

Septiembre - Diciembre 1982 - n.º 271

# La reforma de las enseñanzas medias

- ★ Entrevista con el director general de Enseñanzas Medias.
- ★ Documento: La formación profesional en los estados miembros de las Comunidades Europeas.

## CONSEJO DE DIRECCION

### *Presidente:*

Joaquín Arango Vila-Belda  
Secretario General Técnico

### *Vocales:*

José Antonio Sánchez Mariscal  
Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa  
Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes  
Subdirector General de Organización y Automoción

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver  
Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez  
Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castaleda  
Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

## CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores  
Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaría: M.<sup>a</sup> Vicenta Oliveros Lapuerta  
Jefe de la Sección de la Revista de Educación

### *Equipo de Redacción:*

Antoni Cornella Gimferrer  
Inés Chamorro Fernández  
M.<sup>a</sup> Teresa Gómez Condado  
M.<sup>a</sup> Begoña Ibáñez Ortega  
M.<sup>a</sup> del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

*Revista cuatrimestral*

Publicación de la Secretaría General  
Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia  
Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC  
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)  
Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: AGISA. Tomás Bretón, 51. Madrid-7

---

La Revista no comparte necesariamente las opiniones  
y juicios expuestos en los trabajos firmados

---

Número 271 • Septiembre-Diciembre 1982

---



SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22

J-6



# REVISTA DE EDUCACION

Año XXX - N.º 271  
septiembre - diciembre 1982

## Sumario

|  | <i>Pág.</i> |
|--|-------------|
| <b>EDITORIAL</b> .....   | 3           |
| <b>LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS</b>   |             |
| <b>a) Antecedentes históricos</b>  |             |
| MANUEL UTANDE IGUALADA: Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970) .....  | 7           |
| El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación oficial de sus resultados .....   | 43          |
| <b>b) Proyectos de reforma</b>   |             |
| Entrevista con el Director General de Enseñanzas Medias, JOSE SEGOVIA .....  | 71          |
| El Proyecto del Ministerio de 1981 .....   | 77          |
| JOSE V. BEVIA PASTOR: Ordenación del sistema educativo y reforma de las enseñanzas medias .....                                  | 81          |
| <b>c) Aspectos concretos de la reforma</b>   |             |
| La formación del profesorado. Entrevista con la Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, PILAR PEREZ MAS ..... | 95          |
| MATILDE VAZQUEZ: La estructura ocupacional de las enseñanzas medias .....  | 101         |
| <b>d) Reforma de las enseñanzas medias en Europa</b>   |             |
| ANTONI CORNELLA GIMFERRER: Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las enseñanzas medias .....                    | 113         |
| GIORGIO FRANCHI Y JORDI PLANAS: La reforma de la enseñanza media en Italia .....   | 131         |
| Bibliografía sobre enseñanzas medias en España .....   | 146         |

|  | <i>Pág.</i> |
|--|-------------|
| <b>DOCUMENTOS</b>  |             |
| Datos estadísticos sobre las enseñanzas medias en España . . . . .                     | 151         |
| La formación profesional en los Estados miembros de las Comunidades Europeas . . . . . | 162         |
| <b>ACTUALIDAD EDUCATIVA</b>  |             |
| Crónica de España . . . . .  | 175         |
| Noticario . . . . .  | 179         |
| Extranjero . . . . .   | 180         |
| <b>LA EDUCACION EN IBEROAMERICA</b>  |             |
| ANGEL OLIVEROS: La educación secundaria en Iberoamérica . . . . .                      | 183         |
| <b>LIBROS Y REVISTAS</b> . . . . .   | 205         |

# Editorial

*Si durante una prolongada etapa histórica, las políticas de educación tuvieron como principal punto de referencia la enseñanza primaria —se trataba de proporcionar un cimiento de cultura de base a toda la población— puede afirmarse que en las últimas décadas el centro de gravedad de dichas políticas —abstracción hecha de los países rezagados, que aún deben dar prioridad a la escolarización primaria— se ha desplazado al segundo nivel del sistema: la enseñanza secundaria, conforme a la terminología más común, o las «enseñanzas medias» como nos referimos en España a dicho segundo nivel.*

*¿Qué está sucediendo con la enseñanza secundaria en los países desarrollados y aun en los que no lo son tanto? En primer lugar que, como manifestación más visible del progreso en la extensión de la educación, se está generalizando, en una repetición del proceso histórico por el que pasó la enseñanza primaria. Las tasas de escolarización alcanzadas ya en numerosos países en el tramo de la secundaria permiten el planteamiento, como objetivo a corto plazo, de una escolarización de toda la población más allá de la raya donde se ha ido fijando, por sucesivos corrimientos, el final de la escolaridad obligatoria.*

*La consideración de la generalización de la enseñanza secundaria como un objetivo viable y obligado, llamado a atender una demanda natural de la sociedad, está obligando, obviamente, a un nuevo, absolutamente nuevo, tratamiento de dicho nivel educativo. Este tratamiento habrá de partir del hecho básico, acabado de señalar, de que el destinatario de la enseñanza secundaria es —o debe ser— toda la población, como así sucedió en su día con la enseñanza primaria.*

*Hasta hace bien poco, la enseñanza secundaria «propia» del sistema, la que encajaba rigurosamente en el trabado armazón del edificio del mismo, era el bachillerato, que tenía por tanto, el carácter de preparación propedéutica, como etapa de escala, hacia la Universidad. En teoría, el fracaso en el bachillerato no era admisible porque no estaba previsto. Es verdad que había otro tipo de establecimientos de enseñanzas que preparaban, más bien con el carácter de «otro» sistema, para los puestos profesionales no superiores. Nuestra Ley General de Educación intentó corregir esta dualidad, o suavizarla al menos, con dos tipos de medidas: una tratando de compensar la naturaleza académica del bachillerato con la inserción en sus contenidos de «enseñanzas y actividades técnico profesionales»; la otra medida, estableciendo un sistema de «pasarelas» gracias a las cuales la formación profesional aun sin ser «nivel» sino «grado», no quedaba*

*segregada o descolgada del sistema. La pretensión de «profesionalizar» en alguna medida el bachillerato falló al no conseguirse una utilización flexible del profesorado, que rompiese las tradicionales barreras de los cuerpos. Respecto al engarce de la formación profesional con el conjunto del sistema, la situación de aquélla, por una serie de complejas circunstancias que han sido objeto de numerosos análisis, ha ido cristalizando, cada vez más, en un aislamiento que ha derivado en una indefinición de sus objetivos y, de una manera general, en una ausencia de cualquier tratamiento coherente por las autoridades educativas.*

*La necesidad de una reforma de nuestras enseñanzas medias viene arrastrándose, por tanto, desde que la inaplicación de preceptos significativos de la Ley General de Educación en este campo, reveló, todavía con más fuerza, la insuficiencia y la rigidez del modelo diseñado por dicha Ley para estas enseñanzas. La obsolescencia de dicho modelo se ha ido haciendo más visible a medida que el acelerado cambio social y tecnológico exige del sistema educativo otros planteamientos, que son los que tratan de definirse en numerosos países, tal como se recoge en las páginas de este número.*

*La tardía respuesta dada al problema por el Ministerio con el proyecto elaborado en 1981, expresó más el propósito de «cumplir con el trámite» de hacer una propuesta de reforma, que la voluntad real de llevarla a cabo a lo largo de un proceso claramente definido. Así se desprende de la omisión en dicha propuesta de aspectos tan fundamentales como el de la financiación y el profesorado. Bien es verdad que el periodo anterior —como de «interinidad permanente»— no resultaba el más adecuado para una empresa de reforma, necesariamente larga y compleja, que, como serenamente señala en estas páginas el Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, se desarrollará a lo largo del tiempo que sea necesario y, en todo caso, se generalizará sólo cuando resulten satisfactorias las experimentaciones parciales precisas.*

*El cambio político, que tiene una de sus referencias más significativas en la educación, depara las condiciones apropiadas —tiempo y voluntad indiscutible— para una reforma seria y útil de nuestras enseñanzas medias. La eficacia de dicha reforma para cambiar la realidad a mejor, vendrá medida no sólo por la bondad que se procure dar a sus planteamientos sino, y muy principalmente, porque sea sentida y querida por quienes fundamentalmente deben realizarla. Para ello, la participación del profesorado, de la inspección así como de los demás agentes que actúan en la educación deberá ser como la clave del arco del proceso de diseño e implantación de la reforma.*

*«Revista de Educación» ha considerado oportuno dedicar un número a este tema, en el momento en que se realizan los trabajos iniciales de dicho proceso.*

**La Reforma de  
las Enseñanzas  
Medias**



## a) Antecedentes Históricos

### UN SIGLO Y MEDIO DE SEGUNDA ENSEÑANZA (1820-1970)

MANUEL UTANDE IGUALADA (\*)

*«Los temas que comenzaron a discutir las Cortes de Cádiz en 1810 son los mismos que seguimos discutiendo los españoles del último tercio del siglo XX», porque «los problemas que se plantearon a comienzos de la centuria pasada son en el fondo los mismos que hoy nos afanamos por resolver» (1).*

Un ejemplo muy característico lo constituye la educación y dentro de ella, singularmente, la segunda enseñanza o enseñanza media. Véanse como muestra dos textos separados entre sí por casi ciento setenta años; el primero, de 1813, dice así: «La Junta, al fijar su atención en este segundo grado de enseñanza, ha visto que de su buena y *completa organización* dependía en gran manera la mejora y progresos de la Instrucción pública en el reino» (2); el segundo, de 1982, sigue insistiendo en un replanteamiento «englobado en la *revisión general* de la enseñanza secundaria» (3).

Ahora bien, frente a la tentación de desánimo que podría desprenderse de esa realidad, resulta sumamente interesante repasar la gran suma de ilusión y de esfuerzo que un buen número de españoles desarrollaron a lo largo de toda esta época para introducir, afianzar y extender entre nosotros la segunda enseñanza.

Lo difícil es examinar en pocas páginas tantos hechos y tantas normas. El resumen y la selección han de dañar el fruto; ojalá que en el intento el perjuicio sea mínimo.

(\*) Doctor en Derecho, Técnico de la Administración Civil del Estado.

(1) COMELLAS, José Luis: *El siglo XIX*, tomo V de la *Historia de España*, Barcelona, Carroggio, 1975, pág. 8.

(2) *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, en *Historia de la Educación en España*, tomo I, Madrid, M.E.C., 1979, pág. 387.

(3) MAYOR ZARAGOZA, Federico: *Política educativa y científica*, Circular de 30 de abril de 1982, separata del B.O.M. núm. 20, págs. 7-8.

## I. RESUMEN HISTORICO

### Precedentes

*Por qué en un momento dado.*—Nada suele nacer de improviso ni de modo aislado en el acontecer histórico y la aparición de la segunda enseñanza no había de ser una excepción a esta regla. La relación estrecha que hoy se advierte entre la estructura de la sociedad, las ideas políticas, los criterios sobre la educación y las fórmulas e instituciones en que ésta se cristaliza se daba ya hace siglos y seguirá dándose en el futuro por la propia naturaleza de cada uno de estos elementos.

No fue sin sentido, pues, que la segunda enseñanza o como se la quiera llamar viera la luz entre nosotros en los albores del siglo XIX. «En el tránsito del siglo XVIII al XIX —como recuerda Palacio Atard— ocurre el paso de la sociedad estamental antigua a la España burguesa, que ha caracterizado nuestra época contemporánea» (4). Esta afirmación, tópica a fuerza de sabida, contiene la clave para entender la aparición de ese grado de enseñanza, que estas líneas intentan describir; porque la sociedad burguesa sería afirmada por el triunfo del liberalismo y las ideas liberales en materia de enseñanza iban a ser decisivas para dar a ésta una estructura nueva; como ha recordado Puelles Benítez, era una reivindicación del «ideal revolucionario liberal» esa «segunda enseñanza con una finalidad propia y que, como tal, debía extenderse, en lo posible, a todos los ciudadanos» (5).

En aquel momento y en aquel escenario tenía que pesar el influjo de las ideas y de las leyes de la vecina Francia. De un modo deliberadamente simplista se podría resumir tal influencia en dos corrientes, que también se relacionaban de modo estrecho: por una parte, la línea de pensamiento que pasaba de Condorcet a Jovellanos y a Quintana; por otra, la línea legislativa que pasaba de la Constitución francesa de 1791 a la de 1795 y a la española de 1812.

*Línea ideológica.*—Prescindiendo de autores más antiguos es forzoso fijarse en el Marqués de Condorcet, cuya influencia sobre los liberales españoles y

(4) PALACIO ATARD, Vicente: *Fin de la sociedad española del antiguo régimen*, 2.ª ed., Madrid, 1961, págs. 7-8.

(5) PUELLES BENITEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Madrid, Labor, 1980, pág. 91, nota 6.

especialmente sobre Quintana ha sido recordada por numerosos autores (6). Efectivamente, esa influencia es verificable al repasar los textos de Condorcet, especialmente en tres de sus Memorias relativas a la instrucción pública (la primera sobre *Naturaleza y objeto de la instrucción pública*, la segunda *De la instrucción común para los niños* y la tercera *Sobre la instrucción común a los hombres*) y en su *Informe y proyecto de Decreto sobre la organización general de la instrucción pública* (7). En esas páginas aparece, junto a una extensa justificación de los ideales liberales en materia educativa, la extensión de la enseñanza (8) y su escalonamiento en cinco grados, aunque lógicamente no coinciden de modo exacto en sus límites y en su denominación con las realidades legislativas posteriores (9).

Jovellanos, como precedente ya más directo, entró a fondo en la defensa de una escuela pública de un nivel superior al elemental; es verdad que en su «Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas» se había ceñido por necesidad a un ámbito clasista (10); pero cuando pudo exponer claramente sus ideas defendió por extenso el establecimiento de una «institución pública y abierta», «gratuita», superior a la primaria, pero «no universitaria» (11).

Mientras Cabarrús pocos años antes parecía propiciar una enseñanza diversificada y de aplicación, más bien de formación profesional aunque él, naturalmente, no emplease este término (12), Jovellanos ya en 1809 abogaba por una enseñanza que, aun bajo el nombre de «práctica», miraba a la formación científica no universitaria, que se debería organizar en «institutos públicos» «erigidos en las capitales o pueblos... en que haya mejor proporción para ello» (13).

Debería aquí aludir a las ideas de Manuel José Quintana, como último predecesor y sumo introductor de la segunda enseñanza en España. Sin embargo,

---

(6) Baste citar a PALACIO ATARD, Vicente: *La España del siglo XIX, 1808-1898*, Madrid, Espasa Calpe, 1978, pág. 331; a PUELLES BENITEZ, ob. cit., págs. 56 y 76, y a GUERRERO, Enrique: «Estudio preliminar» a la *Historia de la educación en España (Textos y documentos)*, tomo I, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 1979, pág. 37.

(7) Véanse todos estos textos en *Oeuvres de Condorcet*, publicadas por A. Condorcet O'Connor y M. F. Arago, París, Firmin Didot Frères, 1847, tomo VII, especialmente págs. 186, 188, 260, 276, 453, 460-461, 465, 486, 530 y 535-539.

(8) En España se puede recordar la afirmación rotunda de Morales: «es imposible verificar la educación de una clase sin promover por iguales pasos la de las otras». MORALES, Jose (Joseph) Isidoro: *Discurso sobre la educación (3 de septiembre de 1789)*, Madrid, Benito Cano, 1789, pág. 10.

(9) Interesan de modo especial sus ideas y sus propuestas sobre la división genérica en grados (*Oeuvres*, cit., «Primera memoria», pág. 188 y sigs.), sobre los grados segundo y tercero (*Idem*, «Segunda memoria», págs. 260 y 276-277) y sobre la organización de los cinco grados de «instrucción» (*Idem*, «Informe y proyecto de decreto», págs. 460 y 465). «Instrucción» y no «educación», porque según Condorcet «una educación pública resultaría contraria a la independencia de las opiniones» (*Idem*, «Primera memoria», pág. 201). Por lo que se refiere a la extensión de la enseñanza, véase entre otros pasajes el texto del tomo XII de la misma edición, pág. 612, dentro de su exposición sobre un «Journal d'instruction sociale (1793)».

(10) JOVELLANOS, Gaspar Melchor de: *Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas*, en *Historia de la educación en España*, cit., tomo I, pág. 153.

(11) *Idem*, *Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, en *Historia*, cit., tomo I, págs. 216, 227, 228 y 233.

(12) CABARRUS, Francisco, Conde de: *Carta segunda sobre los obstáculos de opinión, etc.*, en *Historia*, cit., tomo I, págs. 335-337 y 344.

(13) JOVELLANOS: *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública (16 de noviembre de 1809)*, en *Historia*, cit., tomo I, págs. 357, 360, 362 y 366-367. En cuanto a la denominación de «institutos», véase CONDORCET, ob. cit., especialmente págs. 530 y 535-539.

el «Informe» de la Junta creada por la Regencia, que ha quedado unido a su nombre para siempre, estaba vinculado a un programa de desarrollo legislativo; por eso convendrá incluirlo en el apartado siguiente.

*La línea legislativa.*—Las normas promulgadas en Francia como consecuencia de la Revolución tuvieron su reflejo en el primer texto constitucional español también en materia de enseñanza.

Si la Constitución francesa de 3 de septiembre de 1791 anunciaba la creación y la organización de una «instrucción pública, común a todos los ciudadanos» (título primero, párrafo octavo), la de 5 de Fructidor del año III (22 de agosto de 1795) dedicaba ya a esta materia un título específico, el X (arts. 296 al 301), en el cual se disponía expresamente: «En las diversas partes de la República hay *escuelas superiores a las escuelas primarias*» (art. 297) (14). Lógicamente las Cortes de Cádiz dedicaron también una atención especial a la enseñanza en su Constitución de 1812 (título IX, arts. 366-371), si bien el enunciado de la norma que directamente afronta el tema es inverso al francés: para los constituyentes se tratará de que haya «*Universidades y otros establecimientos de instrucción*» (15).

Promulgada la Constitución, la Regencia intenta desarrollar sus normas para «proceder a arreglar todos los diversos ramos de instrucción pública»; con ese fin pidió diversos informes y en respuesta la Junta de Instrucción Pública presentó el suyo redactado sin duda por Quintana aunque lleva más firmas al pie. Es el conocido «Informe Quintana», fechado el 9 de septiembre de 1813 (16). En él se propone la organización de una «*segunda enseñanza*» cuyo objeto sería «preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias, que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada» (17). Para su enseñanza se proponía la creación de «universidades de provincia» (18) y se argumentaba seriamente contra «las «diferentes dificultades que se opondrán a este plan» (19) (20).

A finales de 1813 el «Informe» pasó a la Comisión de Instrucción Pública presidida por Martínez de la Rosa; su dictamen recoge con entusiasmo la propuesta de esa «segunda enseñanza» cuya falta era, en sentir de la Comisión, «la *principal causa del atraso*» en que se hallaba la educación en España (21).

*Involución...*—El regreso de Fernando VII a España cortó en seco la política

(14) DUVERGER, Maurice: *Constitutions et documents politiques*, París, P.U.F., 1957, págs. 6 y 63.

(15) Art. 365 del Proyecto y 367 del texto de la Constitución, en *Historia*, cit., págs. 370 y 431.

(16) Texto íntegro en *Historia*, cit., págs. 373-414.

(17) *Loc. cit.*, págs. 385-386.

(18) *Idem*, pág. 387.

(19) *Idem*, pág. 394.

(20) Sobre la influencia de Condorcet sobre Quintana véanse PALACIO ATARD, *ob. cit.*, pág. 331, y PUELLES BENITEZ, *ob. cit.*, págs. 61-62.

(21) Para el texto de la Real Cédula de 1807 y las demás medidas de Fernando VII, cfr. *Planes de estudio de enseñanza media*, con introducción y recopilación de M. UTANDE, Madrid, M.º de Educ. Nacional, 1964, págs. 5-12.

liberal y la organización inminente de la segunda enseñanza, restableciendo al principio el plan de estudios de 1807 y después, incluso, el de 1771 (22). «Lo que en tiempos de Carlos III era un notable avance —dice Puelles—, ahora resultaba un tremendo dislate» (23).

### Nacimiento (1820-1821)

... y revolución.—«La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación» (24).

He ahí la partida de nacimiento de la segunda enseñanza en España. ¿Qué había ocurrido para que llegase a luz tras una gestación que parecía abortada por los sucesos de 1814? Es conocida la historia: alzamiento, revolución y triunfo. «En 1820 llegaba el desquite de la burguesía» (25). O como Galdós comentaba años después: «La gran jugarreta que hacen los siglos estaba consumada, y el hoy había triunfado sobre el ayer» (26).

Las Cortes, convocadas por la Junta Provisional Consultiva, quedaron constituidas y celebraron su sesión de apertura el 9 de julio de 1820, comenzando los actos con la renovación por parte del rey del juramento de la Constitución de 1812, que el 9 de marzo anterior había hecho «en difícil coyuntura» (27).

El cambio político produjo algunas consecuencias que aceleraron el proceso de aparición de la segunda enseñanza: las Cortes volvieron a asumir la competencia en materia educativa, Quintana fue nombrado presidente de la Dirección de Estudios y las propias Cortes nombraron una Comisión de Instrucción Pública, que lógicamente partió en su trabajo del Informe Quintana y del proyecto malogrado de 1813.

De momento las Cortes restauraron el Plan de 1807 como una medida provisional. En efecto, el Decreto VI, de 6 de agosto de 1820, restablecía «interinamente» (lo dice su propia denominación oficial) aquel plan de estudios que había sido publicado por Real Cédula de 12 de julio de 1807 (28); pero el propósito de las Cortes era regular la enseñanza de modo orgánico. La Comisión se inspiró, como queda dicho, en el Informe Quintana, las Cortes debatieron y modificaron su texto y, por fin, el 29 de junio de 1821 promulgaban el

(23) *Ob. cit.*, pág. 69.

(24) Decreto LXXXI de las Cortes, de 29 de junio de 1821, arts. 21. En *Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes ordinarias de los años de 1820 y 1821*, t. VII, Madrid, Imprenta Nacional, 1821, págs. 362-381.

(25) SECO SERRANO, Carlos: *Introducción* al t. XXVI de la *Historia de España* (dirigida por Ramón Menéndez Pidal), Madrid, Espasa-Calpe, 1968, pág. XIX.

(26) PEREZ GALDOS, Benito: *La segunda casaca*, Madrid, Alianza Hernando, 1976, pág. 170.

(27) ARTOLA GALLEGU, Miguel: *La España de Fernando VII*, t. XXVI de la *Historia de España*, cit., pág. 673.

(28) Véase el texto del Decreto de 6 de agosto de 1820 en *Colección de los decretos y órdenes generales, etc.*, cit., t. VI, Madrid, Imprenta Nacional, 1821, pág. 30; también en *Planes de estudio de enseñanza media* (M. Utande), cit., pág. 13.

Decreto LXXXI, con el título de «Reglamento general de instrucción pública» (29), cuyo título III tenía por objeto la *segunda enseñanza*. Prescindiré del análisis de las demás disposiciones de este amplio Decreto de 130 artículos, para poner de relieve lo que hacía referencia al objeto concreto del presente estudio.

El artículo 21 del Decreto queda transcrito al comienzo de este apartado; pero las Cortes extendían la reglamentación de la segunda enseñanza a aspectos más concretos. Los establecimientos que la proporcionarían llevarían el nombre de Universidades de provincia (art. 22). El artículo 23 disponía que hubiera una de esas Universidades en cada provincia «según se halle dividido el territorio» y las establecía también en numerosos lugares de la América española y Filipinas. El artículo 24 determinaba las cátedras que habría que establecer en las Universidades de provincia, destinadas a la segunda enseñanza, que serían dos de gramática castellana y de lengua latina, una de geografía y cronología, dos de literatura e historia, dos de matemáticas puras, una de física, una de química, una de mineralogía y geología, una de botánica y agricultura, una de zoología, una de lógica y gramática general, una de economía política y estadística, una de moral y derecho natural y una de derecho público y Constitución. Para cada una de estas cátedras habría un profesor (art. 25).

El Decreto de las Cortes cuidaba de disponer que todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza se estudiarían en lengua castellana (art. 27), debiéndose promover la publicación de textos adecuados (*idem*) y que en cada Universidad de provincia hubiera una biblioteca pública, una escuela de dibujo, un laboratorio químico y gabinete de física, otro de historia natural y productos industriales, otro de modelos de máquinas, un jardín botánico y un terreno destinado para la agricultura práctica (art. 28), puntualizándose que estos establecimientos debían ceñirse a objetos de utilidad común, atendiendo particularmente a la situación y circunstancias peculiares de cada provincia (art. 29).

Otras previsiones contenía el título III del Decreto dedicado a la segunda enseñanza, que además dejaba para reglamentos particulares posteriores la regulación de la duración de cada curso y sus fechas concretas, el orden y combinación de los estudios, el horario lectivo, la organización de las propias Universidades y su régimen económico y gubernativo (arts. 32 y 33).

El Decreto, en esta parte dedicada a la segunda enseñanza, teniendo en cuenta la realidad española de la época, añadía estas dos normas: que las Universidades de provincia se irían extendiendo al paso que se dispusiera de medios y profesores (art. 34) y que, cuando hubiera recursos suficientes y según las circunstancias peculiares de cada provincia, se separarían ciertas enseñanzas que el Decreto reunía por razones económicas (art. 35).

Aspectos positivos del Decreto de 1821, ampliamente subrayados por Puelles, eran la articulación del sistema de enseñanza en tres grados relacionados entre sí, la modernidad y la doble finalidad de la segunda enseñanza que se

---

(29) Véase la nota (24) anterior.

advierte en el mismo texto del artículo 21 (30); en sentido negativo habrá que recordar que la reacción absolutista de 1823 y sus consecuencias hasta la muerte de Fernando VII impidieron el desarrollo y la aplicación del Decreto de las Cortes.

A esa época corresponden el «Plan general de estudios» de Calomarde (14 de octubre de 1824), dirigido al arreglo de las Universidades, y el «Reglamento» de 27 de noviembre de 1825 para las escuelas de primeras letras. Por lo que respecta a una «segunda» enseñanza, de la que no quedaba ni el nombre, se promulgó un «Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades» con fecha 16 de enero de 1826 (31). Venía un nuevo período de letargo de la segunda enseñanza, hasta que el liberalismo triunfante volviera a despertarla.

### Consolidación (1836-1845-1857...)

*Tres puntales y otros tres intentos.*—Un nuevo corte en la historia del siglo XIX para presentar lo más destacado de la evolución de la segunda enseñanza en el período que con amplitud puede ser llamado isabelino. Lo caracterizan tres reformas legales importantes y tres intentos que no llegaron a cuajar en norma legal: fueron aquéllas el *Plan General* del Duque de Rivas de 1836, el llamado también *Plan General* de Pedro José Pidal de 1845 y el conjunto de normas que integraban la reforma de Claudio Moyano en 1857; los intentos correspondieron a tres proyectos de Ley: el del Marqués de Someruelos en 1838, el de Facundo Infante en 1841 y el de Manuel Alonso Martínez en 1855.

*Un cambio de rumbo.*—Con la muerte de Fernando VII cambiaron muchas cosas y cayeron muchos hombres. Entre las caídas fue sonada y celebrada popularmente, según nos cuentan, la del ministro Calomarde (32), cuya influencia en el campo de la enseñanza durante el absolutismo fernandino es bien conocida; entre los cambios conviene recordar cómo a partir de la constitución del gabinete presidido por Martínez de la Rosa (15 de enero de 1834) «la Corona renuncia, tras un cuarto de siglo de lucha, a mantener el régimen absoluto, y acepta la ampliación del sistema político en beneficio de (la) burguesía» (33). Y ya se ha visto que la burguesía liberal traía bajo el brazo un empeño decidido de lograr la extensión y la consolidación de la segunda enseñanza.

*El primer puntal (1836).*—A diferencia de otros textos legales posteriores, el preámbulo del Real Decreto de Gobernación de 4 de agosto de 1836, siendo titular del Ministerio el Duque de Rivas, que incluye un *Plan General de Instruc-*

(30) PUELLES, *ob. cit.*, pág. 80.

(31) En *Decretos del Rey nuestro Señor Don Fernando VII, etc.*, t. XI, Madrid, Imprenta Real, 1827, págs. 6-31. El Reglamento llevaba fecha 29 de noviembre de 1825; pero la Real Cédula que mandaba observarlo era de 16 de enero de 1826.

(32) PEREZ GALDOS, Benito: *Un faccioso más... y algunos frailes menos*, Madrid, Alianza Hernando, 1977, pág. 7.

(33) ARTOLA, Miguel: *Partidos y programas políticos, 1808-1936*, t. I, Madrid, Aguilar, 1974, pág. 219.

*ción Pública* (34), apenas excede del centenar de palabras, de las que sobresalen las que declaran el fin perseguido: seguir «la dirección que exigen las luces del siglo», limitándose a «la extensión que los medios permiten»; pero dedica a la «*instrucción secundaria*» (obsérvese el neologismo) diecisiete artículos: quince a la pública (arts. 25-39) y dos a la privada (40-41); a ellos hay que añadir los muy numerosos relativos a los profesores, a las matrículas, a los grados y al régimen de los establecimientos docentes.

Alicorta quedaba la reforma de modo sorprendente en su extensión social, puesto que el criterio para definir qué estudios debía comprender esta instrucción secundaria era que fuesen «necesarios para completar la educación general de las *clases acomodadas*» (junto al poder seguir con fruto las Facultades mayores y Escuelas especiales) (art. 25).

Contra ese criterio reaccionarían el proyecto de Someruelos y el Plan de Pidal con el silencio y, por su parte, el proyecto de Facundo Infante con una defensa del acercamiento de la segunda enseñanza a las «clases productoras», así mencionadas de modo expreso en la exposición a las Cortes y en el articulado del proyecto.

Más valiosa, en cambio, era la aportación del Duque de Rivas en su *Plan* de 1836 a la organización de la segunda enseñanza o «instrucción pública secundaria», como allí se la denominaba. Se dividía en *elemental* y *superior* y sería impartida, respectivamente, en *Institutos elementales* y en *Institutos superiores*, cuya naturaleza definía el Decreto lo mismo que su situación geográfica. Aunque en el fondo (y en la forma) se mantenía una conexión orgánica entre los dos niveles de Institutos y las Facultades mayores como elementos de la Universidad (art. 36), esa división de la enseñanza y de los centros en elementales y superiores marcó las líneas de un sistema al que se volvería repetidas veces de diversos modos a lo largo de más de un siglo.

*Intentos, sólo intentos.*—En eso quedaron, como indicaba antes, dos proyectos; los dos eran proyectos «de Ley», los dos se ceñían a la segunda enseñanza y a la superior aunque con nombres diferentes, los dos mantenían la distinción de Institutos elementales y superiores, como en el Decreto del Duque de Rivas, y ambos cayeron en su carrera hacia la meta: el del Marqués de Someruelos, Ministro de la Gobernación, presentado con fecha 29 de mayo de 1838, retirado por el Gobierno ante una votación adversa en el Senado; el de Facundo Infante, Ministro del mismo ramo, presentado con fecha 12 de julio de 1841, que no llegó a ser discutido por el Congreso por la caída del Gobierno.

