericultores y Puericultoras. Auxiliares de Jardín de Infancia.

Cero a tres años: Técnicos Especialistas en Jardín de Infancia. En cualquiera de estos casos, Maestros, pero no exclusivamente maestros.

Cuatro a cinco años: Maestros o Profesores de E. G. B. con especialidad para estos niveles.

Entendemos deben respetarse los antiguos "parvulistas", procedentes, en su mayoría, de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia.

Entendemos que debe aplicarse el principio general de respetar las actuales profesiones y puestos, admitiendo que en determinados casos sean "situaciones a extinguir".

Juzgamos también que en la Ley debe aparecer con claridad la igualdad de oportunidades para el reciclaje o reconversión tanto del profesorado de la red pública como privada.

- 6.^a Pedimos presencia de los sectores afectados en los órganos que se creen para el seguimiento y aplicación de la futura Ley, y ya desde ahora en la elaboración de los planes experimentales, algunos, como el que atañe al tema que nos ocupa, de especial trascendencia, ya que, al decir de la Propuesta, "servirá para la posterior extensión a toda la educación infantil".

- 7.^a Nuestra séptima propuesta hace referencia al tema económico, siempre fundamental para una eficaz aplicación de una Reforma.

En síntesis:

- a) La gratuidad deberá extenderse, dentro del nivel preobligatorio, a todos los alumnos del segundo ciclo, es decir, cuatro y cinco años o tres a seis años, según se determine, tanto en la red pública como en la privada.

El sector privado es unánime en considerar este punto como básico en su propuesta y como irrenunciable en su reivindicación.

- b) Para conseguir la igualdad de oportunidades deberán posibilitarse ayudas en el ciclo no gratuito.
- c) Es fácil que numerosos Centros deban readaptarse para acomodarse a las exigencias de esta nueva etapa. Igualmente el profesorado necesita tiempo y medios para una preparación específica. Por ello, la Ley deberá establecer el compromiso de arbitrar recursos para formación y adaptaciones.
- d) Sería deseable que con la Reforma se estabilizase la situación de ayudas a los Centros, evitando la actual incertidumbre por la supresión brusca y unilateral de concertos, con la consiguiente eliminación de Centros.
- e) Recogemos como positiva la posibilidad apuntada expresamente en el texto de establecer concertos en determinadas circunstancias con Centros Infantiles. La condición es la carencia de lucro fundamentalmente.

Esta situación se da en numerosos Centros en la actualidad. Por lo pronto, en los Centros que tienen otros niveles en régimen de concertación. Además, en otros muchos cuyos titulares actúan fundamentalmente por motivos benéficos o donde los propietarios no pasan de ser discretos trabajadores en la enseñanza, como es el caso de titularidad familiar o minicooperativas.

Pedimos que esta consideración del posible concierto, nueva hasta la fecha, positiva y muy bien recibida, sea contemplada con espíritu generoso, en justicia y no con miras restrictivas.

- f) Deberá evitarse una competencia desleal mediante la promoción de Centros públicos gratuitos sin ofertar a la par gratuidad en los de iniciativa social.

- g) La aplicación de recursos en el pre-obligatorio por parte del Ministerio de Educación debería concentrarse en las edades de cuatro y cinco años. En edades anteriores, sin negar la competencia admitida del M. E. C., sus principales atenciones deben ser contempladas por otras instancias.
- 8.ª La Ley deberá recoger, de hecho y de derecho, la presencia del sector privado. En las Planificaciones y Programaciones, tanto a nivel de Estado como Autonómico o Local, no pueden ser olvidados los Centros ahora existentes, públicos, privados o de iniciativa pública no estatal, que hoy prestan servicio a la educación infantil. Esta red privada, siempre que cumpla unos mínimos razonables, no debe ser barrida, con los siguientes perjuicios y con los innecesarios gastos de reposición por otros Centros.

4. Problemas que puede suponer la nueva Ley a la Enseñanza privada

La Enseñanza privada, tanto de Iglesia como de iniciativa seglar, puede aportar a la educación infantil experiencia, realidades, un buen hacer y, sobre todo, en Centros integrados, una estructura muy preparada para una oferta de calidad. Oferta además una red amplia de Centros, por lo general distribuida en zonas de trabajadores o suburbiales. A esta oferta se le pueden ofrecer diversos problemas, la mayoría ya apuntados, sobre todo a los Centros que imparten tan sólo niveles pre-obligatorios. Recordamos lo siguiente:

- a) Los problemas que pueden derivarse de instalaciones en Centros donde les sea prácticamente imposible realizar ampliaciones.
- b) Otros derivados de la titulación del profesorado o personas que atienden este servicio. Es menor la dificultad en Centros unidos a otros de E. G. B. por edificio, titularidad, dirección u otra causa.
- c) Por la disminución del número de alumnos
 - debida a la caída del índice de natalidad;
 - por una previsible carestía que alejaría numerosos alumnos;
 - por el elevado coste de personal, que supone sobre todo el doble turno en Centros con horario flexible (sobre todo las Guarderías actuales).
- d) Por razones económicas de no mediar convenios.

EDUCACION PRIMARIA

Unas sugerencias muy breves sobre este nivel, importantísimo, de la Educación Primaria.

1. Punto de partida

Es un sentir y decir general entre educadores que la enseñanza o Educación Primaria es el período más definido y logrado de la Escuela.

En este momento, los ciclos Inicial y Medio, que constituirían el núcleo más importante de la futura Educación Primaria que se propone, constituyen:

- El nivel con mejor índice de escolarización.
- El nivel con mayor bienestar. El profesor sabe muy bien lo que quiere hacer y está satisfecho con lo que hace. La familia está tranquila porque aprecia a diario un progreso en su hija o hijo (ya lee, ya suma, ya escribe...). El alumno acude gozoso al Centro.

Son muy raras las excepciones a este cuadro gratificante.

- Es el nivel con menor índice de fracaso escolar y con menores frustraciones.

2. Coincidencia con el texto (Parte III, n. 8)

- 1.^a Compartimos el texto en lo que señala de fines y objetivos de la Educación Primaria (8.1 a 8.5).
- 2.^a Aceptamos la división en tres ciclos y apoyamos la alternativa que el libro juzga preferible, de considerar la Educación Primaria como la dirigida a los alumnos de seis a doce años (6.5 y 8.7).
- 3.^a Compartimos también lo referente a profesorado, a saber:
 - la unidad de profesor;
 - la existencia de profesor especializado en determinadas áreas (música, idiomas, educación física) (8.11);
 - la presencia de profesor de apoyo más allá de la *ratio* un profesor por aula (8.12).

3. Reflexiones y propuestas

1.^a Por todo lo dicho, pensamos que es éste el nivel llamado a sufrir una menor transformación.

2.^a Debe mantenerse, como recoge expresamente la LODE y la Propuesta que comentamos, que, bajo el punto de vista de la psicología evolutiva, los objetivos educativos de este nivel abarcan el desarrollo integral del alumno con el respeto a las connotaciones diversas que lo integral conlleva.

Apreciamos una laguna en lo referente a la formación religiosa, no coincidente ni con el texto constitucional, ni con la exigencia de los acuerdos Santa Sede-Estado español, ni con la fuerte demanda social.

3.^a Nos parece importante insistir en la idea de ciclo y en la urgencia de tomarla en serio, evitando derivar, como tantas veces, a la de curso.

4.^a En el Primer Ciclo parece importante desterrar la idea de un cuerpo de conocimientos científicos sistematizado. Ha de pretenderse que adquiera el alumno técnicas instrumentales, habilidades psico y sensomotrices y conocimientos informales, todo en un enfoque didáctico de perspectiva lúdica y metodológica de métodos activos.

5.^a En el Ciclo Medio, y sobre todo en el Final, se puede iniciar la sistematización fragmentaria de algunos conocimientos y se debe insistir en la comprensión de explicaciones inmediatas referidas a tareas concretas, a materias manipulables o por su índole apreciables sensorialmente, pasando incluso en el Ciclo Final a la generalización rudimentaria.

6.^a En toda esta etapa es muy importante que el alumno asimile hábitos básicos de comportamiento que contribuyan al desarrollo y maduración de la personalidad. A ello deberá contribuir la acción del profesor.

7.^a Son aconsejables, sobre todo en el Ciclo Final, reuniones de grupo en base al comentario y análisis de hechos de vida: escolar, acontecimientos, experiencias...

8.^a Apoyamos el texto en la importancia dada al papel del profesor, a su reciclaje, y aquí también pedimos que esa posibilidad se extienda a toda la red pública y privada.

9.^a Concebimos la Educación Primaria como un ejemplo acabado de educación comprensiva, tanto por ser un bloque obligatorio, común y prácticamente idéntico para todos, como por tratarse de una formación que propedéuticamente prepara para ulteriores conocimientos tanto comunes como específicos.

Termino apuntando que el sector privado tiene una amplia presencia muy rica en su diversidad de experiencias y aportaciones en la Enseñanza Infantil y Primaria. Esta presencia merece ser apoyada. En Básica debe lograrse cuanto antes la gratuidad al 100 por 100 en todos los Centros y deben arbitrarse medios y recursos para el reciclaje del profesorado y en apoyo de experiencias en la línea de aplicación de la Reforma. Debe contarse, pues, con los Centros privados, de manera efectiva, a la hora de configurar la red de Centros que atiendan a la escolarización plena en estos niveles.

Una programación desordenada de Centros se traducirá en daños y en dispendios.

La iniciativa privada estoy seguro que aportará a la Reforma su mejor voluntad, su potencial innovador, la crítica constructiva y la colaboración leal en todo aquello que sea una mejor enseñanza en España.

LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

Enseñanza Secundaria y comprensividad

M. Fernández Enguita

Quiero agradecer en primer lugar al Consejo Escolar esta invitación, y quiero, no me vaya a olvidar luego, pedir disculpas porque me coincide otra reunión del Consejo General de la Formación Profesional, de manera que, según termine de hablar, saldré corriendo y luego procuraré estar aquí a las cuatro y media, que creo es cuando se dirigen las preguntas a los ponentes.

Yo quisiera plantear la cuestión de la reforma comprensiva de la enseñanza desde un punto de vista general, es decir: a qué factores o a qué necesidades responde este tipo de reforma, o trata de responder, tanto los que son de dominio público como algunos que no lo son tanto a mi juicio. Es un lugar común desde luego, que cualquier reforma comprensiva, sea aquí, en Francia, en Inglaterra, sea hoy, o sea hace diez años, o dentro de otros diez, trata de, o dice tratar, de responder a una demanda de igualdad. A una demanda de igualdad educativa y a una demanda de igualdad social, es también un lugar común el decir que la escuela refleja las diferencias sociales, estas diferencias de ingreso, de *status* ocupacional, de clase social, de sexo, de división entre trabajo manual e intelectual, entre zonas rurales y urbanas, etc.

Está menos claro, sin embargo, qué papel corresponde a la escuela en la reproducción de estas diferencias sociales, es decir, en qué medida es responsable la escuela de que la gente herede las posiciones de sus padres o de su origen familiar. Está menos claro si la escuela es simplemente un epifenómeno, es decir, si la gente va a heredar de todos

modos, o a dejar de hacerlo, una posición con independencia de qué suerte corra en la escuela, o si bien la escuela legitima lo que va a ocurrir de todos modos, o bien la escuela tiene papel activo, es decir, contribuye activamente a esa herencia o reproducción de las posiciones sociales.

Lo más probable es que en unos casos sea un simple epifenómeno, en otros contribuya y en todos legitime.

Pero incluso si abandonamos esa perspectiva, incluso si dejamos de preguntarnos sobre si la escuela reproduce, hace que la gente se mantenga en su posición social, etc., cabría preguntarse cuál es la contribución de la escuela a la producción de esas diferencias. Si pensamos, por ejemplo, en la sociedad esclavista, seguramente no nos sentiríamos mucho más a gusto entre ella por el hecho de que en cada generación los esclavos tuviesen las mismas probabilidades de ser hijos de los amos o de esclavos, y viceversa, los amos tuviesen las mismas probabilidades de ser hijos de amos o de esclavos. De la misma manera yo creo que debemos evitar el espejismo de preguntarnos solamente, al hablar de la escuela, sobre eso que se llama igualdad de oportunidades, meritocracia, etc.

Debemos preguntarnos no sólo cómo se distribuyen las oportunidades, sino en qué medida son desiguales las oportunidades que se distribuyen. Dicho de otro modo, debemos preguntarnos no sólo sobre si todo el mundo tiene la misma oportunidad de llegar a cualquier lado, sino sobre a qué lado se llega, y qué diferencias permite y está dispuesta a permitir esta sociedad.

En fin, incluso si la escuela no tuviera ningún papel en todo esto, es claro hoy que la gente pasa cada vez más años dentro de ella y, por consiguiente, se ha convertido en un consumo social importante, incluso aunque no le demos ningún papel de inversión de cara al futuro social y ocupacional de la gente. Se ha convertido en un consumo social, hablamos de ella como un derecho y, por consiguiente, es importante cómo se distribuyen las oportunidades de escolarización.

En ese sentido digo que las reformas comprensivas tratan de responder a una cierta conciencia social sobre la necesidad de igualdad, se formula ésta como igualdad de resultados, como igualdad de oportunidades, como igualdad de educación, entendida ésta como inversión o simplemente como consumo social..., y tratan de responder, por consiguiente, a una demanda. No son solamente los gobiernos o los expertos en educación los que dicen que la escuela debe ser más igualitaria, sino que son también los movimientos sociales, los padres, los sindicatos, los enseñantes, etc., quienes lo plantean.

Una segunda finalidad de este tipo de reformas es intentar paliar el fracaso escolar. Se supone que de alguna forma la gente se encuentra en desigualdad de condiciones ante la escuela, y, bueno, se suele llegar a la conclusión de que la escuela no ha tenido tiempo suficiente como para compensar esas desigualdades de origen; y, por lo tanto, se le da más tiempo, la estiramos por delante, la estiramos por detrás, se mete a la gente antes en la escuela, o se trata de que salga más tarde; se trata, en definitiva, de acabar con eso que suele llamarse siempre una selección temprana. Hay que decir que es un poco difícil establecer cuándo es temprana y cuándo no es temprana una selección, es decir, que eso es también un problema de conciencia social y varía lógicamente con el tiempo. No hace mucho tiempo se consideró que era demasiado temprana la selección a los diez años y pasó a estar a los catorce; hoy hablamos de pasarla de los catorce a los dieciséis, y no cabe duda de que más tarde, o más adelante, hablaremos de pasarla de los dieciséis a los dieciocho, o algo así. De hecho, por ejemplo, eso pudiera ser discutido en su momento, y se discute en Inglaterra o en otros países que nos llevan un poco la delantera en las reformas comprensivas.

Una tercera razón, también de dominio público, es la aceleración del ritmo del cambio tecnológico, las nuevas necesidades de la producción, etc.; parece que cuando menos podemos estar de acuerdo en un par de cosas. Por un lado, en que en general asistimos a una crisis de las formas tradicionales de producción, es decir, de las formas de producción en grandes series, con maquinaria muy específica y mano de obra muy poco cualificada, cuyo ejemplo máximo sería la cadena de montaje que todos hemos visto en documentales al menos. Y, por el contrario, al florecimiento, al hecho de que sobrevive mucho mejor a la crisis y florece dentro incluso de la crisis, otro tipo de empresas basadas en producción de pequeñas series, o trabajos por encargo, maquinaria universal y mano de obra muy cualificada y capaz de cambiar de procesos productivos, de un proceso productivo a otro con mucha rapidez y con una formación acelerada pero breve.

Eso es lo que observamos si comparamos, por ejemplo, cómo países como Japón y Alemania sobreviven mejor a la crisis que, pongamos, Francia o Estados Unidos; cómo zonas como los textiles de Il Prato, en Italia, o sectores como los aceros especiales sobreviven mejor también a la crisis que las viejas industrias del automóvil, los electrodomésticos y otras basadas en la gran producción en serie, o cómo todo esto que se llama empresas Zeta, empresas de tercer tipo, empresas excelentes, círculos de calidad, etc., siempre responde también al mismo modelo: a una organización flexible de tareas basada en una mano de obra muy cualificada, frente a una organización tradicional tailorista o fordista.

Por un lado, hay que decir que esto sólo afecta a un pequeño sector de la economía; y, por otro lado, a mucha gente le esperan tareas muy descalificadas. Pero el problema es que no sabemos cuáles; por consiguiente, se está cada vez más en la idea de que la gente necesita una capacitación inicial que le permita una adaptación rápida a los cambios en el empleo, sean éstos cambios de empresa o cambios dentro de las mismas empresas, o incluso cambios de las características generales de un mismo puesto de trabajo, sin que éste cambie de nombre ni de persona que lo ocupa.

Junto a estos tres grandes motivos, que son los que están en la discusión pública, yo creo que hay otros que están menos presentes, pero que deben ser tenidos en cuenta, por lo menos para saber ante qué tipo de reforma nos encontramos. Las reformas comprensivas, no tanto en España como sobre todo en Europa, fueron en gran parte hijas de la guerra fría, es decir, fueron hijas de una situación política en la cual, para hacer frente al enemigo exterior, que se señalaba claramente como la Unión Soviética por parte de los gobiernos occidentales, no se podía tener un enemigo interior, y puesto que ese enemigo interior susceptible de aliarse con el exterior eran los partidos de izquierda comunista, o de izquierda radical en general, los sindicatos, el movimiento obrero, pues las reformas comprensivas fueron un intento de romper esa dinámica de “ellos” y “nosotros”, clase burguesa y clase proletaria, división de la sociedad en clases con intereses irreconciliables, etc., y plantear una especie de consenso meritocrático en el cual las divisiones y fronteras de clases fuesen sustituidas por una pugna interindividual. No es extraño; hay que salvar las distancias entre las reformas de entonces y las de ahora, pero no es extraño, por ejemplo, si ustedes recuerdan el preámbulo de la Ley General de Educación, que fue la Ley General de la Dictadura, que allí se hablase de que la Reforma educativa era una reforma pacífica y silenciosa, se decía textualmente, pero la más eficaz que imaginarse pueda, etc.

En ese sentido, las reformas educativas son también —incluidas las de tipo comprensivo— un paso en la individualización de la división social. Lo que se consigue por medio de ellas, o lo que se trata de conseguir, es que, donde los alumnos, los jóvenes, antes veían una división “ellos” y “nosotros”, y buscaban culpas y problemas institucionales, y por consiguiente soluciones institucionales o sociales, ahora vean un proceso en el que todos son tratados por igual y en el que cada cual es responsable de su suerte; y aquí ocurre un poco como en el mito platónico: si cada cual tiene la culpa de su suerte, Dios es inocente, o si cada alumno tiene la culpa de su expediente escolar, la escuela y la sociedad son inocentes.

Ese es, en definitiva, el planteamiento de la meritocracia cuando se lleva al terreno de la escuela.

Hay que decir también que las reformas comprensivas son, por así decirlo, una política naturalmente socialdemócrata, o espontáneamente socialdemócrata, aquí diríamos socialista. ¿Por qué? Porque la reforma de la escuela, como en general la reforma de los servicios públicos, tiene la virtud de dirigirse al conjunto de la sociedad y a la vez a la clase social en la que se supone que se apoyaban los partidos socialistas europeos, y se apoyan.

No es tan duro, no produce tantos enfrentamientos como atacar el problema de la propiedad de los medios de producción, o simplemente el problema de los salarios máximos y mínimos, los beneficios de las empresas, o incluso la reforma fiscal. Pero cuando uno dice: "Bueno, vamos a arreglar la escuela, vamos a arreglar los hospitales o vamos a arreglar los autobuses o las carreteras", uno está diciendo que va a trabajar por el conjunto de la sociedad, pero al mismo tiempo puede argumentar: "Bueno, quienes más se beneficiarán de mejores autobuses, mejores hospitales y mejores escuelas serán aquellos que no tienen dinero para pagárselo por la vida privada, o que están en peores condiciones o más lo necesitan, etc." Por consiguiente, es una política que se dirige al conjunto de la sociedad y a la vez... o parece dirigirse simultáneamente al conjunto de la sociedad y a las clases más desfavorecidas, en particular a la clase trabajadora; y eso, que era especialmente importante, ha sido especialmente importante a mi juicio para la socialdemocracia europea, y lo es, en unas sociedades en las que el acceso al poder político se basa en el sufragio universal, es decir, en el logro de la mayoría electoral, y sin embargo la clase obrera, por lo menos lo que tradicionalmente se ha entendido por clase obrera industrial, no es mayoría, no es mayoría electoral en ninguna parte.

Creo también que estas reformas responden a presiones de los enseñantes. Hay que ser consciente de ello, hay que ser consciente de que, sean justas o injustas estas presiones, y tengan o no razón los enseñantes en que se necesitan más puestos escolares porque eso es parte de cualquier política de igualdad social, porque es un derecho, porque tal y porque cual, de todos modos se van a pedir más puestos escolares; porque más puestos escolares son más puestos de trabajo para los enseñantes, y por consiguiente se van a pedir.

Y finalmente, creo también que estas reformas, especialmente en países como España, responden a un deseo de invertir las proporciones entre la enseñanza académica y la enseñanza profesional. Es decir, lo que ocurre en general en todos los países ha ocurrido en general, está ocurriendo en todos los países que han mantenido una rígida división

entre enseñanza académica y enseñanza profesional, es que la enseñanza profesional cae en el desprestigio y la gente acude en masa, en tropel, a la enseñanza académica. De manera que se terminan consiguiendo unas proporciones que son las inversas de las que cualquier pequeña proyección sociológica diría sobre qué tipo de empleos espera la gente.

Era un sinsentido desde cualquier punto de vista, por lo menos desde cualquier punto de vista que relacionase la educación con el empleo a la manera tradicional, que dos tercios de la población escolar estuviesen haciendo el Bachillerato, mientras que apenas un tercio estaba haciendo la Formación Profesional, cuando todo el mundo sabe que los empleos que requieren una formación del tipo Bachillerato son bastante menos de un tercio del conjunto de los empleos, y los que requieren, teóricamente al menos, una formación tipo Formación Profesional, pues son bastantes más de dos tercios.