El proyecto de Someruelos, parco en conceptos y en palabras de justificación, pero extenso en las normas propuestas, atendía más a la organización de los Institutos y al modo de financiarlos; el de Infante, breve en el texto, pero extenso en los razonamientos, daba paso a una «*enseñanza intermedia*» que, junto a los fines ya casi tópicos de la segunda enseñanza, confesaba el propósito de atender «a las necesidades especiales de los pueblos y de las clases pro-

---

(34) Véase el texto en *Historia*, cit., t. II, págs. 118-144, y en *Planes de estudio de enseñanza media*, también cit., págs. 17-35.

ductoras» (art. 1.º del Proyecto); en cuanto a la financiación de los Institutos recogía algunas ideas del proyecto de Someruelos, sin llegar a la fórmula «nacionalizadora» de las cátedras de latinidad y otras que éste propugnaba (cfr. art. 7.º del proyecto de Someruelos y art. 5.º del Infante) (35).

*El segundo puntal (1845).*—Pidal-Gil de Zárate o Gil de Zárate-Pidal: ése fue el tándem, si vale la expresión, que impulsó un nuevo *Plan General de Estudios*, de cuya ambición dan idea dos circunstancias: la extensión del texto legal, compuestos por 156 artículos, y la extensión aún mayor relativamente de la exposición de motivos.

Pedro José Pidal, Ministro de la Gobernación, adoptó el proyecto que había redactado por encargo suyo Antonio Gil de Zárate, Jefe de la Sección de Instrucción Pública (36), y lo sometió a la sanción real, que fue efectiva el 17 de septiembre de 1845 (37).

Alardea Pidal en su exposición de no haber omitido aportación alguna que fuera útil para su propósito, desde el estudio de los proyectos anteriores hasta el dictamen de personas entendidas y las indicaciones de la prensa, pasando por la consulta del Consejo de Instrucción Pública; y subraya la importancia de la *segunda enseñanza* (*secundaria* la llama también en la exposición), aunque la considera «propia especialmente de las clases medias».

El *Plan* de Pidal ha sido considerado siempre como uno de los que dejaron memoria y efectos mayores; quizá esta fama vaya ligada directamente a la reforma universitaria que entraña y a su sentido centralizador de la «Administración general» de la instrucción pública (cfr. art. 131); mas, por lo que hace a la segunda enseñanza, también tenía un efecto de consolidación de sus líneas maestras, insistiendo en la idea de los dos niveles (art. 2.º), uno *elemental* (arts. 3.º-5.º) y otro de *ampliación* (art. 6.º), si bien los define más como niveles «de extensión» de la enseñanza que como progresión sucesiva o de grado (art. 7.º).

En cuanto a los centros públicos en que se había de impartir la segunda enseñanza, Pidal mantenía el nombre de Institutos, pero los clasificaba en tres clases (de primera o superiores, de segunda y de tercera) a diferencia del Plan del Duque de Rivas (1836), que sólo distinguía los superiores y los elementales. Los establecimientos privados podrían llevar el nombre de Colegio, Liceo o cualquier otro; pero no el de Instituto.

*Después de Pidal.*—¿Qué habría dicho Eloy Bullón, quien en 1912 se lamentaba de haber visto siete reformas de la enseñanza en casi una década-

(35) El texto de los dos proyectos está reproducido en *Historia*, cit., t. II, págs. 432-449 el de 1838 y págs. 450-461 el de 1841. Para la polémica sobre los Institutos y en general sobre el significado de los dos proyectos, cfr. PUELLES BENITEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, cit., págs. 101-108.

(36) Pío Zabala añade la mención del Oficial del Ministerio José de la Revilla, «especializado en las cuestiones referentes a la enseñanza secundaria». Cfr. la *Historia de España y de la Civilización española* (de R. Altamira), t. V por Pío Zabala y Lera, vol. 2.º, pág. 202.

(37) Véase el texto en *Historia*, cit., t. II, págs. 191-239, y lo fundamental del mismo en *Planes*, también cit., págs. 39-62. Sobre la influencia de Villemain en Pidal-Gil de Zárate, cfr. PALACIO ATARD, Vicente, *ob. cit.*, pág. 331.

da (38), si hubiera contemplado la evolución de la segunda enseñanza entre 1845 y 1852?; también entonces se pudo contar hasta cinco planes de estudios (específicos o generales) en ese breve plazo de siete años. «¿Pero es que se puede vivir así?» —habría dicho Bullón anticipando su lamento.

Cinco fueron en efecto las reformas, contando la ya citada de 1845. Para ahorrar fatiga al lector, aunque altere la forma del relato, comprimiré las cuatro siguientes en forma de fichas (39):

- A) **Fecha:** 8 de julio de 1847.  
**Ministro:** Nicomedes Pastor Díaz.  
**Ministerio:** Comercio, *Instrucción* y Obras Públicas.  
**Disposición:** Real Decreto.  
**Ambito:** Segunda enseñanza, Facultades y otros estudios superiores y especiales.  
**Exposición:** Extensa, optimista, con pretensiones de fijar «definitivamente» las bases de la instrucción pública en España.  
**Texto legal:** 120 artículos.  
**Peculiaridad:** Institutos *provinciales* y *locales*.
- B) **Fecha:** 14 de agosto de 1849.  
**Ministro:** Juan Bravo Murillo.  
**Ministerio:** Comercio, Instrucción y Obras Públicas.  
**Disposición:** Real Orden.  
**Ambito:** Distribución de las materias de estudio en los Institutos y Colegios de segunda enseñanza.  
**Preámbulo:** Relativamente breve.  
**Texto legal:** 11 artículos.  
**Peculiaridad:** Contrapeso de la importancia de las materias y fijación del horario.
- C) **Fecha:** 28 de agosto de 1850.  
**Ministro:** Manuel de Seijas Lozano.  
**Ministerio:** Comercio, Instrucción y Obras Públicas.  
**Disposición:** Real Decreto.  
**Ambito:** Plan general de estudios.  
**Exposición:** Extensa, pesimista en cuanto a la viabilidad de un plan definitivo («escasos adelantos pueden hacerse por ahora en la segunda enseñanza».)  
**Texto legal:** 170 artículos.

---

(38) BULLÓN, Eloy: *La Instrucción pública en España* (discurso en el Congreso de los Diputados el 20 de noviembre de 1912), Madrid, Sucesores de A. García, 1912, pág. 11.

(39) *El texto de todos ellos, en la parte que interesa al presente estudio, en Planes de estudios, cit., págs. 65-160.*

**Peculiaridad:** Comienzo de la segunda enseñanza a los 10 años; posibilidad de cursar los dos primeros años en régimen de *enseñanza doméstica*.

D) **Fecha:** 10 de septiembre de 1852.

**Ministro:** Ventura González Romero.

**Ministerio:** Gracia y Justicia.

**Disposición:** Real Decreto.

**Ambito:** Plan general de estudios.

**Exposición:** Extensa, con pretensión de decantar la experiencia de los siete años últimos.

**Texto legal:** 420 artículos.

**Peculiaridad:** Supresión de la enseñanza de lenguas vivas por economía, amplia regulación de la enseñanza doméstica, división «clásica» de la segunda enseñanza en dos niveles: Latinidad y Humanidades-Estudios elementales de Filosofía.

*Un intento más.*—Con palabras más equilibradas que Bullón ha comentado Puelles esa avidez reformadora, criticando «el uso excesivo de la potestad normativa del Gobierno» y «la necesidad de sustraer la educación a la arbitrariedad de cada Ministerio triunfante» (40). Por eso, aunque Seijas Lozano decía a la Reina cinco años antes que «una ley que arreglase la enseñanza» tenía que ser «incompleta por falta de medios» y, en consecuencia, «habría sido un obstáculo para marchar por (la) vía del perfeccionamiento» (41), el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez, redactó un proyecto *de ley* que el Gobierno presentó a las Cortes el 9 de diciembre de 1855... y que también quedó abortado (42).

Se autojustifica el proyecto desde el punto de vista político como la herencia mejorada del esfuerzo liberal en las Cortes de Cádiz, en el trienio de 1820 a 1823 y en la «tercera época (del) gobierno representativo» después de la muerte de Fernando VII; y desde el punto de vista educativo por la necesidad y la urgencia de echar «*de una vez* los cimientos de la gran obra de la Instrucción pública» (43).

El artículo 35 del proyecto trataba de introducir una innovación fundamental: el examen general de las materias de la segunda enseñanza «dará opción —decía— al *título de aprobado en segunda enseñanza*» rompiendo con el molde tradicional que se traducía en el de «bachiller en Filosofía» (regla 4.<sup>a</sup>). Ese mismo artículo establecía como límite mínimo para comenzar la segunda enseñanza la edad de nueve años (regla 1.<sup>a</sup>), con otras normas sobre el orden de los estudios, el examen de ingreso y otras pruebas, las vacaciones, etc.

Por lo que se refiere a la organización de la segunda enseñanza, el proyecto

(40) *Ob. cit.*, pág. 140.

(41) Exposición de motivos del R.D. de 28 de agosto de 1850, párrafo quinto, en *Planes de estudios*, cit., pág. 92.

(42) Véase su texto en *Historia*, cit., t. II, pág. 462.

(43) Cfr. *Historia*, cit., t. II, págs. 462-463 (exposición a las Cortes, párrafos primero al cuarto).

la dividía en dos períodos de tres años cada uno (art. 6.º), distribuía los Institutos en tres clases (art. 67), distinguiendo también los *provinciales* de los *locales* (arts. 69-70), permitía establecer en esos centros «además de los estudios de primera enseñanza, algunos otros especiales cuyo establecimiento se juzgue útil a los habitantes de la provincia o pueblo» (art. 71) y regulaba con detenimiento la enseñanza doméstica, que se extendía al primer período trienal de este tipo de estudios (art. 95).

*La reforma de Moyano.*—Los españoles comenzaban a cansarse de tanto tejer y destejar; de ahí que sus representantes cualificados en el orden político, Gobierno y Parlamento, tuvieran que hacer un esfuerzo mayor para resolver la situación. Fruto de ese esfuerzo fue la reforma de 1857; el agente, Claudio Moyano, Ministro de Fomento; la fórmula legal, una Ley de Bases de 17 de julio de 1857 y un Texto articulado de la misma, de 9 de septiembre del mismo año. Hace, pues, exactamente 125 años que vio la luz la primera ley general sobre la enseñanza: la «Ley de Instrucción Pública» (44), a la que siguió el Plan de estudios aprobado por Real Decreto de 23 de septiembre del mismo 1857, dedicado en una parte importante a la segunda enseñanza (45).

¿Por qué cuajó en realidad en 1857 lo que no se había obtenido antes? Intentando resumir motivos y circunstancias, cabe destacar éstas: la aproximación de los criterios de moderados y progresistas en cuanto a la enseñanza, que venía a dar unidad al pensamiento liberal respecto de este problema (46) o, al menos, permitía un cierto consenso (47); la suma de las aportaciones de las normas y los proyectos de reforma que habían venido sucediéndose desde 1821; el cansancio de la opinión pública y de los políticos, al que aludía, y la táctica de afrontar el esfuerzo normativo en dos fases, de modo que las Cortes discutieran sólo un texto breve con las bases de la reforma y después el Gobierno promulgara el texto articulado.

La Ley divide la segunda enseñanza de dos períodos, uno de estudios generales y otro de aplicación, en el que podrían tener cabida también los de Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica (arts. 12-16), conserva la edad de nueve años y el examen como requisitos para el ingreso (art. 17) y establece el título de «Bachiller en Artes» para quienes superen los seis cursos de estudios y el examen de grado (art. 23); desde el punto de vista de la organización mantiene las tres clases de Institutos y su división en provinciales y locales (arts. 115-125).

La reforma de Moyano estableció una «ordenación muy jerarquizada de las tres enseñanzas» (48), destacando más la reforma universitaria que la de los estudios anteriores; a juicio de un autor como ZABALA, que tanta atención prestó a la evolución de las reformas docentes, es «digna de elogio la propen-

(44) Véanse los textos de la Ley de Bases y de la Ley articulada en el tomo LXXIII de la *Colección Legislativa de España* y en la *Historia*, cit., t. II, págs. 241-243 y 244-302, respectivamente.

(45) En *Planes de estudios*, cit., págs. 163-169.

(46) Cfr. PUELLES, «Introducción» a la *Historia*, cit., t. II, págs. 32-33.

(47) Del mismo autor, cfr. *Educación e ideología*, cit., pág. 143.

(48) CIERVA, Ricardo de la: *Historia básica de la España actual*, Barcelona, Planeta, 1974, pág. 81.

sión manifestada por Moyano al considerar el primer período de los Estudios generales como un complemento de la enseñanza primaria, como un testimonio vivo de la solidaridad que debe existir entre la Escuela y el Instituto; pero el carácter preferentemente intelectualista del segundo período y la omisión que en él se advierte de cuanto se refiere a la educación física y artística, lo hacen inferior a algunos de los planes precedentes» (49).

*Sin enmienda.*—Lo que la Ley Moyano no logró fue frenar la sucesión de planes de estudios de segunda enseñanza. Hasta la crisis de 1868 aún hubo tres planes y un extenso reglamento, todos ellos procedentes del Ministerio de Fomento, cuyo examen sólo serviría para hacer más farragosa esta exposición (50); baste una simple referencia:

26 ago. 1858 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Rafael de Bustos, Marqués de Corvera.

21 ago. 1861 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Rafael de Bustos, Marqués de Corvera.

9 oct. 1866 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Manuel de Orovió.

15 jul. 1867 - Real Decreto - Reglamento - Manuel de Orovió.

### Treinta años largos de crisis (1868-1900)

*Una época difícil.*—Difícil desde luego para frenar la carrera alocada de los planes de segunda enseñanza y ordenar con alguna estabilidad el sistema docente en su conjunto. Los historiadores coinciden en señalar el carácter dramático de unos años que estuvieron llenos de esperanzas y de frustraciones.

«1868 es precisamente —dice uno de ellos— el año-eje... para el comienzo de la *baja edad contemporánea...*, marcada a escala *universal* por acontecimientos convulsivos, en que se produce un cambio de ritmo en la historia universal: se pasó del liberalismo a la democracia (etc. etc.)» (51).

En cuanto a *España* —recuerda otro— «durante el lustro que sigue a la revolución de septiembre se exploraron distintas posibilidades de organización política —monarquía democrático-liberal, república unitaria y federal— de la que sólo la primera (llegó a componer) un régimen político». En los demás períodos (de ese lustro) «la situación será de excepción» y ese predominio del poder ejecutivo llegó hasta la última fase que dio paso a la Restauración (52).

El final no sería menos dramático que el principio: «Presas la revolución burguesa de flagrantes contradicciones, la República moría de modo fulminante,

---

(49) ZABALA Y LERA, Pío: *Historia de España y de la civilización española*, t. V, Edad contemporánea, vol. 2.º, Barcelona, Suc. de Juan Gili, 1930, pág. 204.

(50) Cfr. ZABALA, *ob. cit.*, t. 2.º, pág. 205. Los textos en *Planes de estudios*, cit., págs. 173-235.

(51) CIERVA, Ricardo de la, citando a Seco Serrano y a Comellas, *ob. cit.*, pág. 87.

(52) Cfr. ARTOLA: *Partidos y programas, etc.*, cit., t. I, págs. 280-281.

pero también con ella moría (quizá hasta 1931) la España liberal» (53). Lo que no moría era la situación crítica de España, cuyas tragedias en el interior y en el exterior abocarían al desastre con que se remató el siglo.

*Preceptos constitucionales.*—Las Constituciones de la época y el Proyecto federal intentaron proporcionar un marco legal acorde con la ideología que las inspiraba: la de 1869 establecía el principio de la enseñanza libre, libérrima más bien (art. 24); el Proyecto de 1873 reproducía ese precepto literalmente (art. 26) y confería a los Estados de la federación la competencia sobre la instrucción (art. 97), imponiéndoles empero la obligación de conservar un Instituto de segunda enseñanza en cada una de las provincias preexistentes (art. 98); la Constitución de 1876 mantenía cierta libertad en la fundación y el sostenimiento de centros docentes «con arreglo a las leyes» (art. 12, II), pero no entraba en la regulación de la enseñanza en los centros públicos, dejando esta materia a «una ley especial» (art. 12, IV) (54).

*Lluvia de planes.*—La Ley especial no llegó a aparecer, pero sí planes y más planes de estudios; ciñéndose a los que afectan a la segunda enseñanza hay que recordar todos éstos producidos por los sucesivos Ministros de Fomento (55):

*21 oct. 1868 - Decreto - Normas generales - Manuel Ruiz Zorrilla.*

*25 oct. 1868 - Decreto - Segunda enseñanza - M. Ruiz Zorrilla.*

*3 jun. 1873 - Decreto - Segunda enseñanza - Eduardo Chao.*

*10 sep. 1873 - Decreto - Suspende el anterior - Joaquín Gil Vergés.*

*13 ago. 1880 - Real Decreto - Plan general - Fermín de la Sala y Collado.*

*16 sep. 1894 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Alejandro Groizard.*

*30 nov. 1894 - Real Orden - Segunda enseñanza - Joaquín López Puigcerver.*

*17 jul. 1895 - Real Orden - Medidas transitorias - Alberto Bosch.*

*13 sep. 1898 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Germán Gamazo.*

*26 may. 1899 - Real Decreto - Segunda enseñanza - Luis Pidal y Mon, Marqués de Pidal.*

¿Qué decir de todos ellos o de cada uno en particular sin que la confusión derivada de su sola existencia desvirtúe sus aportaciones bien intencionadas? Sirvan de respuesta las palabras del propio Marqués de Pidal, autor del último de estos planes, en la exposición de su Real Decreto, en donde confiesa «lo mal

(53) PUELLES: *Educación e ideología, etc.*, cit., pág. 166. Cfr., sin embargo, la pág. 218 de la misma obra.

(54) Véanse todos estos textos en *Educación y Constitución* (selección, introducción y notas por Juan Damián Traverso), libro II, Madrid, M.E.C., 1978, págs. 69-73.

(55) Véanse en *Planes de estudios*, cit., págs. 239-253.

mirados que son *con justicia* los frecuentes cambios en la enseñanza» (56), y las perniciosas consecuencias —debió añadir— en los alumnos y el sistema docente.

Por eso no deben extrañar las palabras tan duras con las que Eloy Bullón fustigaba pocos años después en el Parlamento «el *arbitrio* ministerial, que es la *única ley* en materia de instrucción pública en España», de modo que «ni las Normales, ni ninguno otro pueden estar seguros de que una buena mañana no se le antoje al Ministro de Instrucción Pública reformarlo todo de arriba abajo. Y suelen hacerlo con mucha frecuencia». Citaba este ejemplo: «Viendo los Ministros la mala organización de nuestra segunda enseñanza, que no creo que hoy sea mejor que entonces, animados de los mejores deseos y con el mayor celo quisieron reformarla, y al verse sin trabas de ninguna clase que impidiesen que ellos por sí pudieran hacer la reforma, cada uno de los que fueron sucediéndose durante casi dos lustros hizo una reforma general, y así tenemos reformas de 1894, 1895, 1898, 1899 (1900, 1901 y 1903). Señores Diputados, ¿pero es que se puede vivir así? Pero ¿es tolerable que se tome a nuestra enseñanza como cabeza de turco para descargar sobre ella tajos y mandobles? Pero ¿es lícito utilizar a nuestra juventud como conejillo de Indias para toda clase de ensayos... entregados al arbitrio de los Ministros, o de las camarillas o ninfas Egerias que muchas veces les aconsejan?» (57).

De modo más breve y directo se ha pronunciado recientemente otro profesor: era un caso de «inestabilidad patológica» (58).

### Y otros treinta sosegados (1900-1930)

¿Por qué 1900?—El año 1902, con el reinado de Alfonso XIII, es «el comienzo de nuestra edad contemporánea» (59). Sin embargo, desde el punto de vista de la historia de la educación española, el hito de separación queda mejor colocado en el año 1900, en que aparece ya un Ministerio específico para ocuparse de aquélla, y en cuanto a la segunda enseñanza hay una clave importante en el año 1901.

Durante los años 1900-1930 la agitación que tanto venía afectando a ese ciclo de la enseñanza se sosiega, hay una pausa duradera en la legislación y la sociedad puede pasar virtualmente un cuarto de siglo (hasta 1926) sin que se modifique el plan de estudios del «bachillerato».

*El Ministerio.*—La Ley de Presupuestos del Estado de 31 de marzo de 1900 autorizaba al Gobierno para reorganizar en dos Departamentos ministeriales los servicios del Ministerio de Fomento (art. 20). En ejercicio de esa autorización, por Real Decreto de 18 de abril de 1900 se crea el *Ministerio de Instrucción*

(56) *Ob. cit.*, pág. 343.

(57) BULLÓN, Eloy: *La Instrucción pública en España* (Discurso pronunciado en el Congreso de los Diputados el día 20 de noviembre de 1912), Madrid. Suc. de J. A. García, 1912, pág. 11.

(58) QUINTANA DE UÑA, Diego: *La política educativa de España entre 1850 y 1939*, en *Revista de Educación*, núm. 240, septiembre-octubre de 1975, pág. 36.

(59) CIERVA, Ricardo de la, *ob. cit.*, pág. 157.

*Pública y Bellas Artes* (art. 1.º) y se determina su competencia (art. 2.º) (60); y por otro Decreto de la misma fecha se nombraba Ministro al que fuera hasta entonces Vicepresidente del Congreso de los Diputados, Antonio García Alix (61).

Alvarez de Morales, que ha estudiado con detenimiento la génesis del Ministerio, recuerda que en el año 1886 se promulgó un Decreto (de 7 de mayo) que establecía el nuevo Departamento con efectos de 1 de julio del mismo año, pero que no llegó a cumplirse (62).

Muchos fueron los titulares del Ministerio en el período 1900-1930, algunos hasta tres veces (Burell, Romanones y Silió) y otros dos (Alba, Andrade, Bugallal, Montejo y Salvatella); pero en general dejaron tranquila la segunda enseñanza sobre el cimiento que Romanones estableció.

*La segunda enseñanza.*—Aunque García Alix, primero de los Ministros «propios», también hizo su reforma de la segunda enseñanza (63), fue Alvaro de Figueroa y Torres quien la definió, especialmente desde el punto de vista orgánico, mediante los Reales Decretos de 12 de abril y 17 de agosto de 1901 (64).

El primero de ellos, razonado en una larga exposición de motivos, regula los exámenes de ingreso en cada grado de la enseñanza (arts. 2.º-6.º), los de las asignaturas (arts. 7.º-12), los de reválida y grados (arts. 13-16), las calificaciones (arts. 17-23) y los tribunales de examen y normas complementarias (arts. 24-34).

El segundo Decreto, de 17 de agosto, precedido también de una detenida exposición, no sólo regula los estudios generales del grado de Bachiller, que durarían seis años y serían comunes a todos los alumnos de esta rama (arts. 2.º-6.º) (65), sino que organiza los Institutos de segunda enseñanza transformándolos en *Institutos generales y técnicos*, porque en ellos se daría las siguientes enseñanzas (art. 1.º):

- 1.º Estudios generales del grado de Bachiller.
- 2.º Estudios elementales y superiores del Magisterio de primera enseñanza.
- 3.º Estudios elementales de Agricultura.
- 4.º Estudios elementales de Industrias.
- 5.º Estudios elementales de Comercio.

---

(60) El otro Departamento nuevo era el de «Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas».

(61) Esos textos, publicados en la Gaceta del día 19, están recogidos en el *Anuario legislativo de Instrucción Pública (1900)*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, págs. 164-167 y 169.

(62) ALVAREZ DE MORALES, Antonio: *Los precedentes del Ministerio de Educación*, en *Revista de Educación*, núm. 240, septiembre-octubre, 1975, págs. 87-98.

(63) Real Decreto de 20 de julio de 1900; en *Planes de estudios*, cit., págs. 357-369.

(64) Véanse en *Planes*, cit., págs. 373-385 y 389-400.

(65) Excepciones: la asignatura de Religión, potestativa, y la de los últimos cursos de Dibujo, que requería un certificado de aptitud para continuar su estudio (art. 5.º).

6.º Estudios elementales de Bellas Artes.

7.º Enseñanzas nocturnas para obreros.

El Decreto de Romanones regula la plantilla de catedráticos y profesores, crea los cuerpos de capellanes, de profesores auxiliares y de profesores de caligrafía, da normas sobre los claustros y la inspección y priva del carácter oficial a los Institutos Locales de exigua matrícula.

Poco después, el 6 de septiembre de 1903, el Ministro Gabino Bugallal promovía un nuevo Real Decreto (66) que retocaba el plan de los «estudios generales para obtener el grado de Bachiller» (art. 1.º); más que una derogación del de Romanones quería —así lo declaraba la exposición de motivos— «dar firmeza al plan vigente de 17 de agosto de 1901» y «aligerar un poco ese mismo plan», lo que se traducía en «una prudente reducción» de algunas enseñanzas.

Y así fue, tanto que, con ser obra de Romanones los fundamentos del sistema, éste ha pasado a la historia con la denominación consagrada de «Plan del 3» (de 1903).

*Integración y desintegración.*—Una parte fundamental de la reforma de Romanones no cristalizó, sin embargo: la integración de diversas enseñanzas «técnicas» en los Institutos, que por esa razón pasaban a denominarse «Generales y Técnicos»; las ya mencionadas de Magisterio, Agricultura, Industrias, Comercio y Bellas Artes, «con las cuales se señala otro rumbo a los estudios de la juventud» «sin menoscabo de la importancia del Bachillerato clásico» (67). Es verdad que el propio Ministro confesaba en la exposición del Decreto de 17 de agosto de 1901 que la integración era una medida impuesta por las circunstancias, no una solución de futuro (68); pero lo cierto es que el sistema se desintegró muy pronto: las enseñanzas de Magisterio recuperaron su independencia el 30 de agosto de 1914; pero antes se habían desgajado del tronco las de Comercio (22 de agosto de 1903), las de Industrias (1 de septiembre de 1903), las de Bellas Artes (en la misma fecha) y las de Agricultura (30 de julio de 1904).

*Características del «Plan del 3».*—Aunque resulte un poco extenso creo interesante transcribir las normas que regulaban el ingreso en los Institutos, a las que tantas promociones de alumnos se sujetaron; el art. 5.º del Decreto de 12 de abril de 1901 las establecía así:

«Para ingresar en los Institutos de segunda enseñanza se necesita acreditar haber cumplido la edad de diez años y obtener la aprobación en examen verificado ante Tribunal compuesto de tres Catedráticos del Instituto.

*El ejercicio escrito* de este examen consistirá en la escritura al dictado de un pasaje del «Quijote» y en las operaciones de Aritmética que el Tribunal proponga.

(66) En *Planes*, cit., págs. 403-405.

(67) FIGUEROA Y TORRES, Alvaro, Conde de Romanones: *Discurso leído en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico de 1902 a 1903*, Madrid, Imp. M. Romero, 1902.

(68) Cfr. *Planes*, cit., pág. 390.

*El ejercicio oral* versará sobre las materias siguientes: nociones generales de Aritmética hasta la división inclusive y sistema métrico decimal; nociones generales de Geometría práctica; nociones generales de conocimientos útiles (Naturaleza, Ciencias, Artes e Industrias); nociones generales de Religión y Moral.

*El ejercicio práctico* se refiere a las siguientes materias: examen por el alumno de un objeto sencillo, natural o artificial y explicación de sus cualidades; lectura, explicación oral y análisis gramatical de un pasaje del «Quijote»; nociones de Geografía sobre el mapa.

Los exámenes en los Institutos debían celebrarse entre el 20 y el 31 de mayo para los alumnos oficiales (art. 7.º) y en junio para los no oficiales (art. 9.º); para unos y otros habría en septiembre otra convocatoria (cuyos pormenores regulaban los arts. 7.º, 9.º y 10).

En cuanto al contenido de la enseñanza, el Decreto de Bugallal (1903) lo distribuyó en estos cursos y asignaturas (art. 1.º):

| <u>Primer año</u>                               | <u>Segundo año</u>                          |
|---|---|
| Lengua castellana                               | Lengua latina, I                            |
| Geografía general y de Europa                   | Geografía especial de España                |
| Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría | Aritmética                                  |
| Religión  | Religión                                    |
| Caligrafía                                      | Gimnasia                                    |
| <u>Tercer año</u>                               | <u>Cuarto año</u>                           |
| Lengua latina, II                               | Preceptiva literaria y composición          |
| Lengua francesa, I                              | Lengua francesa, II                         |
| Historia de España                              | Historia Universal                          |
| Geometría                                       | Algebra y Trigonometría                     |
| Religión  | Dibujo                                      |
| Gimnasia  |   |
| <u>Quinto año</u>                               | <u>Sexto año</u>                            |
| Psicología y Lógica                             | Ética y Rudimentos de Derecho               |
| Elementos de Historia General de la Literatura  | Historia natural                            |
| Física  | Agricultura y técnica agrícola e industrial |
| Fisiología e Higiene                            | Química general                             |
| Dibujo  |   |

*El «Plan Callejo» (1926).*—Realmente era demasiado que un plan de estudios de segunda enseñanza permaneciese en vigor durante un cuarto de siglo. En 1926 se quebró la vida del «Plan del 3», aunque revivió por poco tiempo en 1931. El 25 de agosto de aquel año 1926 obtenía la sanción real un nuevo Decreto de organización de la segunda enseñanza, obra del Ministro Eduardo Callejo de la Cuesta (69), al que seguía poco después, el 3 de septiembre, una Real Orden que regulaba el horario de las enseñanzas y algunos otros pormenores (70).

La reforma de Callejo era importante; se dividía la enseñanza (a la que unas veces se llama «secundaria» y otras «segunda») en dos períodos: «uno de cultura general, denominado *Bachillerato universitario*»; éste se dividía en dos secciones: Ciencias y Letras (art. 1.º del Real Decreto) con un primer curso común. Una peculiaridad del elemental era que los alumnos, oficiales y no oficiales, podrían examinarse a su elección por grupos de asignaturas o en una prueba final de conjunto; el examen por asignaturas, tercera posibilidad, implicaba un recargo sobre el importe de la matrícula (art. 5.º).

Cada uno de los dos ciclos de estudios constaba de tres cursos; en el elemental, con cinco o seis asignaturas por curso y un total de quince a dieciocho horas semanales; en el universitario, con tres, cuatro o cinco asignaturas y un total de quince a veintiuna horas semanales (cfr. la O. M. citada de 3 de septiembre de 1926).

Como un factor de reforma pedagógica el Real Decreto de 1926 establecía «permanencias de estudiantes» en todos los Institutos, para que aquéllos realizaran por la tarde trabajos prácticos y de seminario bajo la dirección del profesorado, así como tareas de repetición y repaso; el importe de estos servicios voluntarios se distribuía entre el personal docente (arts. 15 y 16 del Decreto).

*Ideas y propósitos.*—Para completar el resumen de esa treintena (1900-1930), conviene aludir, aunque sea con la mayor concisión, a algunos propósitos o ideas que en ella quedaron sembrados en espera de un crecimiento que se produjo años después y que, en algunos casos, aún no han llegado a su plenitud:

a) La necesidad de regular la enseñanza mediante una ley general basada en el consenso de los partidos (71).

b) La separación de las funciones docente y examinadora (72).

---

(69) Véase en *Planes*, cit., págs. 409-416.

(70) *Idem*, págs. 417-420.

(71) Exposición de motivos del Real Decreto de 12 de abril de 1901, cit., párrafo segundo (Romanones); allí se habla ya, aunque incidentalmente de reorganizar la «educación nacional», en *Planes*, cit., pág. 373. *Ley orgánica* «con el concurso de todos los partidos» pedía Eloy Bullón en el Congreso de los Diputados, *Discurso*, cit., págs. 11-12.

(72) La propugnaba también el Conde de Romanones en su *Memoria elevada a las Cortes por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública... como antecedentes del proyecto de presupuestos para 1911*, Madrid, Establ. Tipográfico y Editorial, 1910, págs. 86-87.

c) La coordinación entre los tres grados de la enseñanza sin examen de ingreso (73).

d) La gratuidad parcial de la segunda enseñanza (74).

e) *El desarrollo de la formación profesional* (75).

### **Nuevo período crítico (1931 - 1938/39)**

*La circunstancia.*—También para la segunda enseñanza como para la educación en general tuvieron consecuencias importantes los acontecimientos políticos, sociales y militares del período 1931-1939. Los cambios, no ya de gobierno, sino de régimen, tenían que repercutir en este sector tan sensible del sistema educativo, en el que entonces —como ahora— sigue planteado el problema de la interacción: la educación como factor del cambio social/la sociedad condicionante de la educación.

Desde puntos de vista diferentes ha sido estudiada la enseñanza en aquellos años, especialmente durante el primer bienio republicano (76); aquí habrá que ceñirse a unos pocos hechos y circunstancias que afectaron de modo directo a la segunda enseñanza.

*La vuelta del «Plan del 3» y el de 1932.*—Se iba a cumplir un mes de la constitución del Gobierno provisional de la República cuando éste publicó un Decreto (13 de mayo de 1931, Gaceta del 14) que derogaba los planes de segunda enseñanza (Plan Callejo) y de enseñanza universitaria (art. 1.º) y disponía: «queda restablecida para el próximo curso la legalidad anterior a la Dictadura» (art. 2.º); para la segunda enseñanza esto suponía volver a implantar el plan de estudios de 1903 (77). No volvía a la vida, sin embargo, en toda su pureza porque, de acuerdo con lo previsto en el art. 3.º del mismo Decreto, el Consejo de Instrucción Pública propuso y el Gobierno aprobó una «adaptación del plan de 1903 para el curso 1931-1932» mediante un Decreto de 7 de agosto (Gaceta del 8 (78)). En las dos fechas mencionadas era Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Marcelino Domingo Sanjuán.

---

(73) SUAREZ SOMONTE, Ignacio: *De la escuela a los estudios superiores*, Publicaciones de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, Ed. Reus, 1920, págs. 13-18.

(74) *Idem*, pág. 14.

(75) SUAREZ SOMONTE, Ignacio: *Conferencia (23 de abril de 1927)*, Madrid, Imp. Clásica Española, s.a., págs. 18-19.

(76) Entre esas publicaciones se puede citar: MOLERO PINTADO, Antonio: *La reforma educativa de la segunda república española. Primer bienio*, Madrid, Educación abierta/Santillana, 1977, 479 págs. MOLERO PINTADO, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la segunda república*, en *Revista de Educación*, núm. 243, marzo-abril, 1976, págs. 82-91. PEREZ GALAN, Mariano: *La enseñanza en la segunda república española*, Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1975, pág. 388. PEREZ GALAN, Mariano: *La enseñanza en la segunda república española*, en *Arbor*, núm. 246-247, junio-julio, 1981, págs. 75-85. PUELLES BENITEZ, Manuel de, cap. XI de su obra *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Madrid, Ed. Labor, 1980, págs. 316-358. SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa en la segunda república durante el bienio azañista*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977, pág. 392.

(77) Por Ley de 4 de noviembre de 1931 (Gaceta del 6) se «aprueba y ratifica» el Decreto de 13 de mayo con otros muchos.

(78) Véase también en *Planes*, cit., págs. 423-427.

Era propósito del Gobierno que esa situación transitoria sólo durase un año, «es decir, hasta que empiece a aplicarse el nuevo plan de estudios en proyecto» (79); pero las circunstancias obligaron a proceder paso a paso de este modo:

- 13 de julio de 1932: una Orden ministerial define el plan de adaptación conforme al cual continuarían la segunda enseñanza los alumnos que la habían comenzado conforme al Decreto de 7 de agosto de 1931 (se publicó la O.M. en la Gaceta de 18 de julio).
- 21 de septiembre de 1932: también por O.M. (Gaceta del 22) se regula el *primer año* del Bachillerato para los alumnos que iban a comenzar. Así se introduciría el *Plan de 1932*.
- 14 de agosto de 1933: otra O.M. (Gaceta del 16) establecía para el *segundo año* «las mismas asignaturas y materias» del primero, de acuerdo con el «plan cíclico» que el Gobierno había presentado en las Cortes.
- 20 de julio de 1934: se regulaba el *tercer año* del «Plan de 1932» también por O.M. (Gaceta del 21).

Como complemento importante de la reforma fue la creación de la Inspección General de Segunda Enseñanza (80).

*Nuevo plan de estudios (1934).*—El Ministro Filiberto Villalobos pudo al fin confeccionar un plan de segunda enseñanza completo que sustituiría a los residuos de los planes de 1926 y de 1903-1931, así como al de implantación gradual que se había iniciado en 1932.

El Decreto de 29 de agosto de 1934 (Gaceta del 30) (81) desarrollaba el Bachillerato en siete cursos comunes a todos los alumnos para que éstos recibieran una «cultura integral», lo mismo en formación clásica (el Latín aparecía en los cuatro cursos últimos) que en las ciencias naturales y experimentales (presentes en los siete cursos) (art. 1.º del Decreto).

Ofrece interés el régimen de las pruebas que se establecía: examen de ingreso, modernizando su inspiración tradicional, habiendo cumplido diez años de edad (art. 5.º); examen «de conjunto» después de tener aprobado el tercer curso (art. 6.º); ejercicio «de *reválida*» al terminar el séptimo (art. 8.º), palabra ésta tan arraigada desde entonces que suplantó en el uso popular y aun académico a los nombres oficiales de otras pruebas en planes ulteriores (exámenes «de grado», por ejemplo). Para el ingreso en las Escuelas Normales serviría un «certificado de estudios elementales» que se daría una vez aprobado el quinto curso (art. 7.º). La calificación de cada curso, como regla, sería hecha en Junta de Profesores (art. 9.º, 11 y 13). El Decreto contenía también normas específicas para los Institutos Elementales (art. 21) y para los centros de enseñanza libre y colegiada (art. 22).

---

(79) Preámbulo del Decreto de 7 de agosto de 1931, cit., párrafo cuarto.

(80) Cfr. PUELLES, *ob. cit.*, pág. 341 y su nota 39.

(81) En *Planes*, cit., págs. 435-440.

«La recepción del plan —dice Puelles— fue, en general, positiva», especialmente por esas innovaciones en el método de evaluación y por su «orientación racional» (82).

*Constitución y autonomías.*—Aunque las normas constitucionales no tuvieran como objeto directo la segunda enseñanza, ésta resultó afectada por la propia Constitución de 9 de diciembre de 1931 (Gaceta del 10) y por otras que se derivaron de ella.

Los artículos 26 y 48 de la Constitución afectaron intensamente a este grado de la enseñanza al prohibir la docencia a las órdenes religiosas en los términos que regularía una ley especial (83); para ejecutarla, el Decreto de 7 de junio de 1933 (Gaceta del 8) creó una Junta para organizar la sustitución de la segunda enseñanza que los religiosos venían impartiendo; poco después, por Decreto de 27 de julio del mismo año (Gaceta del 28) se instituyó en Cataluña un Consejo regional de segunda enseñanza para llevar a cabo la misma labor en aquel territorio.

La otra línea de influencia fue la de la autonomía regional. Como desarrollo de los artículos 8.º, 11-22 y 50 de la Constitución, se aprobó un Estatuto de Autonomía para Cataluña por Ley de 15 de septiembre de 1932 (Gaceta del 21), que permitía a la Generalidad crear y sostener centros docentes —también de segunda enseñanza— (art. 7.º del Estatuto), sin perjuicio de la facultad del Estado de mantener o crear en Cataluña centros (de segunda enseñanza) en los que se emplearía el idioma oficial de la República (art. 50 de la Constitución). Para «la organización y dirección de la enseñanza en su grado medio en aquel territorio» se estableció un Consejo regional como filial del Consejo Nacional de Cultura (84). En el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se organizó también una oficina para los asuntos de Cataluña (Decreto de 13 de junio de 1934, Gaceta del 15). Los Consejos regionales fueron suprimidos por Decreto de 1 de noviembre de 1934 (Gaceta del 3) como consecuencia de los sucesos de octubre, haciéndose cargo de sus funciones un «Comisario general de Enseñanza» (arts. 1.º y 3.º del Decreto) (85), y restablecidos por Decreto de 26 de marzo de 1936 (Gaceta del 27).

*Añorando una ley.*—Pese a la urgencia de la nueva legislación o quizá por esta misma circunstancia y por sentirse obligados a proceder por pasos, los Gobiernos de la República no dejaron de añorar una ley general. Lo que en el preámbulo del Decreto de 13 de mayo de 1931 era sólo expresión de un propósito para el futuro (párrafo tercero), se tradujo en la redacción de unas bases genéricas, pero muy claras (86); las bases, empero, no llegaron a granar en un texto articulado.

(82) PUELLES BENITEZ, Manuel: *Educación e ideología, etc.*, cit., pág. 345.

(83) Se publicó con fecha 2 de junio de 1933 en la Gaceta del día 3; véase especialmente su art. 30.

(84) Ese Consejo Regional fue establecido por otro Decreto de 27 de julio de 1933 (Gaceta del 28); las fechas coinciden con las del otro Consejo (el de la sustitución de la segunda enseñanza religiosa en Cataluña), pero eran dos órganos distintos.

(85) Se hizo cargo de esa misión el Subsecretario del Ministerio D. Ramón Prieto Barcia. Cfr. *Butlletí de la Generalitat de Catalunya* de 7 de noviembre de 1934, pág. 782.

(86) Cfr. PUELLES, *ob. cit.*, págs. 323 y 344 y nota 10 del cap. XI, y MOLERO PINTADO, Antonio: *La segunda república española y la enseñanza (primer bienio)*, en *Revista de Educación*, núm. 240, septiembre-octubre de 1975, pág. 59.

*La guerra civil.*—Para rematar la visión resumida de la segunda enseñanza entre 1934 (año del Plan Villalobos) y 1938-1939 (Ley de enseñanza media y su extensión a todo el territorio nacional) convendrá recordar una cuestión de fondo y algunos pormenores.

La cuestión de fondo se planteaba a mi entender en estos términos: cualquiera que pudiera ser el resultado de la contienda, la educación y muy especialmente la segunda enseñanza habrían de ser reguladas en términos de ruptura, incluso revolucionaria, con la situación anterior; se trataría de formar hombres distintos a través, especialmente, de la segunda enseñanza: el hombre con mente «imperial» (87) o con mente «liberadora» (88).

De la zona republicana se puede destacar la reforma del acceso a la segunda enseñanza (prueba de capacidad en los grupos escolares ante una comisión mixta), la incorporación directa al curso más idóneo, la reforma ideológica que afectaba a los profesores y al contenido de la enseñanza, la creación del bachillerato abreviado para obreros (de quince a treinta y cinco años de edad) en Institutos creados al efecto y, desde un punto de vista particular, el «bachillerato confederal», obra de la Federación de Ateneos Libertarios de Madrid (89).

De la otra zona lo interesante es la Orden núm. 207 de la Junta de Defensa Nacional de 22 de septiembre de 1936 (B.O. de la Junta del 28), que restableció la formación religiosa en la segunda enseñanza, modificó parcialmente las asignaturas de idiomas modernos y ordenó la instrucción premilitar, dejando por lo demás vigente el Plan de estudios de 1934, como lo reconoce expresamente la Orden de la Presidencia de la Junta Técnica del Estado de 13 de noviembre de 1936 (B.O.E. del 16), que aclara y rectifica en parte lo dispuesto en la de 22 de septiembre.

### Quince años de utopía (1938-1953)

*Una nueva enseñanza para un Estado nuevo.*—Con este título designaba la reforma de 1938 en un artículo publicado no hace muchos años en la Revista Educación (90). Examinadas allí las circunstancias políticas de aquella época, la aparición de la Ley de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. del 23), los principios fundamentales de la nueva *enseñanza media* (nombre oficial nuevo también), el plan de estudios que la Ley introducía, el desgaste de la Ley y la evolución posterior hasta el año 1968, año en que se comienza a preparar la gran reforma de 1970, parece ocioso transcribir aquí todas aquellas consideraciones. Juzgo preferible resumir lo fundamental de ellas para tener una visión de conjunto.

(87) Cfr., por ejemplo, PEMARTIN, José: *Qué es lo nuevo...*, 2.ª ed., Santander, Cultura Española, 1938, passim.

(88) Cfr. SAFON, Ramón: *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, trad. del original francés, Madrid, Ed. La Piqueta, 1978, passim.

(89) Todos estos datos están tomados del artículo de Matilde Vázquez *La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil*, en *Revista de Educación*, núm. 240, cit., págs. 60-72.

(90) UTANDE, Manuel: *Treinta años de enseñanza media (1938-1968)*, en *Revista de Educación*, núm. 240, cit., págs. 73-86. Véase también la bibliografía citada en ese artículo y PUELLES: *Educación e ideología*, cit., págs. 359 y sig.

En este sentido se puede subrayar:

- a) La idea de la «escuela nueva» para fundar un «Estado Nuevo».
- b) La limitación del intento en 1938 a la reforma del «bachillerato universitario», especie que no agotaría en principio todo el género «enseñanza media».
- c) Los principios filosóficos de la reforma: primacía de lo espiritual, tradición y modernidad, elitismo mitigado y formación de la personalidad.
- d) Los principios jurídicos: separación de las funciones docente y examinadora (91), libertad de empresa docente, examen de Estado y equiparación de todos los alumnos.
- e) Los principios pedagógicos: cultura clásica y humanista, uniformidad de contenido sin opciones importantes durante los siete cursos, sistema cíclico y supresión de exámenes intermedios y por asignaturas (92).

*Utopía y realidad.*—La reforma de 1938, prescindiendo de su intención y de sus condicionamientos, tenía caracteres de utopía. El mundo iba por otros caminos tanto en el orden político como en la esfera docente y la realidad se impondría sin remedio: la enseñanza libre, suprimida por la Ley de 1938, reaparecería cuatro años después (93); el aplazamiento del juicio sobre el aprovechamiento de los alumnos hasta el final de los siete cursos hubo que ir matizándolo en la forma tradicional; la tensión entre la docencia oficial y la privada alcanzó cotas bastante altas e incluso fue rechazado como ilegal el Decreto regulador de la Inspección...

Dos ejemplos del esfuerzo por rectificar el camino fueron el «Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media» de 1947 (94) y la Ley de 16 de julio de 1949, «de Enseñanza Media y Profesional» (B.O.E. del 17) (95) que dio paso a lo que se llamó popularmente «bachillerato laboral» con diversas modalidades.

Se imponía, como decía en 1975, una nueva enseñanza para una sociedad nueva. Una nueva Ley iba a intentarlo en 1953.

### **Ruptura de moldes (1953-1970)**

*La Ley de 1953.*—La última etapa en este recorrido histórico de un siglo y medio corresponde a la vigencia de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 (B.O.E. del 27) (96).

Había sido preparada esta Ley como pocas lo han sido en cuanto a la discu-

(91) La ilusión del Conde de Romanones ya en 1910, como antes indicaba.

(92) Es interesante la comparación con el Plan de 1934.

(93) Ley de 16 de diciembre de 1942 (B.O.E. del 27).

(94) Véase su texto en la obra *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, anotada y comentada por M.U.I.*, tomo III, págs. 351-375.

(95) Este bachillerato de cinco cursos «sin latín» fue coronado después por un «bachillerato laboral superior» de dos cursos: Decreto de 6 de julio de 1956 (B.O.E. de 11 de agosto).

(96) Cfr. el artículo *Treinta años...*, cit., págs. 78 y sig.

sión pública previa de su objeto y de sus fórmulas. Desde las conferencias de José María Sánchez de Muniáin, Director General de Enseñanza Media, en el Ateneo de Madrid en noviembre de 1951, hasta la aportación de un gran número de proyectos de plan de estudios sugeridos por los profesores oficiales y no oficiales, se produjo un amplio debate en el que destacaron la Asamblea de Directores de Instituto y la Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos (29 de septiembre de 1952).

La Ley de 1953, conocida con el nombre del Ministro Joaquín Ruiz-Giménez, no establecía un plan de estudios concreto (97), admitiendo incluso la posibilidad de que hubiera varios; pero imponía la división en dos grados, uno elemental de cuatro cursos y otro superior de dos con materias comunes y optativas, con un examen de grado al final de cada ciclo ante tribunales de composición algo compleja por el afán de garantizar su independencia. Al grado superior seguía un curso «preuniversitario» que preparaba para el ingreso en los estudios superiores a través de unas «pruebas de madurez» (98).

*Democratización y unificación.*—Si fue importante la reforma de 1953, quizá lo fue más el proceso de democratización y de unificación de la educación en este grado medio derivado de la aplicación y extensión de algunas de sus normas. El equipo ministerial Rubio-Vilas logró abrir frentes de penetración de la enseñanza media en el mundo laboral (estudios nocturnos), en los suburbios (secciones filiales) y en la zona rural (colegios libres adoptados), con fórmulas de colaboración de profesores oficiales y no oficiales, de corporaciones y entidades con el Estado, etc. (recuérdense también los centros de patronato), a la vez que reformaba el plan de estudios por Decreto de 31 de mayo de 1957 (B.O.E. de 18 de junio), para dar más profundidad a determinadas materias (99). El equipo Lora-González Álvarez añadió la multiplicación de aulas oficiales desgajadas de los Institutos (secciones delegadas), unificó el bachillerato elemental para suprimir diferencias e inició la enseñanza media por radio y televisión (100).

*Y entonces...*—El avance de la enseñanza media en esos años había sido enorme; pero, aun así, «al término de los treinta años estudiados, varios problemas permanecían sin solución o brotaban como expresión nueva de una tensión nunca sosegada totalmente:

La «doble vía» de enseñanza para los alumnos de diez a catorce años: enseñanza primaria o bachillerato elemental (si bien ya unificado éste).

La ayuda del Estado a los centros no estatales (que interesaba en especial a los de la Iglesia por su número elevado), planteada ya en términos de necesidad vital para subsistir.

---

(97) El plan general fue aprobado por Decreto de 12 de junio de 1953 (B.O.E. de 2 de julio). En *Planes*, cit., págs. 468-473.

(98) Véase la nota 43 del artículo citado.

(99) En *Planes*, cit., págs. 521-524.

(100) La legislación que introdujo esas reformas está reseñada en la *Revista de Educación*, núm. 240, cit., pág. 83, nota 48. La unificación fue hecha por Ley 16/1967, de 8 de abril (B.O.E. del 11).

La necesidad agobiante de edificios escolares y de profesores para atender a la demanda cada vez mayor de enseñanza media, padecida y provocada a la vez por la política desarrollada en este campo.

Los problemas profesionales y económicos del profesorado de enseñanza media, con una capacidad creciente de resonancia por parte de sus organizaciones profesionales» (101).

Convendrá terminar con las mismas palabras de entonces: «La evolución social avanzaba por delante de los resultados de la política educativa sectorial y muchos llevábamos varios años preguntándonos si lo que estaba haciendo falta era una solución «global». Y el propio Ministerio, que por entonces iba a cambiar también de nombre (102), se enfrentaba asimismo con la necesidad de esa solución global, no ya la de un sector educativo aislado; para ello resultaban insuficientes los planes esbozados unos años antes con la ayuda de la UNESCO y de la OCDE.

No era posible esperar más. El ciclo «de la enseñanza media» estaba cumplido y debía dejar paso a una reforma general» (103).

## II. COMENTARIO ANALITICO

### Marco ideológico

Una vez terminado el estudio cronológico de la segunda enseñanza, más breve y somero que lo deseable, se impone condensarlo en torno a algunos centros de interés, aunque también aquí la selección forzosa de los temas haya de prescindir de aspectos importantes.

*Denominación y fines.*—La simple lectura de las páginas anteriores permite apreciar la existencia de una diversidad en la denominación del mismo nivel de enseñanza: secundaria, intermedia, media... (hoy se habla, incluso, de enseñanzas medias, en plural); hasta se confunde a veces, y mucho más en el uso popular (y en la Ley General de Educación de 1970), el camino con su término y así se dice que alguien ha estudiado el bachillerato o está «haciendo el B.U.P.». Prescindiendo de la razón política posible para romper con una situación anterior y mirando sólo a la propiedad del nombre adjetivo elegido, parece que llamar a esta enseñanza «secundaria» es postergarla a otra principal; decir de ella que es «media» o «intermedia» es calificarla sólo por su situación entre otros (104); no es de extrañar, por eso, que durante tantos años haya sido preferida la denominación de «segunda enseñanza», como aquella que sigue en orden cronológico a la primera (105), pero supone un peldaño más alto que

(101) *Treinta años...*, cit., pág. 85.

(102) «Ministerio de Educación y Ciencia», en virtud de la Ley 35/1966, de 31 de mayo (B.O.E. de 2 de junio). Puede interesar GUAITA, Aurelio: *El Ministerio de Educación y Ciencia*, en *Revista de Educación*, núm. 198, abril 1968, págs. 18-26.

(103) *Treinta años...*, cit., pág. 86, notas y bibliografía.

(104) Cfr. SUAREZ SOMONTE: *Conferencia* (1927), cit., pág. 10.

(105) Cfr. *Diccionario de la Lengua española*, 19.ª edición, Madrid, Real Academia Española, 1970, pág. 1.188.

ella, aunque la Real Academia Española conserve aún la definición de «intermedia entre la primera y la superior» (106).

En cuanto a los fines, los legisladores han caminado con titubeos entre la unidad y la pluralidad. El Plan de 28 de agosto de 1850 (107) parece inclinarse por la unidad: «preparación para los estudios de Facultad y para algunos de los especiales» (art. 3.º); la Revolución de 1868 también defendía la unidad de fin, pero justamente en sentido opuesto al anterior: había que combatir «abiertamente el empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios» y establecerla como «la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura» (preámbulo del Plan de estudios de 25 de octubre de 1868).

Sin embargo, la postura predominante a lo largo de ese siglo y medio ha sido la de asignar o reconocer dos fines a la segunda enseñanza: uno de formación general más amplia y profunda que la primaria y otro de preparación para estudios ulteriores (no siempre exactamente superiores). Baste citar a título de ejemplo las normas de 1821, 1836, 1845, 1857, 1873... 1926, 1934 y 1938. En cuanto a la Ley de 1953 conviene observar el matiz con que define el primero de esos objetivos: «la formación humana de los jóvenes» (el otro seguía siendo «la preparación... para los estudios superiores») (art. 1.º).

*Devaluación y revaluación.*—Por su origen, como rama desgajada de la enseñanza universitaria para hacerla vivir independiente, la segunda enseñanza padeció de un complejo de inferioridad que sólo superó con el tiempo y a fuerza de golpes de legislación. El título de «Bachiller» parecía devaluado respecto de su origen; y hasta el nombre que se elegía para los centros nuevos encargados de impartir esta enseñanza era el de «Universidades de provincia» (108). Andando el tiempo llegaría a producirse otra devaluación —ya sin complejos— al otorgarse el grado de «Bachiller elemental» por unos estudios que ahora integran la educación básica de todos los ciudadanos (109). Habrá que reconocer, sin embargo, que ese título y su exigencia para multitud de ocupaciones estimularon mucho la extensión de la enseñanza «media», revaluada notablemente en su acórida social.

*Unicidad o diversidad.*—En tres campos se ha manifestado esta opción dentro de la segunda enseñanza: en la sucesión de ciclos, en el contenido y en la absorción de otras enseñanzas.

*Ciclos:* Ha habido planes de estudios en los que toda la segunda enseñanza formaba un solo ciclo; por ejemplo, los de 1821, 1868, junio de 1873 (en que se suprimía incluso la división en cursos), 1901/1903 y, de hecho, el de 1938 (aunque sus normas preveían exámenes de ciclos intermedios). Sin embargo, la tendencia predominante ha sido la de dividir la segunda enseñanza en ciclos, siquiera éstos obedecieran a razones diferentes: el Plan de 1836 dividía la

(106) *Idem*, pág. 539.

(107) Véanse las citas en el resumen cronológico anterior.

(108) Reglamento aprobado por el Decreto LXXXI de las Cortes, de 29 de junio de 1821, cit., art. 22.

(109) Véanse el Real Decreto de 25 de agosto de 1926, cit., arts. 1.º y 4.º-7.º; y Ley de 26 de febrero de 1953, cit., arts. 78, 79, 108 y concordantes.

enseñanza en elemental y superior (aunque todavía era más una cuestión de amplitud que de sucesión de estudios); el de 1845 avanzaba en esta línea distinguiendo la segunda enseñanza elemental y la de ampliación; el de 1852 separaba claramente el período de Latinidad y Humanidades del de Filosofía; también el de 1857, sin esos nombres, dividía en dos períodos los «estudios generales» de segunda enseñanza; en 1926 —por abreviar el relato— se suceden un ciclo de bachillerato «elemental» y otro «universitario»; el Plan de 1934 separa también el primer ciclo de tres cursos y el segundo de cuatro sin darles un nombre específico; en fin, la Ley de 1953 regula con detenimiento la estructura del bachillerato elemental de cuatro cursos y el superior de dos, a los que añade (pero fuera ya de la enseñanza «media») el curso preuniversitario.

*Contenido:* la opción del alumno entre distintas materias (asignaturas o secciones) ha sido otra variante de la diversidad de la segunda enseñanza. Frente al carácter único de planes de estudios muy conocidos, como los de 1903 y 1934, otros planes admitieron cierta opción entre algunas asignaturas, unas veces por conveniencia de la organización (1836, art. 32) y otras como opción del alumno (1845, art. 4.º; 1938, idiomas modernos); en otros planes la opción viene ofrecida entre secciones o grupos de materias, generalmente Letras o Ciencias (1926, art. 9.º; Ley de 1953, arts. 81 y 82).

*Otras enseñanzas:* Una tercera especie de la alternativa entre unicidad y diversidad es la que consiste en considerar una sola «segunda enseñanza» o «enseñanza media» (aun con las opciones internas ya mencionadas) o, por el contrario, acoger bajo una organización conjunta una pluralidad de enseñanzas, que de algún modo quedan asociadas a la «general» o, por el contrario, suponen una diversificación de ella. Ejemplos de este fenómeno fueron los «estudios de aplicación a las enseñanzas industriales» (Ley de 1857, arts. 12, 16, 18 y 24), los «estudios de aplicación» en sentido más extenso (1880, arts. 4.º y 8.º-10), las enseñanzas de Magisterio y otras materias incorporadas a los Institutos por la reforma de Romanones (1901, art. 1.º) y los «planes especiales» de enseñanza media admitidos junto al general (Ley de 1953, art. 84).

*Grandes ideales.*—Pese a los vaivenes tan duros y frecuentes de la vida nacional en el período de tiempo objeto de este estudio, la evolución de la segunda enseñanza deja al descubierto la existencia —y a veces el triunfo— de grandes ideales en la mente de quienes la impulsaron, aunque estos ideales fueran de naturaleza diversa. Volviendo a tomar unas muestras significativas y con el riesgo, otra vez, de la simplificación, cabe formar una antología que se podría presentar así en redacción casi telegráfica.

a) Ideal *filosófico* en sentido amplio. Es el que alienta la ilusión ilustrada y liberal, se refleja en los textos de Jovellanos antes citados, da origen al Reglamento de 1921 y llega a su exacerbación en los Decretos de 21 y 25 de octubre de 1868 (110).

b) Ideal *político*, de construcción del Estado, para la cual se considera que

---

(110) En *Historia*, cit., t. II, págs. 328 y sig. Las demás referencias pueden comprobarse en las notas de la primera parte de este artículo.

la segunda enseñanza puede ser un instrumento valioso (la segunda enseñanza «a su anulación»). Sería el caso de las reformas de 1868 (párrafos finales del preámbulo del Decreto de 25 de octubre) y, en ese otro aspecto negativo, las de 1824-1826.

c) Ideal *ético*, de formación humana, unido al político de crear un Estado diferente. Véase el extenso preámbulo de la Ley de 20 de septiembre de 1938.

d) Ideal *pedagógico*, de mejora del contenido y de los métodos, muy palpable en las reformas de 1926, 1934 y 1957.

e) Ideal *jurídico*, de ordenación de esferas de competencia, de búsqueda de la imparcialidad y de la equidad, al que respondía en buena parte la Ley de 26 de febrero de 1953.

f) Ideal *social*, de extensión de la segunda enseñanza a sectores cada vez más amplios de la sociedad, muy característico, por ejemplo, de la Ley de Enseñanza Media y Profesional (1949) y de los Decretos de creación de estudios nocturnos (1901 y 1956), de secciones filiales en los suburbios (1956), de colegios libres adoptados (1960) y de secciones delegadas de los Institutos (1963).

### Tensiones de poder

A los vaivenes políticos y a las tensiones de la sociedad hay que unir otras circunstancias que influyeron mucho en el proceso de la segunda enseñanza; como no limitaron a ésta su influencia bastará una mención breve; esas circunstancias fueron las tensiones de poder o, si se quiere, las tensiones entre poderes.

*Legislativo-ejecutivo.*—«Las diferencias sordas, pero innegables, que en toda la historia de la Administración del siglo XIX existieron entre (ella) y los órganos legislativos», puesta de relieve por Martín-Retortillo (111), condicionaron la formulación legal de las reformas. Los Gobiernos, mientras les fue posible, prefirieron regular la segunda enseñanza (como los otros grados) por Decreto y hasta por Real Orden. Como quedó expuesto en páginas anteriores, pocos se aventuraron a presentar a las Cortes proyectos de ley y muchos menos las vieron aprobadas y publicadas, bien con carácter general (reforma de Claudio Moyano en 1857 combinando una Ley de bases con un texto posterior articulado), bien reducidas al ámbito de la segunda enseñanza o enseñanza media (Leyes de 16 de julio de 1949, 26 de febrero de 1953 y 8 de abril de 1957). La denuncia de Alonso Martínez en 1855 (112) no tuvo demasiadas consecuencias porque, como aún decía el Conde de Romanones en 1901, es «mucho más fácil... legislar, no con las Cortes, sino sólo desde la Gaceta», aun-

(111) MARTÍN-RETORTILLO Y BAQUER, Sebastián: *Administración y Constitución*, Madrid, I.E.A.L., 1981, pág. 38.

(112) «El Poder ejecutivo se ha creído en el derecho y en el deber de dictar las disposiciones convenientes para la reforma de la enseñanza.» ALONSO MARTÍNEZ, Manuel, exposición del Proyecto de Ley de 9 de diciembre de 1855, en *Historia*, cit., t. II, pág. 463.

que «este medio, de tan señalado carácter personal, únicamente sirve para aumentar la confusión... donde los decretos a cientos luchan con las Reales órdenes a millares, donde hay precedente para todo abuso, etc.» (113).

*Gobierno-sociedad.*—Los Gobiernos, por otra parte, han preferido casi siempre actuar con independencia de las opiniones del cuerpo social y del profesorado. Por eso son de notar, en cuanto implicaron una consulta previa importante a los interesados, las reformas de 1901 y la Ley de 1953. ¿Pudo deberse a ello la duración mayor de su vigencia?