Ese fenómeno no es de aquí, es, vamos, fue también un fenómeno francés, es un fenómeno que ocurre en Alemania, donde existe también una distinción muy clara entre un tipo de enseñanza y otro.

Dicho esto, yo quiero recalcar que aunque creo poco en la educación como instrumento de igualdad, tengo mucha confianza en la educación como instrumento de desigualdad, o, dicho de otro modo, creo que igualar las oportunidades educativas no igualará las condiciones de vida de la gente, no igualará sus oportunidades sociales en general, pero mantenerlas desiguales sí que impide que se igualen estas oportunidades sociales. O dicho en un lenguaje más claro a los enseñantes, yo creo es una condición necesaria, pero en modo alguno es una condición suficiente.

En todo caso, además, ya he dicho que la educación es un consumo social; ya no debe ser vista solamente como una inversión o como un medio para... Eso podía hacerse cuando la gente pasaba muy poco tiempo en la escuela y le esperaba mucho tiempo de vida activa, pero hay que tener en cuenta que hoy ya dentro se pasa como mínimo ocho años, dentro de poco será el mínimo legal diez, de hecho la gente pasa, muy poca pasa sólo diez, hay una mayoría de gente que pasa algo más de diez, quizá doce, y algunos pasamos toda la vida, pero incluso saliendo a trabajar fuera de la escuela ya es mucha la gente que pasa unos veinte años dentro de ella. Entonces ya es algo como para considerarlo en sí mismo.

Desde ese doble punto de vista debo decir además que yo creo que la escuela no es el gran instrumento de la reforma social. Ahí hay que decir que la escuela se ha convertido, más que en un instrumento de reforma social, en un sucedáneo de esta reforma, es decir, en lo que se ofrece

cuando no se pueden reformar otros aspectos de la vida social. No creo que la escuela sea el gran instrumento, que la reforma escolar sea el gran instrumento de la reforma social, pero sí creo que genera unas expectativas, y en estas expectativas, que se generan en los alumnos, en los jóvenes, sí que, puesto que la gente se mueve por sus expectativas, por sus frustraciones, sí son un cierto móvil o un cierto factor de cambio.

Por consiguiente, debo decir que en todo caso yo creo que será mejor cuanto más lejos en el currículum escolar, o en la trayectoria personal de los alumnos, llegue un tronco común. Está claro que en algún momento la gente debe prepararse para salir hacia los empleos, y, por consiguiente, en algún momento debe recibir una formación más específica que la prepare, no ya para un tipo de empleo específico, porque eso no es posible, pero sí para una familia de empleos, para un tipo de trabajos; pero, a mi juicio, cuanto más tarde se sitúe esto, mejor. Y como además, hoy, el masivo desempleo juvenil nos da la oportunidad, o nos da a elegir más bien, no entre que la gente siga en la escuela o trabaje, sino entre que siga en la escuela o vaya al paro, por lo menos durante un largo período, pues creo que hoy tenemos la oportunidad de prolongar al máximo este período, este período de enseñanza en común, de tronco común, de escuela realmente comprensiva, y postergar al máximo la formación específica ya estrictamente dirigida hacia el empleo.

Por consiguiente, creo que hay que saludar este tipo de reformas comprensivas en general, y el intento de prolongar dos años el tronco común en España en particular, pero a continuación debo decir también que cada una, que estas reformas, tienen sus peligros, y por lo menos quisiera señalar dos:

El primero es que se puede caer en reproducir dentro de la escuela la división que se ha evitado fuera de ella, o dentro de cada escuela, quiero decir dentro de cada centro. Es decir, está claro que la reforma comprensiva trata de acabar con la división en ramas de la escuela, sea Formación Profesional, Bachillerato, como era aquí, o sea cualquier otro grupo de denominaciones en otros países.

Sin embargo, la experiencia es que con frecuencia se ha caído en reproducir, dentro de una misma escuela, las diferencias que antes se daban entre escuelas. ¿Y por qué vías se ha caído en esto? Pues básicamente por dos. Una ha sido la de permitir un despliegue indiscriminado de la opcionalidad, es decir, permitir que cada alumno se montase a su gusto una especie de enseñanza a la carta, con lo cual con frecuencia se terminaba, pues, estableciendo una especie..., cada uno terminaba haciéndose una especie de Formación Profesional o Bachillerato a su gusto, según le pareciese.

Esa ha sido en gran medida la experiencia de Inglaterra, a mi juicio, y, bueno, yo he tenido la oportunidad de estudiar, muy provisionalmente porque no se pueden sacar todavía conclusiones muy definitivas, pero de estudiar el caso de la reforma en Cataluña, y debo decir que vi eso. No que todos los alumnos hicieran eso, sino que algunos alumnos hacían eso, lo cual quiere decir que tenían la posibilidad de hacer eso. Es decir, la posibilidad de configurarse por sí mismos unos currículum que llevaban a reproducir la vieja división que se estaba tratando de evitar, la vieja y famosa selección temprana, pero en forma de configuraciones hechas a base de opciones personales.

Está claro, sin embargo, que ahí el régimen de opciones tiene un tanto a su favor: que efectivamente atiende a la diversidad. Ahora, yo quisiera desplazar un poco la discusión, porque lo que hablamos, cuando hablamos de que la escuela debe atender a la diversidad, bueno, debemos discutir dos cosas muy distintas, porque hay maneras muy diferentes de atender a la diversidad. Una cuestión es cómo atiende la escuela efectivamente esa diversidad de intereses, aptitudes, etc., y otra es en qué medida la escuela tiene que certificar esa diversidad de intereses. Quiero decir que, antes de ponerse a expedir títulos sobre asignaturas y a ponerles a los niños, como quiera que se llame eso, un "mayor", un complemento, o lo que sea, este niño ha hecho el Bachillerato general, pero con un plus en matemáticas, o con un tal en cual; antes de certificar de un modo u otro en los expedientes que se han seguido currículos distintos, o antes de que el seguimiento de currículos distintos permita unos caminos a unos y no a otros, o, dicho al revés, cierre a algunos caminos que deja abiertos a otros, antes de eso cabe la posibilidad de arbitrar todo tipo de enseñanzas en la escuela entendidas, pues, sea como enseñanzas complementarias, como extensión cultural o como lo que sea. Es decir, no es preciso que cada vez que la escuela trata de atender a la diversidad de los alumnos lo haga acompañándolo de unas notas, un expediente y, por consiguiente, un certificado.

La gente atiende a su propia diversidad fuera de la escuela y suele hacerlo muy bien. Va a academias, utiliza su tiempo libre como le parece, hace cursillos por correspondencia, se compra *kits* de éstos de "aprenda usted mismo", o se junta con amigos que tienen aficiones en común con ellos.

La escuela, de hecho, cuando estamos hablando de opciones, etc., de hecho lo que estamos hablando es de certificar esas aptitudes, intereses, etc., diversos, y yo creo que debemos buscar un espacio intermedio; un espacio intermedio entre hacer tabla rasa de todo y darles a todos lo mismo sin atender a sus intereses y sin ofrecerles oportunidades de acceder en la escuela a conocimientos, aptitudes, etc., a los que quizá no

puedan acceder fuera por falta de medios o lo que sea; entre eso, y la pura y simple certificación de la desigualdad.

Existe también la posibilidad de mantener esa desigualdad, no tanto a través de un régimen de opciones, o de algo parecido, como de un régimen de separación por niveles. Yo he podido ver eso en Euskadi, y creo que —bueno creo que hoy está de capa caída ese modelo allí mismo—, pero creo que hay que decir que producía enormes desigualdades, es decir, que no tenía un papel compensatorio ni mucho menos, sino fundamentalmente un papel de estabilizar, incluso de reforzar las desigualdades que existían. Producía eso que los pedagogos llaman “efecto Pigmalión”, o los sociólogos la “profecía que se cumple a sí misma”, o el proceso de etiquetado, da igual. Creo que allí mismo ya hay una amplia conciencia de eso y que básicamente ese modelo está abandonado.

Y debo decir de todos modos que, incluso aunque el sistema de enseñanza arbitre la más exquisita igualdad, no por ello está garantizada de hecho en el tratamiento de los alumnos; es decir, que los profesores tienen, o tenemos, una enorme capacidad para discriminar dentro de un aula. Es muy fácil para un profesor etiquetar a uno como a un listo y al otro como un tonto, tratar a las niñas como niñas y a los niños como niños, proponerles a unos tareas desafiantes y a otros simplemente dedicarles a repetir monótonamente los aprendizajes que han hecho al principio, etc., etc. No es lo mismo poner un ejercicio de cálculo que un problema, como no es lo mismo un dictado que una disertación, o se puede aprender de maneras muy diferentes la Historia, etc.

Por consiguiente, hay todo un proceso de formación, actualización del profesorado, etc., para tratar de llevar esos propósitos igualitarios al aula misma, y no permitir que quiebren cuando el único agente del sistema escolar es el profesor.

En segundo lugar, debo decir que existe también —y en el territorio M.E.C. hay que ser especialmente consciente de ello—, existe también el peligro de generar desigualdad a través de un tratamiento formalmente igualitario. Creo que no hay necesidad de explicar que tratar de manera idéntica o igual a gente que proviene de medios sociales y culturales muy distintos, que tiene intereses muy diferentes, que participa de culturas distintas, etc., es una manera de perpetuar la desigualdad. Es un viejo principio, el de *summum jus, summa injuria*: no se puede tratar a la gente de manera, digamos, excesivamente igual, sobre todo si lo que ocurre es que, como a menudo ocurre en la escuela, se combina un tratamiento formalmente igual con un tratamiento sustancialmente desigual. Es decir, con el hecho de que a todo el mundo se le ponen los mis-

mos exámenes, a todo el mundo se le califica de la misma manera, se les lleva a las mismas aulas, se les pone los mismos programas; pero esos programas, esos contenidos de la enseñanza, esos comportamientos, esas actitudes que se premian en la escuela no son las del conjunto social, sino las de un sector social. Son más de clase media que de clase trabajadora, son más de los que hemos pasado un largo tiempo en la escuela que de los que no han pasado, son más urbanas que rurales, son más masculinas que femeninas, tienden más a la cultura tradicional selectiva que a la cultura culta, es decir, tenemos en la escuela habitualmente patrones culturales sesgados que colocan a unos muy cerca de lo que la escuela pide y a otros muy lejos, y, por consiguiente, a unos en ventaja y a otros en desventaja. Eso, combinado con un tratamiento formalmente igual, produce desigualdad.

Con lo cual no quiero decir que haya que echar abajo el tratamiento formalmente igual, sino que lo que hay que hacer es ser capaces de combinar esa igualdad en las formas, que es necesaria, es imprescindible, con una igualdad también en los contenidos.

¿Qué quiere decir eso? Quiere decir acercar los contenidos escolares a lo que son los orígenes, las posiciones sociales, los patrones culturales, los modelos de los que la gente viene y a los que probablemente va. Es decir, con una cultura, o con un currículum escolar menos sesgado culturalmente.

Ahí debo decir que es un paso saludable el que en el currículum común se introduzca, por ejemplo, la Tecnología, que puede estar mucho más cerca de los intereses de alumnos que ven, intuyen, o saben de un modo u otro que ellos van a ir a un tipo de trabajos, a un tipo de empleos que requieren eso. Eso efectivamente permite una motivación que no permitía el currículum académico tradicional y permite también que se pueda tener, a lo mejor..., que se puedan combinar unos resultados de no mucho éxito en la parte académica tradicional con un mayor éxito en éstas, en este... currículum, y, por tanto, que se compensen. Pero me parece que ahí también hay todavía una amplia labor por hacer, limpiando el currículum de mucha carga academicista que tiene muy poco que ver con lo que la gente necesita en la vida real, incluso con lo que realmente necesita en la universidad. Es decir, incluso si sigue la enseñanza larga que conduce a los estudios universitarios, o a otros de tercer grado, o por sí misma, creo que es posible descargar mucho el currículum académico. Se ha introducido la Tecnología, pero creo que todavía es posible incluir otro tipo de contenidos más vinculados a lo que es la vida real social, afectiva, etc., de la gente.

Muchas gracias.

La Reforma cualitativa en la Enseñanza Secundaria obligatoria

J. Gimeno Sacristán

El tema de la calidad de la enseñanza, la pretensión de su mejora, es una apelación constante en todo el Proyecto de Reforma en cuyo debate estamos. Es una especie de música biensonante que transita todo el Proyecto desde el comienzo hasta el final. Un discurso que coincide con un amplio consenso social sobre la falta de calidad en nuestro sistema educativo en general y en las etapas a las que afecta la reforma propuesta, especialmente el tramo de la Enseñanza Secundaria obligatoria, entre los doce y dieciséis años, que es la preocupación en la que se centrará mi intervención y, seguramente, junto con la remodelación de la Formación Profesional, son los dos puntos claves del proyecto.

LA INSATISFACCION ACTUAL

Existe una conciencia social cada vez más amplia, que desborda el ámbito restringido de los profesionales de la enseñanza y el de la crítica, que podríamos llamar especializada, sobre la apreciación de que la cultura que ofrece la institución escolar es un tipo de cultura legitimada cada vez más por sus propios ritos, siendo, por el contrario, menos relevante para participar en la vida social, entender el mundo que nos rodea, ayudar al desarrollo del ciudadano, etc. El análisis de las causas y remedios para esa falta de calidad ya no producen el mismo grado de acuerdo. Estas apreciaciones generales se producen en un sistema educativo que como el español carece de controles de calidad, proce-

dimientos de evaluación sistemática para propiciar un debate objetivo y amplio sobre esta cuestión. Lo que resulta evidente es un cierto divorcio entre la escuela, la vida y cultura exterior, el mundo del trabajo, cada vez más amplio en la medida en que aumenta el dinamismo social exterior mientras que la escuela sigue anclada en sus contenidos y usos tradicionales.

Los centros, la financiación de los padres, tratan de forma creciente de suplir lo que ellos perciben como deficiencias de la institución ofreciendo programas complementarios diversos, lo que viene a ser al menos un reconocimiento indirecto de una insuficiencia en la oferta del currículum establecido como obligatorio. El crecimiento de las actividades paralelas o extraescolares de los alumnos dentro y fuera de los centros, como complemento de la actividad escolar normal, es un ejemplo de la insatisfacción ante la oferta educativa que normalmente ofrece la institución escolar.

El tema del fracaso escolar está ya suficientemente manido socialmente como otra expresión concreta de la falta de calidad de nuestro sistema educativo, siendo otra argumentación más del Proyecto para justificar la necesidad de una reestructuración del sistema escolar y de sus contenidos. No obstante, es preciso señalar la poca capacidad de diagnóstico que tiene entre nosotros ese índice que socialmente es muy alarmante y que expresa la falta de acomodación de lo que es la escolaridad para los alumnos. Al fin y al cabo, en el caso de la educación obligatoria, no tiene justificación una mentalidad selectiva que pida una acomodación del alumnado a las condiciones, niveles y exigencias de la escolarización, sino más bien la necesidad de acomodar ésta a las necesidades y condiciones de los alumnos.

LA NECESIDAD DE UN DEBATE CUALITATIVO

Creo oportuno señalar que el carácter llamativo que siempre tiene cualquier reforma que remodele la estructura del sistema educativo puede dejar en un segundo lugar en el debate los problemas cualitativos más urgentes de resolver en la educación española no universitaria. Todas las reformas estructurales que sugieren cambios en la ordenación del sistema tocan fuertes intereses de todos los implicados en el mismo, acaparando la atención las propuestas relativas a ese orden de fenómenos, dejando en la penumbra los propios contenidos de la Reforma, los motivos cualitativos por los que en buena parte se debe acometer la misma, los mecanismos de discriminación interna ligados al funcionamiento real de la enseñanza y no a su estructura del sistema educativo.

La estructura regula las entradas y salidas por el mismo, condiciona de forma decisiva quién accede a un tipo de nivel o de estudios y quién no podrá hacerlo, con su fundamental incidencia en la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo. Cualquier propuesta en este orden de fenómenos tiene enorme trascendencia social y política, pero debe ir acompañada del debate sobre el contenido y funcionamiento de la escolaridad misma, porque, en definitiva, ésta es lo que es gracias a cómo se realiza de acuerdo con las condiciones internas. Todo lo cual constituye un motivo importante de análisis político y social de la reforma propuesta, evidentemente. Además, es también ahora el momento histórico de acometer la mejora de un sistema educativo que estuvo sometido en el pasado reciente a una fuerte expansión, con la consiguiente falta de atención dedicada a las condiciones cualitativas de la propia escolarización que de forma inevitable ese movimiento expansivo conlleva. Se perdería una ocasión histórica si, dejándonos llevar del “ruido” llamativo que levanta el trastocar la estructura, nos despistara de prestar atención a la vida interior que existe dentro de ella. La sociedad española no está muy acostumbrada históricamente a participar en el debate sobre el sistema educativo, y menos sobre sus contenidos y usos internos, respecto de los que existe una menor sensibilidad, por lo que es preciso aprovechar ahora el interés que esta Reforma despierta.

El problema de la calidad de la educación, que tiene que formar parte de un debate permanente dentro del sistema educativo a través de los mecanismos de control y de participación democrática, es mucho más decisivo cuando se plantea la extensión de la escolaridad obligatoria, como es nuestro caso. Se trata de tener por un tiempo más prolongado a un tipo de alumno peculiar dentro de las instituciones escolares, psicológica y culturalmente hablando; y al ligar la prolongación de la escolaridad con el establecimiento de un ciclo común para todos los alumnos, fusionando dos ramas, la de formación académica y la de formación profesional, con significados sociales, culturales y de proyección social futura tan decisiva, exige plantearse de forma radical el sentido y contenidos de esta nueva etapa educativa.

La prolongación de la escolaridad obligatoria cumple un objetivo social importante cubriendo la atención a los jóvenes hasta la edad de inserción en el mundo del trabajo. Si esa prolongación se realiza dentro de un ciclo común para todos, con titulación única, aunque con variaciones parciales internas, tiene todavía un mayor significado social, en tanto pretende proporcionar una cultura básica común para todos sin discriminaciones. Por ello, el tipo de educación que se les proporcione durante la permanencia en las aulas hará de dicha prolongación una etapa en la que tengan oportunidades de adquirir cultura y habilidades básicas y una mejor preparación de base para el mundo del trabajo,

contribuyendo a una mejora de la igualdad de oportunidades entre los alumnos de diferente procedencia social. Si no se cuidan las condiciones de la misma para algunos grupos de alumnos menos favorecidos, puede ser una mera etapa de espera para salir al mundo exterior, que incluso abandonarían antes de tiempo en muchos casos.

Este es un debate que en España se produce con cierto retraso histórico. Tanto el relativo a la extensión de la escolaridad, la configuración de un ciclo de secundaria común, así como la revisión del sentido de los *curricula* escolares y de sus contenidos.

Antes de avanzar, querría hacer un doble inciso para llamar la atención sobre la necesidad de no establecer demasiadas expectativas sobre los efectos de una reforma estructural del sistema en el problema de la calidad de la enseñanza, o darle la importancia que tiene en sus justos términos.

1. Evidentemente, fusionar la formación profesional y la académica en la etapa catorce a dieciséis años, evitando la elección temprana, y proponiendo una cultura básica común para todos que evite una opción que socialmente es necesariamente segregadora mientras existan diferencias sociales, exige una reforma del tipo de la que se propone.

Pero el tema de la calidad de la enseñanza tiene que ser un reto perenne en el sistema educativo, y no es conveniente que se la cuestione solamente ligado a cambios en la estructura, ya que depende de mecanismos, digamos "menores", que debieran ser objeto de atención permanente, que exigen atención, medios y recursos específicos y variados de provisión constante. El sistema educativo debiera pertrecharse de recursos y mecanismos para innovar de forma permanente los contenidos, las formas pedagógicas, el funcionamiento de los centros, la mejora de la gestión del sistema educativo, sin ligarlo a fuertes cambios de estructura, porque entonces corre el peligro de que ese debate permanente no se establezca. Para bien o para mal, pero creo que de forma inevitable, las reformas "experimentales", con el contenido e intención con que se han emprendido, no tienen que verse sólo como ensayos previos a la instalación de modelos definitivos, aunque es preciso realizarlas cuando se vayan a echar las bases del sistema, sino que tienen que establecerse como dinámicas permanentes a nivel curricular.

2. En segundo lugar, sobre todo desde un punto de vista político, es importante considerar que muchas de las medidas que se anuncian, se prometen o se insinúan y que pueden incidir en la calidad de la enseñanza competen a las Comunidades Autónomas con transferencias educativas. Una Ley como la LOSE afecta a la estructura del sistema edu-

cativo dentro de todo el Estado, pero en buena medida su desarrollo y el relleno de contenido innovador lo van a desarrollar administraciones diversas. Por ello, éste no es sólo el debate sobre la propuesta del Ministerio de Educación, sino sobre el funcionamiento de todo el sistema escolar dentro del Estado.

GENERAR RECURSOS QUE ACTUEN DE FORMA PERMANENTE

El Proyecto incidirá en la calidad no en la medida en que dice que va a hacerlo, sino en tanto genere los recursos y establezca los mecanismos que realmente de forma eficaz actúan sobre la calidad de la enseñanza de forma constante. Este momento puede ser bueno para cuestionar y reestructurar los niveles educativos, realizando cambios importantes en el esquema general del currículum que llevan aparejados cambios importantes en los contenidos.

¿QUE ES CALIDAD DE LA ENSEÑANZA?

Es difícil establecer un cierto consenso sobre lo que es calidad de la enseñanza, puesto que es un servicio analizable desde los numerosos objetivos que cumple, además con criterios diferentes. Puede ser analizada desde una perspectiva *político-social* (grado de participación y de éxito de diferentes grupos y clases sociales en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo); desde una visión *economicista* (como adecuación a las necesidades del mercado laboral); considerando las *necesidades sociales* de los individuos (preparación para entender la cultura y realidad exterior); desde una óptica de *democratización* del sistema (márgenes de participación a todos los afectados por el sistema educativo); desde un punto de vista *académico* (preparación para niveles posteriores de educación o superación de los niveles curriculares básicos, el éxito o fracaso académico); desde un punto de vista *pedagógico* (calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y acomodación a las características de los alumnos); desde la *profesionalidad del profesorado* (nivel y calidad de su preparación y actualización, su satisfacción en la enseñanza); desde la *racionalidad organizativa* de los centros y desde la *racionalidad de la gestión* administrativa en general; desde la *satisfacción* que produce en los alumnos, entre otros índices posibles.

Para definir la calidad pedagógica de lo que la institución escolar ofrece a los alumnos, como experiencia cultural, esquemáticamente podrían mencionarse los factores siguientes:

a) La definición del contenido cultural que va a ocupar la vida de los alumnos en las aulas. Esto es decisivo tratándose de la ampliación de la

escolaridad obligatoria. Y ello no cifrando tanto las esperanzas en la determinación del currículum que pueda hacerse legalmente en las disposiciones correspondientes, algo que en una Ley de Ordenación del sistema es problemático incluir más allá de grandes coordenadas o marcos generales, sino actuando sobre los mecanismos que realmente condicionan el tipo de contenidos sobre los que trabajan alumnos y profesores. La intervención efectiva de la Administración en este sentido es en buena parte ilusoria, pues los elementos que mejoran la calidad están lejos del control directo de la Administración, en contra de lo que una larga tradición de intervencionismo en el currículum nos haya podido hacer creer. La Administración regula el currículum, sus mínimos, su ordenación secuencial a grandes rasgos dentro de la escolaridad, la adscripción del profesorado, etc., pero el contenido real del mismo, sobre todo traducido en experiencia para los alumnos, depende de otros mecanismos, fundamentalmente de la calidad de los profesores y de la oferta de materiales didácticos. Es sobre estos mecanismos básicos sobre los que la política educativa debe incidir, para mejorar la calidad de la experiencia escolar. Y son dos retos básicos en la reforma que discutimos.

b) Al hablar de calidad de la enseñanza, un capítulo primordial suele ser siempre la calidad de sus profesores, su nivel de formación inicial y su preparación estrictamente profesional, el nivel de formación que se asigna al profesorado de cada nivel educativo, el incremento de su prestigio y posición, la estimulación del mismo, la política de perfeccionamiento permanente, la generación de recursos de perfeccionamiento, además de las posibilidades de acceder al mismo, su periodicidad, etc. Este es un factor reconocido internacionalmente. Afirmaba recientemente la Comisión de las Comunidades Europeas¹ que:

“El acrecentamiento de los rápidos cambios en la sociedad, tanto de tipo económico, tecnológico, social y cultural, significa que los profesores están necesariamente enfrentados con nuevos *curricula* y la necesidad de plantearse nuevos enfoques en la enseñanza. Pero van a existir pocas entradas nuevas en el sistema como consecuencia de la juventud de los que ahora están ocupando los puestos y de la caída de la natalidad.”

Este aspecto, siempre candente en el sistema educativo, se plantea como crucial en el proyecto de Reforma al tener que decidir sobre qué tipo de profesor va a impartir en un plazo razonable de tiempo el nuevo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, cuál va a ser su formación inicial y qué perfeccionamiento se impartirá a los profesores actuales

¹ BLACKBURN, V. - C. MOISAN: *The in-service training of teacher in the twelve Member States of the European Community*. Presses Interuniversitaires Europeennes. Maastricht, 1986.

que se vayan a ocupar del nuevo ciclo de enseñanza, para que los cambios anunciados no se queden en un puro cambio formal.

Considerando una perspectiva de futuro, a medio y largo plazo, para el Proyecto que se discute, la necesidad que plantea el ampliar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, los estudios comparados sobre el mundo que nos rodea, nos llevan a manifestar explícitamente la necesidad de que este profesorado tenga el nivel de licenciatura universitaria en su formación inicial. Aspiración que se complica si las licenciaturas universitarias siguen siendo de cinco cursos de duración. Es preciso prever un esquema de formación que tendrá su operatividad plena dentro de dos décadas, pero que es preciso abordar desde ahora. No puede haber más razones que la económica, tanto para la enseñanza pública como para la privada, problema que debe considerarse a la luz de la prospectiva sobre qué tramos de escolaridad van a sufrir realmente la expansión de la escolarización en las próximas décadas, dado el crecimiento demográfico previsible, y van a exigir demanda de nuevos profesores. Otro obstáculo es el fantasma de las luchas corporativas, para no incrementar el nivel del profesorado que actualmente imparte enseñanza hasta los catorce años. Si esos condicionamientos nos impiden pensar en un sistema a años vista y vencen a la hora de establecerse el marco en la correspondiente LOSE, sabremos ya hasta dónde puede llegar la Reforma en este sentido.

Un ciclo unitario de doce a dieciséis años requiere un profesorado con titulación única a largo plazo, y ésta no puede ser otra que la de licenciado; de lo contrario, el ciclo de primera secundaria como tal será una ficción.

c) Una enseñanza de calidad requiere medios de muy diverso tipo, de los que la enseñanza pública es claramente deficitaria, a disposición de los centros, de los profesores y de los alumnos, que no deben hacerse recaer sobre la economía familiar para no traicionar objetivos sociales de la Reforma. Medios que son costosos y que exigen un nivel de formación apropiado en el profesorado para que a la dotación le siga un uso adecuado de la misma. La introducción de aspectos manuales en la formación de todos los alumnos incrementa el gasto en este sentido, más todavía considerando el ritmo de caducidad que tienen estas dotaciones.

d) En cuarto lugar, la calidad de la enseñanza está relacionada con la existencia de canales y mecanismos dentro del sistema educativo de renovación permanente del profesorado y del currículum, una vez que se cubren las necesidades más perentorias de crear puestos escolares. Esto es fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza, cuando el sistema tiende a estancarse en su expansión cuantitativa. Aspecto que co-

bra toda su importancia si consideramos la escasa incidencia cuantitativa que puede tener sobre el sistema la hipotética incorporación de nuevos profesores mejor formados inicialmente en los tramos del sistema que no están en la expansión que se producirá entre los tres a cinco y entre los catorce a dieciséis años. Al margen de esa expansión, que se llenará con los profesores del mismo nivel de calidad de los que ahora tenemos si no cambian rápidamente los sistemas de formación inicial, el profesorado existente tiene una larga vida profesional por delante, dadas las edades promedio, que son bajas, debido a la fuerte expansión del sistema escolar en la enseñanza primaria y secundaria en las dos últimas décadas.

e) El problema de la calidad tiene mucho que ver con la racionalidad organizativa a nivel de centros y de la gestión de todo el sistema escolar. La insatisfacción actual en ambos aspectos es evidente, apreciando las mejoras que paulatinamente se van introduciendo. El aprovechamiento de recursos en general, el reconocimiento de la especialización del profesorado cuando el currículum se especializa también, la existencia de un proyecto pedagógico coherente exige una cierta racionalidad organizativa sobre todo en el sector público, la potenciación de la autonomía democráticamente controlada de los centros.

f) Tratar el tema de la calidad supone plantear los mecanismos del diagnóstico y control de la misma. El Proyecto de Reforma se ocupa de forma muy difuminada y teorizante de este tema, sin propuestas claras al respecto. Nuestro sistema educativo está organizado en base a un modelo de fuerte intervención centralizada que pretende controlar los procesos educativos desde la burocracia, pero con escasa eficacia en la realidad. Siendo un sistema altamente controlador de los procesos, es, en paradójica coherencia, ineficaz en el control de los resultados. El tema es trascendental cuando se reclama como necesaria mayor autonomía dentro del sistema educativo, márgenes de flexibilidad, porcentajes de opcionalidad, etc.

Desde una óptica democrática no puede existir tampoco estricta participación de los agentes sociales diversos en el sistema, en su discusión y mejora, sino en la medida en que éstos tengan información sobre el funcionamiento y los resultados del mismo.

LOS RETOS PEDAGOGICOS DE LA PROLONGACION DE LA ESCOLARIDAD EN UN CICLO COMUN

El aumento de la obligatoriedad es objeto de un consenso importante, medida que es, desde un punto de vista social, positiva y necesaria, con-

siderando nuestro nivel de desarrollo y la regulación legal sobre la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo. Pero el aumento de la obligatoriedad plantea problemas pedagógicos importantes y una serie de retos que es preciso acometer y prevenirse contra ellos.

PREVENCION CONTRA LA IMAGEN DE DETERIORO

En primer lugar, aquí, como en otros lugares donde han realizado esta reforma, el mantenimiento de todos los jóvenes en el sistema educativo durante más tiempo incrementa la percepción de deterioro del sistema educativo, sobre la falta de calidad del mismo, que repercute al poco tiempo en una acusación de ineficacia sobre el propio sistema, alarma social, presión sobre el profesorado, sobre la política, etc. Entre nosotros, por ejemplo, ya se han manifestado en la prensa algunas opiniones acerca de la "egebeización" del Bachillerato que supone la Reforma que se quiere ahora emprender, por ejemplo. Es curioso cómo a veces se puede percibir la Reforma como una amenaza al estándar de calidad en el tramo catorce a dieciséis años antes que apreciar el logro social que supone desde todos los puntos de vista el que todos los ciudadanos de esa edad tengan derecho a la educación, al hacerla obligatoria en esa etapa. O cómo se puede ver como negativo el que todos tengan la oportunidad de participar en un tronco común, independientemente de su origen social. La ideología selectiva sobre la educación está arraigada en forma de mentalidad en sectores muy diversos, incluso en colectivos del profesorado.

La percepción de deterioro se producirá en alguna medida, en el sentido que ahora indicaré, porque la extensión de la obligatoriedad dentro de un sistema comprensivo disminuye los rendimientos promedios del sistema, si se mantiene un cierto "continuismo pedagógico" en los contenidos y en las condiciones actuales imperantes. Evidentemente, si capas de población más amplias, con desigualdades económicas, culturales e intelectuales de partida acceden a un mismo nivel y tipo de educación secundaria, manteniéndose las condiciones de la escolaridad dominante, los rendimientos promedio del sistema descienden. Con los mismos mínimos pedagógicos de exigencia en cuanto a nivel y en cuanto a contenidos, la cantidad de sujetos que seguramente no pueden alcanzarlos se incrementa, produciéndose una bajada en el rendimiento promedio, abultándose así el número de fracasos escolares y, consiguientemente, la percepción de deterioro de la que hablamos.

Evidentemente, cuanto más selectivo sea un nivel o tipo de educación, más alto rendimiento promedio producirá, pero a costa de ser menos los que participan de ese sistema educativo. Por eso es preciso

anteponer los objetivos sociales de la Reforma que consisten en suprimir filtros, extendiendo la escolaridad dentro de un ciclo común, para que diferencias económicas y culturales, traducidas inexorablemente en desventajas escolares, no sean un obstáculo en la igualdad inicial de acceso a la educación al menos, ya que no podrán evitar la desigualdad a la salida del sistema. Al fin y al cabo, ninguna reforma educativa tiene por sí misma, y menos a corto plazo, el poder de superar las desiguales condiciones individuales de partida que prestan desiguales oportunidades de éxito dentro del sistema educativo. Lo que debe hacer el sistema educativo y cualquier reforma desde un punto de vista social —y la que ahora se propone representa en esto un paso positivo importante— es no acentuar las desigualdades legitimándolas dentro del sistema educativo.

Como afirma Landsheere², si los juegos olímpicos se abriesen a todo el mundo sin selección previa, se produciría una bajada espectacular en las actuaciones, aunque las marcas de los mejores seguirían siendo altas. Los rendimientos de los mejor dotados se mantienen. Y estos dos efectos, la baja del promedio y el mantenimiento de los mejores, es lo que parece ocurrir en la Enseñanza Media, de acuerdo con las comprobaciones realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar.

Pero el fenómeno en sí mismo tiene importancia social y profesional en el profesorado, dado que normalmente la opinión pública en general, la de los padres, e incluso la de los mismos profesores, siendo sensibles a estos fenómenos, a veces no analizan ni perciben las causas extraescolares en los fracasos escolares. Lo que contribuye a nivel social a aumentar el malestar sobre el sistema educativo, generando más inseguridad en el profesorado e incluso resistencia a innovaciones que alteren las condiciones ya existentes. La extensión de la escolaridad en un ciclo común de educación es un objetivo de política social progresista que debe llevar acompañada una política de información constante y un esfuerzo por cambiar las condiciones de la escolaridad para mitigar el efecto señalado de deterioro del rendimiento promedio del sistema.

Esas mismas argumentaciones se producen y ya se anuncian entre nosotros como argumentos para rebajar el nivel de la comprensividad, es decir, limitando el que todos accedan a un mismo tipo de educación por el mayor tiempo posible. En ocasiones, con el argumento de diferencias individuales insalvables, en otros casos con el argumento de las necesi-

² LANDSHEERE, V. de: "Competencias mínimas para la enseñanza secundaria". *Perspectivas*, 1987, vol. XVII, núm. 1, págs. 41-50.

dades del mercado de trabajo que suele esconder la defensa de que distintos grupos sociales deben tener diferente nivel y tipo de educación.

La conciencia de ese efecto de descenso de calidad en la enseñanza secundaria está, no obstante, bastante generalizado en muchos países, independientemente del hecho de hacerla obligatoria en un primer tramo para todos, si bien las reformas en este último sentido incrementan la percepción de crisis. La enseñanza secundaria, a caballo entre una educación básica para los ciudadanos que no seguirán estudios universitarios y pretendidamente propedéutica para estos estudios, cumple con dificultad esas misiones. No prepara bien para la Universidad, no capacita adecuadamente para el mundo del trabajo y deja mucho que desear a la hora de fundamentar competencias y destrezas básicas en los alumnos.

Además, como decía al principio, esta reforma se plantea entre nosotros con cierto retraso histórico. Las reformas comprensivas ligadas a la extensión de la enseñanza obligatoria en Europa surgen en un momento de optimismo ideológico, y en un momento de recreación económica, después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, en este momento se discuten los supuestos de dichas reformas al existir una regresión política a posiciones más conservadoras dentro de la crisis económica prolongada.

Nosotros nos planteamos modernizar el sistema educativo y salir de una educación obsoleta en un momento de democratizar más la educación, extendiendo a todos una educación obligatoria común que no separe a la población en ramas de diverso contenido para evitar predefinir el futuro intelectual, social, laboral y económico de los alumnos con la necesidad consiguiente de transformar el funcionamiento y los contenidos del sistema educativo, en un contexto internacional de crisis, con fuertes presiones para incrementar la rentabilidad de las inversiones en educación y, en lo pedagógico, volver a los fundamentos básicos tradicionales, a lo que los anglosajones denominan el "back to basics" (la vuelta a los saberes básicos).

Un discurso que está caracterizando la discusión curricular en la década de los ochenta, si bien se hace notar en falta un análisis riguroso sobre qué es realmente *lo básico* dentro del currículum obligatorio que no sea el volver a las concepciones tradicionales del saber, ya que la contestación a dicha pregunta no es ajena a valoraciones, opciones y visión de futuro, teorías pedagógicas, etc. En general, toda crisis hace volver la vista a los valores tradicionales considerados más seguros, y en el sistema educativo esto se produce igualmente. Pero nosotros no podemos echar, precisamente, la vista a las esencias perdidas.

COMPAGINAR OBJETIVOS

El objetivo de la extensión de la obligatoriedad se imbrica con el de la supresión de la opción temprana, que supone de alguna forma un intento de fusión de la cultura académica y la que tiende a preparar profesional, para evitar discriminación social y dignificar la formación profesional. Pero al tiempo se tiene que debatir la renovación cualitativa de todo el sistema de educación obligatoria. Los tres objetivos los tenemos históricamente pendientes, lo que hace más difícil producir un discurso coherente y definir una estrategia política que los aborde simultáneamente, cuando dependemos de tantos lastres heredados.

Pero lo que es cierto es que con esa discusión entran más claramente en contradicción la concepción de las funciones educativa *básica*, que debe cumplir toda etapa obligatoria de educación, por un lado, y la *pro - pedéutica* para los estudios postobligatorios para el mundo del trabajo, que tiene que favorecer la enseñanza secundaria, por otro lado.

De ahí la importancia que tiene debatir los problemas relativos al contenido de la educación obligatoria y relacionarlo con el problema de la calidad de la enseñanza. Es preciso caer en la cuenta de que la enseñanza obligatoria es un concepto legal que, bajo el modelo de escuela comprensiva, implica en alguna medida el objetivo de someter a la misma a todos los alumnos, adquiriendo de esa forma el valor potencial de propiciar una cultura básica para todos con sentido por sí misma y no meramente preparatoria, lo que dentro de la perspectiva de la ampliación de la obligatoriedad supone alterar de algún modo el fin solamente académico de la tradicional enseñanza secundaria, por un lado, y cuestionar el practicismo de la formación profesional, por otro.

AMPLIAR EL SENTIDO DE LA “CULTURA ESCOLAR”

El currículum de la enseñanza obligatoria bajo el esquema comprensivo implica ampliar el espectro de objetivos a cubrir por la misma en relación a los *curricula* académicos tradicionales. No es que cambien los objetivos de la enseñanza secundaria tradicional, volcada a la preparación de la enseñanza superior, sino que deben ser compaginados con otros objetivos y otros contenidos, enfatizando una serie de destrezas básicas necesarias para el ciudadano. Es decir, se exige desbordar el sentido del academicismo propedéutico, proporcionando una base cultural para una gama más amplia y diversa de población.

Como afirmaba el Collège de France³ en el informe emitido a requerimiento del Presidente de la República francesa, el problema está en “ampliar el sentido de la excelencia”:

“Por razones inseparables de tipo científico y social, sería necesario combatir todas las formas de jerarquización de las prácticas y de los saberes, incluso las más sutiles, especialmente aquellos que separan lo puro y lo aplicado, lo teórico y lo práctico o lo técnico” (pág. 17).

Ello exige modificar el contenido de lo que se considera rendimiento académico, algo configurado por el sesgo academicista históricamente dominante dentro del currículum obligatorio de la enseñanza secundaria. Una aspiración que conlleva medidas en diversos campos: las relativas a la decisión de mínimos en el currículum de esta etapa, la producción de medios didácticos, la formación del profesorado, la incorporación de personal diferente a los profesores para una serie de tareas puntuales en los *curricula*, de la reordenación de los centros, la dotación de medios a los mismos y un cambio, previa información, a los padres, que verán cambiar el sentido de lo que ellos entienden y han entendido por cultura escolar.

CONSECUENCIAS DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

La alteración de los *curricula* tiene una serie de repercusiones importantes:

a) La sobrecarga de los programas, si no se realiza un cribado que seleccione lo fundamental, distinguiéndolo de lo accesorio, dando salida en un momento determinado a la optatividad por parte de los alumnos. El objetivo de proporcionar al ciudadano una cultura básica común que le prepare para la vida conlleva el aumentar el sentido de lo que se entiende por “contenidos” de la enseñanza. Este aumento de contenidos puede llevar a tratamientos educativos superficiales que deterioren la calidad del aprendizaje, se potencie o mantenga el sentido memorístico del mismo, etc., dado que los horarios escolares no se deben incrementar.

b) Una educación que pide atención a áreas culturales diversas, sin la exclusividad de su sentido preparatorio, no cerrada en los estrictos contenidos de las disciplinas clásicas, cambia el significado de la profesionalidad de los docentes, lo que introduce inseguridad y conflictos en este estamento. De hecho ya escuchamos cómo ciertos grupos opinan que la organización del currículum en torno a áreas supone una regre-

³ COLLEGE DE FRANCE: *Propositions por l'enseignement de l'avenir*. Paris, 1986.

sión respecto del modelo de profesor especialista de asignatura, típico de la profesionalidad ideal en el profesorado de enseñanza secundaria. Una forma de ordenar el saber se asocia a la calidad de la enseñanza y al sentido de profesionalidad ideal, lo que cualquier reforma estructural del currículum pone en tela de juicio. No digamos ya cuando se le diga al profesorado que determinados componentes del currículum no tienen viabilidad si no están a cargo de otro tipo de personas que deben colaborar puntualmente en las tareas escolares. Resulta difícil concebir una plantilla estable de profesores para módulos de contenidos optativos y prácticos, por ejemplo, que tienen necesariamente una indudable caducidad temporal.

c) Los cambios curriculares, con la ampliación de cometidos desbordando el sentido y coordinadas de los saberes clásicos, introduce inseguridad en los criterios para juzgar lo que es una educación de calidad, lo que afecta a los controles sobre el sistema educativo, a los más variados agentes sociales, a los padres y, por supuesto, a los profesores. Cuanto más variados son los cometidos de la enseñanza, a medida que se incluyen entre ellos la atención a las necesidades del alumno, la conexión con el mundo exterior, etc., se rompen los criterios tradicionales para juzgar la enseñanza; la pedagogía se hace más invisible en términos de B. BERNSTEIN⁴, borrándose la barrera nítida entre lo que se considera valioso y accesorio. Todo es más discutible porque esos criterios borrosos son más susceptibles de enjuiciamientos diversos, de opciones más polémicas sobre las que el consenso social puede no ser tan claro como con los valores de la educación tradicional.

d) La incorporación de saberes prácticos o técnicos y la atención a destrezas manuales puede chocar socialmente en determinados grupos con lo que consideran "cultura académica sustantiva para mejorar socialmente", tradicionalmente más relacionada con los saberes abstractos y académicos, sobre todo en las clases medias y altas. La infravaloración en nuestra sociedad de la formación profesional tiene un componente de este tipo, sin duda. Alguna reticencia en este sentido aparece, por ejemplo, en la reforma del Tercer Ciclo de E. G. B que está experimentando el Ministerio de Educación en el ámbito de su competencia territorial.