*Dentro de la Administración.*—Aun dentro del propio Gobierno se han producido tensiones con frecuencia. Por resumirlas al máximo sólo se enuncia algunas de ellas: resistencia a la configuración de un Ministerio propio para los asuntos de educación (vencida sólo en el año 1900); dificultad incluso para confiar los asuntos de la segunda enseñanza a una Dirección General especial; discrepancia frecuente entre los órganos financieros del Gobierno y los competentes en materia educativa, de suerte que aquéllos no discuten normalmente la creación por Decreto de una veintena de Institutos de segunda enseñanza, pero se oponen luego seriamente a su financiación, para la que hay que pasar por la criba de dos Leyes: la de plantillas y la de presupuestos; en fin, hasta dentro del sistema educativo ha sufrido la segunda enseñanza los efectos de dos tensiones: una derivada del contenido de la educación, hoy superada (114) salvo, quizá, en la «tutela» universitaria del remate de la segunda enseñanza (curso preuniversitario, C.O.U., etc.); otra derivada de los deseos de extensión de la competencia de ciertos estamentos docentes.

### Temas de organización

La mayor parte del presente estudio ha sido dedicada a examinar la evolución del contenido en cierto grado del porqué de los estudios de la segunda enseñanza. Aunque de modo muy sucinto convendrá recordar también algunas notas de la evolución de dos instrumentos principales de ella: el lugar en donde se desarrolla y el agente que la suscita: centros docentes y profesorado.

*Los Institutos.*—Si alguna pieza del sistema educativo cristalizó pronto, al menos en sus caracteres fundamentales, fue «el Instituto»; tanto que ese solo nombre, sin los aditamentos variables añadidos a lo largo de su historia, ha bastado y basta para identificar el centro oficial dedicado a la segunda enseñanza. Colegios los hay de muy variada especie, desde los que articulan una corporación profesional hasta los de educación básica; nadie los identificará con esa sola palabra. El Instituto, en cambio sin más, es conocido por todos como ese solar de la segunda enseñanza, entrañable para unos, temido quizá por otros, pero en todo caso indiscutible e indiscutido.

(113) Exposición de motivos del Real Decreto de 12 de abril de 1901, en *Planes*, cit., pág. 373.

(114) Pero en 1920 aún se podía decir: «lo que sucede a la segunda enseñanza por su posición es lo que ocurre a la clase media: siente la falta de base de los de abajo y sufre el peso de los de arriba». SUAREZ SOMONTE, Ignacio: *De la escuela a los estudios superiores*, cit., pág. 16.

Los arts. 29 y siguientes del Real Decreto (Duque de Rivas) de 4 de agosto de 1836, tantas veces citado en estas páginas, forman la certificación de nacimiento de los *Institutos*, que desplazan definitivamente a los «Colegios de Humanidades» del absolutismo e incluso a las «Universidades de provincia» del Reglamento de 1821. Habrán sido clasificados a lo largo de los años en elementales y superiores (1836; cfr. también el Decreto de 26 de agosto de 1933, Gaceta del 30), en Institutos de primera clase, de segunda y de tercera (1845, 1847), o sólo de primera y de segunda (1850), en estatales —sin ese nombre—, provinciales y locales (1847, 1850, 1857 y 1932), se les habrá dado la denominación común a todos de generales y técnicos (1901) o la de nacionales (Presupuesto de 1930, Orden de 31 de octubre de 1940, Ley de 26 de febrero de 1953); en todo caso se mantuvo el viejo tronco del «Instituto».

Aún hoy sigue siendo el Instituto centro de referencia y polo de atracción de la segunda enseñanza de modo que, al plantearse la necesidad de su ordenación conjunta y aun reconociendo que la «unidad escolar» debe ser compatible con la «polivalencia de los estudios», se defiende que el Instituto dé acogida a las enseñanzas profesionales, convirtiendo de nuevo a aquél en *universitas minor*; en resumen, que «el Instituto debe acoger a toda la población estudiantil (de catorce a dieciocho años) que no necesite educación especial» (115).

En cuanto a la extensión de los Institutos, prescindiendo —como en los demás aspectos del estudio— de una estadística formal, se puede seguir el proceso mediante varias catas significativas, examinando por ejemplo, las partidas de los Presupuestos del Estado (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes o de Educación Nacional) correspondientes a los ejercicios económicos de 1902 (cap. 7.º), 1909 (ídem), 1927 (ídem), 1930 (cap. 8.º), 1932 (cap. 7.º), 1940 (cap. 3.º) y 1968-69 (servicio 18.04).

Por lo que se refiere a los centros privados, no estatales, no oficiales o como se les haya querido llamar según las circunstancias, parece como si cada reforma política hubiera tenido que trastocar su relación con los Institutos y aun su propia naturaleza, clasificándolos en simples colegios privados (1857, 1866), establecimientos particulares (1868), colegios incorporados (1898, 1900), enseñanza colegiada (1934), centros reconocidos (1938), colegios reconocidos y autorizados (1953). Y no es posible continuar con las modalidades de enseñanza doméstica y de la libre con sus vicisitudes y eclipses.

*El Profesorado.*—Seguir sin interrupción y atentos a los pormenores el hilo de las características, la estructura, el reclutamiento y las funciones del profesorado de segunda enseñanza durante el siglo y medio estudiado sería objeto de una monografía muy voluminosa. Algunas pinceladas, sin embargo, son imprescindibles aquí para acabar de componer un cuadro que no deje demasiados espacios en blanco.

Lo más importante, en mi opinión, es el prestigio realmente singular que el cuerpo de catedráticos de Instituto mantuvo indiscutido, por lo menos, entre los

---

(115) GONZALEZ ALVAREZ, Angel: *Política educativa y escolaridad obligatoria*, Madrid, Gredos, 1975, págs. 197, 211 y 212.

años 1836 (fecha en que se exigía incluso el doctorado para determinadas cátedras) (116) y 1963 (momento en que comienza a difuminarse esa singularidad por obra de la base III de la Ley 109, de 20 de julio).

Parece necesario —quizá no lo sea tanto— señalar que ese prestigio no se derivaba de un trato económico privilegiado ni sólo de las personalidades de fama nacional y aún más extensa que pertenecieron al cuerpo de catedráticos, antes al contrario, bien conocida fue la penuria del catedrático de Instituto en el siglo XIX (117), y en cuanto al respeto general recuérdense las frases de elogio hacia ese cuerpo en los textos legales que podían mermarles algunas de sus atribuciones tradicionales (exposición de motivos del Real Decreto de 13 de septiembre de 1898 y preámbulo de la Ley de 1938) (118) o cuando se deseaba estimularlos a colaborar en la reforma educativa (párrafo último del preámbulo de la Ley de 1953) (119).

Junto a los catedráticos, otros profesores: propietarios, sustitutos y supernumerarios (1836, arts. 49 y siguientes), regentes-agregados (1845, arts. 96-99 y 121; 1847, arts. 71-84 y 95-96), sustitutos de nuevo (1850, arts. 134-137; 1852, arts. 191 y 192), auxiliares (1866, arts. 186 y 187; 1868, art. 14 del Decreto de 21 de octubre y 65 del día 25); ayudantes (1852, arts. 183-185); profesores especiales, auxiliares numerarios y supernumerarios y cuerpo de ayudantes (1894, arts. 8.º y siguientes); súmense a ellos los cuerpos especiales creados desde el Real Decreto de 1901, los adjuntos temporales de diferente mandato aparecidos al amparo de la Ley de 1938, etc. y se podrá advertir la maraña impracticable que se fue formando y que, tras intentos parciales, obligó a una refundición de la mayor parte de esas clases de profesores en el cuerpo de profesores adjuntos numerarios de Institutos (Decreto de 25 de septiembre de 1953, B.O.E. del 7 de octubre, ratificado con fuerza de ley por la de Presupuestos para 1958 y por otra Ley especial de 26 de diciembre de 1957, B.O.E. del 28), transformado en Cuerpo de agregados por la Ley 114/1966, de 28 de diciembre de 1966 (B.O.E. del 29).

### Una constante ascensión

*La realidad se impone.*—Efectivamente, la realidad se impone a las normas; el empuje de la sociedad las fuerza a ser dúctiles y a veces llega a removerlas. Esto ha ocurrido con la segunda enseñanza, cuya historia es la de un proceso de expansión constante no desvirtuado por algunos episodios adversos. Pero además, dentro de la corriente general de ese avance, se han dado otros que vale la pena recordar por su importancia.

*Aparece la mujer.*—Con retraso, salvo excepciones conocidas, se incorporó la mujer a los estudios después de salvar el obstáculo de la «opinión general», pues incluso «en cuanto a escribir, nunca llegó a hacerlo, por considerarse en aquellos tiempos (paso del siglo XVIII al XIX) la pluma como arma peligrosa en

(116) Art. 53 del Real Decreto de 4 de agosto de 1836, en *Planes*, cit., pág. 25.

(117) Cfr. PALACIO ATARD, *ob. cit.*, pág. 334.

(118) En *Planes*, cit., págs. 326 y 443 respectivamente.

(119) Véase en el B.O.E. de 27 de febrero de 1953.

las manos de una mujer» (120). Si así se la veía para la instrucción elemental, ¿qué se podría esperar respecto de la segunda enseñanza? Muchos años le costó a la mujer ser acogida en ella, especialmente en la enseñanza oficial (121), pero su éxito final ha sido desbordante: si «en el sexenio 1872-1877 cursaron 42 mujeres en España los estudios de segunda enseñanza superior» y todavía «en 1887 (sólo) 1.433 mujeres cursaban (la) elemental» (122), la situación actual es diferente en extremo: en el año académico 1981 - 1982, del total de alumnos de Bachillerato y C.O.U. (1.124.329) son mujeres 603.439, es decir, el 54 por ciento, proporción que llega al 55% en la enseñanza oficial (123).

**Una revolución silenciosa.**—De otras ascensiones cabría hablar: el acceso creciente de la población rural, de los trabajadores manuales y de sus hijos, a la segunda enseñanza, por ejemplo, pero la exposición recargaría en exceso estas páginas; baste lo dicho en otra ocasión (124).

### Reflexión final

Una reflexión sobre el conjunto de cuanto queda relatado y sobre los aspectos que sólo han podido quedar esbozados lleva, al menos desde un punto de vista personal, a algunas conclusiones que parecen útiles para que el futuro de la segunda enseñanza no se asemeje al pasado o al menos evite las sombras que oscurecen muchos momentos de ese pasado. Tres errores repetidos destacan especialmente: la prisa, el formalismo y la falta de sinceridad.

**Reformas precipitadas.**—¿Por qué tantas reformas de la segunda enseñanza han sido hechas en septiembre o muy poco antes de este mes? Sin duda por precipitación: o se preparó la reforma a última hora, en vísperas de la apertura del curso, o —aunque estuviera preparada con antelación— se quería acelerar el proceso inmaduro «para que llegara a tiempo» del curso nuevo, quizá pensando (y no es fantasía) que si se iniciaba ya la aplicación de la reforma sería más difícil oponerse a ella.

Otro ejemplo de precipitación se ha producido por la urgencia de un cambio político importante: había que derogar la legislación de ayer y volver a la de «anteayer» aunque no fuera perfecta; después ya se vería de construir algo nuevo. Algo de esto tuvo que haber en las reformas de 4 de mayo de 1814 (125),

---

(120) «El curioso parlante» (MESONERO ROMANOS, Ramón), *Panorama madrileño*, t. III, Madrid, Imp. Repullés, 1838, pág. 18.

(121) La R.O. de 11 de junio de 1888 sólo les permitía asistir a un centro oficial previa «consulta a la Superioridad» y decisión de ésta. Fue derogada por otra de 8 de marzo de 1910, obra del Conde de Romanones (Gaceta del 9).

(122) PALACIO ATARD, *ob. cit.*, pág. 624. Será interesante para la época final del siglo XIX la publicación de la tesis doctoral de SOLE ROMEO, Gloria: *La instrucción de la mujer en la Restauración y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, ya leída en 1981 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense.

(123) M.E.C., *Estadísticas del Bachillerato y del C.O.U. (curso 1981-82)*, fols. 14-15 y cuadros 56-58.

(124) M.U.I., *Una revolución silenciosa: los nuevos cauces de la enseñanza media*, en *Revista de Educación*, núm. 48, primera quincena de octubre de 1956, págs. 19-22.

(125) PUELLES, Introducción al t. II de la *Historia*, cit., pág. 15.

21 de octubre de 1868 (art. 3.º) (126) y 13 de mayo de 1931 (art. 2.º) (127). En los casos del párrafo anterior había prisa excesiva por regular; en estos otros por derogar.

*La ley no crea.*—La ley tiene un valor pedagógico evidente; no basta, empero, por sí misma para alumbrar una realidad. Como decía Ganivet, «La ley no crea. En España no quieren convencerse de que una ley sirve sólo para regular lo que ya existe con arraigo, nunca para crear nada nuevo. La creación es obra individual o corporativa; la ley es obra social, y viene o debe venir mucho después» (128). El error persistió año tras año y reforma tras reforma, aunque se levantara alguna protesta contra él, bien del propio legislador que recaía en el mismo (129), bien de algún diputado clamando en el Congreso que terminaba a su vez pidiendo una ley (130).

*Escasez de medios económicos.*—Poco caso hicieron los poderes del Estado a Joaquín Costa y a otros muchos que suscribieron a lo largo del tiempo sus palabras: «Nuestra áncora de salvación, si todavía queda alguna para España, está fundamentalmente en reorganizar y crear la 'escuela', entendiéndose por esto implantar a todo gasto, *cueste lo que cueste*, en todas sus imponentes proporciones y con positiva eficacia, que no meramente en las páginas de la Colección legislativa, el vasto sistema de instituciones docentes... Con frecuencia nuestro llamado Parlamento vota créditos extraordinarios para adquirir y construir cañones, jamás para crear y mejorar escuelas» (131).

Al contrario, «para la segunda enseñanza hubo sobra de planes de estudio y *falta de presupuestos*» (132). Algún remedio supuso el que el Estado se hiciera cargo de sostener los Institutos provinciales (133); pero todavía en 1921 se podría afirmar que «aunque existen buenos propósitos por parte de todos, se tropieza (en la segunda enseñanza) con un punto esencial: la falta de medios económicos» (134); en 1921 y después... En el fondo, falta de sinceridad.

Una sola precisión sobre el tema, aunque apenas se haya dado el caso en la segunda enseñanza por falta del elemento principal; pero aquí queda: que «cualquiera que sea el objetivo último de la educación, no basta con disponer de más dinero, hay que saber cómo emplearlo» (135).

*Un lugar para la esperanza.*—Las últimas líneas del análisis no pueden ser de desánimo, sino de esperanza. Continuaron tras ese siglo y medio las refor-

---

(126) En *Planes*, cit., pág. 244.

(127) Gaceta del 14.

(128) GANIVET, Angel: *Ideario de...*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1964, págs. 171-172.

(129) El Conde de Romanones en la exposición de motivos del Real Decreto de 12 de abril de 1901, en *Planes*, cit., pág. 373.

(130) Eloy Bullón en su discurso de 20 de noviembre de 1912, cit., págs. 11-12, en el que pedía una ley *orgánica* «con el concurso de todos los partidos».

(131) COSTA, Joaquín: *Ideario de...*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1964, pág. 134.

(132) PALACIO ATARD, *ob. cit.*, pág. 621; cfr. también la pág. 341.

(133) Cfr. Decreto-Ley de 14 de noviembre de 1874 (Gaceta del 15), Ley de 29 de junio de 1887, art. 7.º, y Ley de 29 de junio de 1890, art. 27.

(134) CASTRO Y MARCOS, Miguel de: *Legislación de Instrucción Pública referente a los Institutos Generales y Técnicos*, Madrid, Tip. Revista de Archivos, 1921, pág. 13.

(135) SIGUAN, Miguel: *La reforma de las estructuras educativas*, en la revista *Convivium*, núm. 29, 1969/I, pág. 5.

mas de la segunda enseñanza y continuarán en el futuro; pero éste será menos peligroso si se aborda con un talante realista y comprensivo, de aceptación de la parte de verdad ajena y de renuncia a lo accesorio de la propia. Ya lo dijo hace años una voz autorizada que acababa de extinguirse: «Casi todas las posiciones, aun las más justas, serenas y veraces, son parciales; o si se quiere, particularistas. Que muy pocos de los directamente interesados aciertan a abarcar en una mirada comprensiva las varias dimensiones del problema. Que rarísimos saben sumar las distintas verdades sueltas en la verdad total o, por lo menos, de conjunto». «Todo hombre responsable que quiera, pues, estudiar el tema de la reforma de la Enseñanza Media en la sazón actual, ha de tratar de entender los puntos de vista de los demás... con un esfuerzo de magnanimidad» (136).

---

(136) SANCHEZ DE MUNIAIN, José María: *Llamamiento a la magnanimidad de los educadores*, en la *Revista de Educación*, núm. 2, mayo-junio, 1952, pág. 106.



## **EL MODELO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA EVALUACION OFICIAL DE SUS RESULTADOS**

*El estudio precedente de Manuel Utande refleja la situación de las enseñanzas medias en España hasta 1970.*

*Esta fecha, con la promulgación de la Ley General de Educación, marca un cambio profundo en el sistema educativo español que opera en todos los niveles de enseñanza y, por consiguiente, en el área de la enseñanza secundaria.*

*En relación con la organización de las enseñanzas medias, implantadas por la Ley General de Educación, y los efectos y resultados de esta reorganización, nos ha parecido oportuno resumir las partes más significativas del análisis y conclusiones a que llegó la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación, creada en febrero de 1976 y cuyo extenso trabajo, integrado por tres gruesos volúmenes, fue dado a conocer en septiembre del mismo año. Ofrecemos a continuación dicho resumen.*

### **LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN 1969**

Cuando en enero de 1969 se hace público *La educación en España. Bases para una política educativa* («Libro Blanco»), la Educación secundaria española está regulada fundamentalmente por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que posteriormente había sido objeto de diversos retoques de importancia, sin afectar a la estructura de aquellos estudios. La estructura establecida en la Ley es la siguiente:

- a) Bachillerato Elemental (unificado por Ley en 1967): ciclo de cuatro cursos proyectado básicamente para alumnos de diez a catorce años.
- b) Bachillerato Superior (con dos modalidades: Ciencias y Letras): ciclo de dos cursos, para alumnos de catorce a dieciséis años.
- c) Curso Preuniversitario (con las mismas modalidades que el Bachillerato Superior), para alumnos de dieciséis a diecisiete años.

Este esquema básico se completa con las diferentes enseñanzas de carácter profesional: el llamado Bachillerato Técnico (laboral) Superior; las Enseñanzas Mercantiles en sus grados pericial y profesional; la Formación Profesional Industrial en sus tres grados de iniciación, oficialía y maestría; los estudios de Idiomas; las Enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, etc.

Al terminar los estudios primarios, el alumno, cumplidos determinados requisitos, podía incorporarse al tercer curso de Bachillerato, a la Formación Profesional Industrial y a las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Al terminar el Bachillerato Elemental, el alumno podía cursar (además de los estudios profesionales para los que se precisaba dicho título) el Bachillerato Superior, el Bachillerato Técnico (Laboral) Superior, enseñanzas mercantiles y estudios de enfermera.

Al terminar el Bachillerato Superior, el alumno podía acceder a las Escuelas Técnicas de Grado Medio, a las de Asistentes Sociales, de Ayudantes Técnicos Sanitarios, Escuelas Superiores de Bellas Artes y de Magisterio.

El curso Preuniversitario daba paso a los estudios superiores en las Facultades universitarias y en las Escuelas Técnicas Superiores.

## **El Bachillerato Unificado y Polivalente**

### *Planteamiento Legal*

El Libro Blanco presenta y ofrece a la opinión pública una nueva estructuración del sistema Educativo que ha quedado recogido prácticamente en su integridad en la L.G.E.

El Bachillerato propuesto, al que se determina sistemáticamente como Unificado y Polivalente, se concibe como un ciclo de tres cursos, para alumnos que hayan seguido con aprovechamiento la E.G.B.: «Habrà una sola modalidad de bachillerato (bachillerato unificado), con un núcleo fundamental de materias comunes, otras opcionales y otras de tipo práctico obligatorias, aunque se podrá escoger un sector de aplicación (industria, agricultura, comercio, administración o bellas artes)».

La configuración del Bachillerato en el Libro Blanco dio lugar a interpretaciones diversas, que se despejaron en la L.G.E. El Bachillerato no constituye por sí solo ni forma parte de una enseñanza «media» o «secundaria» preuniversitaria, porque la Ley lo orienta «al acceso a los estudios superiores, a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad» (art. 21.1), y no es previsible que la mayoría de los que lo terminan accedan a la Universidad.

El Bachillerato «será unificado, en cuanto que conduce a un título único, y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional. Se desarrollará en tres cursos, que se cumplirán normalmente entre los catorce y los dieciséis años» (art. 21.2 y 3).

Al término del nivel educativo se otorgará el título de Bachiller, que «habilitará para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y permitirá seguir el curso de Orientación Universitaria» (art. 29).

### **Corrimiento del sistema educativo**

En un plano meramente formal, nada habría que objetar a que se llame Bachillerato en exclusividad a este ciclo de tres cursos. Desde una perspectiva más completa, sin embargo, la drástica reducción del Bachillerato por la integración de sus cuatro primeros cursos en la E.G.B. se presenta por alguno como una medida de la que se derivaba el riesgo de una pérdida de calidad en los contenidos de los niveles educativos posteriores, aunque sólo fuera por el nivel académico del profesorado que debía impartirlo.

Este riesgo podría, paradójicamente, ser paliado por el corrimiento que se produjo en el sistema educativo, como lo prueban estos cuatro importantísimos datos:

- a) La ampliación en un curso de B.U.P. en relación con el entonces Bachillerato Superior vigente.
- b) La insistencia en considerar el C.O.U. y los tres primeros cursos de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores como *ciclos de ciencias básicas* y no especializados, lo que podría equipararse con lo que en otros países se denomina Bachillerato Universitario.
- c) La decisión de solapar ese ciclo universitario con los estudios mercantiles, normales y técnicos de grado medio (en las nuevas Escuelas Universitarias), en forma análoga a como habían estado estructurados hasta pocos años antes en relación con el Bachillerato Superior.
- d) La implantación de dos cursos regulares, previos a la defensa de la tesis, en los estudios de doctorado.

### **La reglamentación del B.U.P.**

La elaboración del Plan de Estudios del Bachillerato presentó grandes dificultades, casi insuperables. Por exigencias de la Ley, debía tener un carácter unificado en cuanto único era el título que lo coronaba. Esta unificación implicaba la fusión del Bachillerato General, en sus secciones de Letras y Ciencias, y el Bachillerato Técnico.

Las dificultades se agudizaron a lo largo de las discusiones de la Comisión Asesora de la Programación del Bachillerato Unificado y Polivalente, creado por O.M. de 10 de enero de 1972, con objeto de dar audiencia a cuantos estaban implicados en el Bachillerato. Iniciativa plausible la de crear esta Comisión, que debió extenderse a todos los niveles educativos. El Plan fue aprobado por Decreto 160/1975 de 23 de enero de 1975, tras numerosos avatares administrativos, en parte debidos al cambio de tres Ministerios de Educación en el período de su elaboración.

En principio, parece un avance positivo retrasar la opción del alumnado. Obligarle a elegir a los 14 años entre Ciencias, Letras o Bachillerato Técnico, implicaba tomar una decisión, a veces irreversible, casi siempre sin elementos de juicio suficientes y desacertada en no pocas ocasiones.

Ahora bien, el nuevo Bachillerato diseñado en la Ley debería reunir las virtualidades de cada uno de los anteriores. En este sentido, podía entenderse la polivalencia puesto que, como hemos dicho, compendiaba Ciencias, Letras y una dimensión Técnico-profesional. La polivalencia podía entenderse también por el destino de sus titulados, puesto que desembocaba en las Enseñanzas universitarias, la Formación Profesional de 2.º grado o la inserción directa en el puesto de trabajo. Y había otra dimensión de polivalencia: la posibilidad de que el alumno eligiese parte del curriculum. Las materias electivas permitían una polivalencia que enriquecía al panorama de las materias comunes.

Pero esa virtud y polivalencia entrañaba varios riesgos difícilmente soslayables. La Ley enumeraba con una minuciosidad que no se dio en ningún otro nivel de la enseñanza, las materias comunes obligatorias para todos los alumnos. Pormenorización impropia de una Ley, puesto que era función más adecuada a otros niveles normativos. Parece que se pretendía incluir todas las materias de los Bachilleratos Elemental, Superior y Técnico. Y efectivamente todas quedan incluidas en las materias obligatorias y en las enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Si se añade la necesidad de que las materias tuviesen una extensión similar a la de los planes antiguos para empalmar con los niveles superiores, se comprenderá que inevitablemente tenía que ser un plan recargado en exceso. El mismo concepto de polivalencia y opcionalidad debía resultar polémico. De hecho una polivalencia entendida como posibilidad de que la mayor parte del curriculum fuese optativo, llevaba a las divisiones precedentes. Sin duda una profundización en un área implica restringir o abandonar otras. No es, pues, sólo cuestión de niveles en un área concreta, sino que afecta al objetivo mismo del bachillerato, al sentido de la formación y al carácter orientador que debe tener toda enseñanza general.

Con objeto de alcanzar estos objetivos en apariencia contrapuestos: carácter unificado, niveles de aprendizaje sensiblemente iguales a los precedentes en las respectivas áreas, y que el alumno reciba una triple orientación humanística, científica y técnica, sería aconsejable:

- 1.º Distribuir esas materias en cuatro cursos: Los tres del Bachillerato y el del Curso de Orientación Universitaria, que deben tener una programación unitaria.
- 2.º Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales que desgraciadamente han quedado minusvaloradas en la mayoría de los centros, sobre todo por falta de medios, deben programarse con mayor flexibilidad y eficacia, en contacto real con la Formación Profesional y, en ocasiones, en el puesto de trabajo, cumpliendo así su fundamental función formativa y orientadora.

En relación con esto último, se debería dar oportunidad para el ejercicio de una amplia autonomía de los centros postulada por la Ley. Horarios flexibles (en

vacaciones, nocturnos, en fin de semana, concentrado en alguna tarde, etc.) así como su realización en instituciones públicas y privadas, preferentemente en centros de Formación Profesional y en su defecto en empresas, podrían ser una garantía de eficacia para las enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Su importancia indudable, su valor formativo y orientador, fuerza a buscar múltiples formas que permitan su realización y superen las dificultades actuales nacidas en parte de un planteamiento excesivamente académico, y a la vez contribuirán a aligerar el recargado horario semanal.

### ***Análisis de la situación y propuestas de solución***

La publicación del Libro Blanco llega cuando están en desarrollo los primeros intentos sistemáticos de renovación del profesorado. Para los nuevos profesores se crea la Escuela de Formación del Profesorado que, en combinación con los centros docentes, desarrolla una labor innovadora y de extensión de los nuevos métodos. Sin embargo, para la gran generalidad del profesorado estos nuevos métodos continúan siendo desconocidos. Aunque en el Libro Blanco se reconoce el avance que supone la creación del Certificado de Aptitud Pedagógica, obtenido en la Escuela de Formación del Profesorado, también se señala que estas enseñanzas alcanzan a una minoría, no son completas y, además, están pensadas para el futuro profesorado y no para el que ya está en ejercicio. Claro es que no todas las insuficiencias son atribuibles a los profesores. «Muchas de ellas son imputables a la propia administración educativa, a los planes y programas de estudio, a la insuficiencia de medios, a las escasas oportunidades que se les ofrecen para el perfeccionamiento profesional y a otros factores» (L.B. pág. 71).

Así, pues, la reforma proyectada tiene como marco un sistema de enseñanza tradicional, en que los profesores no participan en la tarea común de formación del alumno más que a través de la enseñanza de la materia específica para la que han sido preparados, y ello porque no han recibido ninguna formación pedagógica que les permita abordar con éxito las nuevas tareas que la enseñanza actual les plantea.

### ***El planteamiento de la L.G.E.***

El planteamiento amplio y generoso de renovación de métodos y profesorado, recogido en el Preámbulo de la L.G.E., tiene un desarrollo mucho más ambiguo en el articulado de ésta. El art. 3, por ejemplo, exige a todos los centros docentes, a los profesores y a los alumnos la máxima colaboración, eficacia en sus correspondientes actividades y a quienes ejercen la profesión docente relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. Esta exigencia está apoyada por un conjunto de medidas en el articulado. El artículo crucial es el 27, que merece la pena meditar: «1. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual tanto individual como en equipo. 2. Los métodos de enseñanza serán predomi-

nantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada. 3. Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto propuesto por el propio alumno bajo la tutela del profesor... 5. «El trabajo escolar del alumno, preceptivo para el desarrollo total de las áreas y actividades educativas no podrá exceder de treinta y tres horas semanales».

Este artículo trata de poner en línea nuestra enseñanza con los avances pedagógicos actuales. Desgraciadamente, ese cambio de orientación en la enseñanza no va acompañado del correspondiente cambio de orientación del profesorado, tanto futuro como en ejercicio. En efecto, la organización de los centros docentes queda a cargo de un Director nombrado por el M.E.C. que asegurará personalmente las actividades del Centro (art. 62), y no por un equipo de dirección ni por equipos de profesores, como pedía el Libro Blanco. En ese aspecto, la situación revierte a la denunciada en él. Por otra parte el nombramiento queda ambiguamente atribuido al M.E.C., con lo que queda en buenos propósitos el conseguir un ambiente que permita la incorporación de los centros a la corriente educativa. Toda la organización gravita, por tanto, en la mejor o peor fortuna de la elección del Director por el M.E.C. sin tener en cuenta que sólo una autoridad idónea y aceptada por los profesores del centro puede suscitar el entusiasmo necesario para el cambio de las orientaciones educativas y crear un clima propicio a la colaboración de todo el profesorado en las tareas de la enseñanza.

#### *El desarrollo de la L.G.E.*

En los seis años de aplicación de la L.G.E. se han desarrollado en diverso grado las posibilidades en materia de métodos de enseñanza, organización de los centros, profesorado de Bachillerato y equiparación de la enseñanza no estatal. Algunas regulaciones sobre evaluación, por ir dirigidas a un profesorado no conocedor de estos métodos o con pocos medios para aplicarlos, no han surtido los efectos deseados. Los buenos propósitos enunciados en el art. 3 han quedado parcialmente incumplidos, y el profesorado, que ha tenido que enfrentarse con una situación de paro encubierto o de subempleo, de descontento materializado en huelgas y tensiones, no ha podido dirigir su atención a la reforma pedagógica en sí, porque mal puede un profesor preocuparse por los nuevos sistemas de enseñanza si éstos no se valoran en los sistemas de acceso a los cuerpos docentes del Estado o si está él mismo pendiente de su contratación en años sucesivos. El art. 27, pieza clave de los métodos de enseñanza, ha quedado a la buena voluntad de los profesores que, si lo han aplicado, ha sido a costa de su propio esfuerzo para informarse y en las horas que le dejaba libre un apretado horario de trabajo. Ha faltado, pues, en todo ello un desarrollo sistemático. La propia Universidad no ha puesto en marcha de manera suficiente y sistemática el funcionamiento de los I.C.E. que le están encomendados en el art. 103, con la misión específica de formación y perfeccionamiento del profesorado tanto en ejercicio como de nuevo acceso. El paso de los profesores por los I.C.E., tras un intento de institucionalización, ha quedado como voluntario para los nuevos profesores. Para los profesores en ejercicio se han realizado escasísimos cursos de actualización científica o pedagógica, y no han recibido

documentación alguna sobre los nuevos métodos. Las únicas noticias que han tenido del cambio de orientación en los métodos de enseñanza ha sido la expresión formal de los cambios en las órdenes aparecidas en el B.O.E., que ha aplicado de la única forma que le ha sido posible, es decir, en el marco de la enseñanza tradicional. Se podría sostener que los I.C.E. no han cumplido suficientemente hasta la fecha la misión que les ha sido encomendada.