Al fin y al cabo, todas las opiniones y actitudes, desde la de los profesores hasta la de los padres, están modeladas en función de un determinado sentido de lo que es la "cultura valiosa" que sirve para "prosperar en la vida". Los cambios curriculares desbordan así los marcos de las aulas y se convierten en alguna medida en propuestas de cambio antro-

⁴ B. BERNSTEIN: "Clase y pedagogías visibles e invisibles". En J. GIMENO y A. PÉREZ: *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

pológico. Este es un factor para evaluar la importancia a todos los niveles de los contenidos de la cultura que han de rellenar la escolaridad obligatoria.

ASPECTOS PRACTICOS EN EL CURRÍCULUM

La necesidad de introducir aspectos prácticos en el currículum es la consecuencia de suprimir la opción entre una enseñanza académica y otra profesional, si la prolongación se lleva a cabo dentro del modelo de enseñanza comprensiva, así como la de dar al concepto de "excelencia académica", del que hablamos con anterioridad, más amplitud. Es un paso hacia una educación más integral. Sin una revisión profunda de las condiciones en que se vayan a desarrollar esos módulos prácticos corren el peligro de que sean la salida únicamente para los alumnos que no puedan seguir por la línea curricular digamos que "más dura", que es donde se produce más fracaso escolar. Deben verse más propiamente como una forma de proporcionar una educación más completa y no como una pseudo formación profesional.

La rentabilidad económica, social e intelectual en este tipo de módulos es algo que se discute en otros contextos, poniendo en tela de juicio algunos supuestos que se consideran comúnmente aceptados. Afirma HEYNEMAN⁵ que:

"No es posible continuar aceptando el supuesto de que materias de estudio adicionales centradas en una ocupación manual serán una inversión provechosa para la sociedad o para el individuo" (pág. 73).

Desde el punto de vista de su valor preprofesional, la formación más práctica topa con la dificultad, ya claramente experimentada en la formación profesional, de la caducidad acelerada de las tecnologías, siendo más estable la de los conocimientos básicos en los que se apoyan. Considerando el costo considerablemente más elevado de estos módulos respecto de las enseñanzas tradicionales, en lo que a instalaciones se refiere, pensando en que se propone su extensión para todos los alumnos, es un factor que debe considerarse seriamente. En segundo lugar, están sometidos a una demanda voluble y son difíciles de adecuar a cada zona económica y cultural, si no se agrupan recursos dentro de las mismas.

Por otro lado, las insuficiencias metodológicas en la impartición de estos módulos hacen más evidentes su falta de respuesta a los objetivos

⁵ HEYNEMAN, S.: "La economía de los programas de enseñanza secundaria: una crisis en gestación en los países en desarrollo". *Perspectivas*, 1987, V, XVII, núm. 1, págs. 67-79.

por los que se proponen. Las destrezas prácticas o se practican con todas las consecuencias y exigencias en cuanto a condiciones metodológicas y de medios, o es una quimera que de ellas puedan extraer los efectos necesarios masas de alumnos. Y si no se cumplen esas condiciones no se conseguirán los objetivos por los que se montan, quedándose en un simulacro más de actividad manual en los centros, como ha pasado primero con los trabajos manuales y después con la pretecnología en la E. G. B. Los efectos de condiciones positivas en cuanto a una buena *ratio* alumnos/profesor, medios suficientes y método adecuado, son en estos casos más evidentes.

Todo ello puede llevar, según el autor citado, a un aumento de costos que hipotequen las necesidades del verdadero programa de formación profesional y que no se logren adecuadamente tampoco los objetivos formativos que se pretendían con la introducción de estos componentes. El cambio de actitudes sociales hacia el trabajo, el aprovechamiento formativo que conllevan las actividades prácticas y la tecnología puede lograrse por diversos canales y tiene todavía mucho que explotar en este sentido el currículum más académico de la enseñanza de las ciencias y de la tecnología.

Si con los módulos prácticos se pretende la formación preprofesional, este objetivo ha de tratarse consecuentemente. Si cumplen otras funciones como es el cambiar el sentido academicista de la formación general, el currículum normal, con una mejor dotación en los centros, permite amplios márgenes de actuación. La formación básica, siempre y cuando se atiendan deficiencias de partida de los alumnos y se transforme el sentido academicista que le han dado las condiciones escolares dominantes, tiene alto valor "práctico" y profesional de cara al mundo laboral venidero, con capacidades de transformación del sistema educativo mucho más profundas que la inclusión de pobres módulos de formación preprofesional.

La enseñanza de las Ciencias y de la Tecnología permite amplios márgenes de proyección en actividades de tipo práctico, de lo que se deduce que una atención prioritaria a estos aspectos para una renovación pedagógica profunda en los contenidos, métodos, realización de actividades prácticas, dotación de materiales, complemento con actividades en el exterior de los centros, creación de equipos interdisciplinarios con medios suficientes para la confección de *curricula* innovadores, etc., permiten un amplio margen de actuación en nuestro contexto, sin grandes cambios en la estructura del currículum, pero sí en la renovación pedagógica del mismo y en la del profesorado. Baste, a título de ejemplo, echarle una ojeada a cualquier libro de texto sobre las áreas científicas, la dotación de laboratorios y talleres de tecnología en los centros,

etc., para comprender las carencias que tenemos en este sentido. No se trata de meter la actual Formación Profesional y la mala formación manual que ahora se critica en el currículum de la Enseñanza Secundaria obligatoria, sino, fundamentalmente, de enfatizar aspectos prácticos en la formación general, dándole a ésta un sentido menos libresco.

A título de enunciados paradójicos recordamos con HEYNEMAN que es preciso recordar la rentabilidad económica e intelectual que tienen las materias básicas por su capacidad de transferencia amplia de aprendizajes a otros campos y actividades prácticas, como las Matemáticas, Ciencias y Lengua, por la importancia de su dominio para toda la escolaridad postsecundaria, por el amplio margen de mejora que todavía se precisa en estos campos, por el valor que tienen para adaptarse prolongadamente al rápido cambio tecnológico, por su valor en el desarrollo económico incluso en una agricultura cada vez más tecnificada.

A veces se suele argumentar la necesidad de una formación manual o de tipo práctico para dar salida a las desiguales capacidades de los alumnos, ofreciéndola como un componente optativo que sirva de refugio hasta la edad de salida del sistema a los alumnos incapaces de seguir los demás saberes escolares con un determinado nivel de rendimiento. Incluso es un argumento de tipo “técnico” para los que pretenden rebajar la edad límite de la comprensividad, disfrazando otros intereses económicos y sociales. Ofrecer lo técnico-manual como alternativa opcional a los que no sigan los componentes más académicos supondrá admitir de partida que dos tipos de formación diferente son para distinto tipo de personas, y quizá no sea posible otra salida en alguna medida, sólo que ahora dentro de la parte optativa del currículum comprensivo. A este respecto me servirá de una cita de CORNALL⁶:

“Hay grupos de alumnos de bajo rendimiento que encuentran pocas satisfacciones en su trabajo actual en los últimos años de la educación obligatoria, y debemos aceptar el objetivo de mejorar su moral y su rendimiento; pero no es evidente que la solución consista en poner de relieve su singularidad y segregarlos, contra todos los principios no selectivos, en una categoría especial, en lugar de preguntarnos qué cambios debemos hacer, en enfoques, en métodos, en material, con el fin de ayudarles a gozar de los beneficios de un currículum común bien pensado, que tenga por objeto satisfacer las necesidades que tienen en común con todos sus contemporáneos y con sus futuros ciudadanos” (págs. 65-66).

⁶ CORNALL, P.: «A partir de aquí: el “porqué”, el “qué” y el “cómo” del desarrollo curricular secundario durante los próximos años». En M. GÁLTON y B. MOON: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

Módulos preprofesionales deficientemente montados pueden ser el campo de aterrizaje de los que no siguen otro tipo de educación más abstracta. Esto último es lo que precisa cambiar su sentido para dar cabida a intereses más amplios y a capacidades más diversificadas. Por lo tanto, la revisión del sentido y contenido de la cultura curriculares debe ser una pieza clave como requisito de la renovación pedagógica que nuestro sistema necesita en cualquier caso, y mucho más si optamos por un modelo de escuela comprensiva con un currículum común para todos, aunque sea solamente en parte.

LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM: EL AREA Y LA COMPRESIVIDAD

La Reforma que discutimos aporta, en cuanto a la organización curricular de la Enseñanza Secundaria, dos aspectos importantes que tienen que ver con el tipo de experiencia que pueden obtener los alumnos en las instituciones escolares: el área como medio de organizar el currículum y la comprensividad del mismo.

Si la escolaridad obligatoria debe cubrir aspectos más amplios que la tradicional cultura académica, es preciso reconocer la necesidad de ordenar los contenidos curriculares en torno a áreas, que es un concepto más amplio que el de disciplina, lo que no obsta para reconocer la necesidad, según los casos, de impartir disciplinas especializadas.

El área desde un punto de vista pedagógico es un recurso de organización del currículum para agrupar una cierta variedad de objetivos y contenidos que desbordan el sentido especializado de las disciplinas. Por otro lado, es una forma de incitar a una interrelación de contenidos diversos de cara a una cultura más integrada, un aprendizaje más interdisciplinar, más útil para la vida social fuera de la escuela, aplicado a la comprensión de situaciones vitales, sociales, económicas, etc. El área es una reacción a la insularización de los saberes dentro de disciplinas académicas cerradas, favoreciendo desde la organización del currículum esa interrelación, reclamándola así a los equipos docentes. Ese objetivo o se logra desde la configuración del currículum o se tiene que buscar en la coordinación estrecha y siempre difícil entre profesores especializados. Una solución necesaria cuando la educación ha de tener en alguna medida sentido por sí misma y no sólo como mero elemento de progreso hacia cotas de saber más especializado.

Desde un punto de vista organizativo, las áreas ofrecen un marco flexible para decidir e ir actualizando los contenidos, permiten articular mejor la optatividad, facilitando opciones especializadas dentro de las

mismas, de módulos o asignaturas más concretas, de diferentes niveles de profundización; presta también un mayor margen de autonomía a las Comunidades Autónomas para concretar su currículum, garantizando los mínimos obligatorios para todo el Estado, dentro de unas coordenadas de cultura común, pero diversificada. Desde el punto de vista de la ordenación académica permite además la fijación de plantillas de profesorado sin cerrar las opciones concretas que un centro o una zona puede tomar en cuanto al currículum optativo. Este modelo organizativo exige correlativamente una formación del profesorado más interdisciplinar también, lo que choca con el especialismo creciente de la universidad en sus planes de estudio, tendencia que si continúa en las reformas que en este momento se desarrollan se tendrá que seguir tratando de corregir en el momento de la selección del profesorado, al menos dentro de la enseñanza pública, lo que no es recurso adecuado para garantizar la competencia adecuada en los profesores.

El otro punto importante de organización curricular es la comprensividad, consecuencia de la fusión de la rama de formación académica con la profesional, en un ciclo de enseñanza secundaria, retrazando la opción entre una y otra. Es la opción tendente a conseguir una cultura común para todos los ciudadanos, exigida incluso dentro de una economía desarrollada por la propia evolución del mercado de trabajo. A medida que el currículum comprensivo se extiende más allá de los catorce años debe ligarse a la optatividad para dar salida a la diversidad de posibilidades en los alumnos, lo que se traducirá en una sensible complicación en la organización de los centros, que debe ir acompañada de rigurosos sistemas de evaluación y control para evitar discriminaciones y para ajustar el sistema a las necesidades de cada momento.

En el tema de la comprensividad del currículum se reproduce la dialéctica propia de las presiones y objetivos diversos y contradictorios entre sí del sistema educativo que aspira a proporcionar una cultura común a todos, por un lado, quiere atender las diferencias individuales, y tiene que dar salida a las desigualdades que llevan ya los alumnos a las instituciones escolares y que éste no puede superar, por otra parte.

La batalla por la comprensividad es una aspiración que todo el mundo comparte teóricamente como objetivo y que ha sido generalmente fruto de una determinada política progresista que pretende compensar las desigualdades sociales de base. Por lo que no habrá que extrañarse la división ideológica que en este punto se va a producir entre los que, reconociendo las diversas capacidades de los alumnos, piden la segregación temprana para ahorrar recursos y acomodarse a las necesidades momentáneas de un mercado de trabajo que todavía precisa de mano de obra no muy especializada, y la de los que, creyendo que el retraso en la

opción curricular evita legitimar tempranamente las desigualdades individuales, que son en definitiva desigualdades sociales de partida, piden que el sistema educativo haga un esfuerzo compensatorio como elemento de política social que contribuya a redistribuir la riqueza.

Sin olvidar que la comprensividad supone un aumento de costos importante porque obliga a articularla con un cierto grado de optatividad vertical y horizontal, lo que supone inversiones adicionales importantes. Cuando se prima el ajuste al mercado y a las diferencias individuales, se tiende a romper cuanto antes la comprensividad. Si se prima la lucha por la supresión de las diferencias, con soluciones organizativas internas para dar cabida a la diversidad de niveles en los alumnos, si se pretende una base culturalmente amplia igual para todos los alumnos en contra de la especialización temprana, considerando la tendencia a medio y largo plazo de la evolución del mercado de trabajo, entonces se tenderá a primar la comprensividad con la necesidad de estimular la practicidad de los saberes que comentamos anteriormente. Todo ello dentro de un marco organizativo flexible que permita ir adaptando los *curricula* a las necesidades de cada momento. En este sentido se precisará de prudencia para ir acomodando el sistema de acuerdo con la evolución del proceso de implantación.

EL BACHILLERATO

La Reforma del Bachillerato: Algunas consideraciones desde el punto de vista del currículum

C. Coll Salvador

La complejidad de la Enseñanza Secundaria, tanto en el tramo de la Secundaria Básica (doce-quince-dieciséis años) como en el de la Secundaria Postobligatoria en su vertiente de Bachillerato (quince-dieciséis-dieciocho años), es una constante en los sistemas educativos de los países avanzados que se manifiesta, entre otros, en los consabidos problemas de organización de centros, de profesorado, de vinculación con el mundo laboral y con la Enseñanza Superior, de motivación del alumnado, de absentismo escolar, de tasas considerables de repeticiones y abandonos, etc. Las causas de esta complejidad son ciertamente numerosas y variadas y, muy a menudo, caen fuera de lo estrictamente pedagógico para situarse más bien en el orden de lo social y de lo económico.

En el intrincado panorama de la Enseñanza Secundaria, las cuestiones de índole curricular, es decir, las decisiones relativas a las materias, contenidos, objetivos y metodología de la enseñanza, así como a su articulación en asignaturas que son objeto de evaluación y certificación, poseen un nivel de complejidad no menos elevado. Es lógico que así sea, pues las decisiones que se adopten al respecto, cualesquiera que sean, condicionan, y están condicionadas a su vez, por las decisio-

nes adoptadas para resolver los otros problemas que antes mencionábamos; por ejemplo, para resolver los problemas de profesorado o de organización de centros, por citar sólo los dos más evidentes, de mayor impacto económico y con mayor trascendencia a nivel de opinión pública.

En realidad, esto no constituye una característica propia de la Enseñanza Secundaria. El currículum, al actuar de eslabón entre, por una parte, los principios, planteamientos generales y grandes decisiones sobre la ordenación del sistema educativo, y, por otra parte, lo que se aprende y se enseña realmente en las aulas, juega un papel central en todos los niveles de la enseñanza. De ahí el interés del debate curricular y también el apasionamiento con que suele producirse.

¿Cuál es entonces el origen de la dificultad añadida que plantean las cuestiones curriculares en la Enseñanza Secundaria? Sin pretender en absoluto con ello agotar el análisis, creo que esta dificultad añadida tiene en gran parte un doble origen. En primer lugar, la búsqueda de un equilibrio, necesario pero no siempre fácil de articular en la práctica entre dos grandes principios igualmente irrenunciables de la Enseñanza Secundaria: el principio de comprensividad y el principio de atención diversificada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos de estas edades. En segundo lugar, la exigencia de tener en cuenta al mismo tiempo el carácter terminal y propedéutico o preparatorio de la Enseñanza Secundaria, tanto en lo que concierne a la Secundaria Básica como al propio Bachillerato.

El tema de la comprensividad ya ha sido analizado en este Seminario, y, por lo tanto, no voy a detenerme en el mismo. Señalar únicamente que la articulación concreta entre una Enseñanza Secundaria básica de tipo comprensivo —es decir, una enseñanza que trata de proporcionar a todos los alumnos una formación básicamente común con independencia de su origen social y de otras características individuales o de grupo— y una enseñanza suficientemente diversificada que sea capaz de dar una respuesta adecuada a las grandes diferencias de intereses, motivaciones y capacidades que suelen presentar los alumnos a partir de los doce a trece años; señalar, decía, que la articulación concreta de estos dos principios obliga a buscar equilibrios sumamente delicados y más bien difíciles que tienen un reflejo directo en la determinación de los objetivos, contenidos, materias y asignaturas del currículum. Es el caso, por ejemplo, del equilibrio curricular entre las materias de formación general, mediante las cuales se pretende que los alumnos adquieran el bagaje de saberes necesarios para todo ciudadano, y las materias que introducen una progresiva especialización más acorde con el tratamiento de la diversidad; o entre la formación básica y común para todos los jóvenes y la que es

específica de las Comunidades Autónomas, de las Comunidades locales o incluso de los propios centros escolares.

Pero es sobre todo el tema relativo al doble carácter terminal y preparatorio o propedéutico de la Enseñanza Secundaria, y sus consecuencias en el ámbito del currículum, el que deseo abordar aquí y sobre el cual versará el resto de mi intervención. Comenzando por el primer tramo de la Secundaria (del séptimo al décimo cursos), su carácter básico, obligatorio y gratuito fuerza a adoptar como finalidad esencial del mismo que todos los alumnos adquieran los saberes que se consideran necesarios para actuar como ciudadanos con plena capacidad de acción y de decisión en la sociedad en la que viven. La Secundaria Básica es, pues, sin ningún género de dudas, una etapa educativa con un valor en sí misma con independencia de las etapas siguientes. Este valor terminal está además reforzado por el hecho de que, al menos para un sector de alumnos, la Secundaria Básica marca el término de la escolarización, señala el fin de su permanencia en la educación reglada. Sin embargo, junto a este valor terminal, la Secundaria Básica posee también un valor de transición en la medida en que constituye la vía de acceso a las diferentes modalidades de la Enseñanza Secundaria Posobligatoria y prepara en cierto modo para las mismas. En el marco de un planteamiento comprensivo que rechaza la segregación de los alumnos en ramas de formación distintas e irreversibles, la Secundaria Básica debe velar para que todos los alumnos adquieran los conocimientos que operan como “llaves de acceso” para el Bachillerato y la Formación Técnico-Profesional.

La tensión que se origina entre el valor terminal y el valor preparatorio de la Secundaria Básica se ha resuelto habitualmente, desde el punto de vista del currículum, mediante el establecimiento de un tronco común de formación en el que se incluyen las materias de corte más académico —fundamentalmente, Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Idioma extranjero—, que son las que proporcionan supuestamente las llaves de acceso al Bachillerato, la modalidad de la Enseñanza Secundaria Postobligatoria que, a su vez, conduce a la Enseñanza Superior. En este planteamiento, el valor terminal de la Secundaria Básica queda esencialmente relegado a asignaturas o materias complementarias, la mayor parte de las veces optativas, que suelen ser objeto, por otra parte, de una valoración inferior a las de corte más académico.

En mi opinión, planteamientos de esta naturaleza priman con claridad el valor propedéutico o de transición de la Secundaria Básica sobre el valor terminal de la misma, aunque el discurso pedagógico y curricular que los acompaña pretendan lo contrario. La contradicción que así se produce es doble. Por una parte, el sector de alumnos relativamente am-

plio que, por razones diversas, deja la enseñanza reglada al término de la Secundaria Básica, se ve obligado a cursar unas materias cuya presencia en el currículum está en gran parte justificada por la existencia de una escolarización posterior a la que ellos no van a acceder. Por otra parte, el sector de alumnos que van a acceder a la Secundaria Posobligatoria en la modalidad de Bachillerato utilizarán probablemente la optatividad que les ofrece la estructura curricular de la Secundaria Básica para profundizar o ampliar su formación en las disciplinas o áreas de conocimiento de corte más académico, conscientes de la importancia que tiene el dominio de las mismas para su futuro académico. En la medida en que estos alumnos suelen ser además los que obtienen mejores resultados escolares, se refuerza aún más si cabe el valor de transición de la Secundaria Básica, con lo que las materias no estrictamente académicas, de naturaleza más práctica o de profesionalización, corren el riesgo de quedar relegadas como materias de segunda categoría para los alumnos que no van a cursar posteriormente el Bachillerato.

La toma de conciencia de este desequilibrio ha llevado en algunos países a revisar en profundidad el tronco común, introduciendo en el mismo materias que no se corresponden estrictamente con áreas de conocimiento o disciplinas académicas, pero cuyo dominio se considera esencial para el ciudadano de hoy; se trata, por ejemplo, de materias como consumo y publicidad, medios de comunicación social, protección del medio, información sobre el mundo del trabajo, utilización de los medios informáticos, educación para la salud, etc. La inclusión de estas materias en el tronco común de formación de todos los alumnos de la Secundaria Básica refuerza su valor terminal y constituye una respuesta a las contradicciones que antes mencionábamos. En efecto, lo novedoso no es que puedan cursarse estas materias en el transcurso de la Secundaria Básica, sino que todos los alumnos deban cursarlas por considerar que forman parte de la formación básica y común para la vida que debe poseer todo joven en la sociedad actual. Son significativas, a este respecto, las experiencias llevadas a cabo en algunos centros de Inglaterra, país pionero en el planteamiento comprensivo y con una fuerte tradición propedéutica en la Secundaria Obligatoria, y que consisten en introducir módulos curriculares en el tronco común que, bajo la denominación genérica de "currículum de preparación para la vida" (*the preparation for life curriculum*), ofrecen una formación a los jóvenes en temas tales como educación comunitaria, educación vocacional, estudios ambientales, introducción a la industria, diseño, administración familiar, arte, fotografía, educación para el ocio, educación sanitaria, etc. (Wilcox et al., 1984).

Pero la tensión entre el carácter propedéutico y terminal de la Enseñanza Secundaria no se da sólo en el primer tramo de la misma, es

decir, en la Secundaria Básica, sino que persiste en el Bachillerato. Aunque en la práctica totalidad de los países desarrollados la educación obligatoria y comprensiva tiene una duración de nueve o diez cursos (desde los cinco, seis o siete años hasta los quince, dieciséis o diecisiete años en edades medias teóricas), y a partir de ese momento los jóvenes que continúan en la enseñanza reglada pueden optar por una doble vía, de naturaleza más profesional en un caso (la formación Técnico-Profesional o su equivalente) y de naturaleza más académica en el otro (el Bachillerato o su equivalente), lo cierto es, por una serie de razones sociales y económicas fáciles de intuir, que se constata una fuerte tendencia a la elección mayoritaria de la segunda vía, es decir, la diseñada en un principio como más académica, que se convierte para un sector importante del alumnado en la última etapa de su formación y adquiere, de este modo, un valor terminal que no tenía en un principio o que tenía en muy escasa medida.

El Bachillerato adquiere así una doble finalidad que es todavía más difícil de articular desde el punto de vista del currículum que en la anterior etapa educativa. Por una parte, es la vía de acceso a la Enseñanza Superior de tipo técnico y, sobre todo, universitario, y debe procurar, por lo tanto, la formación adecuada a este fin, es decir, una formación fundamentalmente centrada en las disciplinas académicas que configuran el saber científico. Pero, por otra parte, y como resultado de la tendencia mencionada, es también, para un porcentaje de alumnos cada vez mayor, la última etapa de la vida escolar y, en consecuencia, debe ser capaz de proporcionarles una formación fuertemente vinculada con salidas profesionales que respondan a una demanda en el mundo del trabajo. Es evidente que, cuando deben tomarse decisiones sobre las materias, contenidos y objetivos del Bachillerato, ambas finalidades operan en sentido contrario, o al menos no operan en el mismo sentido, siendo muy discutible que exista una fórmula para llegar al equilibrio real entre ambas.

Un ejemplo clarísimo de lo que acabo de decir se encuentra en el propio Proyecto para la Reforma de la Enseñanza del M. E. C., en cuyo apartado 12.6 podemos leer lo siguiente:

“El Bachillerato aparece así configurado como una etapa de múltiples funciones. Por un lado, ha de mantener una estructura, en cierta medida común, con el fin de garantizar el perfeccionamiento de las capacidades básicas del individuo y de conseguir que los alumnos tengan en principio abiertas todas las posibilidades de estudio, sean técnico-profesionales o universitarias. Pero, por otro lado, la etapa del Bachillerato ha de plantearse como mucho más diversa que las anteriores, como una etapa capaz de atender a las aspiraciones e intereses de los jóvenes, lo que refuerza la necesidad de introducir una cierta

especialización en su estructura. Esta especialización garantiza el dominio de un campo específico de conocimientos y destrezas, lo que facilita el acceso a una amplia gama de estudios superiores y/o de profesiones relacionadas con esos conocimientos" (M. E. C., páginas 116-117).

Dos comentarios sobre este párrafo. El primero es que estas afirmaciones podrían referirse perfectamente a la Secundaria Básica sin necesidad de cambiar una coma. El segundo es que, planteadas así las funciones del Bachillerato, la única solución razonable desde el punto de vista de la estructura curricular es la que preconiza el Proyecto: la existencia de distintas modalidades de Bachillerato que conecten con campos profesionales relativamente amplios, pero que, de nuevo gracias a la existencia de un tronco curricular común a todas ellas, garanticen la posibilidad de acceder a la Enseñanza Superior y, especialmente, a la Enseñanza Universitaria en todas sus variantes.

Así pues, al menos en apariencia, tanto la problemática como las soluciones que se sugieren en el Proyecto de Reforma son muy similares en los dos tramos de la Enseñanza Secundaria. En mi opinión, sin embargo, es sólo en apariencia, pues en el caso del Bachillerato se dan una serie de circunstancias que me gustaría comentar brevemente en la última parte de mi intervención.

1. En primer lugar, la vinculación con salidas profesionales de las diferentes modalidades propuestas en el Bachillerato (recordemos que se trata del Bachillerato Técnico, en la doble opción de Industrial y de Administración y Gestión; el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales; el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; y, en su caso, el Bachillerato Artístico) puede entrar en competencia con la otra rama de la Enseñanza Secundaria Postobligatoria, es decir, con la Formación Técnico-Profesional. En la medida en que se establezca esta competencia, y todo parece indicar que así va a ser, se corre el riesgo de que la Reforma fracase en uno de sus principales objetivos: la renovación en profundidad y la revalorización social de la Formación Técnico-Profesional. No parece arriesgado suponer que, en una situación de retraimiento del mercado del trabajo, en el que no abundan los primeros empleos y en el que parece imponerse cada vez con mayor fuerza el principio de la meritocracia (Husén, 1986), es decir, la tendencia a utilizar la cantidad de educación formal recibida como criterio de selección entre los aspirantes a un empleo; no parece arriesgado suponer, decía, que la mayoría de los alumnos con posibilidad real de opción la ejercerán eligiendo la vía del Bachillerato.

2. En segundo lugar, un Bachillerato que quiera cumplir las funciones señaladas exige una diversificación considerable en la oferta de la

enseñanza; en cualquier caso, una diversificación mucho mayor que la que exige un planteamiento similar en la Secundaria Básica, y ello por varias razones: por la heterogeneidad de los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos, que se incrementa sustancialmente en este tramo de edad, a partir de los quince a dieciséis años; por la vinculación que se busca con las salidas profesionales, es decir, por el carácter terminal que tiene el Bachillerato para un sector del alumnado; y, obviamente, por la vinculación que se busca con la Enseñanza Superior, es decir, por su carácter preparatorio o propedéutico. Sobre lo que quiero llamar la atención es que, de nuevo, la diversificación curricular está sujeta a tendencias opuestas según la razón que consideremos: mientras que la última aboga por una diversificación disciplinar, que es la que predomina en la Enseñanza Universitaria, las dos primeras lo hacen más bien por una diversificación en ámbitos o áreas de conocimiento más integrados, globales y funcionales acordes con las salidas profesionales.

3. Ahora bien, me parece legítimo preguntarse si es posible llevar a cabo realmente esta compleja diversificación curricular en un período de sólo dos cursos académicos, que es la duración prevista para el Bachillerato. En el Proyecto de Reforma se reserva un 40 por 100 del tiempo lectivo total para las materias comunes (Lengua y Literatura Española, Lengua y Literatura de la Comunidad Autónoma, Idioma Extranjero, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias de la Naturaleza, Filosofía y Educación Física; es decir, siete u ocho; otro 40 por 100 para las materias específicas de cada modalidad de Bachillerato (de nuevo siete u ocho según los casos), y el 20 por 100 restante para las materias optativas (otras tres o cuatro). En total, entre diecisiete y veinte materias a cursar en dos años. Cabe efectivamente plantearse dudas sobre la viabilidad de este reparto, y no sólo por el tiempo disponible —dos cursos— para abordar materias que en algunos casos serán de muy distinta naturaleza, sino también por los problemas que implica en cuanto a profesorado, espacio, infraestructura, material y organización de los centros en general.

4. En cualquier caso, debería intentar evitarse que esta diversificación curricular, cuyo objetivo último no es otro que el de asegurar la polivalencia de funciones del Bachillerato, no conduzca de hecho, por la propia dinámica de las dificultades que generará inevitablemente su puesta en práctica, a efectos contrarios a los que legítimamente se propone. Así, por ejemplo, existe un riesgo no despreciable de que sólo pueda llevarse a cabo en determinados centros, discriminando de este modo a los alumnos que, por razones económicas o de lugar de residencia, no puedan asistir a los mismos; o de que, ante la imposibilidad práctica de mantener una oferta curricular tan diversa como la que exige el planteamiento propuesto, se rompa el equilibrio a favor de las mate-

rias o disciplinas de carácter más académico que tienen supuestamente un valor propedéutico o preparatorio para la Enseñanza Universitaria. Pero quizás el riesgo mayor sea el de que se reproduzca, a medio plazo, una separación neta entre, por una parte, las modalidades de Bachillerato que conducen a la Enseñanza Universitaria (previsiblemente, la de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y, en parte, la de Ciencias Humanas y Sociales) y, por otra, las que conducen al mundo del trabajo o a la Enseñanza Técnico-Profesional de segundo nivel (previsiblemente, la modalidad de Bachillerato Técnico, en su doble opción Técnico-Industrial y de Administración y Gestión).

El riesgo es tanto mayor cuanto que el sistema previsto para el acceso a la Universidad por el Proyecto de Reforma separa la obtención del título de Bachiller —para lo que basta cursar con éxito todas las asignaturas del mismo— del acceso propiamente dicho a la Universidad —para lo que se requiere, además, superar una prueba específica—. Es obvio que lo que se pretende con esta separación es reforzar el valor propio de la enseñanza y del título de Bachillerato, es decir, su valor terminal, con independencia de que sea la vía de acceso prioritaria a la Universidad. La intención me parece, personalmente, muy loable. Mi duda es si, para conseguirlo, no debería llevarse más lejos este intento de reforzar el valor terminal del Bachillerato hasta alcanzar la selección misma de las materias propuestas como materias comunes, selección que, en la propuesta actual, parece más bien presidida por otra preocupación: la de preparar para la Universidad. No deja de ser una contradicción que la presencia de determinadas materias en el tronco común del Bachillerato se justifique por su supuesto valor propedéutico para la Enseñanza Universitaria y que, al mismo tiempo, el acceso a la misma no esté garantizado por el hecho de haberlas cursado con éxito y por la obtención del título correspondiente.

Tal vez lo que haya que cuestionar es si estas materias tienen realmente el valor preparatorio para la Enseñanza Universitaria que se les suele atribuir, si todas ellas son igualmente necesarias y básicas para todos los alumnos que cursan el Bachillerato y que después proseguirán su formación en los distintos centros universitarios. Si se tiene en cuenta la diversificación creciente de los títulos y de los programas de formación universitaria, su alejamiento progresivo de una orientación estrictamente disciplinar y de investigación, y su apertura cada más clara a programas de profesionalización, este cuestionamiento parece lógico y necesario. En la medida en que el Bachillerato es y seguirá siendo, se quiera o no, la vía prioritaria que lleva desde la Enseñanza Obligatoria y Básica a la Enseñanza Universitaria, es decir, en la medida en que no puede prescindir de su carácter preparatorio para la Universidad por mucho que se refuerce su valor terminal, no parece muy sensato esta-

blecer su organización curricular al margen del debate sobre la organización de la Enseñanza Universitaria y del modelo de Universidad que se desee establecer. Aunque éste sea un tema que sobrepasa claramente los límites de mi ponencia, no quiero terminar sin subrayar al menos su importancia y la necesidad de tenerlo en cuenta antes de tomar decisiones definitivas sobre el currículum de la Enseñanza Secundaria y, muy especialmente, del Bachillerato.

REFERENCIAS:

- HUSEN, T. (1986): *The learning society revisited*. New York: Pergamon Press.
WILCOX, B., et al. (1984): *The preparation for life curriculum*. London: Croom Helm.

Naturaleza y objetivos del Bachillerato

R. Vázquez Gómez

Cuando el Presidente del Consejo me invitó a participar en este Seminario y me propuso el tema, aunque la determinación concreta es obra mía, evidentemente fue una decisión rápida y con un título excesivamente pretencioso. Intentar hacer en unos pocos minutos una reflexión en profundidad sobre la naturaleza y los objetivos del Bachillerato, tal como aparece en el programa, sería por mi parte una audacia que no conduciría a ningún sitio; por eso voy a hacer una intervención mucho más concreta y precisa, por lo menos lo pretendo, diciendo un poco cuál ha sido la naturaleza y los objetivos del Bachillerato en nuestro país y cuáles, a mi juicio, deberían ser esos mismos objetivos que han ido saliendo ya en las Ponencias anteriores cara al Bachillerato del futuro, o sea, que el ámbito de mi intervención se va a ceñir exclusivamente a nuestra situación histórica, procurando en la medida de lo posible evitar incluso referencias que ustedes han tenido ya en otras Ponencias a planteamientos distintos, porque pienso que uno de los peligros de toda reforma —eso lo lleva consigo la naturaleza humana— es, de alguna forma, pretender empezar de cero. Es algo totalmente imposible, tenemos una situación histórica que nos está determinando; las palabras tienen su significado en el contexto de este país. Bachillerato en este país significa algo, y no se puede prescindir de este hecho a la hora de hacer un nuevo planteamiento.

El análisis mío, esta mañana, va a estar reducido exclusivamente a lo que podemos llamar “Naturaleza y objetivos del Bachillerato en los últimos años de España”.

Me he fijado, como ámbito temporal, el último medio siglo. Algunos de los que estamos aquí, yo en concreto, cursamos el Bachillerato del año 1938. Los españoles con título de Bachiller que tienen en este momento más de cincuenta años han cursado todos este Bachillerato; son personas que van a tener que tomar una posición frente al Bachillerato que se diseña en la Reforma sometida a debate.

Ese plan de Bachillerato, que es el primero que voy a analizar, se promulgó hace medio siglo. Yo espero que este nuevo Bachillerato esté en vigor dentro de un par de años, y sin ser excesivamente pitagórico, me ha llamado la atención al analizar estos días la serie de reformas de este medio siglo: que el plan del 38 se reformó en el 53, quince años después; el plan del 53 se reformó en el 70, diecisiete años más tarde y espero que el plan del 70 se reforme en el 89, diecinueve años después.

Son trece, quince, diecisiete y diecinueve años. Parece que hay ahí también una dinámica cuantitativa matemática curiosa. Algunos intentamos romper ese esquema y no fue posible. A lo mejor es que ese misterio pitagórico está influyendo aquí. Pero creo que es un buen plazo, me parece que puede ser una buena referencia temporal, ver qué ha pasado en España estos últimos años en el Bachillerato.

El plan del 38 duraba siete años, precisaba de un examen de ingreso y tenía un examen de Estado. Poseía una profunda carga humanística: Latín, Griego, dos idiomas extranjeros. Es significativo estudiar ese plan de estudios, independientemente de todas las connotaciones políticas de la época, y ver cómo muchas veces las reformas en el "Boletín" no significaban nada. Es decir, muchos bachilleres de esos años no supimos nada de idiomas modernos, no supimos nada del Griego aparecido en el Boletín, no había gente preparada para darlo, quiero decir que hay que tener en cuenta, se ha dicho también un poco, el papel de los recursos, porque, si no, la Reforma puede quedar, evidentemente, en el Boletín. Instaurar, en aquellos momentos, dos idiomas extranjeros: Francés e Inglés, dos idiomas clásicos: Latín y Griego, cuando se sabía perfectamente que no había profesores preparados para impartirlos, era evidentemente llevar el plan de estudios a una situación imposible.

En el año 53, Joaquín Ruiz Jiménez, promulga la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, que yo creo que intenta corregir los defectos del plan del 38. Defectos que yo también esta mañana me voy a referir sólo a los que podíamos llamar "demandas sociales".

Creo que las reformas tienen dos dimensiones. Hay reformas de tipo curricular, de tipo metodológico; son, en la terminología al uso, la reforma de los planes de estudio. La gente dice: "Yo estudio por el Plan Ca-

llejo, por el Plan Villalobos”, etc.; en ello no hay ninguna modificación estructural.

La primera modificación estructural del Bachillerato se lleva a cabo en el 53, tímidamente, y la segunda gran modificación estructural es la llevada a cabo en el 70. Prácticamente la estructura del sistema educativo desde Claudio Moyano, como es bien sabido, hasta Villar Palasí, no se modifica en nuestro país. Cada ministro, se solía decir, tenía que hacer su plan de estudios de Bachillerato, pero eran modificaciones del contenido del Bachillerato. La estructura del Bachillerato ha permanecido prácticamente estable durante siglo y medio.

Y eso repercute en la inercia histórica del país, y es en lo que yo quería hoy insistir. Entonces, Ruiz Jiménez intenta una pequeña modificación estructural manteniendo todavía siete años, digamos, de Bachillerato. Divide el Bachillerato, como todos ustedes recuerdan, en un Bachillerato elemental, un Bachillerato superior y el curso preuniversitario.

De alguna forma, los problemas de la actual Enseñanza Media española estaban ya presentes en aquellos años. La necesidad de articular un nivel que aparecía excesivamente homogeneizado durante siete años, como el mismo plan de estudios; necesidad de responder a un problema social que, los que tengan algunos años lo recordarán, y era el tapón que se producía en el Examen de Estado, es decir, un número creciente de alumnos que cursaba el Bachillerato no superaban la prueba del Examen de Estado, no accedían a la universidad o a las escuelas técnicas de la época, y, por consiguiente, no tenían nada que hacer y se convertían en un creciente foco de frustración familiar y social; necesidad también de hacer un control de los centros, la Inspección de Enseñanza Media se crea con esa ley; antes no había Inspección de Enseñanza Media. La Inspección de Primaria llevaba más de un siglo, pero el Bachillerato no había sido objeto de ningún tipo de control por parte de la Administración, de control externo, y también de promoción y de estímulo. Se crea la Inspección de Enseñanza Media con el objetivo, entre otros, de hacer una supervisión de lo que ocurría en este nivel, tanto en el sector público como en el sector privado.

Desde principio de los años 60, apenas transcurridos diez años de la promulgación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, se produce en el país un fenómeno, del que muchos de ustedes estoy seguro tendrán memoria, consistente en una demanda social creciente de Educación, y concretamente de estudios de Bachillerato.

Sólo se puede explicar este fenómeno por el prestigio tradicional que el Título de Bachiller ha tenido en la sociedad española. En otros países

la consideración social de los títulos académicos y profesionales ha seguido derroteros muy diversos, motivados por las peculiaridades del desarrollo económico e industrial de los mismos. Pero en España los únicos títulos que han tenido una evidente consideración social han sido los de Bachiller, Licenciado universitario, Arquitecto o Ingeniero.

Para atender a esta notable demanda de estudios de Bachillerato se promulga una Ley de Extensión de la Enseñanza Media Elemental y se inicia un proceso de casi universalización del Bachillerato Elemental. Proliferan las iniciativas sociales que complementan la labor del Estado y se crean diversos tipos de Centros muy diversificados con el objetivo de impartir el Bachillerato Elemental a toda la población escolar española: Secciones Delegadas de Instituto, Secciones Filiales de Enseñanza Media, Colegios Libres Adoptados, Centros de Patronato, Estudios Nocturnos, etc.

Se puede afirmar que la tendencia social en aquel momento era la universalización del Bachillerato Elemental. Cuando los reformadores de 1970 analizan este fenómeno se produce un debate que adquiere una dimensión notable. Yo invito a repasar las Hemerotecas de la época, especialmente de los años 69 y 70. Se planteaba entonces si lo conveniente era culminar el proceso que se había abierto, universalizando una enseñanza secundaria elemental, seguida obviamente por los principios de diversificación y de selectividad o, por el contrario, hacer otro planteamiento, ampliando la base de la educación primaria, transformando la Enseñanza Primaria, que en aquel momento tenía una consideración social negativa, en la Educación General Básica de seis a catorce años. Esta alternativa fue la que finalmente se adoptó, como saben todos ustedes. Pero no se adoptó sin antes superar diversas tensiones y titubeos, que se pueden comprobar comparando lo que se decía en el Libro Blanco de 1969 y lo que posteriormente se plasmó en el texto de la Ley General de Educación de 1970. En principio se consideró la posibilidad de que la segunda etapa de la E. G. B. fuese impartida por licenciados universitarios, con lo que se venía a reconocer la estructura diversificada de esta etapa final de la E.G.B. Es curioso comprobar cómo este tema se vuelve a plantear en el proyecto actual al abordar la naturaleza del ciclo educativo de doce a catorce años.

Pero ya hay un debate técnico, y social también, entre lo que podríamos llamar hoy un planteamiento comprensivo y un planteamiento de la enseñanza diversificada, una enseñanza básica o un Bachillerato. Ese criterio de diversificación, que se podría decir que en la década de los 60 de alguna forma se hipertrofia, se puede observar, no sólo en lo que acabo de decir, por ejemplo, en los tipos de centros públicos, sino también en los centros privados: centros reconocidos, centros autorizados,

centros libres; es decir, hay un auténtico proceso de diversificación que la ley del 70 corta de raíz. Se suprime el Bachillerato elemental y se unifican los Bachilleratos superiores. O sea, que en la ley del 70 el B.U.P. es un Bachillerato Unificado y Polivalente, y se puede decir que se inclina, desde mi punto de vista, radicalmente por lo que sería una unificación del proceso y, por consiguiente, corta de raíz esas tendencias que estaban presentes en la sociedad española; no digo que tuvieran éxito, pero, vamos, ahí se notó un corte, y ahí se produce —yo creo que eso hay que tenerlo en cuenta— una cierta frustración de lo que podríamos llamar la Enseñanza Media o el Bachillerato institucionalizado. Yo creo que parte de una cierta frustración, en eso hay que ser conscientes, que hay en este momento en los Institutos de Bachillerato, en los Centros de Bachillerato, en los profesores de Bachillerato, procede de ahí. Sería muy largo analizar el problema, pero ahí comienza seguramente, con otros factores de tipo externo, cierta sensación de frustración y desencanto, que yo creo es un dato a tener en cuenta, que desde hace años tiene la Enseñanza Media en nuestro país.

¿Fue acertada la decisión? Es inútil hablar del pasado, eso está ahí. De hecho, el plan de estudios del Bachillerato de la ley del 70 yo he dicho públicamente, y lo digo por si mis palabras posteriores pudieran indicar lo contrario, que la Ley General de Educación del 70 es la ley más progresista del régimen de Franco, quizá una de las leyes que cuando salga en la Historia tendrá más importancia en el desarrollo de España. Después de la Ley Moyano, es la ley más importante del sistema educativo, creo que tiene un valor intrínseco importante; y dicho eso, sin embargo, yo creo que en el problema del Bachillerato no acertó.