La planificación del B.U.P. se ha hecho por medio de equipos de especialistas sin ninguna conexión entre sí, contradiciendo así el espíritu y la letra tanto del Libro Blanco como de la L.G.E. No se ha buscado la conexión entre las materias; no se ha hecho ninguna valoración de las asignaturas en el sistema de enseñanza, lo que ha dado como conclusión un excesivo número de materias a estudiar, todas con el mismo peso para el alumno, equiparando asignaturas básicas con otras que no lo son tanto. No se han preparado los programas para el uso de materiales nuevos de enseñanza, ni se ha hecho nada para preparar al profesorado para usarlo, con lo que formación e información han quedado, como en la enseñanza tradicional, a cargo de profesores y textos. Los textos se han escrito en su mayor parte con gran premura de tiempo y no siempre han respondido a los nuevos métodos. Podría decirse, en resumen, en lo que respecta a la formación del profesorado idóneo para llevar a cabo la reforma prometida de los métodos de enseñanza, que la L.G.E. no ha cumplido sus objetivos ni siquiera medianamente. Y como el profesorado es, en definitiva, quien tiene que llevar a cabo dicha reforma, puede decirse que en este aspecto fundamental la L.G.E. ha fracasado.

Por otra parte, en el aspecto organizativo la reglamentación de los centros no ha sufrido modificaciones importantes, configurándose, como en el pasado, un director cuya personalidad y actitudes marcarán en gran manera la marcha del centro, condicionando las innovaciones pedagógicas de los profesores a sus propias aptitudes.

### *El futuro de la reforma*

La introducción de los métodos nuevos de enseñanza descansa por entero en la puesta en vigor del art. 27. Como hemos visto, esto no es posible sin un período sistemático de puesta a punto del profesorado. No sirve de nada el desarrollo reglamentario del citado artículo. Si no se ha preparado previamente al profesorado y se ha conseguido su participación en la reforma de la enseñanza. Por ello es necesario desarrollar el art. 103, que regula la participación de los I.C.E. en el proceso de formación del profesorado y dotar a los centros del material pedagógico indispensable, así como desarrollar el art. 142, que regula el Servicio de Inspección Técnica.

De cualquier manera, una reforma de la envergadura de la planteada en la L.G.E. es impensable con un profesorado preocupado por sus expectativas de empleo, por su preparación de unas pruebas que poco tienen que ver con los métodos actuales de la enseñanza o por su integración en los nuevos cuerpos. Por tanto es primordial conseguir una estabilidad y dedicación del profesorado.

Asimismo, debe ser prioritario el dotar a los centros del material indispensable para el comienzo de la reforma y planificar con anticipación cada curso.

Por último, pero quizá primordial en el orden de prioridades, está el horario del alumno y del profesor. Una clara adecuación del número de alumnos por clases es una condición indispensable para poder impartir una enseñanza personalizada. Sin ello es dudoso que ningún profesor puede siquiera tratar de introducir en sus clases este tipo de enseñanza. Por otra parte, el profesor debe tener a su cargo, en conjunto, pocos alumnos, de forma que pueda conocerlos, estudiar sus peculiaridades y tratar de orientar su formación. Los horarios deben ser flexibles y permitir que los alumnos dispongan de tiempo no dedicado a clase, pero que sea de trabajo en el centro. Lo mismo debe decirse del profesor, que debe disponer de tiempo, considerado como lectivo a efectos de horario, para el trato con sus alumnos y para orientarles en las técnicas de trabajo intelectual. Las actividades escolares distintas de la mera impartición de las clases deben ser revalorizadas y consideradas como parte integrante del sistema educativo, con el correspondiente reflejo en la reglamentación de los horarios.

El Servicio de Inspección Técnica debe asegurar el buen funcionamiento del centro, no sólo respecto del cumplimiento del horario, sino respecto a una evaluación correcta de su rendimiento pedagógico y formativo. Y, sobre todo en esta primera etapa, en la que se pide al profesorado un esfuerzo de adaptación, debe extremar su labor asesora y dejar en segundo lugar su labor de vigilancia como sucede actualmente en algunos casos; debe pensar más en lograr la puesta en marcha del nuevo sistema educativo convenciendo de sus posibilidades que en imponer el cumplimiento de un horario rígido. En otro orden de ideas sería conveniente la actuación de equipos de profesores compenetrados con las nuevas técnicas que gozasen de la estima de sus compañeros y que sirviesen de motor de la reforma. Estos profesores visitarían centros, discutirían con su profesorado y procurarían implicarlo en la reforma.

### *Sugerencias prácticas*

Como posibilidad de aspectos a considerar proponemos los siguientes, sin que esto deba tomarse como una enumeración exhaustiva.

#### *En el orden material*

- Introducir mesas individuales de trabajo en el aula que permitan el trabajo en grupo.
- Introducir en las aulas bibliotecas de consulta, y potenciar las bibliotecas generales de los centros.
- Potenciar los medios audiovisuales y los laboratorios científicos y de idiomas.
- Dotar a los centros de talleres de actividades tecnológicas, con personal idóneo.
- Dotar a los centros de dependencias de profesor tutor y de dependencias de estudio para el profesorado y el alumnado.

- Institucionalizar los servicios de orientación escolar y vocacional de cada centro.
- Participación de los alumnos en la actividad del centro como estímulo para éste y como medio de formación del propio alumno.
- Orientar los medios de comunicación de masas, como son la televisión, radio, cine, etc., para que el alumno adquiera información por otros medios que no sean las clases.

#### *En el orden de organización del centro*

- Elección por el profesorado del equipo director del centro. El M.E.C. debe tender a suprimir las diferencias entre los profesores para conseguir un profesorado estable.
- Planificación del curso por el Claustro, por los seminarios y por las áreas. Valoración de las diversas enseñanzas a impartir, programando las actividades culturales de acuerdo con la marcha del curso.

#### *Respecto a la formación del profesorado*

- Intensificación de la actividad de los I.C.E. que asegure la capacitación del nuevo profesorado y la readaptación del profesorado en ejercicio. Deberá programarse el paso por ellos de todo el profesorado de una forma sistemática, empezando por los profesores de más años de servicio. El I.C.E. correspondiente expedirá un título profesional que será el único que permita la docencia tanto estatal como no estatal. Los cursillos tendrán como finalidad la actualización pedagógica. Los cursillos de actualización científica se darán en la Facultad correspondiente. La asistencia a estos cursillos se computará como horas lectivas.
- Formación de un equipo de profesores que lleve la reforma a los centros y que sea capaz de discutir los problemas que el profesorado le suscite y sugerir soluciones.
- Creación de un boletín pedagógico donde los profesores puedan exponer sus experiencias.
- Radical modificación de los libros de texto, en el sentido de que sean un instrumento de la enseñanza activa y no una mera recopilación de saberes, y selección cuidadosa de los mejores.
- Establecimiento de un sistema de valoración de centros y de promoción del profesorado. Fomento de la investigación pedagógica y publicación de las experiencias de los centros experimentales.
- Potenciación de la labor asesora del Servicio de Inspección Técnica.
- Que se proporcione de inmediato estabilidad en el empleo para todo el profesorado, salvaguardando la posibilidad de separar de la docencia a los

profesores que incumplan sus deberes académicos por un procedimiento en que se garanticen todos los derechos del profesor para su defensa.

- Creación de un sistema de promoción del profesorado que tenga en cuenta los méritos de éste: doctorado, publicaciones, cursos de especialización científica y pedagógica, etc.
- Propiciar la relación del Profesorado de enseñanza media con el de E.G.B. y el de enseñanza universitaria.

## **El curso de orientación universitaria**

### *Planteamiento*

El que habría de acabar llamándose «curso de orientación universitaria» recibió en el Libro Blanco los nombres de «curso de ciencias básicas y de orientación» y «curso básico de orientación».

*Se considera dicho curso como parte integrante de la educación universitaria.* La posibilidad que abre para su implantación en centros de enseñanza media es sólo índice de que el equipo reformador intuye que las instalaciones universitarias iban a resultar insuficientes para acoger tan gran número de alumnos.

Desde esa misma perspectiva se redactó el Proyecto de la L.G.E. en el cual los artículos dedicados al curso de orientación (31 a 35) están integrados en la sección destinada a la educación universitaria. El artículo 34 establecía: «Corresponde a la Universidad la organización y realización de estos cursos. *En tanto que las necesidades docentes así lo aconsejen también podrán ser impartidos en los centros estatales de bachillerato y en los no estatales autorizados a este efecto*, bajo la supervisión de la Universidad a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

El amplio debate que a este propósito se organizó en la Comisión de Educación en las Cortes puso de relieve la imposibilidad de la Universidad para hacerse cargo del curso en cuestión en las condiciones de entonces y en las que eran previsibles para los años subsiguientes. El citado artículo 34 quedó redactado de la siguiente forma: «El curso de orientación será programado y supervisado por la Universidad y desarrollado en los Centros estatales de Bachillerato y en los no estatales homologados autorizados al efecto, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

Había nacido un híbrido, hijo de una idea interesante (pero mal proyectada) y de la conciencia de que la Universidad no podía hacerse cargo plenamente del mismo, pero sin que consintiera, sin embargo, la entrega completa y total del curso a los centros de Enseñanza Media.

### **Evaluación del C.O.U.**

Las prisas acabaron de estropear un planteamiento ya deficiente. Y así, nada más publicarse la L.G.E. en agosto de 1970, se puso en marcha el C.O.U. con carácter experimental, y antes de que terminara el año académico 1970/71, y consiguientemente sin una meditada evaluación de sus resultados, se decidió definitivamente su generalización para el curso 1971/72.

En el Decreto 1485/1971, de 1 de julio, se autorizó la impartición del C.O.U. «en los Centros no estatales reconocidos de Bachillerato Superior y en los especializados en el Curso Preuniversitario» (art. 4,1).

La norma 10 de la O.M. de 13 de julio de 1971 autorizó la matrícula en C.O.U. a alumnos sin título de Bachiller, contra lo dispuesto en el artículo 32.2 de la L.G.E.

La implantación generalizada del C.O.U. en el curso 1971-72 fue una medida precipitada. Se trató de justificar esta medida por el hecho de que en el curso 1972-73 entraría en vigor el nuevo B.U.P., según se establecía en el Decreto que regulaba el calendario para la aplicación de la reforma educativa.

Pero como la implantación del B.U.P. tuvo que aplazarse hasta el curso 1975-76, se produjo una situación anómala que ha desorientado a los alumnos, que durante estos años han tenido que sufrir unos bruscos cambios de orientación pedagógica y científica a lo largo de su Bachillerato.

La implantación del C.O.U. en el curso 1971-72 convirtió nuestro Bachillerato en un mosaico pedagógico difícilmente defendible, que perdurará hasta el curso 1976-77. Sobre un Bachillerato Elemental Unificado de carácter cíclico y coherente, programado en 1967, incide un Bachillerato Superior, de dos años especializado en Ciencias y Letras, establecido diez años antes (1957), y con gravísimas lagunas formativas.

Al implantarse el C.O.U. en el curso 1971-72, estos alumnos se encuentran otra vez con una innovación que no está coordinada con sus estudios anteriores.

Una orden ministerial de 31 de diciembre de 1971, aprobada previa audiencia del Consejo de Rectores —como dice su preámbulo—, ponía en manos de las Universidades una serie de importantes recursos e instrumentos legales y pedagógicos para controlar y tutelar la enseñanza y evaluación final del C.O.U., entre ellos la designación por parte de los Rectores de los Coordinadores de materias comunes y optativas, y de delegados para el C.O.U. en centros no estatales.

Los citados coordinadores podían comprobar en cualquier momento del curso la preparación de los alumnos en su materia, y las calificaciones que otorgasen debían incorporarse a la evaluación continua. Los llamados delegados de centros no estatales «se responsabilizan de supervisar la correcta organización y desarrollo de las evaluaciones y de la homologación de las actas en los Centros no estatales».

En la citada O.M. se atribuía a las Universidades, a través de unas Juntas de Supervisión, la posibilidad de revisar e incluso rectificar las calificaciones de los alumnos de C.O.U. Además estas Juntas de Supervisión podrían proponer al Ministerio «la inhabilitación temporal o definitiva del Centro para impartir el C.O.U. y la exigencia de las responsabilidades que procedieran». Por último, se establecía la posibilidad, única en toda la enseñanza española, de que el alumno de C.O.U. declarado no apto en junio no pudiera examinarse en septiembre debiendo repetir curso.

La propia complejidad de este planteamiento y la evidente desproporción entre los medios de las Universidades y las funciones que se hicieron recaer sobre ellos hicieron prácticamente imposible el pleno cumplimiento de esta normativa, por lo que no puede afirmarse en serio que la Universidad esté ejerciendo hoy la tutela y el control del C.O.U.

Esta situación llevó a indudables abusos, por parte de algunos centros y a una tolerancia en las evaluaciones del C.O.U.

En la mencionada O.M. se alude en su apartado 5.º al llamado *Consejo orientador* para el alumno de C.O.U., de importantes consecuencias para él, a pesar del carácter no vinculante que se le concede. Se da por supuesta la existencia de un «*técnico orientador*» que establecerá con criterios científicos el citado «*consejo orientador*», en base a los datos proporcionados por el propio alumno y a la investigación de sus aptitudes, capacidades, etc. No tenemos noticia de la existencia de este «*técnico orientador*», al menos en los centros estatales de Bachillerato, y no se puede exigir que los profesores carguen con la enorme responsabilidad de emitir un «*consejo orientador*» por aproximación, sin pruebas técnicas ni examen psicotécnico.

Es cierto que en 1972 se dictó la O.M. de 31 de julio que establecía la implantación de los servicios de psicotécnica y orientación escolar en el C.O.U. Incluso se exigía a los posibles técnicos, además de la titulación adecuada, dos años de experiencia orientadora o docente. Pero todo ello no pasó del papel y siguen sin implantarse esos servicios que tanto necesitan nuestras enseñanzas medias, sobre todo.

## **Hacia una reforma del C.O.U.**

### *Consideraciones generales*

La situación actual del C.O.U. exige una meditación serena. La crítica del Libro Blanco al preuniversitario (con las pruebas de madurez) sigue siendo válida, aplicada al C.O.U. actual (con las pruebas de acceso a la Universidad).

La propia existencia del C.O.U. como un curso de orientación hace de él algo en lo que la Universidad no se puede apoyar para programar su primer curso. Porque sí, en efecto, el alumno tiene en este curso la posibilidad de orientarse, y equivocarse al elegir las materias optativas, quiere decir que puede acceder a la Universidad sin un conocimiento de las específicas de cada Facultad.

(Por poner un ejemplo, puede acceder a una Escuela Técnica sin haber estudiado Matemáticas ni Física, y puede acceder a una de Letras habiendo estudiado solamente Matemáticas, Física y Química como optativas) lo que trae como consecuencia el que la Facultad respectiva no pueda contar con un conocimiento homogéneo en el alumno que le llega.

*Es preciso, por tanto, replantear el problema desde su raíz, delimitar los objetivos pretendidos por el C.O.U. considerarlo como parte integrante de un todo, y establecer las fórmulas concretas que mejor puedan contribuir a su implantación auténtica sin deformaciones ni frustraciones.* Si la Universidad no puede por diversas razones, tutelar u orientar al C.O.U. debe integrarse este curso en los Centros de Bachillerato, bajo orientación superior de acuerdo con la opción que se considere más adecuada (vid. supra 5.2.3. y cap. sobre «Educación Universitaria»).

### **Problemas de contenido y metodología**

La mayoría del profesorado que imparte este curso entienden que existe una gran desproporción entre la extensión de los programas de las diversas materias del C.O.U. y el número de unidades didácticas lectivas destinadas a su desarrollo. Los programas adolecen también muchas veces de inadecuación en la selección y vertebración de los contenidos y de ambigüedad en los enunciados. Finalmente, dichos programas, en no pocas ocasiones, han estado sometidos a un cambio constante que ha imposibilitado una experiencia valdadera y una mejora de la calidad.

Se considera en parte desproporcionado el tipo de enseñanza teorizada que se desarrolla, en la que la mayoría de los alumnos quedan pasivamente al margen, sin poder asimilar el contenido de los programas a causa del ritmo inadecuado de su desarrollo.

Resulta, por otra parte, casi imposible imprimir un sentido práctico a ninguna asignatura al verse desbordado el profesorado por una programación tan extensa como teórica.

Por otra parte, los alumnos agobiados por el espectro de unas pruebas de acceso a la Universidad que pasan a ser decisivas en su futuro académico, centran toda su preocupación en ellas, despreciando «a priori» todo esfuerzo que no les conduzca a superarlas. En consecuencia, hay un evidente desajuste entre las deficiencias y limitaciones del actual C.O.U. y los objetivos contenidos en el apartado 1 del artículo 22 de la L.G.E.

## **La Formación Profesional**

### **SITUACION DE LA FORMACION PROFESIONAL ANTES DE L.G.E.**

#### **Instrumentos legales**

La F.P., en el momento de proyectarse la nueva L.G.E., se regía por la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955, que ordenaba esa enseñanza en tres grados, así como por el Decreto de 21 de marzo de 1958, que establecía el número de cursos y edades de cada uno de los grados:

- *Iniciación* o Preaprendizaje: de los 12 a los 14 años. (No necesario para acceder al Aprendizaje u Oficialía.)
- *Oficialía* o Aprendizaje: de los 14 a los 17 años. (Tres años.)
- *Maestría*: de los 17 a los 19 años. (Dos años.)

No había límite superior de edad respecto a esos grados.

La Ley limitaba su ámbito a la Formación Profesional Industrial. Sin embargo, no hay que olvidar, de una parte, que a la palabra «industrial» se le dio un sentido muy amplio —había, por ejemplo, Escuelas de Hostelería— y de otra, que paralelamente, desde 1949, existía el Bachillerato Laboral, luego llamado Técnico (Industrial), Agrícola, Marítimo-Pesquero y Administrativo) cuyas solas denominaciones indican que la Administración no había descuidado otros sectores de la producción además del industrial propiamente dicho.

#### *Títulos y su validez*

- El grado de Iniciación no confería título académico.
- El de Aprendizaje confería el título de Oficial Industrial.
- El de Maestría el título de Maestro Industrial.

La validez de estos estudios, en el orden académico, estaba regulada por disposiciones que permitían convalidaciones entre Oficialía Industrial y Bachillerato Elemental. No se reglamentaron nunca las convalidaciones de Maestría por las de Bachillerato Superior; pero sí los accesos a estudios Técnicos de grado medio y Superiores.

#### *Contenidos y sistemas de enseñanza*

Los contenidos de Oficialía tendían a formar al especialista. Los de Maestría, en general, al Maestro conocedor de varias especialidades de rama. El sistema iba, pues, en pirámide invertida: en Oficialía, el vértice, la especialización; en Maestría, la base, la rama.

Con ese sistema, no cabe duda que se lograron buenos especialistas, conocedores de su profesión. Tal vez los Maestros Industriales quedaron un tanto limitados, dado que, mientras habían dedicado tres años a una especialización, tenían que adquirir en sólo dos años los conocimientos de las restantes especialidades de una rama.

Se otorgaban a los centros no estatales las ayudas procedentes de la Cuota de Formación Profesional que, aunque insuficiente en su cuantía y desiguales en su reparto a los diversos sectores, han sido muy eficaces y han permitido un gran desarrollo de estas enseñanzas. La Ley, en cambio, no proclama la gratuidad de la Formación Profesional, para ninguno de los centros de esa rama docente, salvo para los de iniciación profesional.

**Concepto de Formación Profesional.** El concepto de Formación Profesional, en la Ley de 1955, era muy completo en el orden educativo. Estaba contenido en el artículo 1 de la Ley, que decía así:

«La Formación Profesional Industrial es la rama de la educación que tiene por finalidad esencial la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la industria. Incluirá en todos sus grados y modalidades los conocimientos técnicos necesarios así como los de carácter general y complementario, concernientes a la Formación física, intelectual, social, política y moral de los escolares, con el fin de que adquieran una amplitud profesional básica o especializada, y un acervo cultural apropiado a su edad, categoría laboral y medio social en que han de ejercer su trabajo.»

### *Algunas críticas al sistema educativo*

El Libro Blanco hace una durísima crítica a la falta de unidad e interrelación del sistema educativo anterior. Una de las más crudas manifestaciones de la multiplicidad de caminos paralelos cerrados o casi cerrados en sí mismos la constituían las que podríamos denominar «enseñanzas secundarias»: las muy variadas formas de las enseñanzas profesionales y el Bachillerato carecían de todo enfoque unitario o racional, y apenas guardaban relación entre sí.

La crítica, sin embargo, al sistema entonces vigente no fue acompañada de una propuesta de solución plenamente coherente.

Se señala que «existe actualmente una separación demasiado rígida entre la formación profesional y la enseñanza primaria y media» y es preciso establecer una formación que integre las enseñanzas tradicionales del tronco básico con las características del ámbito profesional. «La Formación Profesional se organizará teniendo como objetivo el desarrollo de la personalidad del alumno y de sus aptitudes profesionales, su promoción social y la adecuación a las perspectivas de empleo. La educación en todos sus niveles (educación general básica, Bachillerato, educación superior) será, a la vez, general y profesional. *Como puente de transición entre los estudios regulares y el empleo, se organizarán cursos de formación profesional en técnicas específicas, de corta duración, a los que seguirá la formación profesional en servicio.*»

*La F.P. no está concebida aquí como un camino paralelo (alternativa) al tronco básico (educación general básica, Bachillerato y educación superior), sino como un conjunto de enseñanzas específicas, en tres niveles, que hagan factible el acceso al mundo del trabajo con una preparación determinada y concreta.* La formación general (incluso la profesional de niveles superiores) se continúa a través de la reincorporación a los estudios que forman el tronco básico.

Desde esa perspectiva, tiene perfecto sentido la estructuración de la F.P. en forma de *cursos sobre técnicas específicas de corta duración.*

Sin embargo, en el mismo documento, el enfoque de la F.P. se mezcla y confunde con una concepción bastante diferente de aquélla, no muy alejada en el fondo de la vigente hasta entonces. Parece como si hubiera faltado valor para

asentar con pleno rigor las bases de una futura liquidación del sistema anterior. Y así, se apunta la posibilidad del paso de un nivel a otro en F.P. con lo que, se quiera o no, se está abocetando una vía paralela al Bachillerato; y lo que en unos lugares aparece como un solo curso, en otros aparece con tres o cuatro semestres.

## **La Formación Profesional en la L.G.E.**

### *La Formación Profesional, como alternativa al Bachillerato y C.O.U.*

La L.G.E. constituye una inversión de los enfoques entrecruzados del Libro Blanco: «La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, *además de continuar su formación integral*» (art. 40.1). «Podrán acceder a la Formación Profesional de segundo grado quienes..., habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas...» «Tendrán acceso a la Formación Profesional de tercer grado... (los alumnos) de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes (art. 40.2.c).

El nuevo sistema mejora, evidentemente, el anterior desde la perspectiva de la interrelación, por cuanto «en cualquiera de los tres grados de Formación Profesional se facilitará la reincorporación a los niveles o ciclos académicos» (art. 40-3), pero deja bastante que desear desde el punto de vista de la unidad, tan fuertemente exigida en el Libro Blanco (sobre todo, en su parte crítica). *La LGE deja la enseñanza secundaria partida en dos, no sólo porque abre un camino paralelo al que forman el Bachillerato, el C.O.U. y el primer ciclo de la educación universitaria, sino porque al disponer que en ese camino también se debe continuar la formación integral del alumno propugna una credibilidad plena para la alternativa al tronco básico, o lo que es lo mismo, una aparente equiparación total entre las dos opciones.* Pero la propia Ley descubre el equívoco de la supuesta equiparación total, al disponer que para seguir estudios en el tronco básico se precisa el título de Graduado Escolar, mientras obliga a pasar a Formación Profesional a los que no consigan ese título (art. 20.3).

A partir de ahí, el esfuerzo del M.E.C. se volcará en hacer atractiva la alternativa constituida por la F.P. La crítica a la llamada «titulitis» no ha podido impedir, sin embargo, el recelo popular ante unas enseñanzas que constituyen el hecho, en las presentes circunstancias del país y de la enseñanza, una alternativa discriminatoria, que no contribuye sino a mantener la desintegración social.

En efecto, la desigualdad radical que se fomenta con el paso obligado de curso a curso en la E.G.B. (gravísimo problema que, en caso de necesidad, sólo puede ser resuelto por las familias con medios para pagar profesores particulares a sus hijos), condiciona gravemente a los alumnos a la crítica edad de catorce años. De ahí *que la alternativa constituida por la Formación Profesional atente contra la necesaria integración social que reclama nuestro tiempo.*

### *Un nuevo enfoque de la enseñanza secundaria*

Es preciso, pues, replantear el problema desde sus orígenes. *El sistema educativo debe ser unitario hasta el final de la enseñanza secundaria o dicho de otro modo, hasta que el alumno sobrepase la etapa de la adolescencia.*

La educación se vertebra primaria y fundamentalmente en dos grandes vertientes: formación general y formación profesional. Formación general es aquí la que, por preparar a la persona humana en cuanto tal para la vida, tiene un carácter no especializado. Formación profesional, en cambio, es la que está directa e íntegramente orientada al dominio de unas determinadas técnicas laborales, más o menos precisas, más o menos complejas.

La formación general (que no tiene por qué ser «teórica» o abstracta), por exigencias de su propia naturaleza, es o debe ser sustancialmente igual para todos. El ideal sería una educación homogénea para todos los niños y adolescentes, con lo que queda dicho que la enseñanza secundaria es parte de la formación general (lo que no significa que forme parte de la enseñanza primaria).

*La formación profesional no es una alternativa de la formación general, sino en parte elemento integrante de ella, y en parte su culminación.* ¿Qué clase de formación general sería aquella, en efecto, que no incluyera lo profesional (al menos, lo profesional), la preparación para el trabajo? De ahí que, sobre todo para los muchachos y muchachas de trece a diecisiete años, resulta inaceptable una formación general que no integre ciertos aspectos de carácter tecnológico.

En esta línea de integración de las enseñanzas profesionales con los estudios medios clásicos se mueven hoy los países más progresivos.

Ya hemos visto, sin embargo, que no se trata sólo de un problema de desarrollo normativo de la Ley. Es la propia L.G.E. la que ha promovido la constitución de una alternativa paralela al Bachillerato, y ello porque ni siquiera en el Libro Blanco se planteó el problema con rigurosa nitidez.

Conviene, en relación con el problema de que se viene tratando, establecer claramente los objetivos y señalar en concreto la forma de irlos alcanzando paulatinamente. *Se precisa una modificación de la L.G.E. que determine y precise lo que se ha de entender por formación profesional de primero y segundo grados, en nombre de la unidad e interrelación del sistema educativo y de la necesidad de prorrogar paulatinamente la educación exigida a todos los españoles.*

Los dos grados mencionados de la F.P. deberían estar constituidos por estudios exclusiva y específicamente preparatorios de la actividad laboral. Los estudios correspondientes al primer grado deberían quedar, además, plenamente integrados en el Bachillerato, en lugar de las llamadas enseñanzas y actividades técnico-profesionales, sin que ello sea obstáculo para que se mantengan, *durante el tiempo indispensable*, como conjunto de enseñanzas autónomas (en régimen intensivo o acelerado, por tanto), para todos aquellos que deban incorporarse al trabajo sin haber podido cursar el Bachillerato.

Habrían de deslindarse, pues, lo más perfectamente posible, las exigencias estrictas de esa formación profesional inicial en sus múltiples modalidades y encajar tales enseñanzas de manera que permitan a los que terminen el Bachillerato el dominio pleno de técnicas laborales determinadas. Pero al mismo tiempo, para evitar que adquieran esa formación profesional sólo precisamente aquéllos que apenas la van a ejercitar, resulta indispensable organizar esas enseñanzas en régimen acelerado (acelerado sólo en relación con el régimen normal integrado), para todos aquellos que pueden verse obligados de inmediato a entrar de lleno en el mundo del trabajo, esos estudios, por lo demás, serían ya también para éstos parte de su Bachillerato, cualquiera que fuera el momento en que pudieran reincorporarse al sistema educativo.

*Una vez establecido ese enfoque, sería posible y conveniente una enérgica acción estatal de creación de centros, de subvenciones, becas, etc., para reducir cada vez más el número de los que reciban formación profesional acelerada y aumehtar el de los que la reciban integrada en una educación más amplia y completa.*

La F.P. de segundo grado se cursaría, como está previsto, a la terminación del Bachillerato, también como enseñanza especializada y específica de corta duración. El paso del primer grado al segundo no debe cerrarse, pero tampoco puede constituirse como vía normal paralela al Bachillerato. Bastaría establecer una prueba de madurez y una experiencia profesional para los candidatos, de forma análoga a como se han establecido para los mayores de veinticinco años que desean ingresar en la Universidad sin los ordinarios estudios previos.

## **Aspectos críticos de la L.G.E. en la Formación Profesional**

### *Positivos*

En lo que respecta a F.P. la Ley contiene, entre otros, los siguientes factores positivos:

- La obligatoriedad y la gratuidad del primer grado.
- La renovación de métodos pedagógicos.
- El mantenimiento de la Cuota de Formación Profesional, la posibilidad de incrementarla a medida de las necesidades y la posible reducción de la misma a las empresas que colaboren activamente en esa enseñanza.
- Las desgravaciones fiscales previstas en la Ley.
- La inclusión, en ella, de enseñanzas para adultos.
- La flexibilidad de planes de estudio, según las circunstancias de los centros, con el consiguiente estímulo para la iniciativa del Profesorado.
- La posibilidad de reincorporación a los niveles y ciclos educativos.

- La obligatoriedad, para las empresas, de remitir a sus trabajadores la asistencia a cursos de cualificación y perfeccionamiento.
- El posible, aunque dificultoso, acceso desde la Formación Profesional a la Universidad.
- El establecimiento de materias en orden social, económico, sindical, empresarial, etc., además de las técnicas específicas de la profesión.
- La educación permanente y la posibilidad de enseñanza de reconversión, recuperación, etc.
- Los programas de educación familiar.
- La participación de la familia y de la sociedad en las tareas educativas.
- La protección a los hijos de emigrantes.

#### *Negativos*

Consideración prematuramente discriminatoria de la selectividad o bifurcación establecida por el artículo 20 de la Ley. Parece preferible un título, diploma o certificado único para cuantos realicen todos los cursos de E.G.B. acompañado de informe de orientación escolar y profesional no vinculante respecto a estudios y actividades posteriores.

La obligatoriedad de un grado de F.P. antes del empleo —artículo 89, 7— puede determinar que vayan a la de segundo grado quienes, en posesión del título de Bachiller, resulten excluidos de la selectividad universitaria. Ello retrasaría excesivamente las posibilidades de empleo y disminuiría el número de vocaciones hacia ese grado de Formación Profesional, como carrera corta, con perjuicio para los interesados y para el futuro socio-económico del país.

#### *Nuevo concepto de la Formación Profesional*

La Ley introduce un nuevo concepto de Formación Profesional, distinto y más amplio del que se daba en la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955.

La Formación Profesional en la Ley, ha de entenderse como formación para determinadas profesiones, en sentido muy amplio, y tiene asignados dos fines: uno genérico, de continuar la formación integral; y otro específico, de capacitar para el ejercicio de la profesión elegida (art. 40,1).