No acertó y el hecho es que el plan de estudios del Bachillerato, aunque está establecido en la ley del 70, se promulga en el 75, y en el 78 algunos nos atrevimos ya a promover la reforma de las enseñanzas medias. Y en los programas políticos de todos los partidos de las elecciones del 79 está ya como proyecto de los partidos políticos la reforma de las enseñanzas medias.

En aquel momento llevaba el Bachillerato tres o cuatro años, porque el Bachillerato se había empezado a establecer en el año 75. El plan de estudios del Bachillerato, como saben ustedes se, estableció durante el mandato, siendo ministro Cruz Martínez Esteruelas. Por lo tanto, había ya algo ahí, había un cierto clamor social de que había que reformar en profundidad las Enseñanzas Medias, tanto la Formación Profesional como el Bachillerato. Que las intenciones del legislador no eran ésas, alguno de los que están aquí se lo han oído a los propios legisladores muchas veces, efectivamente. Pero como también se ha dicho en alguna de las Ponencias anteriores, a veces los condicionamientos externos lle-

van justamente a resultados contrarios a los perseguidos por los propios reformadores. Evidentemente, los reformadores del 70 no pretendían que ocurriera lo que después ocurrió: ese tratamiento desde el punto de vista social disminuido, casi peyorativo, de la Formación Profesional de primer grado. Los esquemas no eran éstos, pero evidentemente ahí están los hechos; y a los pocos años se comprobó perfectamente que no era así.

¿Cuáles eran los objetivos de la ley del 70, la que está en vigor hoy? Yo creo que ahí todos coincidimos en los diagnósticos, me parece que ahí hay una cierta unanimidad en advertir dónde están los problemas de la actual Enseñanza Media.

Pero no sé si somos conscientes de que esa ley supuso la ruptura con todo el planteamiento tradicional del Bachillerato y de la Enseñanza Media. Se suprime el examen de ingreso, se suprimen las reválidas, los exámenes de grado y se suprime el Examen de Estado con todo lo que sea acceso a la Universidad. Ustedes recuerdan que en la ley se habla de criterios de valoración para el acceso a la universidad. Pocos años después hubo que modificar la ley promulgando la Ley de Selectividad, que yo digo, a veces, que es curioso que sigue vigente, a pesar de todos los planteamientos, es decir, por algo será, y evidentemente ahí no se atreve nadie a tomar una decisión del tipo que se tomó en el 70. Entonces ahí hay un planteamiento, a mi juicio, excesivamente ingenuo, utópico, quizá roussonianos en el fondo, de que evidentemente ni tan siquiera hemos conseguido evitar la plétora universitaria con la ley de selectividad, no hemos conseguido dignificar la Formación Profesional tal como se merece, y evidentemente todos aquellos planteamientos, pues, están conduciendo a la situación actual.

¿Qué se pretendía con esa ley? Bueno, pues primero suprimir el carácter selectivo del Bachillerato y de las Enseñanzas Medias. Estaba absolutamente claro. Es decir, el Bachillerato en nuestro país ha tenido históricamente un tratamiento selectivo: Examen de Ingreso, Examen de Estado; elitista también, en términos de excelencia, como se decía antes, pero ha sido un nivel históricamente selectivo, puesto de manifiesto en la prueba de ingreso, nada menos que a los diez años. Entonces se pretende suprimir ese carácter selectivo, se pretende también suprimir ese proceso, que acabo yo aquí antes de llamarlo de hipertrofia y de diversificación, y se unifica el Bachillerato, y se llama Bachillerato Unificado y Polivalente, que en principio es un tanto contradictorio y todo el mundo lo ha ido viendo, porque se nos acaba de decir, excelentemente a mi juicio, en la Ponencia anterior, cómo esa polivalencia tiene que implicar diversificación; se suprimen los Bachilleratos de Letras y Ciencias que había antes, etc., situación que todos ustedes conocen perfectamente.

Y se sustituye el curso preuniversitario por el C. O. U.; yo quiero llamar la atención una vez más, lo he dicho muchas veces, que algo debe ocurrir en un curso que desde el año 53, que se llamaba Preu, después C. O. U. con varias modificaciones, no logra cumplir los objetivos. Acabo de leer ayer un documento de una comisión que ha hecho una evaluación de la Ley de Reforma Universitaria, donde me pareció ver, en los redactores del informe, la vieja tendencia de que ese curso no debía estar en la enseñanza media, sino en la enseñanza universitaria. De hecho en la Ley General de Educación, si leen despacio la Ley, el C. O. U. está en el nivel de educación universitaria, y se discutió también en aquel momento si se debía impartir en los institutos y en los colegios de Bachillerato o en la Universidad. He visto con cierta sorpresa que se vuelve de nuevo a ese planteamiento: si no se daría mejor el C. O. U. en el ámbito universitario.

Yo tengo que decir que el planteamiento conceptual del C. O. U., independientemente de las realidades históricas, es inviable, es decir, pensar que la orientación se puede hacer en un año me parece que es un planteamiento inútil. ¿Qué tipo de orientación? Se intentó, muchos de ustedes lo recuerdan, la posibilidad de que el alumno cambiase en diciembre de optativas, pero eso es técnicamente inviable. Es decir, la orientación puede ser un proceso, pero reducir a un curso la orientación universitaria, yo no he logrado nunca entender cuál es la idea. Y hago la afirmación, que puede resultar tajante, que incluso desde un punto de vista conceptual, un solo curso de orientación universitaria me parece, fuera de la Universidad y dentro de la Universidad, un contrasentido. Cuando llevamos ya treinta y cinco años con ese C. O. U. con distintos nombres: Preu y C. O. U., algo debe pasar, y no es problema de que unos equipos u otros lo hayan aplicado mal. Yo creo que hay un error conceptual en ese punto.

Es otro de los problemas. Tan es así, que todos recuerdan que el C. O. U. se implanta antes del B. U. P.; el C. O. U. es lo primero que se implanta en la Reforma de Villar Palasí antes de implantar el B. U. P., y cuando se implanta el B. U. P., el C. O. U. se había convertido ya necesariamente en un cuarto curso de Bachillerato. No podía ser de otra manera, y pretender que este curso pueda resolver todos los problemas de orientación y de articulación de las enseñanzas medias con la enseñanza universitaria me parece que es inviable, con todos los respetos para opiniones contrarias.

Ese Bachillerato era unificado también porque pretendía introducir en la tradición histórica de nuestro Bachillerato lo que pudiéramos llamar contenidos técnico-profesionales. No se suele hablar de esto, pero las famosas enseñanzas y actividades técnico-profesionales fue qui-

zá el proyecto más cuidado, con más cariño, por el equipo ministerial. Hubo un programa especial del Banco Mundial, hubo proyectos específicos y ayudas económicas, incluso exteriores, para este proyecto. Las E.A.T.P., me parece que hay que certificar que han fracasado rotundamente en nuestros institutos.

El objetivo de las E.A.T.P. era justamente introducir componentes no académicos en el Bachillerato, poner al alumno en contacto con el mundo técnico, con el mundo profesional, con el mundo laboral, pero se han convertido, en el lenguaje de la calle, en las “marías” del sistema educativo. Está experimentado eso también, hay que ver por qué ocurrió a pesar del esfuerzo que en ese caso se hizo, a pesar de los recursos que incluso creó una unidad administrativa del Banco Mundial para poner en marcha estas actividades.

Por último, la ley del 70 pretendía con el Bachillerato que sirviese al final para diversificar las salidas hacia la Universidad y hacia la Formación Profesional de segundo grado. La historia de estos años pone de manifiesto que prácticamente los alumnos que inician los estudios de Bachillerato, el porcentaje no sé ahora cuál será, pero hace algunos años no llegaba al 5 por 100 de alumnos que estudiaban el Bachillerato y pasaban a la Formación Profesional de segundo grado. De hecho, la Formación Profesional se ha convertido en un sistema paralelo, y lo que aparecía en la ley como excepción, que era pasar de F. P. 1 a F. P. 2, se convirtió en lo normal, y el paso del Bachillerato a la F. P. 2 no se consiguió. Y lo que es más importante para ver un poco dónde está, a mi juicio, el error conceptual del planteamiento legislativo, la F. P. 3 está totalmente inédita, después de diecisiete años de vigencia de la ley, ya es difícil que ninguna Universidad haya establecido, con todos los cambios, personales, organizativos y de dimensión de la Universidad española que se han producido en estos diecisiete años, y, que yo sepa, no ha habido ningún proyecto serio, no ya realidad, ningún proyecto serio de instaurar la Formación Profesional de tercer grado que significaría la salida al mundo técnico con el mismo esquema de F. P. 1, F. P. 2 y F. P. 3. Me parece que hay también para analizar qué ha ocurrido y por qué ha ocurrido eso.

De todo eso, ¿qué se podría decir? Pensando hasta esta situación, que nuestro Bachillerato ha sido un Bachillerato selectivo, que ha sido un Bachillerato preuniversitario, y éstas han sido, a mi juicio, las dos características fundamentales. Y ésta es la inercia histórica que está condicionando al Bachillerato. Ha tenido un tratamiento social, digamos, privilegiado, y ya me he referido antes, tener el título de Bachiller en este país ha sido algo. Entonces me plantearía si será posible que la sociedad española considere el título de Bachiller al nivel de otros títulos o de otros

certificados. Tengo mis dudas de que esto se pueda conseguir, de que la sociedad española acepte, por muy bien que se le venda el producto y perdón por la expresión, de que lo que no sea Bachillerato tiene la misma excelencia, o tiene el mismo valor que el Bachillerato. No sé si en un futuro inmediato se podrá conseguir, pero ahora mismo tengo la impresión todavía de que la gente, los títulos, las palabras siguen teniendo un significado que va a condicionar las decisiones personales que tomen las familias y que tomen los alumnos.

Por otra parte, desde hace algunos años en todos los países donde la Enseñanza Media ha alcanzado elevadas cotas de escolarización se está intentando que el Bachillerato tradicional, además de su carácter propedéutico y preuniversitario, tenga también un carácter terminal que le permita configurarse como un nivel educativo autónomo, con consistencia propia, y no solamente como un nivel intermedio entre la educación obligatoria y la enseñanza superior. Este planteamiento es, si cabe, más necesario y urgente entre nosotros dada la estructura cuantitativa de nuestro sistema educativo.

Desde ese punto de vista, ¿cuál sería la segunda parte, cuáles serían las lecciones que podríamos sacar de esta historia reciente? Primero, en términos por ejemplo de experimentación educativa, que el gran laboratorio educativo yo creo que es el laboratorio del sistema entero, el laboratorio social. Es decir, uno de los peligros de una reforma educativa que esté tan condicionada por criterios sociales por parte de la mayoría es que las experiencias que se puedan hacer sean aisladas, sean un poco de laboratorio, y después esas inercias sociales, esas tendencias sociales, o como se quieran llamar, condicionan profundamente el espíritu de la reforma. Entonces, yo invitaría a que se conociera un poco como experiencias, justamente las llevadas a cabo en este último medio siglo, que se detecten esas líneas tendenciales de la sociedad española, por dónde van, cómo aparecen reflejadas seguramente, en alguna de las ideas que estoy exponiendo.

Y después, en un debate un poco más teórico que en el debate que se ha planteado ya aquí, entre nosotros, o hacemos un Bachillerato muy pronto, o reducimos el Bachillerato a los últimos años; yo sólo doy el dato de que los que tenemos cincuenta años tuvimos un Bachillerato de siete años. Esa situación se transforma en un Bachillerato de tres años en el 70, y ahora vamos a un Bachillerato de dos años. Vamos, yo, con toda seriedad, me parece, tengo las mismas preocupaciones que tenía el profesor Coll: si conseguiremos con dos años de Bachillerato responder a lo que el país espera. Porque me parece que es un proceso excesivamente rápido: son siete años, tres años, dos años, en menos de medio siglo.

Fórmula alternativa, es decir, ¿significa eso, evidentemente, que hay que dar marcha atrás, en el sentido que puede tener una connotación regresiva de volver a planteamientos anteriores, diversificadores, discriminatorios, etc., etc.? Bueno, pues hay que tener en cuenta también una tendencia a la extensión de la escolaridad obligatoria, una tendencia a una demanda social creciente de educación, etc.

Pero yo planteo únicamente como interrogante en este momento, y no tengo una opinión formada, si alguna de estas líneas tendenciales que se han manifestado en el último medio siglo podrían, de alguna forma, encajarse, aceptarse, si el título que se expida al final de la educación básica obligatoria fuese un título de Bachillerato. Es decir, a lo mejor resulta que con sólo esa denominación podríamos resolver algo; evidentemente los nombres significan algo. Llamarle enseñanza secundaria a los últimos cursos de la E. G. B., que en el proyecto anterior, evidentemente, no nos atrevimos a ese planteamiento tan ambicioso, tendrá en el futuro también su repercusión. Las palabras no son inútiles, y si se llama Enseñanza Secundaria a los dos últimos cursos de la E. G. B., habrá que ser coherentes con lo que esto implica.

Por eso pienso también que si quizá el título del último ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria diese lugar al título de Bachiller, a lo mejor alguna de estas cosas se pueden corregir.

De todas formas, sí me parece oportuno llamar la atención sobre si en estos niveles de desarrollo de la personalidad —estamos hablando ya de edades entre catorce a dieciocho años— necesariamente el principio de diversificación o la idea de diversificación implica desigualdad. Yo creo que una cosa es diferencia y otra es desigualdad. Tengo mis dudas teóricas, y esto evidentemente se plantea ya a otro nivel, si cuando las psicologías personales, cuando las aptitudes, cuando las vocaciones, cuando todas las circunstancias que no hace falta que existan, son tan diferentes, podemos, mediante el sistema educativo, producir esa igualdad. Habría un debate ahí, y yo creo que todavía no está cerrado, si el concepto de diversidad, el concepto de diferencia, es un concepto contrapuesto al concepto de igualdad. Depende de cómo se plantee eso. A lo mejor, un proceso excesivamente homogeneizador es profundamente desigualitario, por razones que evidentemente se pueden discutir en otro momento, pero que podrían llevar a eso. Porque queramos o no, y en el proyecto hay evidentemente temas abiertos, estos objetivos del Bachillerato se concretan el día que haya que establecer, no sé a qué nivel, si a nivel de la Ley o después a nivel de Decreto, Orden Ministerial, o decisión más concreta, entre los procesos de acceso al Bachillerato y los procesos de salida del Bachillerato. Es decir, ¿cómo va a ser el acceso al Bachillerato? Pues me temo que si no conseguimos, desde el punto de vista

social, potenciar y dignificar, y perdón por la expresión, los estudios técnico-profesionales, cosa difícil en este país por razones históricas que me llevaría un poco lejos explicarlas, pues evidentemente el objetivo que se plantearon los reformadores del 70 de que un porcentaje importante de alumnos de catorce años fuese a Formación Profesional de primer grado no se consiguió, y me temo que la mayoría de los alumnos que terminen la Educación Básica obligatoria pretenderán inscribirse en el Bachillerato, y entonces no va a haber ningún sistema de acceso al Bachillerato, ninguna prueba terminal. El mismo problema se plantea al final con la prueba homologada, y ahí está un problema que el profesor Coll apuntaba muy bien también, que es la articulación del Bachillerato con la Universidad.

Yo creo que están ocurriendo en la Universidad española, cosas muy importantes que afectan a la Enseñanza Media y de las que no sé si tenemos conocimiento. La primera la apuntaba también el profesor Coll y yo lo dije también en otra ocasión. Los planes de estudio que se están diseñando en la Universidad van a llevar a una creciente especialización de los títulos; seguramente eso es necesario para atender a la demanda social de los títulos universitarios, pero nuestro Bachillerato tradicionalmente ha sido un Bachillerato preuniversitario, preparaba para la Universidad, y los profesores se han formado en la Universidad. Independientemente de las tendencias sociales, el Bachillerato lo van a impartir profesores universitarios. Yo me planteo si esa formación universitaria absolutamente especializada que se está diseñando en este momento en el debate universitario va a configurar un tipo de profesor válido para la Enseñanza Secundaria. Ahí va a influir mucho, evidentemente, todo el contenido de la Reforma. A veces he lanzado la idea, y tampoco es original mía, si no estaríamos casi obligados a pensar ya en la creación de unas escuelas de formación del profesorado de segundo grado, segundo nivel; porque si las cosas van como parece que van, yo creo que va a ocurrir el mismo fenómeno histórico de las antiguas Escuelas Normales. No sé si estaríamos en situación de empezar a pensar en la necesidad de unas instituciones de formación inicial me estoy refiriendo a la formación inicial, porque los ICES no eran para la formación inicial. Estoy hablando de la formación inicial del profesorado que vaya a impartir estas enseñanzas.

Y ahí va a estar todo el problema de la articulación, entre la prueba homologada final y la entrada en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores. Hay un problema que rebasa también el ámbito de la Reforma, pero creo que lo que se decida del sistema de acceso a la Universidad va a condicionar en medida importante los propios objetivos del Bachillerato, a pesar de los intentos que hagamos por darle la autonomía que parece reclamar en este momento el desarrollo social de nuestro país.

En todo caso, se ha dicho muchas veces que el Bachillerato es la columna vertebral del sistema educativo. Yo creo que lo seguirá siendo; las decisiones que adoptemos con él van a confluir necesariamente en la cabeza, en la Universidad son decisiones delicadas, como una operación en la columna vertebral, y el gran riesgo que yo veo en este momento es que si el Bachillerato pierde de una manera radical su componente tradicional universitario, que la Universidad se busque otros sistemas; por ejemplo, esto que me ha llamado la atención y que es la segunda vez que leo, incluso una comisión de expertos haya pensado que el C. O. U. debía estar en la Universidad.

Evidentemente, con todos los problemas que tiene la Universidad, llevarla más problemas no sería lógico, pero es el reflejo de una insatisfacción que siente la Universidad por la preparación con que llegan los alumnos procedentes del Bachillerato.

Por consiguiente, termino, cualquier reforma del Bachillerato, a diferencia de los otros niveles educativos, tiene que estar muy en relación con lo que se esté haciendo en la Universidad y, o se acierta en esa articulación, o si no, evidentemente, los resultados pueden conducir a otras situaciones.

El otro tema, el último que tenía apuntado, era si la diversificación que lleva consigo el Bachillerato es suficiente la que hay en el Proyecto o no... Pues alguna de las dudas me ha desaparecido. Efectivamente, una lectura entre líneas del Proyecto implica que hay más de tres opciones yo creo que tres opciones son muy pocas; seguramente haya que diversificar más; no sé si son cuatro o cinco, pero ese proceso de diversificación tiene que reflejarse necesariamente en la diversificación de la propia estructura interna del Bachillerato, porque, si no, estaríamos pensando en un determinado Bachillerato que tampoco prepararía para la Universidad, y hay que volver a la ley del 53 y todas las academias que surgieron espontáneamente en la sociedad española, y lo recuerdan todos, de preparación para el ingreso en las Escuelas Técnicas Superiores.

Si no hacemos que el Bachillerato sea suficientemente polivalente, su academicismo irá inclinándose a la parte, digamos, más convencional de la Universidad y seguirá siendo exclusivamente preuniversitario como el actual.

LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

El futuro de la educación: Visión empresarial

J. Sánchez Fierro

Deseo, en primer lugar, agradecer al Presidente del Consejo Escolar del Estado la oportunidad de exponer ante ustedes una serie de consideraciones y planteamientos con relación al pasado, al presente y al futuro del sistema educativo en España.

Es un hecho que hasta la fecha se han efectuado, desde muchos sectores sociales, frecuentes denuncias de los defectos y carencias de las enseñanzas en nuestro país. Las críticas, a veces muy incisivas, suelen tener como denominador común la escasa eficacia económica y social del sistema.

El alto nivel de fracaso escolar y la elevada tasa de paro son los productos de una maquinaria legal y administrativa que requiere profunda revisión y reforma, porque no es posible fundar en un sistema educativo obsoleto expectativas razonables de progreso económico y de empleo.

Organismos internacionales han analizado nuestro sistema educativo y de formación profesional y han llegado a conclusiones del corte de lo que acabamos de decir. Así, la O. C. D. E., en su informe de 1985 respecto a la Formación Profesional reglada, llega a afirmar que “los conocimientos adquiridos son casi inútiles y el objetivo de preparar para la vida activa del trabajo se ve frustrado”.

De ahí la poca credibilidad que este tipo de titulaciones han logrado entre las empresas y que han constatado diversas encuestas oficiales (Ministerio de Trabajo, Universidad de Murcia, etc.).

Desde la perspectiva empresarial, la situación es, pues, preocupante y se define por los siguientes rasgos generales:

- Alta insatisfacción social, incluida la de la propia comunidad educativa.
- Escasa conexión entre la cultura escolar y la de empresa.
- Ausencia de sensibilidad por la iniciativa creadora.
- Descoordinación.
- Baja rentabilidad socioeconómica en la aplicación de recursos económicos y educativos.

Ante esta cruda realidad, no es extraño que la C. E. O. E. haya valorado positivamente la elaboración por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de un Libro Blanco que plantea la reforma de las enseñanzas infantil, primaria, secundaria y profesional.

También hemos valorado de modo positivo el hecho de que este libro se presente, no como una decisión política, sino como una **propuesta para el debate** en el que queremos participar activamente.

Tan pronto como conocimos el Libro del Ministerio, la C. E. O. E. empezó a trabajar en las posibles propuestas y contenidos de la Reforma, principalmente a través de nuestro Comité de Empleo y Formación.

Aunque, como es lógico, nuestros trabajos no han concluido todavía, sin embargo aparecen ya diáfanos ciertos objetivos que la Reforma Educativa debería posibilitar:

- **Primero:** Aumentar la calidad de la enseñanza.
- **Segundo:** Recuperar la valoración social y promover la utilidad práctica de la Formación Profesional.
- **Tercero:** Dedicar amplia e intensa atención a la formación de formadores y a la orientación profesional; piezas claves en un sistema educativo renovado y con futuro.

- **Cuarto:** Crear actitudes y dotar al alumnado de conocimientos favorables y útiles a la innovación y al progreso técnico.

- **Quinto:** Facilitar la transición de la escuela a la empresa, aprovechando, en lo que sea posible, las experiencias y los resultados de los programas piloto que se han venido desarrollando en la Europa comunitaria con anterioridad a nuestro ingreso.

- **Sexto:** Establecer una ley marco, suficientemente flexible, que, eliminando superfluos burocratismos, permita adecuados niveles de autonomía para los centros, con independencia de que su titular sea público o privado.

- **Séptimo:** Establecer un sistema educativo no estatalista, basado en la mutua complementariedad de todos los recursos docentes, públicos o privados, al servicio de la sociedad, con respecto al pluralismo y a la libertad.

- **Octavo:** Definir un calendario para la ejecución de la Reforma, que sea claro en sus prioridades y realista en términos de recursos disponibles. En este sentido, entendemos que convendría establecer el horizonte temporal total, los plazos de ejecución, el derecho transitorio, la memoria económico-financiera (costes y financiación) y las acciones informativas que eviten la desorientación de profesores, de alumnos y de la sociedad en su conjunto.

- **Noveno:** Orientar el contenido de la Reforma y sintonizar su ejecución con las programaciones y medidas de la C. E. E. en este campo (correspondencia de cualificaciones; homologación de títulos; tercer programa de transición escuela-empresa; reforma de los fondos estructurales, particularmente del fondo social europeo; efectos del acta única europea en cuanto a cooperación educativa dentro de la Europa comunitaria; acciones europeas en materia de formación en nuevas tecnologías, etc.). Habría que averiguar cómo reforzar el tejido educativo europeo sin pérdida de la diversidad de la riqueza cultural de cada país.

Si la Reforma, ahora iniciada, acierta en los objetivos y se traduce en medidas adecuadas, cosa que deseamos, se abrirán nuevos y prometedores horizontes para los jóvenes y para las empresas españolas.

Como concreciones respecto de estas consideraciones generales, querría también destacar una serie de puntos en los que insisten nuestras organizaciones confederadas:

a) Necesidad de profundizar en el análisis de las causas del *fraca-*

so escolar, con aportación de estadísticas por niveles. Ello es básico para determinar la terapia a aplicar.

b) Interpretación abierta y europea de la *formación en alternancia*. Este tipo de formación no consiste *sólo* en prácticas profesionales de los alumnos, ni *siempre* se traduce en este tipo de acciones. Por el contrario, ha de entenderse como experiencia profesional, bajo modalidades plurales y sucesivas, al igual que en otros países europeos: charlas y conferencias a profesores y alumnos, visitas a empresas, prácticas laborales y no laborales, etc. La forma de colaboración variará según el tamaño y el sector a que pertenezcan las empresas, evitando siempre complejidades burocráticas y costes económicos innecesarios.

c) Reexaminar los términos en que está planteada la comprensividad en la educación secundaria obligatoria, pues, en línea con lo que sucede en otros países, puede no ser conveniente aplicar de modo uniforme este criterio en los dos ciclos (trece a catorce y quince a dieciséis años).

d) Definir mejor la conexión de la Reforma en curso con las *enseñanzas universitarias*. Nos preocupa que los déficits y las superabundancias, en ciertas áreas profesionales, no sean tenidos en cuenta por culpa de un planteamiento rígido y cercenado de la Reforma Educativa que comentamos.

e) Considerar como algo positivo que la *educación técnico-profesional* se configure como enseñanza postobligatoria terminal. Los módulos en que ésta pueda experimentarse y ser establecida habrían de ser flexibles y diseñados en estrecho contacto con las organizaciones empresariales. Esperamos que el prometido anexo al Libro Blanco clarifique estas posibilidades.

f) Igualmente, estimamos altamente conveniente dar conocimiento de los resultados de las experiencias que se están desarrollando en materia educativa, y la forma en que está previsto aprovechar los resultados de las mismas.

g) Realizar periódicamente encuestas, investigaciones y proyecciones en colaboración con las organizaciones empresariales para conocer mejor posibles requerimientos de mano de obra, evolución del mercado de trabajo, sectores estratégicos, calidad de las enseñanzas impartidas, utilidad de los contenidos formativos, etc. La C. E. O. E. viene insistiendo de modo permanente en ello y ofreciendo la más amplia colaboración.

h) Flexibilidad en las formas de colaboración de las empresas, teniendo en cuenta su tamaño, sector de actividad y la necesidad de no promover costes disuasorios. La compensación de gastos y la vía de acuerdos o convenios resultarían muy adecuados. Así lo muestran algunas experiencias ya realizadas a nivel nacional, regional o provincial.

No sería, en efecto, la primera vez que la C. E. O. E. ha firmado acuerdos con el Ministerio de Educación. En 1982 suscribimos un convenio que, a pesar de dificultades de gestión y del insuficiente contacto con nuestra Confederación, ha generado resultados muy positivos. Por ejemplo, durante 1986 se han desarrollado prácticas formativas que alcanzaron a más de 20.000 alumnos, sólo en la llamada zona M. E. C., esto es, la no transferida a Comunidades Autónomas, con un 40 por 100 de alumnos contratados después laboralmente.

A ello se han añadido las prácticas bajo las modalidades de contratos en prácticas y para la formación orientados a una primera experiencia profesional en empresas, que han permitido ofrecer iniciación laboral a 250.000 jóvenes en 1986, frente a 7.000 en 1981.

i) Contemplar dentro del currículum escolar, en los niveles de enseñanza adecuados, la *iniciativa empresarial* entre la juventud, pues de ella va a depender el futuro económico de nuestro país. En suma, la Reforma no debería orientarse en exclusiva al trabajo por cuenta ajena, sino que habría de estimular vocaciones empresariales. La C. E. O. E. viene desarrollando ya, bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (O. I. T.), algunas experiencias sobre cómo crear una empresa, que podrían generalizarse. La C. E. O. E. incluso ha editado un libro al efecto.

j) Implantar mecanismos que aseguren la *coordinación de las acciones* de los distintos poderes públicos (Estado y Comunidades Autónomas) de modo que se garanticen la unidad del mercado y la igualdad de oportunidades en el campo de la enseñanza. La Ley General de Sanidad puede ayudar a sugerir fórmulas interesantes al respecto.

k) Optimizar la aplicación de los recursos económicos internos y los provenientes *de la C. E. E.*, evitando duplicidades y lagunas.

l) Conectar de la forma más conveniente la Reforma Educativa con la elaboración del Programa Nacional de Formación que ha de aprobarse en el marco del Consejo General de la Formación Profesional, consejo que parece querer despertar y ser operativo.

Antes de concluir, querría traer también ante ustedes algunas reflexiones que estimo pueden ser de su interés y que son fruto de un

debate muy reciente sobre escuela y empresa, mantenido en el marco de la C. E. E. precisamente entre representantes de las organizaciones empresariales y de las autoridades educativas de los doce Estados miembros.

He aquí una síntesis del debate:

a) La escuela debe dejar de ser un islote. No puede mirar por más tiempo con desconfianza e inseguridad el entorno que la rodea.

b) Acercarse a la vida socioeconómica y profesional no es, pues, una aberración temporal o una moda, sino una necesidad permanente para ser la escuela más productiva en términos económicos, tecnológicos y de empleo. Hay que superar la «lógica legalista y academicista» y promover una nueva lógica educativa en la que estén integrados los factores tecnológicos y de mercado.

c) La escuela debería reorientar sus actividades, evitando en la formación de base programas sobrecargados y la mera acumulación y multiplicación de conocimientos y de saberes. En su lugar, dados los constantes cambios tecnológicos y de estructura de mercado de trabajo, es cada vez más preciso potenciar la capacidad de conectar los conocimientos. En esto consistirá el paso del saber obligatorio al saber verdadero.

d) La constante innovación tecnológica ha de incidir en el futuro de la escuela, haciéndola más flexible en su orientación, métodos y contenidos, porque ya no es posible asegurar a nadie que, obtenida una calificación profesional, ésta vaya a serle útil hasta la jubilación.

e) Este acercamiento de la escuela a la vida real requiere la creación de un nuevo clima social y escolar. Para él son importantes una legislación que lo posibilite, la actitud abierta de los poderes públicos, una mayor autonomía de los centros, la formación continua de los docentes, un nuevo papel de la empresa y la propia acción de los medios de comunicación social.

f) No se trata de que la escuela se convierta en empresa ni la empresa en escuela, sino de buscar fórmulas flexibles para una colaboración franca y en diversos ámbitos.

g) Convendría que el consenso se alcanzase en torno a los objetivos de las reformas educativas, pero no sólo en los objetivos, también deberían impulsar el consenso las decisiones políticas dentro de este campo.

Permítame, señor Presidente, concluir con una referencia a nuestro país que, lógicamente, se traduce en reiterar nuestra disposición a parti-

cipar en el debate de la Reforma Educativa en España, tanto en el seno de este Consejo como en el de la Formación Profesional. Creemos que los planteamientos que hemos esbozado y sus desarrollos podrán ser útiles, al igual que lo están siendo en otros países en que se han aplicado, beneficiando así a la juventud, la empresa y la sociedad española en su conjunto.

Relación entre Formación Profesional reglada y ocupacional

S. Arroyo Ramos

Inicialmente haré hincapié en las diferencias existentes entre la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Reglada, tal como figura en el título de la ponencia. Después, algunas reflexiones sobre el tema del desempleo juvenil e incidencias de la Formación Profesional en éste, para finalmente exponer una serie de consideraciones y orientaciones sobre medidas a tomar, dentro del marco de los minutos que se me asigna para esta exposición.

En nuestro país, históricamente, se ha dado una separación entre la llamada Formación Profesional Reglada y la Formación Profesional no Reglada u Ocupacional. La primera insertada, como todos sabéis, dentro del sistema educativo, según establece la Ley General de Educación del 70. La segunda, contemplada como un instrumento de la política de empleo, según define la Ley Básica de Empleo del 80.

Corresponde al M. E. C. la gestión de la primera, y al Ministerio de Trabajo, a través del Instituto Nacional de Empleo, la de la segunda.

La superación con éxito de los cursos de la Reglada conduce a una titulación con valor académico y a un certificado, sin valor académico, con valor variable según la situación del mercado de trabajo, para la superación de los cursos de la segunda, de la Ocupacional. La Reglada,

como sabéis, está dividida en dos Grados, con cinco cursos académicos, dos en el Primer Grado y tres en el Segundo, dirigida fundamentalmente a los jóvenes al término de la escolaridad básica e impartida en centros fijos. La Ocupacional dirigida a mayores de dieciséis años, hasta la edad máxima de jubilación, que forman parte de la población activa o se quieren reincorporar o reinsertar a dicha población activa, con programas flexibles a corto y medio plazo, tratándose de adecuar directamente a las necesidades del mercado de trabajo, impartándose en centros o instalaciones fijas o variables y en empresas en el propio puesto de trabajo.

Muy esquemáticamente, esto puede servir para situar las diferencias entre ambas formaciones, diferencias que aunque efectivamente existen, a mi entender no justifican la desconexión crónica que han tenido a lo largo de los años, a veces incluso por problemas de perder/no perder parcelas de actividad, de gestión de recursos o de mayor o menor influencia entre los distintos Ministerios. Es saludable el acercamiento que hoy parece que se está dando entre ambos Ministerios, habida cuenta que la Ocupacional —y estoy de acuerdo con el Director General de Promoción Educativa en que habría que buscarla otro nombre— debería servir para completar aspectos puntuales del sistema educativo, desde el inicio de la enseñanza postobligatoria hasta la propia Universidad, incidiendo en recualificación de los trabajadores, en reinsertión al mundo laboral o educativo, en una verdadera formación permanente de los trabajadores.

Planteada la Reforma del Sistema Educativo por el M. E. C., cabría preguntarse si no es necesario reformar toda la formación, incluida también la Ocupacional. Asimismo, cabría preguntarse si realmente la Formación Profesional actual y las llamadas ayudas al fomento del empleo actuales no están sirviendo en algunos casos para «entretener» a los desempleados, para abaratar mano de obra o para aumentar la precariedad y la eventualidad de esa mano de obra. En este sentido podríamos hablar más del Plan F. I. P. Supongo que después, en el debate, surgirán estas cuestiones.

Ciñéndome en un segundo apartado, como decía al principio, al tema del desempleo juvenil, las últimas estadísticas del Instituto Nacional de Empleo dan un paro juvenil del 50 por 100 para menores de veinte años y del 40,2 por 100 para menores de veinticinco años, con unas coberturas de desempleo bajísimas. Sólo tienen cobertura de desempleo el 4,6 por 100 de los menores de veinte años y el 12,3 por 100 de los menores de veinticinco años. Un millón seiscientos cincuenta mil jóvenes están registrados como demandantes de empleo.

A nosotros nos parece que esta situación de desempleo juvenil es tan dramática que es necesario plantear, al margen de qué va a pasar con la

Reforma, al margen de cuándo y cómo se va a generalizar, programas urgentes que salven esta propia situación de emergencia.

En este sentido, la Confederación Sindical de CC. OO. está ultimando la elaboración de un plan de choque contra el desempleo juvenil, dirigido especialmente a tres sectores: para el sector de alumnos/alumnas que han abandonado el Sistema Educativo, bien la E. G. B. o bien la F. P. 1, y no han obtenido la titulación correspondiente, vamos a plantear programas de formación en Centros públicos y de trabajo en la Administración del Estado, Autonómica, Local, de servicios sociales en general, con ayudas económicas. Para el sector de alumnos/alumnas que habiendo conseguido la titulación de Formación Profesional lleven parados dos o tres años y que, de alguna manera, están necesitando una recualificación de las titulaciones obtenidas, una puesta al día de los conocimientos que adquirieron, vamos a plantear un programa de formación, con prácticas remuneradas en empresas públicas y privadas, con ayudas de al menos el salario mínimo interprofesional o una parte importante de él. Planteamos también diseñar un programa de Escuelas-Taller y controlar la gestión del mismo, más definido de lo que existe actualmente, porque creemos que por ahí también se puede incidir sobre el desempleo juvenil.

Sobre el último punto, quiero empezar diciendo que un poco estoy de acuerdo con ciertas consideraciones que ha hecho el Director General al principio. Estoy bastante de acuerdo con el análisis inicial sobre el fracaso que ha tenido la Formación Profesional, con lo que se ha dicho que se está buscando o se quiere buscar con el Proyecto de Reforma. Quiero insistir en la necesidad de eliminar las dobles titulaciones, las dobles redes, como se dijo, y de lograr un bagaje cultural de base amplio y de calidad para los alumnos/alumnas que les va a permitir conseguir una mejor formación técnico-profesional y que no serían necesarios los cinco años, como se cursan actualmente, para obtener esa mejor formación a que aludo.

Es necesario que se deje de considerar, como ha sido hasta ahora, a la Formación Profesional como una enseñanza de segunda y que no reproduzca el sistema educativo la división de clases sociales.

De una forma esquemática y breve quiero hacer ciertas consideraciones sobre las medidas a tomar, contenidas en las publicaciones que en este sentido, y en una primera valoración sobre el Proyecto de Reforma, hemos hecho desde la Federación de Enseñanza y desde la Confederación Sindical de CC. OO.

Estas medidas estarían dirigidas no solamente a la educación, sino

también al mercado de trabajo, de manera conjunta y coordinada, porque efectivamente tienen mucho que ver ambas cosas.

Habría que hacer estudios actualizados sobre las familias profesionales reales y los perfiles profesionales. Prospección de empleo, y creación del mismo, a corto, medio y largo plazo, no sólo a nivel estatal, sino regional y local, que pueda orientar la oferta educativa en cada zona. Creemos que es conveniente y necesario introducir aspectos de la formación en los convenios colectivos. También se dijo algo de esto al inicio de la sesión.

Sería importante apoyar la experiencia práctica de los alumnos/alumnas en el trabajo, mediante proyectos de contenido social o de interés para la comunidad y aumentar el uso de los Centros educativos públicos para programas de formación, con el fin de utilizar mejor los recursos existentes. Hay que mejorar los canales de reinserción educativa y aumentar la oferta educativa de educación de adultos y la oferta pública de educación a distancia. También se dijo algo de esto por parte del primer ponente al principio de la sesión.

Es necesario adecuar continuamente los planes de estudio y la formación del profesorado, especialmente por los cambios tecnológicos, así como controlar la calidad de los cursos de formación y la gestión de los fondos públicos que se utilizan. En este sentido, creemos que todos los fondos públicos que se dedican, bien para contratos en formación, en prácticas, como para cualquier tipo de ayudas en general, requieren un seguimiento serio de los mismos y que sirvan para lo que están planteados realmente y no para abaratar mano de obra en algunos casos, como decía anteriormente.

Queremos que se amplíe el uso del sector público, empresas públicas, instituciones, etc., para las prácticas de los alumnos/alumnas, y también de las empresas privadas, pero con mejor control de las mismas. Sería importante diseñar un sistema de formación mixto escuela-empresa, y, en este sentido, el sistema dual alemán podría ser una base de referencia importante.

Creemos que es importante potenciar Servicios de Información y Orientación Profesional, en contacto con la enseñanza y la economía, acercándose un poco a la situación correspondiente en cada región, comarca, ciudad, etc., así como hacer algo que se ha abandonado en los últimos años, o durante muchos años, que es enseñar a los chavales relaciones laborales en los institutos, cómo se gestiona, cómo se busca un empleo, algo que, como no se les explica, favorece la desprotección en que se encuentran a la hora de salir al mercado de trabajo e indagar en

los propios canales de gestión del empleo, que a veces ni incluso el propio INEM se lo proporciona con la suficiente agilidad y eficacia.

Importante es igualmente el que se llegue a un reconocimiento explícito de las titulaciones y certificaciones profesionales por parte de los empleadores públicos y privados. La empresa privada en este sentido podría hacer mucho más, y ello contribuiría además a una mayor dignificación y consideración social de estas enseñanzas. No se puede seguir diciendo, por parte del empresariado, que los alumnos salen mal formados, que la enseñanza es mala, que se quiere participar en la planificación de la misma y luego no reconocer lo bueno que se pueda conseguir de la misma, o mostrarse reacios, cuando no contrarios, al reconocimiento de las titulaciones, cuando además se les oferta participación en la formación y ventajas en las contrataciones.

Queremos que se establezca un programa actualizado de homologaciones profesionales, que se establezcan normas y disposiciones más completas y detalladas sobre la configuración de programas, evaluación e inspección de las prácticas o de la formación de alumnos en las empresas; queremos que las prácticas en las empresas sirvan para lo que realmente están planteadas, como decía en otro apartado de esta intervención, y no para otras cosas. En este sentido, desde el Consejo General de la Formación Profesional y desde otros estamentos o sectores, se deben hacer seguimientos y controles de las mismas. A los Sindicatos nos resulta bastante difícil llevarlo a cabo, aunque nos esforzamos en ello. El tamaño pequeño de gran cantidad de empresas nos dificulta esta labor, por ejemplo. No estoy diciendo que todas las prácticas en alternancia funcionen mal, que quede claro esto, pero sí que tenemos sospechas y en algunos casos constataciones de que no funcionan como deberían funcionar, aunque algo se está reglamentando en este sentido que mejora un poco lo que existía hasta ahora.

Quisiéramos que el Libro de la Reforma, o el Proyecto de la Reforma, llevara acompañado un proyecto de financiación. Creemos que la sociedad va a agradecer el que el Gobierno sea generoso con los medios que se dediquen a la enseñanza.

Finalmente, quiero hacer una referencia insistiendo sobre el tema del profesorado: la necesidad urgente de elaborar un plan de formación permanente para el mismo, en todos los niveles de la enseñanza y de manera especial y específica para los profesores de enseñanzas técnico-profesionales, con estancias en empresas, con continuos cursos de perfeccionamiento, debido a los propios cambios e innovaciones que se producen en este tipo de enseñanzas.

Así, muy esquemáticamente, termino esta intervención. No voy a insistir sobre motivos del fracaso escolar, sobre la consideración de la Formación Profesional como una enseñanza de segunda categoría, sobre el abultado número de alumnos en la aulas, etc.; en fin, sobre muchas razones que justifican efectivamente el plantearse con seriedad y decisión un Proyecto de Reforma de la Enseñanza.

Gracias.

La Educación Técnico-Profesional como educación para el empleo

J. Manzanares Núñez

La Ley General de Educación, al establecer dos subsistemas en las Enseñanzas Medias, conduce en la *práctica a una profunda discriminación entre los adolescentes* que a los catorce años se les asigna un destino académico y profesional. Se trata de una asignación y no da una elección, no sólo por la falta de madurez propia de la edad, sino también por la ausencia de orientación profesional. Como lo evidencian las altas tasas de abandono, de "fracaso escolar" y de frustración personal que se extienden más allá de la vida escolar, de aquí que España tenga una tasa de paro juvenil del 50 por 100 una de las más altas de la C. E. E.

Los mecanismos correctores a esta situación aplicados hasta la fecha son:

- Aumento de los equipos de orientación y del profesorado.
- Y las mejoras en cuanto a la calidad de la enseñanza, a través de las CEPs, etc.

Sin entrar en otros análisis más profundos, se observan disminuciones en la tasa de fracaso y abandono, lo que evidencia la importancia de las variables anteriores.

El desarrollo de la Ley también ha previsto la prórroga de un año

para aquellos alumnos que no han obtenido el Graduado Escolar, pero este mecanismo no se ha aplicado ni generalizado hasta la fecha.

De la situación de la Formación Profesional al finalizar el curso 1985-86 cabe destacar los siguientes datos:

Formación Profesional 1

Se matriculan con Graduado Escolar	60 por 100
Se matriculan con Certificado Escolar	40 por 100
Abandonan el Primero de Formación Profesional 1	30 por 100
Obtienen el título de Formación Profesional 1	35 por 100

Formación Profesional 2

Matriculados con Formación Profesional 1	50 por 100
Terminan el 50 por 100 de los que lo iniciaron.	