La F.P. constituye uno de los objetivos de la Ley; pero ésta no la considera como educación propiamente dicha sino sólo como complemento de la que se obtiene en los niveles y ciclos educativos. En el Preámbulo se asigna a la F.P. la misión de «completar» la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.

De ahí que el capítulo segundo, dedicado a niveles educativos, no incluya en ellos la F.P. Y el art. 40,2 determina que a la F.P. se accederá tras haber completado los estudios de los correspondientes niveles y ciclos educativos.

Esta exclusión de los niveles educativos —art. 12— puede parecer peyorativa para la F.P., especialmente en su primer grado, que, al ser obligatorio para cuantos no superen satisfactoriamente la E.G.B., ha originado en no pocos sectores actitudes de decepción y rechazo.

Cabe pensar y esperar, que, en lo futuro, sobre todo si se perfeccionan ciertos puntos de la Ley, el número de alumnos de F.P. será muy superior al de ahora, habida cuenta de su obligatoriedad en primer grado para cuantos no cursen bachillerato. Ya en el curso 1975-76, aun antes de esa obligatoriedad, la cifra de 300.000 alumnos matriculados en F.P. excede cerca de cien mil a la de 233.000 que se matricularon en el curso anterior inmediato (1974-75).

## **Aplicación y desarrollo de la Ley**

### *Período transitorio de enseñanzas de adaptación*

La O.M. de 23 de septiembre de 1970, estableció estas enseñanzas y la Resolución de 1 de febrero de 1971 dictaba las normas para su desarrollo, a fin de que pudiera iniciarse su implantación a partir del curso 1971/72, con un retraso de un año académico sobre lo previsto en el Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, por el que se estableció el calendario para la reforma educativa.

En contradicción con dicho Decreto, la citada O.M. de 23 de septiembre de 1970 estableció que podían seguir estas enseñanzas los alumnos de doce años de edad, lo que condicionaba los contenidos de las materias a los de un sexto curso de Enseñanza Primaria, en perjuicio de una adecuada preparación para seguir los estudios del Primer Grado de F.P. Este criterio se mantuvo en el siguiente curso 1972/73, al establecerse en la O.M. de 22 de julio de 1971, la edad de trece años para seguir dichas enseñanzas. En realidad, este curso transitorio de enseñanza de adaptación, sustituyó al primero de la Iniciación Profesional establecida en la Ley de 20 de julio de 1955, que debería quedar extinguida en el curso 1971/72.

La prueba de nivel, para alumnos mayores de catorce años, a que hacía referencia el Decreto 2459/1970 citado, no fue regulada por el M.E.C.

### *Implantación de la experimentación*

El artículo tercero del mismo Decreto, establecía que a partir del año académico 1970/71 podían impartirse, con carácter limitado y experimental, las enseñanzas cuya implantación con carácter general, estaban previstas para los años posteriores.

Esta autorización sirvió de base para la publicación de la O.M. de 31 de agosto de 1971, por la que se iniciaría, con carácter experimental, las enseñanzas de F.P. de Primero y Segundo Grados, a partir del curso 1971/72.

### *Condicionamientos de la etapa de experimentación*

El Decreto 2481/1970 de 22 de agosto, sobre centros experimentales, estableció la normativa bajo la cual habrían de experimentarse las distintas enseñanzas. En él se establece que la experimentación habría de realizarse partiendo siempre de los I.C.E., articulando tres vías:

- Los Centros Pilotos, colocados bajo la dependencia inmediata de dichos Institutos.
- Los Centros experimentales, estatales y no estatales, que quedarían bajo la tutela de los I.C.E.
- Los Centros ordinarios que podrían experimentar programas concretos, aprobados por los I.C.E.

Tras un análisis de este Decreto y la realidad se encuentra:

- a) Cuando se inició la experimentación de la F.P., aún no se habían organizado adecuadamente los I.C.E. que, en todo caso, prestarían atención prioritaria a otros niveles educativos cuantitativamente más importantes, por ejemplo, los cursos experimentales de E.G.B.
- b) No se estableció ninguna normativa legal que asegurase el control de los resultados obtenidos.
- c) La Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, publicó en el año 1972, el Libro «LA FORMACION PROFESIONAL ANTE LAS PERSPECTIVAS DE LA NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACION», conteniendo una serie de orientaciones que resultaron totalmente inaplicables como consecuencia de la falta de realismo al fijar los objetivos de la nueva formación profesional.

Consecuente con lo expuesto, los centros justificaron la experimentación en el primer grado siguiendo prácticamente los planes de estudios del grado de Oficialía, adaptándolos a los dos años disponibles, no incluyendo en muchos casos las enseñanzas de ciencias aplicadas y de formación humanística exigibles para una formación integral de los alumnos. El segundo grado de F.P. se concibió, en general, igual que el grado de Maestría Industrial por cuanto eran coincidentes en el tiempo y en el alumnado que habrían de seguir las enseñanzas, en muchos casos alumnos procedentes de Oficialía Industrial.

En consecuencia, deducimos que al no disponerse de ninguna orientación de carácter oficial, al no establecerse sistemas de medida y control de resultados obtenidos, la experimentación no logró cumplir con los objetivos previstos de servir de base y punto de apoyo para una planificación definitiva de la F.P.

### *Enseñanzas complementarias de acceso del primero al segundo grado de F.P.*

De conformidad con el Decreto 1851/1973 de 5 de julio, que regula provisionalmente la F.P. en el año académico 1973/74 y la O.M. de 5 de julio del mismo año, que desarrolla el mismo, la Orden de 14 de agosto de 1973 regula

provisionalmente estas enseñanzas complementarias de acceso al segundo grado de F.P., estableciendo los cuestionarios, objetivos y orientaciones metodológicas de las materias que comprenden este plan de estudios. En su artículo cuarto, punto uno, se establece: «Los alumnos procedentes del Primer Grado de Formación Profesional que hayan seguido de forma regular las enseñanzas complementarias establecidas en el Anexo de esta Orden, acreditarán su aptitud para el acceso al Segundo Grado de Formación Profesional mediante una prueba de madurez».

La *prueba de madurez* establecida rompe el criterio de evaluación continua del rendimiento educativo del alumno, instaurando una selectividad que pugna con el artículo 40, 2b) de la L.G.E. que limita dicha prueba para quienes no sigan el curso de enseñanzas complementarias.

La falta de preparación en el terreno de las ciencias aplicadas y de la formación cultural y humanística de los alumnos que habían seguido las enseñanzas, con carácter experimental, del primer grado de F.P., motivó el fracaso de la mayoría de los alumnos que fueron sometidos a estas pruebas.

### *Conclusión*

Se puede afirmar que cuantas deficiencias han sido apuntadas, se deben al apresuramiento en la aplicación de la L.G.E. en estos grados de enseñanza.

El primer grado de F.P. no debió iniciarse hasta haberse completado la E.G.B. Si el octavo curso de E.G.B. se implantó, con carácter experimental, en el año académico 1973/74, el primer grado de F.P. con carácter experimental, se debería haber iniciado en el curso 1974-75 y, con carácter general, en el curso 1975/76.

Consecuente con lo anterior, la experimentación del segundo grado tendría que iniciarse en el curso 1977/78, una vez finalizados, los estudios del primer grado y curso de enseñanzas complementarias de acceso, y, con carácter general, en el curso 1978/79.

Iniciado simultáneamente el nuevo Bachillerato en el año académico 1974/75 con el mismo criterio de experimentación, los alumnos que siguen estos estudios, podrían enlazar perfectamente con el segundo grado de F.P.

### *Promulgación del Decreto 995/1974 de 14 de marzo sobre ordenación de la Formación Profesional*

Después de tres cursos de desarrollo de la F.P. de Primero y Segundo Grados, sin un ordenamiento adecuado de esta etapa experimental, sin una evaluación de los resultados obtenidos, se promulga el Decreto 995/1974 de 14 de marzo, que sería recurrido ante el Tribunal Supremo, siendo anulado por sentencia de fecha 20 de octubre de 1975 (B.O.E. del 11 de marzo de 1976).

Con fecha de 5 de marzo de 1975, se dicta el nuevo Decreto 707/1975 que coincide con el anterior, salvo muy leves modificaciones. Del análisis del mismo, se deducen las consideraciones que siguen:

Se respeta íntegramente el espíritu de la Ley, por cuanto asegura en sus tres grados una formación humanística, científica y técnico-práctica del alumno, base de una formación integral, permitiendo, conforme a los arts. 9 y 40,3 de la Ley, la interrelación y conexión con los distintos niveles educativos.

La F.P. de Primer Grado se instrumenta a partir de los conocimientos adquiridos en la E.G.B., con cierta insuficiencia en el aspecto profesional, dada la edad del alumno y la estructura del empleo.

La F.P. de Segundo Grado se instrumenta a partir del nivel del Bachillerato —buscando una especialización todavía no profunda y por tanto insuficiente dada la edad del alumno—, los conocimientos científicos y humanísticos adquiridos y las exigencias del empleo.

La F.P. de Tercer Grado tiene por objetivo la formación del técnico altamente especializado, a partir del nivel del primer ciclo universitario. La implantación de este grado es problemática dadas las dificultades que se advierten para el establecimiento del primer ciclo de la Enseñanza Universitaria.

La continuidad de los estudios, desde uno u otro grado de F.P. se asegura mediante las enseñanzas complementarias precisas que garanticen la comprensión de los estudios del grado superior y la necesaria equivalencia entre los niveles educativos de los alumnos procedentes del Bachillerato o primer ciclo universitario y los procedentes del primero o segundo grado de F.P.

Por lo que se refiere a los cuestionarios correspondientes al curso de enseñanzas complementarias de acceso del primero al segundo grado de F.P., se establecen por O.M. de 24 de septiembre de 1975. Su contenido, común a todas las ramas profesionales, se estructura con el fin de que los alumnos alcancen el nivel del Bachillerato, sin que se contemplen materias formativas de orden técnico-profesional.

Esta omisión afecta muy gravemente a la formación continua del alumno en el campo de la profesión elegida (situación que se intenta subsanar más adelante estableciendo el régimen de enseñanzas-especializadas en el segundo grado de F.P., y pugna con el art. 40,2b) de la Ley, donde se establece que de estas enseñanzas serán dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional. Entendemos por tal madurez profesional la adquirida en el ejercicio de la profesión con posterioridad a los estudios del primer grado de F.P. junto con la formación humanística y científica que pudiera adquirirse a través de la educación permanente, a lo largo de los años transcurridos.

El régimen de enseñanzas especializadas se regula a través del art. 21 del Decreto. El plan de estudios se estructura en fases sucesivas de ampliación de conocimientos y perfeccionamiento profesional, con una duración de tres años.

El régimen especial, pugna con el artículo 41,2 de la Ley, por cuanto se establece en el mismo que la duración de los estudios de F.P. no podrá exceder de dos años por grado, y con el art. 46, que define las enseñanzas especializadas como aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común.

Sin embargo, el régimen de enseñanzas especializadas se ha revelado, pese a su escaso tiempo de implantación, como muy positivo al facilitar la continuidad de los estudios de forma armónica, sin que se produzca ruptura en el continuo progreso educativo del alumno para aquellos que proceden del primer grado de F.P., máxime si se tiene en cuenta que los alumnos que ahora siguen estas enseñanzas no traen todavía la preparación deseable al no proceder, en general, de la E.G.B.

La posibilidad que ofrece el sistema, de otorgar un certificado al finalizar cada fase, facilita la incorporación del alumno al mundo del trabajo para un puesto concreto, después de superar una o más fases y continuar los estudios posteriormente.

## **La Formación Profesional Agraria**

### *Antecedentes*

Hasta la L.G.E. sólo existía, con consistencia propia de fórmula de Formación Profesional Agraria, la de las Escuelas de Capataces Agrícolas, instituida mediante Decreto de 7 de septiembre de 1951, en el marco de la capacitación agraria dependiente del Ministerio de Agricultura.

Los Institutos Laborales de modalidad agraria, nacidos al amparo de la Ley de 9 de abril de 1949, se limitaban a impartir un bachillerato de carácter general con una cierta orientación agrícola.

Mientras la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 satisfacía, en gran medida, las principales necesidades en materia de formación profesional para la industria, las Escuelas de Capataces Agrícolas, por su parte, sólo cubrían un sector específico —aunque importante desde luego— en relación con la agricultura: la preparación de capataces y técnicos especialistas para las grandes fincas.

Por su obligada concepción y consecuente planteamiento, las Escuelas de Capataces Agrícolas no resultaban adecuadas ni accesibles, en la mayoría de los casos, para los hijos de los agricultores autónomos, que carecían así de las necesarias fórmulas específicas de capacitación profesional vigentes ya, para entonces, en otros países. Esto suponía un grave inconveniente para la agricultura, dada la progresiva preponderancia de estos jóvenes en las diferentes responsabilidades del trabajo del campo, a medida que se ha intensificado el éxodo de los hijos de los trabajadores agrícolas.

### *La Formación Profesional agraria en la L.G.E.*

Ninguna referencia expresa a las enseñanzas de Formación Profesional Agraria, ni concesión específica a sus peculiaridades, incluye la L.G.E.

En cuanto a la concepción y planteamiento general de la Formación Profesional que la L.G.E. introduce, puede afirmarse que resulta igualmente válida para las diferentes actividades de la agricultura.

## *La Formación Profesional Agraria en el Decreto de Ordenación de la Formación Profesional*

Sólo una referencia expresa, aunque importante, contiene el Decreto de Ordenación de la Formación Profesional con respecto a la Formación Profesional Agraria. En relación con el primer grado, el artículo 3,3 especifica que «para determinadas profesiones, especialmente del sector agrario, la práctica profesional podría iniciarse desde el primer momento, incluso en explotación de carácter familiar, en la forma que oportunamente se establezca». Y en relación con el segundo grado el artículo 4,2 añade a continuación «Para las profesiones en que sea preciso, podrá establecerse un período de práctica profesional, en la forma prevista en el artículo anterior».

Esta concesión a la Formación Profesional Agraria facilita la integración de los hijos de los agricultores autónomos en las enseñanzas del primer grado, mediante fórmulas de escolarización flexibles como son las de carácter discontinuo y alternante, y la adecuación de las del segundo grado a las especificaciones de diversas modalidades educativas de carácter agrícola o para-agrícola, que no requieran centros con fincas anexas para las prácticas profesionales.

De hecho, estas posibilidades se han recogido ya en los distintos planes de estudio establecidos, tanto para el régimen general como para el de enseñanzas especializadas, así como en otros específicos aprobados, que incluyen el seguimiento de determinadas fórmulas de *alternancia educativa* en el primero y segundo grados.

### *Otras consideraciones de interés en relación con la Formación Profesional Agraria*

Las acusadas exigencias de formación en agricultura, aconsejan que la Formación Profesional Agraria se oriente decididamente a *formar para la agricultura*, en sus diferentes modalidades de empleo y ejercicio. Para ello debe enmarcarse en un contexto educativo que lo facilite en el mayor grado posible. De aquí que resulte conveniente que se imparta siempre en centros específicamente destinados a la formación agraria.

El hecho de que la Formación Profesional Agraria implique un ejercicio práctico real de la profesión, condiciona diversos aspectos del régimen y de la orientación y contenido de los programas a las circunstancias de diverso orden que determinan o definen, en cada caso, ese ejercicio: fijación de los períodos lectivos de acuerdo con el calendario de las producciones, adecuación de los conocimientos tecnológicos a la naturaleza y características de las producciones de la comarca, etc.

Se ve muy necesario que los centros de Formación Profesional Agraria de primer grado se adscriban siempre a centros de segundo grado también agrarios, aunque para ello deban autorizarse las necesarias excepciones, para evitar el contrasentido de que dependan de un centro de carácter industrial, que difícilmente puede entender las peculiaridades que la Formación Profesional Agraria requiere.

Dadas las acusadas exigencias del trabajo en el campo, se ve muy conveniente arbitrar fórmulas de escolarización flexible para cursar el segundo grado de la Formación Profesional Agraria por el régimen de enseñanzas especializadas.

El reducido número de alumnos en los centros y las condiciones especiales de éstos en cuanto a localización y régimen de trabajo —muchos requieren internado permanente o alternativo—, condicionan también en gran medida las características del profesorado, cuyas aspiraciones económicas y de otros órdenes no pueden satisfacerse igual que en otros centros de Formación Profesional.

## **Las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos**

### *Antecedentes históricos*

La tradición de las antiguas Escuelas de Artes y Oficios experimentan con el tiempo una substancial transformación y la denominación de «Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos» que se les da en el Decreto 2127/1963 de 24 de julio ya da una idea de la ampliación y transformación de sus estudios. Se impone una nueva estructura y orientación en consonancia con el desarrollo económico de la Nación. El plan fijado por el citado Decreto reglamenta los estudios, recogiendo en el ámbito de sus enseñanzas toda la gama de las nuevas funciones artísticas que demanda la actual sociedad española.

El Plan de 1963 cumplió enteramente su misión hasta la aparición de la nueva Ley de Educación que, necesariamente, impone un reajuste y planteamiento adecuado que nos lleva a la revisión total del citado Plan, si bien conservando sus características esenciales.

### *Situación anterior y modificaciones de la L.G.E.*

El Libro Blanco hace unas acertadas consideraciones sobre el tema de las enseñanzas artísticas y su valor.

Se refiere también a la organización de estas enseñanzas en el momento de la aparición del mismo que comprendían tres modalidades:

- Enseñanzas superiores de Artes Plásticas.
- Enseñanzas de Música, Danza y Arte Escénico.
- Enseñanzas de las Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Sin embargo, el enjuiciar la estructura y desarrollo de las Enseñanzas de las Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, su análisis crítico es muy benévolo, en comparación con otros sectores de la enseñanza y no formula propuestas concretas para su revisión.

La L.G.E. determina en su disposición transitoria 2.º,7 que las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se convertirán en Escuelas Universitarias o

Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas.

Promulgada la Ley, y para dar cumplimiento a dicha disposición, han venido realizándose numerosos estudios y consultas a nivel de Organismos del Ministerio, centros, profesores y alumnos para determinar las estructuras y condiciones que han de establecerse con el fin de alcanzar el mayor rigor formativo en el campo de las enseñanzas artísticas.

La personalidad específica de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos queda clara y definida si partiendo de sus comienzos fundacionales, hace más de dos siglos, observamos la trayectoria seguida a través de disposiciones, estatutos y reglamentos.

Esta personalidad debe ser mantenida y respetada en toda su integridad teniendo en cuenta que los alumnos que acceden a estos estudios no adquieren en sentido estricto una formación profesional, sino una formación artística que desarrolla y potencia unas dotes naturales que les capacita para la creación.

Diferencia clara y reconocida en los países más desarrollados entre formación artística, formación profesional y formación intelectual, profundamente correlacionada con las aptitudes de cada sujeto.

El plan de estudios de 1963, establecido en el Decreto 2127/1963 de 24 de julio, al que nos hemos referido ya, y que supone un gran avance respecto al de 1910, su más inmediato precedente legal, ha quedado, al promulgarse la L.G.E., totalmente superado en relación con el conjunto del sistema educativo que la misma contempla.

#### ***Situación actual de los titulados en estas enseñanzas***

En dicho Decreto quedaron reglamentados los estudios de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, constituidos por tres cursos de Comunes y dos de Especialidad (en total cinco cursos), más una Reválida final para alcanzar la titulación de Graduado en Artes Aplicadas, en la especialidad correspondiente.

Estos graduados han tenido una fácil integración en la vida activa, siendo bien acogidos, dada su preparación, por empresas y organizaciones industriales y artísticas con resultado altamente positivo.

No ocurre así en cuanto a la valoración académica de estos estudios y títulos, a los que tan sólo se les reconoce validez para opositar a plazas de Maestros y Ayudantes de Taller en las propias Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, no existiendo conexión alguna con los distintos niveles educativos, lo cual contradice lo que se determina en el art. 9,2 c) de la L.G.E. Aun siendo grave esta situación, lo es más si consideramos que esta anomalía persiste dentro del grupo de las Enseñanzas Artísticas, que tampoco reconocen validez a los estudios de las Escuelas de Artes Aplicadas para el acceso a las Escuelas Superiores de Bellas Artes.

### *Necesidad de una nueva planificación de estas enseñanzas*

La evolución de las técnicas, unida a las exigencias que establece la L.G.E. para la interrelación de los estudios entre los diversos campos educativos, impone la modificación de la estructura de las enseñanzas en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, potenciando las actuales disciplinas que gozan de amplia tradición y experiencias, y ampliando la formación cultural de los alumnos, hasta alcanzar el grado necesario para su equiparación a los diversos niveles y ciclos de otros estudios, y así poder dar cumplimiento al art. 9,2c) de la L.G.E., que establece la obligatoriedad de la conexión de los diversos niveles y ciclos, y fundamentalmente con los estudios de Bellas Artes.

La nueva regulación de las Enseñanzas Artísticas que se pretende debe tratar de complementar en tal aspecto la L.G.E.

De acuerdo con lo que la Ley dispone, la ordenación de los estudios de Artes Aplicadas habrá de desarrollarse en tres grados sucesivos dentro del sistema educativo para lograr la formación artística e integral que le permita la continuidad de estudios a un nivel superior. El 1.º y 2.º grado se desarrollaría con una estructura y nivel similar a Formación Profesional y el tercer grado como Escuela Universitaria.

El primer grado ha de establecerse como un medio que permita el descubrimiento de la personalidad del alumno y sus condiciones artísticas, siendo eminentemente informativo y evitando la prematura especialización que pueda inducirle a error en cuanto a la elección de su especialidad futura. Al mismo tiempo que recibe una formación integral que le permite la continuidad de estudios secundarios y superiores.

El segundo grado debe estar concebido para una más clara especialización, continuando la formación integral; con estos estudios podrá alcanzar la validez, previa realización de las correspondientes pruebas, para el acceso a los estudios superiores. Superando este grado, estarían en condiciones ideales para acceder a las Escuelas Superiores de Bellas Artes, por poseer unas aptitudes artísticas probadas, con una preparación estética y artística rigurosa, y con la seguridad de evitar el posible error de elección de un camino para el que no estén lo suficientemente dotados. Acceso que, en consecuencia, sería beneficioso para las propias Escuelas de Bellas Artes.

En el tercer grado, a nivel de Escuela Universitaria, como establece la transitoria 2.º,7, de la L.G.E., continuaría la formación cultural y creativa, alcanzando el más alto nivel en la correspondiente especialidad y la posible continuación de estudios en niveles superiores.

Resulta urgente la nueva estructuración de estos estudios de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, pues empiezan a sentirse síntomas de conflictividad en el alumnado, al no hallarse solución al problema de marginación académica que se crea no sólo a los actuales alumnos, sino a las ocho promociones de graduados, salidas de estos centros por el Plan de 1968.

## **b) Proyecto de reforma**

### **ENTREVISTA CON EL DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS, JOSE SEGOVIA**

José Segovia, profesor de filosofía de bachillerato, ha vivido, pese a su juventud, una rica y variada experiencia docente, primero en el campo de la enseñanza privada y luego, en el de la oficial, donde empezó como profesor contratado, fue agregado numerario y pasó a ocupar una cátedra, también con el carácter de numerario. La regularidad en el ascenso de su carrera culmina con su acceso a la Universidad, donde, como profesor encargado de curso, ha impartido Historia de la Ciencia e Historia de la Filosofía, y ha sido profesor de Didáctica de la Filosofía en el I.C.E. de la Universidad Autónoma.

Desde 1973 en que se produce su afiliación a FETE-UGT, seguida al año siguiente de su ingreso en el P.S.O.E., ha desempeñado importantes cargos en el Partido Socialista.

He aquí los términos de la entrevista:

*P.—¿Cuál es su visión general de la situación de las llamadas enseñanzas medias en España y cuáles los rasgos más significativos que usted destacaría dentro de dicha visión general?*

R.—Lo que me llevo preguntando desde hace tiempo es si la E.M. es un subsistema o, si por el contrario, nuestro sistema educativo no es más que un mero agregado de partes. Un sistema educativo correcto debe asegurar la sustantividad de cada etapa (porque si no su objetivo es incompleto) y compaginarla con el deber de facilitar a cada alumno la posibilidad de acceder a la etapa siguiente. Parece obvio que esto no se ha producido en circunstancias correctas en España. Así lo atestiguan el fracaso académico de la actual F.P., su inadecuación al mundo laboral, el grán número de licenciados en paro, los agobios de las Universidades para atender la demanda de alumnos, etc. Lo que en principio podía entenderse, en la L.G.E., como una aspiración a la democratización de la enseñanza, se ha convertido en una paradójica masificación.

La selectividad que antiguamente se iniciaba a los 10 años (Ingreso en Bachillerato) y se continuaba con las Reválidas y el Preuniversitario ha desaparecido y se ha sustituido por un goteo continuo con dos momentos cruciales: el térmi-

no de la E.G.B., donde se produce una criba notable, y el C.O.U. que de orientación universitaria se ha convertido en cuarto de B.U.P., con la peculiaridad de que a su término espera esa espada de Damocles (para profesores y alumnos) que es la Selectividad con mayúscula. La conclusión es que quien lleva a cabo hoy la auténtica selectividad es el mercado de trabajo.

No es el momento de entrar en los detalles pormenorizados de la L.G.E., pero sí cabe señalar algún aspecto importante: se auspiciaba un cambio fundamental en los métodos de enseñanza, atribuyendo a las técnicas pedagógicas una importancia hasta entonces ausente en la teoría y la práctica educativas. Así, se vertían conceptos nuevos que el educador debería tener en cuenta, tales como la integración de los saberes, la formación del espíritu crítico de los alumnos, el respeto por todas las ideas y la libertad personal. Igualmente, se propiciaba una nueva metodología, predominantemente activa, mediante la cual se pretendía sustituir la concepción de la educación como mera transmisión de información por otra distinta en la que el aprendizaje, la exploración y discusión eran las actividades preferidas para el alumno, concibiendo, en general, al profesor como un animador, moderador y orientador del trabajo diario escolar.

Para ello, la L.G.E. prescribía dos elementos básicos y nuevos en la estructura educativa española. En primer lugar, los gabinetes psico-pedagógicos de orientación de los alumnos, fundamentales en momentos tales como la finalización de la E.G.B., la elección de optativas en F.P. y BUP, o la elección de carrera al término del C.O.U.; igualmente, era de gran importancia en momentos o situaciones tales como la existencia de un fracaso escolar significativo, o la presencia de problemas psicológicos de índole escolar en el alumnado. Doce años después de la promulgación de la L.G.E., dichos gabinetes no existen en ningún Centro docente dependiente del Estado.

En segundo lugar, la L.G.E., constatando la inexistencia de una formación pedagógica elemental en la enseñanza universitaria y, por tanto, la incapacitación práctica de los titulados universitarios, para la actividad docente, a la cual, sin embargo, un alto porcentaje se ve abocado, prescribía la implantación de los Institutos de Ciencias de la Educación, uno en cada Universidad, con la misión de preparar pedagógicamente a los alumnos que pronto serían titulados universitarios y a los profesores de los restantes niveles de la enseñanza que impartían ésta en centros dependientes de cada Universidad.

Yo creo que todo el mundo percibe en qué han quedado esas previsiones.

*P.—El pasado año, en el marco de la anterior situación política, el Ministerio elaboró un diagnóstico de la situación de las enseñanzas medias, propuso una reforma de las mismas y publicó las opiniones sobre dicha reforma recibidas de treinta y dos instituciones, asociaciones y centros, ¿podría precisar cuáles son sus principales discrepancias con la anterior propuesta del Ministerio, así como las coincidencias de mayor entidad, si las hubiere?*

*R.—Muy en síntesis, la idea de reformar las EE.MM. es acertada, según lo apuntado en la respuesta anterior. Sin embargo, me costaba trabajo aceptar una afirmación que se hacía en cierto momento: «en principio todo es discutible» (dentro del actual sistema educativo). La forma de establecer la consulta al pro-*

tesorero, la lentitud en la elaboración de resultados, etc., me hacía suponer que el anterior Gobierno no parecía muy dispuesto a llevar a cabo dicha reforma. Por otro lado, no aparecía un proyecto concreto de financiación de la reforma, sabiendo que ésta supone la extensión de la gratuidad a unos 300.000 nuevos alumnos; quedaba la duda del papel que se atribuía al profesorado en el proyecto de reforma, y cómo iban a articularse las necesarias adecuaciones entre los distintos cuerpos afectados; lo mismo podría decirse de la Inspección; no aparecían plazos para la ejecución de la reforma. Desde un punto de vista técnico, el proyecto era un poco «el más de lo mismo, pero de otra manera», es decir, parecía carecer de la imaginación necesaria para partir de coordenadas teóricas radicalmente nuevas, lo cual, por otra parte, constituye un claro desafío para los que ahora vamos a intentar la reforma, una reforma que entra dentro del programa socialista de cambio, pero que es lo suficientemente necesaria y amplia como para que trascienda al propio partido en el Gobierno y sea un proyecto para todos y para bastante tiempo.

*P.—A la vista del cuadro expuesto, así como del contexto cultural y económico-social del país y de la evolución previsible de dicho contexto, ¿podría precisar cuáles deberían ser, en su opinión, las líneas o directrices maestras de una reforma de las enseñanzas, supuesta la necesidad de dicha reforma?*

R.—La reforma de las EE.MM. viene urgida por tres necesidades muy importantes: la necesidad de paliar el fracaso global de muchos aspectos de la Ley General de Educación de 1970, la necesidad de evitar que la igualdad de oportunidades sea una falacia y la necesidad de las sociedades modernas de ir elevando la calidad de los servicios y la prestación de los mismos durante el mayor tiempo posible.

La educación es un servicio que la Administración debe proporcionar al ciudadano por tres razones: porque debe devolver al ciudadano, en forma de prestación, parte de la carga tributaria que éste aporta al mantenimiento de la sociedad, porque la sociedad debe proveer sus propias necesidades técnicas en forma de creación de puestos de trabajo, cualificados a distintos niveles, que aseguren su propia supervivencia en condiciones dignas, con respecto a los otros países y porque, en términos del siglo ilustrado, el Estado debe propiciar la felicidad de todos los ciudadanos y eso puede ayudar a lograrlo un tipo de educación que garantice al ciudadano la posibilidad de resolver con éxito los problemas cotidianos que se va a encontrar.

Las EE.MM. son una etapa decisiva en la formación del ciudadano, etapa sustantiva por sí misma. Pero hoy las EE.MM. no parecen cumplir el triple objetivo prescrito antes. En primer lugar, no devuelven al ciudadano, en forma de servicio, la prestación proporcional a la carga impositiva, o, por lo menos, no se la devuelven a todos igual: hay claras discriminaciones en los núcleos rurales de población, los barrios periféricos de las grandes ciudades y los cascos urbanos de nivel de vida más elevado. Pero es que, en segundo lugar, además, la complejidad creciente del mundo en que vivimos hace que el ciudadano se encuentre cada vez más desfasado y con menos instrumentos con que hacer frente, en condiciones dignas, a la vida moderna. En tercer lugar, la actual estructura de las EE.MM. no es útil a la propia sociedad porque no proporciona a ésta los ciudadanos preparados que necesita.

Estas pueden ser algunas de las líneas básicas por las que vaya la reforma. Sin embargo, el problema del cambio de estructuras en la E.M. está unido a la *participación general* del profesorado. La ausencia de información, participación, incentivos del profesor, así como la limitación de la autonomía de los centros docentes dará al traste con cualquier tipo de cambio o reforma impuesto desde arriba, como mostró la Ley del 70. Y es que, en general, el profesor, más que protagonista de las reformas, hasta ahora las ha «padecido» por ese tipo peculiar de relación que se establecía entre los docentes y el Ministerio, según la cual el Ministerio pagaba poco y exigía poco, lo cual satisfacía a una parte del profesorado pero no a otra.