1. Distribución por ramas

En un total de 21 ramas están matriculados en:

Administrativo, el 34,5 por 100 del alumnado.

Electrónica, el 23,5 por 100 del alumnado.

En las 19 ramas restantes, el 42 por 100 del alumnado.

En Primero de Formación Profesional 1, durante los últimos años la matrícula prácticamente permanece invariable. Los aumentos más importantes son en Formación Profesional 2, en donde también se observa cada vez un mayor número de estudiantes con B. U. P. que acceden a este nivel. En B.U.P. se registra un mayor aumento de escolarización que en F.P. 1.

Estas cifras expresan las disfuncionalidades del Sistema Educativo; si además tenemos presente que los estudiantes de F. P. provienen de las clases sociales más desfavorecidas, la situación cobra una nueva dimensión.

— Por lo que antecede, no vamos a seguir insistiendo en la necesidad y en la urgencia de las **reformas de los sistemas de Formación Profesional** en lo que ya parece que está claro tanto por parte de la Administración como por los propios interlocutores sociales.

- También conviene señalar que muchas de las consideraciones anteriores, en cuanto a empleo de recursos, también serían aplicables a los cursos de la Formación Profesional Ocupacional, cuya oferta no constituye un sistema de formación, ya que en la práctica se basa en una amplia oferta formativa en donde los distintos programas priorizan la situación del sujeto en relación con las variables de paro y edad, sin atender adecuadamente a su nivel de conocimientos e itinerario profesional, estando disociada de la Formación Profesional Reglada.

La Formación Profesional de las empresas obedece generalmente a planes de entrenamiento en determinadas tareas, sin que suponga un sistema de formación para alcanzar determinados niveles de cualificación profesional, careciendo de reconocimiento oficial.

Por lo que a la hora de reestructurar y reformar el sistema de formación actual hemos de tener en cuenta todos estos aspectos ya señalados en el informe de la O. C. D. E. de 1985 sobre la política educativa española, sobre todo a los aspectos relacionados con la Formación Profesional en cuanto a descoordinación de las distintas Administraciones, especialmente Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo.

2. Aspectos tecnológicos a considerar en una sociedad en cambio

Se ha escrito mucho en los últimos diez-quince años sobre el efecto de la introducción de la N. T. en el nivel de empleo de una determinada economía. A estas alturas, y a la vista de lo que ha ocurrido en Occidente, es posible articular una serie de conclusiones:

2.1. Parece demostrado que a medio plazo la introducción de las N. T. I. sobre el empleo es escasa; es decir, el desempleo existente no es producido de forma básica por este proceso de renovación tecnológica, sino por otras causas estructurales o coyunturales. En cualquier caso, parece observarse que tomando períodos de tiempo del orden de un quinquenio como referencia, **el balance de empleos creados y destruidos está aproximadamente equilibrado.** Aunque se manifiesta una tendencia de aumento del empleo en precario, trabajadores no fijos y aumentos de puestos en las PYMES.

2.2. Otro aspecto consiste en que los incrementos de productividad obtenidos como resultado de las inversiones en N. T. I. no son tan elevados como se preveía. Los factores organizativos de la producción tienden a disminuir la productividad real obtenida frente a la prevista, al

tener que aplicarlos en unos contextos organizativos y de concertación diferentes a los tradicionales. En definitiva, la mejora global de la productividad pasa por la consideración de que los **recursos humanos** constituyen un factor estratégico dentro de los esquemas productivos determinados por el uso de las N. T. I.

2.3. Se constata a nivel microeconómico, o incluso de sector, **que se dan desajustes transitorios de necesidades de recursos humanos**. Es decir, que unos perfiles dejan de tener vigencia debido a la sustitución de las correspondientes especialidades por otras emanadas de la utilización de las nuevas herramientas tecnológicas, con la subsiguiente desaparición de puestos de trabajo. En contrapartida, existen grandes demandas de otros perfiles adaptados al uso de dichas herramientas, de forma muy concentrada en el tiempo. Ello demuestra la urgente necesidad de disponer de sistemas de recualificación o de instrumentación de nuevas cualificaciones de una rápida velocidad de respuesta y versatilidad con el objeto de minimizar los efectos sociales y económicos adversos del cambio tecnológico.

2.4. La velocidad del cambio tecnológico es tan grande, que se perfila la necesidad de disponer de recursos humanos lo más polivalentes que sea posible.

2.5. Lo dicho anteriormente pone de manifiesto el **carácter estratégico**, dentro del cambio de actitudes y necesidades relacionadas con las políticas de educación, de la formación básica y de la formación continua.

Para optimizar las inversiones del país efectuadas hasta la fecha en N. T. I., asimismo como los que se han de hacer a medio plazo es necesario:

- a) Un cambio de actitudes de los sujetos enmarcado dentro de una nueva cultura de cambio.
- b) Una formación de base de la población que permita la mayor polivalencia posible a los niveles individual y colectivo, evitando una especialización rápida y temprana.
- c) Aumentar la movilidad profesional futura reduciendo el número de especialidades y ampliando el contenido común de profesiones distintas.
- d) Una formación técnica en perfiles de futuro.

- e) Un sistema ágil de formación continua que permita el paso a niveles de cualificación más altos. Prolongando la especificación después de la formación y combinándola con la ocupacional, dando sentido a la formación continua.

2.6. Cambios tecnológicos y empresas españolas. La supresión de barreras arancelarias que supone nuestro ingreso en la Comunidad Europea crea a las empresas nuevas necesidades de competencia, por lo que la innovación resulta apremiante, particularmente en ciertos sectores; así, resulta indispensable **asociar los recursos humanos al proceso innovador.**

Por otro lado, conviene resaltar la carencia de políticas de formación en un altísimo porcentaje de empresas españolas, como asimismo el tamaño de las empresas dificultan enormemente el que éstas puedan por sí solas llevar una política de formación en el seno de la misma, hechos diferenciales de máxima importancia de cara al diseño de la educación tecnológica. El 99 por 100 de las empresas españolas tienen menos de 500 trabajadores y absorben el 77 por 100 de la mano de obra. Una característica importante de las PYMES es su carácter innovador, pero en general están poco organizadas.

2.7. Financiación y empresas. Confirmación de lo anterior es la escasa financiación que en España se dedica a Formación Profesional, mientras que en Alemania se dedica un 3,5 por 100 de su masa salarial, y en Francia es al menos el 1,1 por 100. En España es vía de la cuota de Formación Profesional que se calcula sobre la base de cotización, siempre inferior a la masa salarial y que:

En 1984 era del 0,5 por 100 y se recaudaron 30.798 millones de pesetas.

En 1985 era del 0,22 por 100 y se recaudaron 16.897 millones de pesetas.

En 1986 era del 0,70 por 100 y se recaudaron 45.237 millones de pesetas.

Para 1987 sería el 0,8 por 100 y se recaudarán alrededor de 50.000 millones de pesetas.

Cantidades que la Tesorería de la S. S. transferirá al INEM.

Dichas cifras están realmente por debajo de las necesidades del momento; de aquí la necesidad de una nueva política fiscal y de gestión diferente a la actual para hacer frente al proceso innovador.

3. Objetivos de la Formación Profesional para U. G. T.

“La situación de crisis económica y desempleo generalizado derivado de ella exige asumir, con firmeza y continuidad política, acciones dirigidas a dar solución a esos problemas. No sólo a través de medidas de carácter estrictamente económico, sino también con otras de carácter social y educativo, reforzando el aporte de la Formación Profesional en la actividad económica, el desarrollo social, el avance tecnológico y el equilibrio del mercado de trabajo. La Formación Profesional puede ser un instrumento básico en la lucha contra el desempleo y de dinamización de los procesos de desarrollo social y económico.”

La Formación Profesional debe cubrir un doble objetivo. Por un lado, ofrecer una preparación integral al joven trabajador, y por otro, capacitarlo técnicamente, procurando conjugar la formación de carácter científico-tecnológico con la adecuada experiencia práctica. En todo caso, estas enseñanzas deben ofrecer una formación polivalente y lo más integral posible.

U. G. T. reivindica la extensión de la Formación Profesional a todos los sectores económicos y aboga por unos programas de estudio que combinen la formación en la escuela con la práctica en la empresa, en una acción coordinada entre la Administración, los empresarios y los Sindicatos.

U. G. T. exige que los distintos sistemas de Formación Profesional se adecúen a la nueva realidad social, laboral y económica ajustando los estudios y programas a las nuevas profesiones y a las exigencias tecnológicas.

Para todo ello, U. G. T. va a aprovechar al máximo su participación en el Consejo General de la Formación Profesional, ente tripartito de control y administración de la Formación Profesional en nuestro país, por lo que va a exigir:

a) Revisión de los actuales sistemas de Formación Profesional a fin de buscar una estructuración más coherente e interrelación entre ellos, estableciendo nuevos mecanismos de cooperación en orden a la elaboración del Plan Nacional de Formación Profesional.

Integrar los sistemas de Formación Profesional en cuanto a:

— Sistema reglado de Formación Profesional dando más participación a los agentes económicos sociales.

— Establecimiento de nuevos modelos de cooperación para la alternancia, contratos en prácticas y formación continua, identificando los itinerarios formativos de forma que se establezcan unas condiciones mínimas y eviten un descenso de calidad en el nivel de cualificación.

b) Impulsar los estudios del mercado del trabajo actual y su evolución futura.

c) Elaborar los planes de estudio y los contenidos en los mismos teniendo en cuenta el mercado de trabajo.

d) Exigir un control de la cuota de Formación Profesional y proponer otros modelos de financiación y gestión.

U. G. T. impulsará la creación de Consejos tripartitos de Formación Profesional en todas las nacionalidades del Estado.

U. G. T. propugnará en la negociación colectiva el desarrollo del convenio 140 de la O. I. T. sobre la licencia pagada de estudios como estímulo a la Formación Profesional. E incluirá en las ordenanzas laborales que las categorías profesionales estén refrendadas por las titulaciones presentes y futuras de Formación Profesional.

4. Para la ordenación de la educación técnico-profesional

La demanda del sistema productivo muy sucintamente analizada, junto con la existencia de otros sistemas de formación paralelos, aparte de la reglada, como el INEM, las universidades populares, educación de adultos, compensatoria, la formación que se da a las empresas, e incluso a la autoformación de los propios trabajadores, requieren **un nuevo tipo de ordenamiento jurídico que a partir de un nuevo concepto de formación continua**, que es el derecho que le asiste a todo trabajador, o a toda persona a lo largo de su vida laboral; otra cuestión será la de los límites de la gratuidad de la asistencia formativa y de las distintas medidas a articular para su financiación.

4.1. El ordenamiento de la Formación Profesional debe arbitrar **un sistema o proceso flexible y ágil de homologación y acreditación tanto de las certificaciones** que se extienden al finalizar determinados cursos formativos como de los conocimientos y cualificaciones que el trabajador puede haber adquirido por su propia experiencia en la vida con un doble objetivo:

- Defender los derechos de los trabajadores a ser contratados en la categoría correspondiente a su cualificación profesional y que ésta pueda ser debidamente acreditada.
- Posibilitar que los conocimientos teóricos y el dominio de la técnica de una determinada profesión, especialidad u ocupación puedan ser realidades y homologadas laboral y/o académicamente.

4.2. También debe contemplar la flexibilización de las actuales estructuras académicas, facilitando el acceso a los estudios profesionales de los trabajadores cualificados dentro de su rama profesional, a un nivel superior, incluido el universitario, de forma que se facilite la «carrera profesional».

4.3. Aunque son competencias del Consejo Escolar de Estado y del Consejo General de la Formación Profesional todo lo relativo a certificaciones y titulaciones profesionales, sí se debe permitir que a niveles locales o regionales se adecúen los programas y módulos formativos a las demandas más inmediatas del sistema productivo.

5. Los módulos profesionales

Es evidente que las demandas futuras van por una formación básica, amplia y polivalente, pero esto no quiere decir ausencia de formación en perfiles concretos, ni, dadas las características de la macroorganización del trabajo en España, presupongan que ésta sólo se pueda hacer en las propias empresas, ya que, por otro lado, las grandes empresas son las que menos posibilidad tienen de crear en aumento de plantilla de personal, si bien pueden asimilar un número determinado de puestos “de formación en alternancia” y de “contratos en prácticas” limitado, por lo que de nuevo nos encontraríamos en una situación de “numerus clausus” de tipo profesional.

También hemos de tener en cuenta que los países que poseen mejores sistemas de formación son los que menos índice de paro tienen.

En España, en la conyuntura actual, un buen sistema de formación puede ser uno de los instrumentos para disminuir la tasa del paro.

La escasa consideración que tiene generalmente la Formación Profesional no es sólo un hecho exclusivo de España, debido a condicionantes históricos y sociológicos, sino que también se da en países avanzados como Japón, por lo que a la hora de estructurar la E. T. P. sí se establecen posibilidades de acceso directamente desde un nivel a otro con enseñanzas complementarias, lo que en principio sería una vía excepcional

con el fin de no cerrar posibilidades a nadie de acceso a cualificaciones más altas. En la práctica puede ser que se consagre esta vía como la "normal" para los que a los dieciséis años tienen decidido cursar E. T. P.

5.1. Niveles de la C. E. y módulos profesionales (véase cuadro Anexo).— La decisión de 17/7/85 del Consejo de la C. E. por el que se establecen cinco niveles de formación. Los tres primeros son los que se refieren a la Enseñanza Secundaria, por lo que el marco de referencia para establecer el sistema de Enseñanza Técnico-Profesional vendría dado:

- 1.º Por los tres niveles aludidos.
- 2.º Por la correspondencia de cualificaciones en los distintos perfiles profesionales de cada uno de los niveles.
- 3.º Cada perfil profesional debe estar respaldado por sistemas de Formación Profesional.

Por este hecho diferimos de la propuesta del M. E. C; nos parece que la futura E. T. P. debe ajustarse a este marco referencial.

El **Nivel I**, o de garantía social, debe constituir un tipo de formación corta a la que todo ciudadano tiene derecho, independientemente del organismo que sea responsable; debe garantizarse el puesto escolar gratuito para todos, incluso para los que no terminan la escolaridad básica, o no pueden, como es el caso de ciertos minusválidos, o mediante vías alternativas, tipo enseñanza compensatoria, etc. Este nivel debe posibilitar, mediante el ejercicio profesional y prueba de madurez, y enseñanza complementaria cuando proceda, el paso al Nivel II, o a través de un sistema de créditos en cursos de F. P. O.

Los módulos de **Nivel II** en la terminología de la C. E. serían para los que terminan la escolaridad obligatoria y cuya duración puede ser variable, dependiendo de las características de cada perfil profesional. Igualmente mediante el ejercicio profesional y prueba de madurez o enseñanza complementaria daría paso al Nivel III o a través de un sistema de créditos de F. P. O. más experiencia profesional.

Los módulos del **Nivel III** estarían fundamentalmente diseñados para cursarlos después de los Bachilleratos, aunque puede darse la posibilidad de que en algunos perfiles profesionales el Bachillerato no sea la vía propedéutica precisa para acceder a este nivel de formación. Después de un tiempo de ejercicio profesional en una categoría de las clasificadas en este nivel se debería posibilitar el acceso al primer ciclo uni-

versitario sin prueba homologada ni selectividad, y dentro de la misma rama profesional.

5.2. La educación en alternancia puede ser un buen sistema para la inserción profesional; de aquí que deban contemplarse las prácticas como parte del currículum en los planes de estudio que se establezcan, y los contratos en prácticas y para la formación deben estar más estructurados en orden a definir itinerarios profesionales.

6. Hacia una nueva ordenación y participación de los agentes sociales

El Consejo General de la Formación Profesional debe diseñar un Plan Nacional de Formación que articule los distintos sistemas y programas de formación de acuerdo con los niveles de la C. E., a la vez que debe articular lo que debe ser la formación continua, coordinando no sólo los sistemas de formación, sino también a los distintos organismos de la Administración y creando programas en los que se integren todos los recursos públicos y privados subvencionados.

U. G. T. propondrá la creación de “comisiones asesoras de inserción profesional” en las que estén presentes los agentes sociales y cuyas competencias en el ámbito del M. E. C. podrían ser:

a) Comisión asesora provincial:

- Propuesta de ramas y especialidades.
- Distribución de recursos de Formación Profesional.
- Evaluación de la Formación Profesional.
- Cooperación en el reciclaje y actualización del profesorado de Formación Profesional.
- El control de las prácticas en alternancia.

b) Comisión asesora de Institutos de Formación Profesional

- Propuestas de perfiles profesionales y adaptaciones a la programación necesarias de acuerdo con las demandas del sistema productivo.

- Cooperación en cursos para la recualificación y actualización de los trabajadores de la zona de influencia del Instituto.
- Cooperación en acciones formativas para la actualización del profesorado.
- Orientación de los programas en alternancia.

La creación de estas Comisiones Asesoras la proponemos a nivel experimental durante un período de tiempo, y de sus resultados, si son positivos, como esperamos, propondremos la inclusión de los representantes de los trabajadores y empresarios en los órganos de dirección de los Centros de Formación Profesional en un desarrollo posterior de la LODE en la Enseñanza Técnico-Profesional.

Estas experiencias irían encaminadas a que en el futuro se desarrolle un sistema legal participativo en donde la Formación Profesional debe desempeñar un papel definitivo para la estructuración de las capacidades de trabajo, de las organizaciones y condiciones de trabajo, y sería una condición de tipo general para el ingreso en el sistema de empleo. Si con los actuales recursos, dispersión existente en la Formación Profesional, etc., no se llega a establecer unos modelos didácticos y de cooperación y las experiencias positivas no se generalizan, se corre el riesgo una vez más de perder “el tren de la actualización” que la coyuntura actual demanda.

ANEXO

ESTRUCTURA DE NIVELES DE FORMACION PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD EUROPEA SEGUN LA DECISION DE JULIO DE 1985		
NIVELES C.E.	FORMACION QUE SE IMPARTE ACTUALMENTE	REFORMAS QUE DEBE ASUMIR EL SISTEMA EDUCATIVO
<p>NIVEL 1: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y preparación profesional.</p> <p>Esta preparación profesional se adquiere bien en una escuela, bien en el marco de estructuras de formación extraescolares, bien en la empresa. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas son muy limitadas.</p> <p>Esta formación debe permitir, ante todo, la ejecución de un trabajo relativamente simple y puede ser rápidamente adquirida.</p>	Formación ocupacional.	Existe un gran porcentaje de alumnos que no terminan la escolaridad obligatoria satisfactoriamente. Aunque con una enseñanza de calidad se disminuya este porcentaje, la Administración debe arbitrar una oferta de formación a este nivel, variada y con distintos modelos alternativos que garanticen el derecho a una Formación Profesional de todos los ciudadanos, y reglamentar el acceso al nº 2.
<p>NIVEL 2: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y Formación Profesional (incluido, en particular, el aprendizaje).</p> <p>Este nivel corresponde a una calificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada, con la capacidad de utilizar los instrumentos y las técnicas relativas.</p> <p>Esta actividad se refiere, principalmente, a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son inherentes.</p>	Oficialía industrial, F. P. 1 y Formación Profesional ocupacional. Los actuales planes de formación no respaldan algunos de los perfiles que se están haciendo a este nivel.	Debe existir una oferta: módulo profesional al terminar la escolaridad obligatoria a los dieciséis años. Definir el sistema de certificación profesional en este nivel desde la formación en la empresa, etc., y reglamentar el paso al nivel 3: enseñanzas complementarias o exámenes de madurez, etc.
<p>NIVEL 3: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y/o Formación Profesional y formación técnica complementaria o formación técnica escolar u otra de nivel secundario.</p> <p>Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad se refiere, principalmente, a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o conlleva responsabilidades de programación y de coordinación.</p>	F. P. 2, maestría industrial y enseñanzas que se declaren equivalentes.	Debe existir una oferta: módulo profesional, al que se accede después de cursar uno de los nuevos Bachilleratos. Y también desde el nivel 2 más enseñanzas complementarias o desde el puesto de trabajo con determinados requisitos.
<p>NIVEL 4: Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria (general o profesional) y formación teórica post-secundaria.</p> <p>Esta formación técnica de alto nivel se adquiere en instituciones escolares o extraescolares. La calificación obtenida de esta formación implica conocimientos y capacidades del nivel superior. Se exige, en general, el dominio de los fundamentos científicos de las distintas áreas de que se trate. Estas capacidades y conocimientos permiten asumir, de forma generalmente autónoma o independiente, responsabilidad de concepción y/o de dirección y/o de gestión.</p>	Ingeniero técnico-industrial, arquitecto técnico graduado universitario (un ciclo) o enseñanzas que se determinen. Ya existe correspondencia en algunas cualificaciones: matronas, etc. Actualmente tienen acceso a estos estudios los titulados de F.P. 2 según especialidad, y mediante pruebas, los mayores de veinticinco años.	Acceso desde uno de los Bachilleratos y con selectividad, según se determine. Acceso desde el nivel 3 de E.T.P. o desde el puesto de trabajo con determinados requisitos.
<p>NIVEL 5: Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria (general o profesional) y formación superior completa.</p> <p>Esta formación lleva, generalmente, a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (asalariada o independiente), que implica el dominio de los fundamentos científicos de la profesión. Las calificaciones requeridas para ejercer una actividad profesional pueden ser integradas en estos diversos niveles.</p>	Arquitecto, ingeniero superior, licenciado o doctor. Existe correspondencia en algunas cualificaciones: médico de familia, etc. Tienen acceso a cuarto curso los graduados técnicos, ingenieros técnicos con curso de adaptación y acceso los mayores de veinticinco años.	Se accederá desde uno de los Bachilleratos, con selectividad según como se determine, o desde el nivel 4.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

**19 y 20 de octubre, 16 y 27 de noviembre
y 11 de diciembre de 1987. Madrid.**