De momento, parece que la reforma debe ser, sobre todo, prospectiva, es decir, anticipatoria de lo que va a ser el futuro, para que sea una reforma rentable y que dure. Tiene que hacerse sobre la base de que es una reforma para todos y por tanto no va a ser impuesta desde arriba, pero sí sugerida y requerida. No va a ser improvisada. Se pretende abrir un primer período de información y consulta, elaborar un primer diseño, comenzar experiencias concretas con objetivos limitados, etc. Marcharíamos a buen ritmo si pudiera comenzar la reforma de aquí a un año y estar razonablemente realizada de aquí a cinco años, como poco.

En estas líneas poco más se puede adelantar sino la afirmación de que hoy existe algo que no parece haber existido antes: la decisión política de llevar adelante la reforma, la convicción de que el profesor debe ser el agente fundamental del cambio y de que el objetivo último es obviar el desfase producido en las EE.MM. entre los objetivos previstos para ella y su grado de realización, con la consiguiente repercusión en los alumnos.

*P.—¿Puede identificar los problemas de mayor importancia con que, a su modo de ver, tropezaría la reforma de las Enseñanzas Medias?*

*R.—*En primer lugar, resolver la financiación de la enseñanza de los 300.000 nuevos alumnos; en segundo lugar, los problemas que pueden derivarse de las relaciones entre Cuerpos docentes con vistas a la necesaria simplificación y a la previsible integración que deberá producirse cuando esté en marcha la reforma; en tercer lugar, la dificultad de hacer llegar al profesorado que él va a ser el artífice del cambio, de la transformación. Para ello habrá que vencer una serie de resistencias que yo creo fuertes, pero a la vez, lógicas y justificadas. De hecho, casi nadie y menos el Ministerio, se ha ocupado realmente de los problemas del profesorado. Problemas no sólo administrativos, sino personales y humanos.

Ya anotaba antes que la complejidad creciente de las Organizaciones hace que éstas se burocraticen paulatinamente y exijan del profesor una tarea sólo administrativa, muy lejana de lo que un educador pretende llevar a cabo. Incidir en este aspecto, me parece decisivo.

En cuarto lugar, se necesita una gran dosis de imaginación para suplir la inercia de buscar las soluciones en el pasado. Es necesaria una labor prospectiva de lo que va a ser el futuro inmediato para adecuar a ese futuro nuestros planes de estudios, incorporando a ellos, además, la posibilidad de que ellos mismos se vayan autoinnovando, en la medida en que vayan dejando de ser eficaces. Esa

eficacia se mide por la adecuación entre el objetivo prescrito a la institución escolar y la forma en que esta institución consigue dichos objetivos.

Por último, la reforma no es para un grupo social, ni para un partido, ni para unos determinados alumnos, sino para toda la sociedad que necesita una Enseñanza Media que cumpla el objetivo de proporcionar una cultura básica a los ciudadanos que están en esa edad y los cimientos de una buena preparación técnica y profesional. Lejos de todo catastrofismo lo que hay que hacer es estructurar imaginativamente líneas de salida a todos los problemas actuales. Parfraseando el título del libro de Berry, hay mucho que hacer en los próximos 10.000 años.

*P.—¿Se puede trazar un esbozo del proceso y consiguiente calendario de la reforma?*

R.—Sí, pero muy someramente todavía porque realmente queremos que sea una reforma pensada, discutida, criticada, elaborada entre el mayor número de implicados posible. De todas formas, un esbozo del proceso es éste: en la actualidad se está constituyendo el grupo de trabajo que, desde el Ministerio va a diseñar, coordinar y estructurar un primer borrador y la participación de todos los implicados. Esto no quiere decir, evidentemente, que la reforma vaya a ser impuesta pero sí, que es necesario que la reforma sea sugerida y urgida desde el Ministerio. Sería bueno que de aquí a dos o tres meses hubiera un primer diseño, que ese diseño pudiera comenzar a experimentarse en un determinado número de centros, que con esos centros hubiera un contacto continuo y una evaluación de los resultados de la experiencia para realimentar, criticar, variar, etc., el primer esbozo y, en la medida de lo posible, ir extendiendo la reforma para que en un plazo que yo estimo, superficialmente, en ocho años, pudiéramos tener unas nuevas Enseñanzas Medias.

*P.—Puesto que el tema de la reforma de la comúnmente llamada en Europa enseñanza secundaria se ha afrontado o está en vías de afrontarse en diversos países, ¿cabe establecer puntos de similitud tanto en las situaciones de que dichos países parten en relación con nuestra situación propia como en las soluciones a que parece tenderse fuera de España y las grandes coordenadas de la reforma que usted apuntó al principio de esta entrevista?*

R.—Hay coincidencias entre España y Europa en varios aspectos, por ejemplo: sin caer en el defecto de que lo más importante es aquello en lo que uno trabaja, a mí me parece que en estos momentos las enseñanzas medias son tema de profunda reflexión en toda Europa. ¿Por qué? Me parece que junto a las necesidades del Estado moderno de aumentar la calidad de los Servicios, lo cual implica una escolarización más amplia, existe el problema correlativo de que la escolarización obligatoria desmotiva a los alumnos y les convierte en eso que se ha llamado adolescentes forzosos, aumenta el pasotismo, la agresividad, etc. Además, problemas comunes como el paro, etc., debidos a la crisis, afectan, en gran manera, a la institución escolar y nos hace preguntarnos las razones de una institución que de una manera u otra prepara carne de paro.

En definitiva, esto es plantearse algo que está hoy muy vivo: hasta qué punto la escuela es una institución valiosa. Yo creo que será valiosa en tanto en

cuanto se deje penetrar en ella la imaginación, la creatividad, la flexibilidad. Esto tiene unas referencias concretas, que son las siguientes: educar para el ocio que viene, educar en un aprendizaje innovador que ayude a nuestros alumnos a resolver los problemas habituales con eficacia y educar de manera que haya un vínculo entre lo aprendido y las habilidades que uno tiene que mostrar en la profesión que le guste.

## **EL PROYECTO DEL MINISTERIO DE 1981 (\*)**

Resumimos seguidamente el proyecto de reforma de las enseñanzas medias, elaborado por el Ministerio en 1981:

La programación de las enseñanzas de E.G.B., deberá hacerse en íntima conexión con las del nivel inmediato superior, en este caso, «primer ciclo de la Enseñanza Secundaria» (por ejemplo, será necesario que se ponga una atención máxima en la programación de pretecnología, si se quiere que ésta cumpla un papel efectivo en el primer ciclo de Secundaria).

Para los alumnos que no obtengan resultados satisfactorios al finalizar este nivel, podrá establecerse simplemente la repetición de curso —o en su caso— de las deficiencias del denominado ciclo superior de la E.G.B.— o también, la posibilidad de realizar un curso específico de recuperación, que podrá organizarse en los propios centros que impartirán el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Para los alumnos que tras las sucesivas repeticiones de curso posibles en la E.G.B. y la realización del curso de recuperación o el seguimiento del primer curso de la enseñanza secundaria hayan alcanzado la edad de 16 años, en la que ya pueden incorporarse al mundo del trabajo, podrá establecerse un curso de iniciación profesional para atender los problemas derivados de una incorporación directa desde el centro escolar a la empresa.

Las enseñanzas medias en España están constituidas fundamentalmente por el Bachillerato y la Formación Profesional.

El Bachillerato tiene de hecho, unos contenidos demasiado académicos y teóricos, a pesar de que en el plan de estudios establecido por la Ley General de Educación se incluían enseñanzas técnico-profesionales «de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional».

De otra parte, la Formación Profesional de primer grado (desde los 14 a los

(\*) Las Enseñanzas Medias en España (Estudios de Educación). Dirección General de Enseñanzas Medias. Madrid, 1981. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Resumen del proyecto.)

16 años de edad), debe ser cursada obligatoriamente por los alumnos que al terminar los ocho cursos de la E.G.B. no hayan sido capaces de obtener el título de Graduado Escolar, que da acceso a los estudios de Bachillerato.

De este modo, la Formación Profesional no tiene aparentemente la consideración social de unas enseñanzas que se eligen en función de la preferencia y la capacidad de cada uno —aunque ello sí suceda en algunos casos—, sino la de una solución que se impone a los estudiantes peores para continuar dos años más en el sistema.

A fin de superar la situación que ha quedado expuesta, refundiendo en cierto modo el Bachillerato y la Formación Profesional, la reforma proyectada configura una enseñanza secundaria dividida en dos ciclos. El primero, de dos años de duración y que se impartiría indistintamente en los actuales centros de Bachillerato y de Formación Profesional, se culminaría con el título de Bachiller General y Técnico, de igual validez legal para la prosecución de los estudios en el segundo ciclo, con independencia de la modalidad que se elija dentro de éste.

Dicho primer ciclo, pese a su carácter de tronco común, sería, en realidad, un Bachillerato mucho más diversificado que el actual, lo que implica ya una primera posibilidad de opción entre diversas materias. En cualquier caso, junto a los aspectos humanísticos, tendrán un peso específico las enseñanzas de carácter técnico, que hagan posible en alguna medida la aproximación a su primer empleo del alumno que no vaya a seguir estudiando.

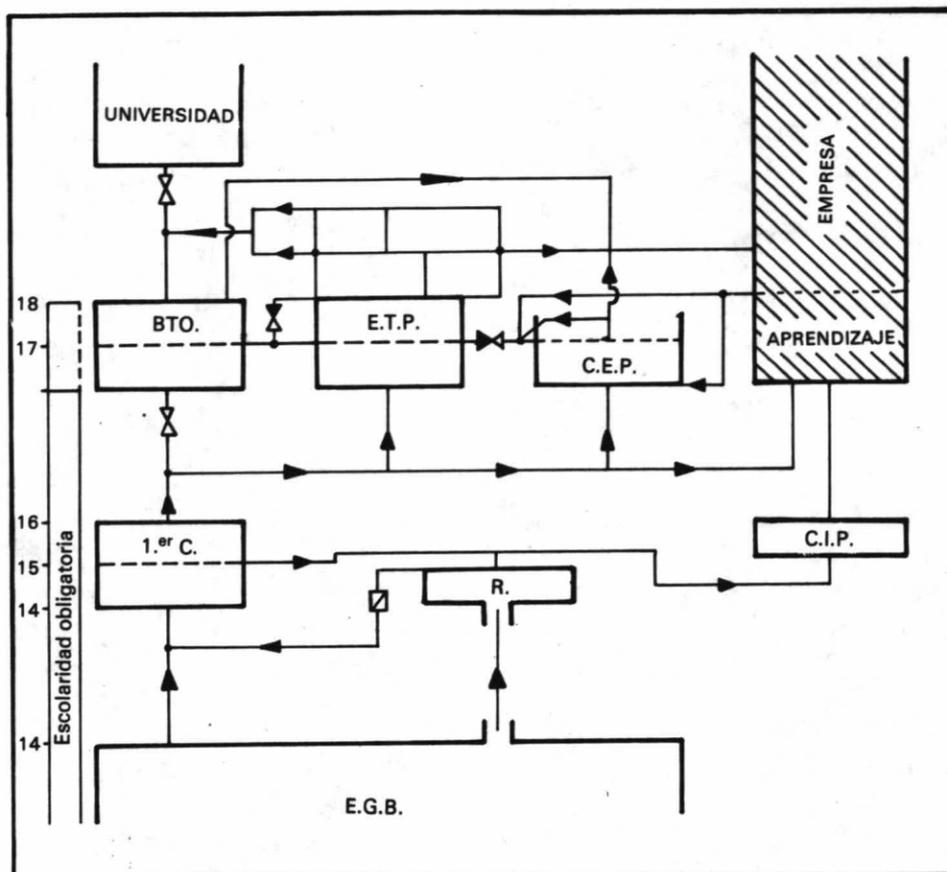
El segundo ciclo previsto, constaría de dos modalidades: un Bachillerato Superior, orientado hacia los estudios universitarios, que tendría dos años de duración y unas enseñanzas de carácter técnico y profesional, de duración variable en función de la modalidad de estudios elegida.

Las materias del primer ciclo corresponderían fundamentalmente a las áreas de: Filología, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, y Tecnología y Artes. Según el proyecto, estas enseñanzas podrían impartirse en los actuales centros de Bachillerato y en los de Formación Profesional indistintamente, procurando destacar la vertiente práctica de las diversas materias, de forma que sean auténticamente Ciencias Aplicadas las que se enseñen.

El segundo ciclo constaría de dos modalidades, una de carácter preuniversitario de dos años de duración (16 a 18 años), y en la que el alumno podría elegir, junto a las opciones clásicas de letras y ciencias, otras que incluyan las modalidades de estudios jurídicos o sociológicos, técnicos y artísticos. Este ciclo, determinado en el proyecto «Bachillerato General y Técnico», se estructuraría en las siguientes áreas: Filología, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Económicas, Tecnología y Arte.

Una segunda modalidad de carácter no preuniversitario y equivalente a la actual Formación Profesional de segundo grado, tendría una concepción muy distinta. En ella habría una gran diversidad de opciones y una mayor variedad de contenidos y duración de los estudios, pues ambos estarían en función de la modalidad profesional elegida.

## PROYECTO DE ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS



### ABREVIATURAS:

- R.            Recuperación de la E.G.B.
- C.I.P.        Curso de Iniciación Profesional (Personal semicualificado).
- C.E.P.        Certificado de Especialización (Personal cualificado).
- E.T.P.        Enseñanzas Técnico-profesionales (Cuadros medios).
- X            Examen de acceso.
- X            Examen de acceso con adaptación especial a enseñanzas afines.
- □            Nivel recuperado.



## ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO Y REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

JOSE V. BEVIA PASTOR (\*)

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) se presentó como una reforma integral del sistema educativo que atendiera tanto a las necesidades de la sociedad española como a su aspiración generalizada de democratizar la enseñanza. Pretendía, a su vez, ofrecer respuestas a las nuevas necesidades previsibles, frente a las medidas tangenciales y siempre de urgencia, en que habían quedado las reformas parciales que se habían introducido a lo largo de muchas décadas en nuestro sistema educativo.

Entre las declaraciones que el preámbulo de la LGE recogía, hay sin duda una serie de principios claramente positivos y progresistas: El derecho de todos a la educación, la misma concepción de la educación como una tarea siempre inacabada, el deseo de establecer un sistema educativo que combinara unidad/flexibilidad, con las interrelaciones precisas, y que tuviera en cuenta la dinámica de la evolución económica y social del país; la preocupación por la calidad y rendimiento del sistema educativo; la intención de revisar el contenido de la educación, en línea con la moderna concepción de la *educación permanente*, orientándolo «más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística»; la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la creación de servicios de orientación educativa y profesional; la necesidad de una adecuada formación y de un perfeccionamiento continuado del profesorado, la conveniencia de una reorganización profunda de la administración educativa, etc.

Se trataba, en suma, de un conjunto de declaraciones, muchas de las cuales, hoy mismo, no habría ningún inconveniente en asumir.

Sin embargo, en el proceso de aplicación de la LGE a lo largo de la década de los setenta, se puso al descubierto una voluntad claramente restrictiva; se hizo patente entonces que la Ley había sido concebida para una época de desarrollismo económico y únicamente en función de éste. La extensión de la EGB

---

(\*) Catedrático de Instituto. Diputado Socialista por Alicante.

hasta los catorce años, por ejemplo, con la ampliación/generalización de la educación elemental que ello comportaba, frente al objetivo retórico de acabar con cualquier discriminación y constituirse en la base de la igualdad de oportunidades educativas, tenía como finalidad cubrir las necesidades de una nueva mano de obra, planteadas por el proceso de industrialización de los años sesenta.

La reforma del sistema educativo que la LGE supuso no tenía otro cometido que pasar de un sistema de *triple red* (enseñanza primaria/media/universitaria, para el trabajador manual/«de cuello duro»/de élite), inadecuado para las nuevas estructuras económicas del país, a un sistema de *doble red* que respondiera mejor a las nuevas exigencias (formación intelectual/formación profesional, para los sectores de dirección de la sociedad/clases trabajadoras dirigidas, destinadas a cubrir las necesidades de trabajo manual más o menos cualificado). Y todo ello en el marco de un sistema político autoritario, con fuerte control económico y social, en manos de unos sectores muy determinados.

La aplicación de la LGE ha dado como resultado un sistema educativo que sigue siendo claramente discriminatorio, insuficiente, inconexo y autoritario (1). Porque la radicación geográfica, la mayor o menor capacidad económica/patrimonio cultural de las familias y no la capacidad e intereses de los alumnos determinan, en gran medida, su éxito o fracaso, dentro de un sistema que no contempla una política efectiva de compensación de las desigualdades de base. Una financiación pública insuficiente ha ahondado, además, las carencias de los distintos indicadores de calidad de la enseñanza. Por otra parte, la uniformidad del sistema ha ignorado la realidad lingüística, cultural, geográfica y económica del entorno del centro, generando un tipo de educación que no satisface las necesidades reales del individuo ni de la sociedad. Y la ausencia, por último, de cauces participativos tanto en la programación general de las enseñanzas como en la organización de los propios centros y la renuncia del sistema a asumir el papel de trasmisor de los valores democráticos han hecho que mantuviera su carácter autoritario.

## I. HACIA UNA NUEVA ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

La gravedad de las insuficiencias apuntadas del sistema educativo heredado y los profundos cambios que se han producido en nuestra realidad económica, social y política exigen un replanteamiento global del sistema. Se hace preciso partir con rigor de los principios que la Constitución Española de 1978 (CE) establece, de modo que la educación cumpla adecuadamente su función de instrumento corrector de las desigualdades sociales y contribuya eficazmente al proceso de consolidación y desarrollo del sistema democrático.

La concepción de la educación como servicio público, con independencia de las instancias desde las que se efectúe su prestación, la garantía de la igualdad *real* de todos ante la educación como muestra inequívoca de su democratización, la puesta en práctica de una política efectiva de compensación de las

---

(1) Cf. «Análisis de la realidad socio-educativa» de L. Gómez Llorente y J. Torreblanca Prieto, en «Los socialistas ante la educación» (cuadernos de Política sectorial). Madrid, 1981.

desigualdades de origen, la participación plena de todos los sectores implicados en el proceso educativo y la inserción de la escuela, en su sentido más amplio, en el medio, han de ser los objetivos básicos que orienten la nueva ordenación del sistema educativo.

En cualquier caso, esta reestructuración ha de contemplar la interacción permanente entre sistema educativo y proceso social. Desde esta perspectiva, es evidente que nos encontramos ante dos hechos incontrovertibles: la consolidación del sistema democrático y la próxima integración en la Europa comunitaria; y ante un tercer factor, por desgracia, no coyuntural: una crisis económica profunda, cuyo fin no es datable y, en cualquier caso, sin retorno a una situación de desarrollo y crecimiento, como fue la de la década de los sesenta. Y si democracia y participación son términos que se implican mutuamente, debe exigirse a la escuela cotas más elevadas de información sobre la realidad viva, de nivel cultural en suma, porque sólo desde él se hará efectiva la participación; de la misma manera resulta impensable una coherente integración en Europa, si seguimos manteniendo unas tasas de escolarización insuficientes y de baja calidad. Asimismo, la propia reestructuración de los sectores económicos, que la crisis impone, no puede ser resuelta sin un sistema educativo que sea capaz de dar respuestas válidas a la necesidad de reconversión profesional que la dinamicidad del cambio tecnológico reclama.

Para el cumplimiento de esos objetivos básicos se hace imprescindible una *voluntad política*, que ha de traducirse, en primer lugar, en una reorientación de los Presupuestos de educación, dentro de los Presupuestos Generales del Estado, tanto desde el punto de vista cuantitativo como en el de fijación de prioridades, y en una *nueva ordenación de la administración educativa*, que contemple adecuadamente los tres niveles establecidos en la CE: el de la administración central, el autonómico y el local.

## II. INSTRUMENTACION DEL CAMBIO EN LA ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿Cómo debe instrumentarse el cambio en la ordenación del sistema educativo? Caben sin duda tres soluciones posibles:

a) Aplicación de reformas puntuales en aquellos niveles que, en cada momento determinado, requieran soluciones de urgencia (reestructuración de la FP, en un momento; en otros, del Bachillerato o del Curso de Orientación Universitaria, etc., sin unas líneas generales que contemplen todo el sistema).

b) Sustitución previa de la LGE, agotada ya en sus posibilidades e inadecuada a nuestra situación social presente y a medio plazo, por una nueva Ley de Bases de la Educación, que desarrolle el art. 27 de la CE, como nuevo marco legal, a partir del cual desde el poder central/poderes autonómicos, y de acuerdo con sus competencias respectivas, se cubran todos los aspectos normativos precisos.

c) Consideración de la transformación del sistema educativo como un proceso de reformas, capaz de conjugar la coherencia del sistema en su conjunto,

desde la perspectiva de la CE, con la gradualidad precisa para que sea asumido plenamente por los agentes de la educación, especialmente el profesorado, y puedan ser incorporados como verdaderos protagonistas del mismo.

No es preciso detenerse, por obvias, en las múltiples razones que aconsejan desechar la primera de las opciones señaladas. De otra parte, las aparentes ventajas de la solución apuntada en segundo lugar quedarían, con toda probabilidad, contrarrestadas por la imposibilidad de adecuar inmediatamente los centros y adaptar al profesorado a una nueva configuración global del sistema, que difícilmente permitiría subsanar incluso una aplicación escalonada de la Ley, tal como ocurrió en la puesta en funcionamiento de la LGE de 1970.

Consideramos, pues, más oportuna una reordenación gradual del sistema educativo, entendida como un proceso de reformas, en la línea y por los motivos señalados en la opción c), que condujera a una *educación de base*, tendente al *ciclo único*, dentro de un sistema sin bifurcaciones y sin hiatos ni rupturas entre niveles (2). Un proceso que fuera planteándose los objetivos y la ordenación de las Escuelas Infantiles, del período de educación obligatoria e, íntimamente vinculado con ella, la reforma de las Enseñanzas Medias (EMs).

### III. REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS. NECESIDAD DE LA REFORMA

Diversas y apremiantes son las razones que hacen necesaria una reforma de las EMs. Sin afán de ser exhaustivos, podemos destacar entre ellas:

- a) El carácter profundamente discriminatorio de su actual estructuración.
- b) La inadecuación entre la legislación educativa y legislación laboral.
- c) El profundo desajuste entre formación y empleo.
- d) Las tasas desmedidas de fracaso escolar.
- e) La insuficiente extensión del tramo de educación obligatoria.

#### a) Carácter discriminatorio de la estructuración actual de las EMs.

El carácter discriminatorio de la LGE se patentiza de manera especial al término de la EGB, en el umbral de los 14 años, con la división Bachillerato-FP-1. En ella se concreta el *sistema de doble red*, con bifurcación en una edad excesivamente temprana y en función, fundamentalmente, no de la capacidad e intereses del alumno, sino de su origen económico-social.

Aunque el objetivo inicial de la LGE consistía en establecer a los 14 años una selectividad *contenida* (sobre el cálculo de un 10% de abandono en la EGB, se trataba de orientar tan sólo a un 20%, el fracaso escolar en el período obliga-

(2) Vid. en op. cit. anterior nuestro artículo «La ordenación del sistema educativo», págs. 36-40.

torio, hacia la FP-1, como salida al mundo del trabajo, mientras que se fijaba para una mayoría importante, el 70% restante, un tronco común de Bachillerato, unificado y polivalente, moderadamente diversificado, del que un 25% pasaría a la FP-2 y un 35%, a través del COU, a los estudios universitarios), su aplicación en 1975 fue claramente regresiva, con una fuerte potenciación de la selectividad a los 14 años. De hecho se trató de delimitar claramente, desde esa edad, la doble red, tratando de orientar a un 45% hacia los estudios de FP-1, no sólo como salida hacia el mundo del trabajo, sino como el paso normal hacia la FP-2, bien a través del curso puente de Enseñanzas Complementarias, bien ofreciendo, junto a la opción del Régimen General de FP-2, la posibilidad de cursar este nivel en tres años, mediante la fórmula del Régimen de Enseñanzas Especializadas. A su vez, al 45% restante se le presentaba un BUP definido claramente como cauce hacia el COU y los estudios universitarios. No obstante, por los motivos que luego señalaremos, este proyecto de distribución fracasó y no ha llegado al 30% el número de alumnos que han optado por la FP-1.

#### **b) Inadecuación entre la legislación educativa y la legislación laboral**

No es menos grave la inadecuación entre una legislación educativa, que limita a los 14 años la obligatoriedad de la educación general, y la legislación laboral que no permite la incorporación al mundo del trabajo hasta los 16 años. De esta manera se posibilitó que, al finalizar 1980, 154.600 jóvenes de 14-15 años se hallaran incorporados a un trabajo clandestino, mientras que otro contingente similar permanecía al margen tanto del sistema educativo como de la actividad económica.

#### **e) Desajuste entre formación y empleo**

Reiteradamente se ha dado la señal de alarma ante la persistencia de una pirámide educativa invertida (alrededor de 1.100.000 alumnos de Bachillerato, en el curso 1978-79, frente a unos 550.000 en FP-1 y 650.000 en estudios universitarios). Pirámide, cuya aberración queda más patente, si consideramos la tasa de escolarización en España entre 15 y 19 años (poco más del 51%, el curso 1979-80, inferior en 10 puntos a la de Italia y en 15 puntos a la media de los países de la CEE y sólo por delante de Portugal entre los países de la OCDE) y la que presenta entre 20 y 24 años (una tasa muy elevada en términos comparativos, por encima de Italia, Gran Bretaña, Francia o Bélgica, y sólo por debajo de países como Estados Unidos o Noruega).

En este nivel el fracaso de los objetivos de la LGE de «adecuar el sistema educativo a una sociedad en pleno desarrollo industrial y tecnológico» es manifiesto. Si, por una parte, el Bachillerato se ha caracterizado por su excesivo enciclopedismo, la exagerada extensión de los temarios, horarios sobrecargados, y por una formación intelectualista en exceso, poco rigurosa, que margina la formación manual, técnico-profesional y artística, la FP tampoco ha podido ajustarse, ni por las especialidades que ofrece ni por sus contenidos técnico-profesionales, a los diferentes niveles de empleo que requiere la empresa.

El carácter «punitivo» de las condiciones de acceso a la FP, que ha quedado como reducto del «fracaso escolar» en la EGB o como salida mayoritaria para los alumnos procedentes de los sectores más necesitados, la ineficacia de su ordenación, el abandono hacia su profesorado, aún no integrado, después de doce años, en los Cuerpos que la LGE preveía, y la falta total de coordinación entre Centros educativos y empresa, han sumido este tipo de enseñanzas en el desprestigio y han concitado sobre él un fuerte «rechazo social».

#### **d) Fracaso escolar**

En consecuencia, las tasas de «fracaso escolar» no tienen parangón en ningún otro país europeo. El 37,4% del alumnado de EGB no consigue el título de Graduado Escolar; más de un 44% de Bachillerato no concluye sus estudios dentro de la duración normal de ellos y, entre abandonos y retrasos en su terminación la tasa de fracaso en FP se mueve en torno del 57%.

#### **e) Insuficiente extensión del tramo de la escolaridad obligatoria**

España es uno de los países europeos con un tramo más corto de escolaridad obligatoria. Se hace necesario extenderla, como mínimo, hasta los 16 años, no ya para adecuar legislación educativa y legislación laboral ni para reducir, por abajo, el abanico de edades en demanda de trabajo, sino fundamentalmente por exigencia de una mayor formación, que debe producirse tanto por extensión de este período educativo como por la necesidad de elevar su calidad.

### **IV. LA PROPUESTA DE UCD DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS**

Desde 1978, los distintos responsables que se sucedieron en el Ministerio de Educación y Ciencia plantearon, con diverso énfasis, su voluntad política de efectuar una reestructuración de las EMs.

El reconocimiento de la necesidad de la reforma de este nivel educativo se ha generalizado, por más que las razones que inclinan a ello a las distintas fuerzas sociales sean lógicamente muy diferentes. Desde perspectivas conservadoras, porque las EMs., tal como están planteadas, han dejado de cumplir adecuadamente la función selectiva que tradicionalmente se les había asignado (3). El propio desarrollo del proceso de aplicación de la LGE en Bachillerato y FP, al que nos hemos referido antes, ha producido una quiebra en la correlación *pirámide educativa-estructura de clases* de la lógica conservadora. Se ha roto la correspondencia entre nivel de educación-empleo-*status* (cultura-remuneración-consideración social). La inversión que se ha producido en la pirámide educativa ha hecho que a un nivel de estudios universitarios ya no corresponda automáticamente ni un empleo «superior» ni la consideración de élite; la bolsa de parados con titulación superior es el testimonio más elocuente de ello.

(3) Cf. el artículo de Marina Subirats: «De cómo enterrar un tema importante», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 95, nvbre. 1982, págs. 4 y ss.

La actual configuración de las EMs. se ha manifestado a los sectores conservadores como ineficaz tanto para la crisis (la FP, por su rigidez y alejamiento de las necesidades reales de la empresa, ofrece una formación que no facilita la readaptación profesional que exige la reconversión de los distintos sectores de la economía), como para un difícil e hipotético nuevo período de desarrollo.

La reforma de las EMs. propuesta por la Dirección General correspondiente del Ministerio de Educación y Ciencia, en el verano de 1981 (4), ofrece las siguientes líneas generales:

- Posibilidad de escolarización de todos los alumnos hasta los 16 años.
- Establecimiento de un primer ciclo de enseñanza secundaria, de dos años de duración, que permita perfeccionar la formación adquirida en la EGB, con una posible diversificación de cuadros de enseñanza, aunque básicamente la «variedad de la oferta» se reduce simplemente a la elección del tipo de centro, INB actuales o Centros de FP.
- Configuración de un segundo ciclo de enseñanza secundaria con dos direcciones diferenciadas:
  - a) Bachillerato Superior, de dos años, organizado por especialidades, con una base común, de carácter propedéutico para la Universidad.
  - b) Enseñanza Técnica y Profesional, de duración variable, cuyo objetivo sería la formación de técnicos superiores no universitarios, con posibilidad de una ulterior incorporación a la Universidad.
- Búsqueda de una colaboración entre la Administración educativa y la empresa para adecuar la enseñanza a las necesidades de empleo.

No es fácil hacer una valoración precisa sobre este esquema, dado que se encuentran ausentes de la propuesta datos tan fundamentales como son el coste económico de la reforma, la política a seguir en materia de profesorado, donde se requieren cambios importantes, la modificación de la estructura de los Centros que se precisa, o el posible calendario de la reforma. Sin embargo, es muy dudosa la validez del estudio ante hechos como

- la falta de rigor con que se analizan aspectos fundamentales de la situación educativa actual, como el fracaso escolar en la EGB;
- el mantenimiento en el fondo de la doble red actual (BUP/FP), bajo la etiqueta de «diversidad de la oferta» (Centros de Bachillerato o de Formación Profesional) o la de «no imposición» a los alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria, con la creación de la nueva figura del CIP (Curso de Iniciación Profesional), que en buena parte está escondiendo la actual FP-1;
- La *rigidez* de la ordenación propuesta. La *flexibilidad* y la diversidad de la oferta, de las que se habla reiteradamente, se reducen, en último extremo,

---

(4) «Las Enseñanzas Medias en España» (Estudios de Educación). Dirección General de Enseñanzas Medias. Servicio de Publicaciones del M.E-C, Madrid, 1981.

como ya hemos señalado, a mantener la actual estructura de los centros educativos, con la única novedad de incorporar al sistema los Conservatorios y las Escuelas de Artes y Oficios.

## V. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE UNA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Entendemos que los principios básicos que han de orientar una reforma de las EMs., dentro de un proceso de reformas coherente, de ordenación y funcionamiento, del sistema educativo, son los siguientes:

**a) Ampliación del tramo de la educación obligatoria** hasta los 16 años, con el fin primordial ya señalado de proporcionar a los alumnos una mayor formación tanto por la extensión del período de escolarización como por el aumento de la calidad y adecuación del servicio, impidiendo, a la vez, bifurcaciones excesivamente tempranas que responden, de hecho, a condicionamientos sociales y económicos más que al grado de inteligencia, capacidad e intereses reales de los estudiantes, y que ni siquiera son válidas para las exigencias actuales de la producción. A la movilidad derivada de los progresos de la tecnología no se puede responder con planteamientos academicistas rígidos. La preparación prematura para actividades excesivamente especializadas resta posibilidades a los cambios y adaptaciones que el progreso de la tecnología o las exigencias del mercado imponen.

### b) Flexibilización del sistema

En otra parte (5) ya hemos indicado que la característica fundamental que ha de teñir la reforma de las EMs., para que responda adecuadamente a las necesidades y situaciones de los alumnos en una etapa tan decisiva de su vida como es la de los 14-16 años, debe de ser la *flexibilidad*.

La ampliación, por arriba, de la enseñanza básica no puede reducirse a un simple aumento de los años de escolarización, que podría abocar, dentro de un sistema rígido, a un aumento de fracasos, frustraciones e inadaptaciones de los alumnos.

Para que esto no ocurra se hace preciso un sistema flexible que tenga en cuenta las distintas situaciones de llegada desde la EGB (diversidad de capacidades y aptitudes, diferente grado de preparación y conocimientos, etc.), las distintas situaciones de partida (pluralidad de intereses: deseos de pronta incorporación al mundo del trabajo en unos, aspiración a proseguir estudios superiores en otros) y que trate de evitar cualquier tipo de discriminación, tanto la directa (exigencia de unos conocimientos que una parte del alumnado no tiene) como la inversa (frenar las posibilidades de los alumnos más capaces o con una preparación mayor, al tratar de unificar el ritmo de la clase).

---

(5) Vid. mi artículo, ya citado, «La ordenación...», págs. 55-57.

### c) Adecuación de los Centros y adaptación del profesorado

Una reforma que trate de responder a los supuestos anteriores demanda necesariamente una transformación de los actuales centros y unos importantes ajustes del profesorado (plantillas, formación, perfeccionamiento, readaptación), así como una profunda revisión de los métodos pedagógicos y dotación de nuevos medios, que resultan de todo punto imprescindibles, como pueden ser los servicios de orientación escolar y profesional.

## VI. PLAN DE REFORMAS DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Como ya hemos señalado, una propuesta rigurosa de reformas de las EMs. exige una clara voluntad política de subsanar carencias, de hacer frente a las nuevas necesidades y, en consecuencia, de atender adecuadamente el coste económico que todo ello representa.

Por este motivo la reordenación de las EMs. no puede afrontarse simplemente con un cambio de la legislación correspondiente, hecho de un día para otro, sino que ha de encararse como un proceso, con una clara definición de los objetivos principales y secundarios que se desean alcanzar, una cuantificación de los recursos necesarios y una periodificación de los plazos de realización. Exige, pues, no una Ley sino un auténtico Plan de Reformas de las EMs., en el que todos estos extremos se encuentren adecuadamente recogidos.

Lo que podemos, sin embargo, presentar en este artículo no es más que una aproximación a cuáles deben ser los fines y los objetivos de la reforma y cuál podría ser la línea general de la estructura de las EMs. y de su contenido.

El fin al que consideramos se debe tender progresivamente es la implantación del *ciclo único* de educación de base, obligatorio y gratuito, hasta los 16 años como mínimo, que permitiría:

- eliminar la discriminación de los alumnos por motivos económicos y sociales;
- posibilitar la participación de todos los ciudadanos en la transformación de la sociedad;
- capacitarlos para adaptarse a las nuevas técnicas que los cambios constantes del progreso tecnológico imponen al proceso productivo;
- preparar adecuadamente a los alumnos más capacitados y con vocación suficiente para estudios de carácter universitario.

El ciclo único hasta los 16 años se plantearía como una educación *general*, es decir, para todos, y *personal*, de modo que cada uno tratara de alcanzar grados óptimos de su rendimiento, no desde la perspectiva de superar la selección para otros niveles superiores, sino desde la dimensión de que cada uno se hallara en condiciones de alcanzar las metas formativas que sus posibilidades le permitieran (6).

(6) En este sentido se está trabajando en otros países europeos como Holanda. Cf. *Revista de Bachillerato* núm. 4, oct.-dubre. 1977, pág. 88.

Los objetivos del Ciclo único podrían condensarse en la consecución del desarrollo de las capacidades humanas, la *instrumentación* intelectual (es decir, la preparación del alumno para que utilice su mente como *taller*, capaz de trabajar sobre la información y los conocimientos que recibe, y no como *almacén*), una adecuada formación para el empleo y la formación integral del alumno a través de una cuádruple integración: Teoría y práctica, en cada una de las materias; formación intelectual y formación manual; adquisición de conocimientos básicos y necesidades personales, tanto desde la perspectiva del desarrollo de su propia personalidad como individuo, como desde la que contempla su incorporación plena y efectiva a la vida de la comunidad; y por último, la integración escuela-entorno. El contenido de este sistema debería combinar adecuadamente tres elementos básicos de la formación: el formativo estricto, el cultural y el preprofesional, que han sido tratados ampliamente en otros trabajos (7).

Dentro del proceso de transformación apuntada del sistema educativo, el procedimiento más eficaz para el establecimiento del ciclo único de educación básica hasta los 16 años no consistiría en la ampliación directa en dos cursos de la actual EGB sino en una reestructuración profunda, como ya hemos señalado, de los actuales BUP y FP; ello comportaría previamente la transformación de los actuales centros de uno y otro tipo y la adecuación del profesorado, tanto desde el punto de vista de su formación, selección y actualización, como de la necesaria nueva configuración de plantillas. Una y otra medida irían aproximando adecuadamente los medios materiales y humanos para poder implantar, en su momento, el ciclo único.

¿Qué estructura sería conveniente dar a las EMs. dentro de esta línea de unificación progresiva y democratización de la educación básica?

Entendemos que la reordenación que proponemos pasa por una reforma del Bachillerato y FP en dos ciclos:

a) Primer ciclo: Tronco Común (TC) o Bachillerato General, de dos años de duración (14-15 años), que ha de estar, en cuanto a objetivos, contenidos y métodos, plenamente coordinado con la EGB, especialmente con su última etapa.

b) Segundo ciclo, de carácter voluntario, destinado a atender de una manera específica bien el aspecto propedéutico para el acceso a los estudios universitarios, bien el profesional, de modo que el alumno alcance la cualificación necesaria para su vida de trabajo.

En el primer caso, de dos años de duración (Bachillerato Superior), diversificado en especialidades y ramas. En el segundo, Formación Profesional, de duración variable según las exigencias de cada especialización, a través de una serie de módulos. En cada uno de éstos deberá obtenerse tanto la cualificación necesaria para trabajar en su correspondiente nivel, como para continuar los estudios, a través de módulos sucesivos, en orden a lograr una mayor cualificación en la propia profesión o en otra, mediante las oportunas convalidaciones de los módulos concurrentes a ambas especialidades (8).

(7) Especialmente en un estudio realizado por FETE sobre la reforma de las Enseñanzas Medias, aún no publicado.

(8) Este aspecto ha sido desarrollado ampliamente en el estudio anterior.

En el presente trabajo no vamos a tratar las posibles líneas de desarrollo de este segundo ciclo, limitándonos a adelantar algunos de los aspectos que consideramos básicos del primer ciclo o TC.

## VII. EL TRONCO COMUN O BACHILLERATO GENERAL

Al tratar más arriba los principios que consideramos deben orientar una reforma de las EMs. y, dentro de ella, de la implantación gradual del ciclo único de educación de base, obligatorio y gratuito, hasta los 16 años, hemos diseñado fundamentalmente los elementos más importantes del primer ciclo de las EMs., al que hemos denominado Tronco Común (TC) o Bachillerato General. Conviene, no obstante, ofrecer algunas precisiones más sobre este TC:

1. El *acceso* al TC desde la EGB debe ser directo.
2. En un momento educativo como éste (14 y 15 años), nudo de múltiples y diversas situaciones de llegada y de partida, como ya hemos señalado, la *orientación escolar* ha de convertirse en un elemento clave del sistema educativo. Sin tener un carácter vinculante, desde el mismo momento de la incorporación del alumno al TC, a la vista de su expediente y del consejo de orientación de la última etapa de EGB, y mediante las entrevistas precisas con el alumno y sus padres, se le habrá de aconsejar sobre las materias optativas en que conviene que se inscriba.

Asimismo, y a lo largo del primer curso del TC, deberá ser constante el seguimiento del alumno, a través del profesor-tutor o por el procedimiento que establezcan los servicios de orientación.

3. El TC se impartirá tanto en los *centros* de Bachillerato como en los de FP actuales, que tendrán que ser adaptados para hacer real la diversidad de la oferta en todos y cada uno de ellos.

De la misma manera, con la adecuación de los centros, se hace imprescindible el trasvase de determinado tipo de profesorado entre ellos, aparte de la necesaria readaptación del conjunto, para que desde el primer momento las plantillas puedan responder eficazmente a las necesidades del sistema.

4. El *contenido* mínimo básico establecido a nivel de Estado se completará en las distintas Comunidades Autónomas, con la incorporación de aquellos elementos históricos, culturales, lingüísticos, geográficos, económicos, etc., propios de cada territorio. Pero, en todo caso, entendemos que el plan de estudios debe estar configurado por un número muy reducido de materias obligatorias y un amplio abanico de optativas, ofrecidas normalmente dentro de grupos homogéneos, salvo en algunos casos en que el expediente del alumno, su grado de capacidad e intereses aconsejen una elección más libre de materias.

5. El *número de horas de clase semanales* no deberá ser excesivo (alrededor de 25 h/sem. como máximo), con el fin de disponer de tiempo para las actividades no regladas (culturales, extraescolares, deportivas...).

6. La flexibilidad se extenderá también a los planteamientos pedagógicos y didácticos.

7. Para romper con la dicotomía trabajo manual-trabajo intelectual, y ante el hecho de que una gran parte de los alumnos se van a incorporar al mundo del trabajo en distintos oficios, debe prestarse especial atención a las actividades preprofesionales.

Entre otras medidas, podrían concertarse con empresas, talleres artesanos, etc., distintas formas de cooperación, de modo que, durante un cierto tiempo (un trimestre, por ejemplo, en jornada de mañana o tarde) y, de modo especial, en el segundo año académico de este ciclo, los alumnos que lo desearan pudieran prepararse en programas dentro de empresas. Al mismo tiempo, los propios centros deberían ofrecer (en junio, septiembre, meses de verano...) cursos intensivos de formación profesional, que por el sistema de créditos constarían en el expediente del alumno.

8. Los alumnos que superaran todas las materias del plan de estudios recibirían el *título* de Bachiller General, acompañado de una certificación de su expediente académico, junto con un informe del equipo de orientación del centro. Aquellos que no superaran todas las materias recibirían una certificación de su expediente.

Desde el TC se podría acceder al mundo del trabajo bien directamente, como aprendiz, o a través de unos cursos flexibles de duración de enseñanza ocupacional, en calidad de personal semicualificado. Los que hubiesen obtenido el título de Bachiller General podrían pasar, asimismo, al Bachillerato Superior o a la FP.

Resulta manifiesto que un cambio de esa magnitud no puede aplicarse, con garantías de éxito, de forma inmediata ni sin unos períodos de experimentación y una evaluación rigurosa. En consecuencia, se hace necesario cubrir una serie de fases que vayan acercando previamente los estudios actuales de BUP y FP a ese objetivo que representa el TC, a la vez que se adecúan los centros y se prepara al profesorado para la reforma.

A título meramente indicativo señalamos las siguientes fases:

- 1.ª Escolarización al 100% de los alumnos de 14 y 15 años, mediante la implantación obligatoria de Cursos educativos y de orientación para el empleo, para todos aquellos no inscritos en Bachillerato o FP-1. (Esta escolarización total debería realizarse en un plazo máximo de dos años.)
- 2.ª Aplicación de medidas urgentes de reformas parciales en FP-1 y BUP que redujeran gradualmente las diferencias entre uno y otro tipo de estudios.  
En FP-1 podría iniciarse, desde el primer momento, una reforma más profunda, con reducción de los contenidos y flexibilizando el sistema, mediante el establecimiento de un mínimo de materias obligatorias y un amplio abanico de optativas. Asimismo deberían reducirse los con-

tenidos del Bachillerato, con un incremento importante de las EATP. A la vez se establecerían los mecanismos adecuados para la coordinación de los equipos pedagógicos afines de los centros de FP-1 y BUP. Un calendario posible de implantación de estas reformas parciales podría ser:

1983-84: Experimentación (un centro/prov.).

1984-85: Evaluación de la experiencia.

1985-86: Generalización.

1986-87: Todos los alumnos de 14-15 a. escolarizados en FP o BUP.

3.<sup>a</sup> Suavizar/eliminar los tránsitos de EGB a Bachillerato y FP-1, en contenidos, métodos y coordinación de los equipos pedagógicos (entre 1983 y 1986).

4.<sup>a</sup> Implantación del TC.

1987-88: Experimentación (un centro/prov.).

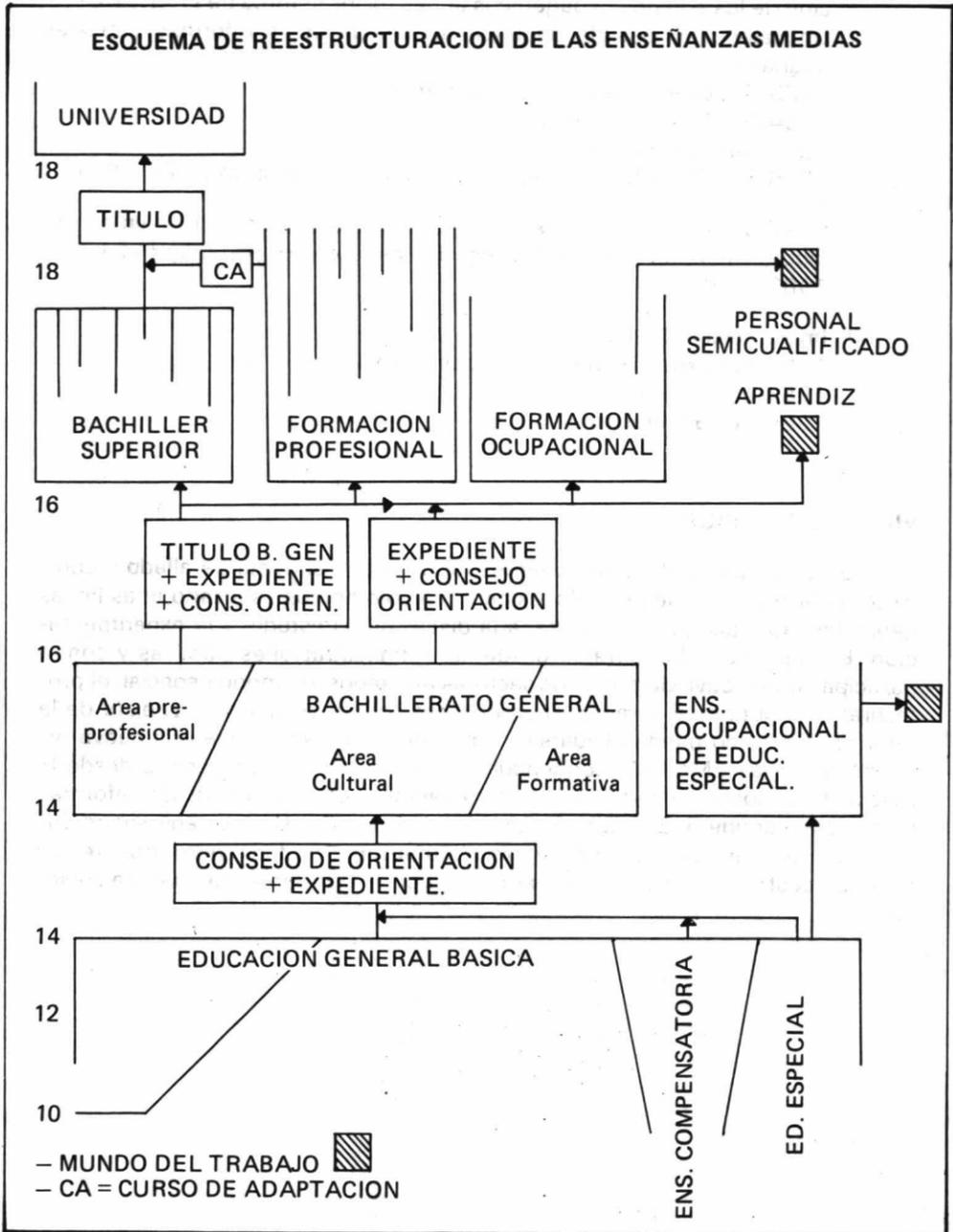
1988-89: Evaluación.

1989-90: Generalización.

## VIII. CONCLUSION

No hemos pretendido, ni podemos, diseñar un esquema detallado y completo de la reforma que las EMs. exigen; tan sólo hemos esbozado unas líneas generales, abiertas, por otra parte, a la discusión, el estudio y la experimentación. El esquema debe cerrarse desde las Administraciones públicas y con la participación efectiva de todos los sectores afectados, de modo especial, el profesorado, el auténtico garante —no por repetido menos cierto— del éxito de la reforma. Tampoco puede olvidarse, como hemos reiterado, que una nueva ordenación de las EMs. está condenada al fracaso si no se contempla desde la perspectiva global de todo el sistema educativo, introduciendo las reformas precisas allí donde hagan falta, y con una clara voluntad de corregir sus múltiples carencias en los distintos niveles. Es una tarea no fácil, pero urgente; un reto de nuestro tiempo histórico para la justicia y el progreso de nuestra sociedad.

## ESQUEMA DE REESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS



## c) Aspectos concretos de la reforma

### LA FORMACION DEL PROFESORADO: ENTREVISTA CON LA SUBDIRECTORA GENERAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO PILAR PEREZ MAS

Pilar Pérez Más, 37 años, se licenció en Filosofía y Letras (Sección de Filología Románica) en 1966. Era profesora agregada de francés en el Instituto de Bachillerato «Arcipreste de Hita» de Madrid cuando fue nombrada subdirectora general de Perfeccionamiento del Profesorado. Desde octubre de 1978 era responsable del área de Renovación Pedagógica de FETE-UGT.

Apenas posesionada de su cargo, hemos mantenido con ella la siguiente entrevista:

*P.—¿Es correcto plantear el reciclaje o actualización de conocimientos del profesorado no como un hecho que se vive sólo por una parte de los cuerpos docentes, con el carácter de una iniciativa personal y de situación de tipo extraordinario sino como una actividad que debería estar inscrita en el ejercicio corriente de la profesión educativa? Si tal planteamiento es correcto ¿cuál es la situación en España en relación con el mismo y cómo cabría, en su caso, corregir dicha situación?*

R.—La situación real en estos momentos es que la Administración Educativa no se ha responsabilizado como tal de la formación del Profesorado. Y por esto han surgido iniciativas privadas con una gran dosis de entusiasmo y de costo personal y económico que han suplido esa desgana administrativa. Estos movimientos de renovación pedagógica han tenido sus propias formas organizativas (Escuelas de verano, por ejemplo) que están de algún modo en plena revisión de planteamientos.

La corrección a esta situación puede venir por dos canales: uno, la ayuda y potenciación, sin absorberlos, de los movimientos de Renovación Pedagógica; otro, instrumentar la innovación educativa en todos los colectivos, que no están adscritos a los movimientos, a través de los CEIREs y de los canales que se establezcan. La Administración Educativa debe servir como soporte económico y administrativo para que el Profesorado conozca experiencias, investigue operativamente, y tenga un canal de comunicar sus propias inquietudes.

*P.—Más en concreto ¿cómo debería organizarse una actividad ordinaria de puesta al día permanente del profesorado? Y establecido este sistema ideal ¿cómo podríamos irnos aproximando al mismo?*

R.—Hasta ahora, se ha desarrollado a través de los ICEs, fundamentalmente con la impartición de Cursos presenciales. Se repite así, la estructura de la Universidad: un profesor que imparte «enseñanza» y un alumno que escucha.

Hay que romper esa dinámica. Creo que se debe partir del propio centro de trabajo: yo entiendo que la dirección prioritaria del M.E.C. va a establecerse en el sentido de potenciar el equipo de trabajo allí donde se encuentre. Es así, en el seno de esos grupos donde se ven los problemas y es allí donde prioritariamente se deben estudiar y resolver. Eso no quiere decir que no haya que escuchar y trabajar con un experto que da un curso para los profesores de una provincia. Pero hay que discutir y solucionar la propia realidad del Centro. También y en este mismo sentido hay que potenciar la comunicación entre Centros de la misma Comarca y del mismo nivel y la coordinación de los distintos niveles (E.G.B. con B.U.P. por ejemplo).

*P.—¿Cuál es su valoración del papel jugado por los cursos que desarrollan los ICES?*

R.—Mi valoración es que han desarrollado una labor importante con escasos medios económicos, sin un estatus jurídico claro y con problemas de dependencia orgánica. Son focos importantes de Perfeccionamiento. Aunque, quizá, y en el mismo sentido anterior, han realizado prioritariamente una labor en forma de cursos presenciales (en cuanto a formación del Profesorado, puesto que también llevan una labor de investigación educativa). Necesitan una clarificación (de dependencia, plantilla, medios, etc.) que se está estudiando seriamente por parte del equipo de gobierno del Ministerio de Educación.

*P.—Los criterios de cualificación más exigentes parece que deben ser aplicados en la selección de los cuadros que impartan los cursos y actividades de perfeccionamiento de profesorado ¿cómo se ha hecho la selección hasta el presente y cómo debería ser hecha?*

R.—Una parte importante de la labor que tenemos por delante es la «formación de formadores» y yo creo que hay profesionales, en el sector del funcionariado y en el sector privado que pueden perfectamente llevar a cabo una labor de formar y preparar a las futuras personas que irán ramificando su experiencia y conocimientos. Hay que empezar la actividad en este campo.

Esta labor será fundamental en la Escuela de Formación del Profesorado, proyecto acariciado desde hace mucho tiempo por los actuales responsables de la política educativa. El cómo se concreta la fórmula de organización es una cuestión difícil. Hasta ahora, no ha habido criterios comunes. Cada ICE llama a personas que le son conocidas, pensando que pueden hacer una labor, pero no con criterios sistematizados.

Por otra parte, la Administración, ha concedido becas o ayudas a personas que se han formado en un determinado aspecto y esto no ha repercutido después

en una ayuda al colectivo docente. Este es un camino que hay que rectificar. Si la Administración forma (o ayuda a formar) un Profesor, necesariamente este Profesor debe comprometerse a ayudar a los demás en la tarea que tienen encomendada.

*P.—Los Centros piloto, ahora llamados experimentales, no han cumplido hasta ahora, al menos en su conjunto, la misión que tenían asignada respecto a la difusión de experiencias entre el profesorado. ¿Cuál debería ser el papel y el funcionamiento de dichos Centros en el futuro, en relación con la mencionada tarea?*

R.—Efectivamente, los Centros Pilotos no han realizado realmente la misión para la que fueron creados. Y desde luego, es imputable a la Administración. Sin embargo, dentro de los Centros Pilotos, creo que hay que distinguir entre aquellos centros que han intentado verdaderamente realizar una tarea de experimentación de nuevos métodos y aquellos otros que son un centro de privilegio para determinados Profesores con más medios y menos horas de trabajo, por ejemplo. El sistema de comisiones de servicio, por otra parte no funciona, aunque últimamente las plazas de los Centros Pilotos se convocaban públicamente y esto se ha corregido en parte.

Uno de los problemas, a mi juicio, de los Centros Pilotos es que el resto del Profesorado no sabe absolutamente nada de lo que se hace o experimenta dentro de ellos. No hay canales de difusión de sus conclusiones, métodos, etc., esto es un verdadero problema. Estoy segura de que en algunos Centros se están haciendo cosas interesantes. Y es muy frustrante para el propio Profesorado el que no se conozcan los resultados de su tarea y no se les evalúe seriamente.

Pero, yo entiendo que habría que ir más allá: ¿tiene sentido hacer un Centro Piloto? o tiene, mejor, más sentido, ayudar las experiencias que se están dando en Centros esparcidos por la geografía española? Si un grupo de Profesores, trabaja bien en Ciencias Sociales, Lenguaje, etc., en una Escuela determinada, por ejemplo, se le observa trabajar, se le ayuda en algún sentido (material, ayudar a publicar, etc.), pero no se «declara oficialmente» todo el centro como Piloto.

Yo creo que deben ser profundamente cuestionados los Centros de este tipo.

*P.—¿Es posible y deseable «la formación en el aula», tal como se desarrolla en otros países?*

R.—No.

*P.—En una reforma de las enseñanzas medias, que va a implicar la reforma profunda de planes y programas y la implantación de otros nuevos con medidas anejas de reconversión de centros, la readaptación del profesorado sería un aspecto clave, tal vez el principal de dicha reforma, ¿puede ya hacer algún diseño de la estrategia más apropiada para acometer dicha readaptación y, en todo caso, cómo se piensa involucrar al profesorado en la reforma a fin de que no acabe por actuar como un simple receptor de la misma, tal como sucedió con la Ley General de Educación?*

R.—La reforma de la EEMM es otro de los proyectos que este equipo quiere poner en marcha. Es un proceso largo y complicado, pues abarca muchos aspectos: Programación, adecuación de los profesores, conexión con el mundo del trabajo, etc. Estamos, por otra parte, un poco acostumbrados a que las reformas hayan sido realizadas sin el conocimiento del Profesorado, y por lo tanto sin darle los medios de formación necesarios para adecuarse a las nuevas orientaciones. No hace todavía mucho tiempo se ha «renovado» la E.G.B., y sin embargo, el profesorado no ha recibido por parte de la Administración ningún medio para poder conocer la envergadura de la reforma. Sólo los movimientos de Renovación Pedagógica han trabajado en este sentido, ésa es la paradoja. No queremos caer en el mismo error. Dentro del programa del Ministerio, está el acometer la readaptación del profesor para que entienda el sentido de la Reforma como un tema prioritario.

Me parece importante «involucrar al profesor», ésa es la verdadera Reforma. Si el profesor es un agente pasivo, si cambia sólo el nombre de las cosas (por ejemplo, antes se hablaba de exámenes y ahora de evaluaciones, pero ¿qué diferencia hay en la práctica?), no se consigue la verdadera reforma.

Hay que incentivar al Profesor, evidentemente articulando una carrera docente seria (que no sea exclusivamente cambiar de nivel educativo) combinando aspectos pedagógicos y económicos. Esas posibilidades harán animar al Profesor a trabajar a investigar en el mismo Centro de trabajo, en la propia aula.

*P.—Designada subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, y aunque dicha designación sea tan reciente ¿ha trazado o está en vías de trazar un plan articulado o un programa sistemático de actuación en el campo que se le ha confiado? Y si tiene ya esbozado algún plan ¿cree que cuenta con los medios precisos para llevarlo a cabo?*

R.—El Sr. Ministro ha formado e impulsado unos grupos de trabajo en el propio Ministerio para las grandes reformas educativas. El Director General de E.E.M.M. coordina el denominado «Renovación Pedagógica e Innovación Educativa». En ese grupo están integradas personas muy valiosas que están diseñando las actuaciones a largo y a corto plazo. De este grupo saldrán las indicaciones precisas y necesarias para poder trabajar en este campo. Era un terreno olvidado por anteriores administraciones y al que, por tanto, adjudicaron escaso presupuesto económico y débil estructura administrativa. Esto va a ser lógicamente corregido al tener la voluntad de potenciar este aspecto dentro del Ministerio. Los Presupuestos Generales del Estado, que han sido prorrogados, prevén una dotación escasa, pero en los nuevos presupuestos aparecerá una partida más elevada. No obstante, se parte de una situación de crisis y hay muchos temas por resolver que desgraciadamente se traducen en mayores gastos.

*P.—¿No debería haber en esta materia una coordinación con las acciones de las Comunidades Autónomas?*

R.—Efectivamente. Una coordinación y sobre todo una comunicación es necesaria. Si en Murcia se está haciendo una experiencia valiosa en un centro, es imprescindible que se conozca en Cataluña o País Vasco. Y por otra parte, es

importante que se establezcan prioridades generales, aceptadas y estudiadas por todas las comunidades aunque después la concreción la establezca cada comunidad en su territorio.

*P.—Por último, los movimientos de renovación pedagógica han jugado con su inquietud y sus iniciativas y acciones concretas en la materia, un papel muy significativo. ¿Cómo podría el Departamento aprovechar y hacer aún más rentable dicho papel e integrarlo, por así decirlo, en los planes ministeriales?*

R.—Me da miedo oír la palabra «integrar» los movimientos de Renovación Pedagógica. Creo que hay que encontrar la fórmula para que sean ayudados por la Administración Educativa sin ser absorbidos por ella y procurando conservar a ultranza su propia independencia.

Se ha creado una Comisión precisamente para estudiar este tema. A ellos mismos les preocupa mucho este asunto, pues el tema fundamental del Encuentro celebrado en Salamanca ha sido precisamente éste: Relación con la Administración.

Soy muy sensible al tema de estos movimientos; no en vano he pertenecido incluso a uno de ellos durante cuatro años y he visto qué grado de dificultades económicas y administrativas tienen y cómo lo suplen con entusiasmo; pero esta situación no puede durar mucho más tiempo porque las personas se cansan, es natural, y hay que conseguir cierta estabilidad para realizar un trabajo a largo plazo, coherente, estable.



## **LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS**

MATILDE VAZQUEZ(\*)

La Ley General de Educación de 1970 surgió como una respuesta a la necesidad de renovación del sistema educativo español, tratando por una parte de adecuar éste a las nuevas estructuras de la producción y por otra de responder a las aspiraciones culturales de la sociedad. La Educación Preescolar y la EGB se configuraban como el primer y segundo nivel educativo, constituyendo el Bachillerato Unificado y Polivalente junto con el COU y la Formación Profesional el tercero, denominado Enseñanzas Medias. Los rasgos esenciales que definen este tercer nivel son la formación académica en el BUP y la enseñanza profesionalizada en la Formación Profesional.

Dentro del nuevo sistema, la Formación Profesional de I y II Grado pretendía crear la mano de obra cualificada requerida por el notable crecimiento económico del país de la década de los sesenta, constituyendo con la proyectada FP III, que nunca se ha llegado a implantar, el conjunto de las enseñanzas que tienen como finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de una profesión.

La FP I se imparte a partir de la EGB y abarca dos años, dedicándose en teoría la FP II a la profesionalización. Sin embargo, el puente previsto entre sistema educativo y sistema productivo no se ha producido más que en contados casos. Bien al contrario, a lo largo de los años en que ha ido progresando la Formación Profesional en sustitución de las antiguas Oficialías y Maestrías, se ha podido comprobar que el ajuste teórico inicial entre el aparato escolar formador de obreros cualificados para el aparato de producción y este mismo aparato no ha pasado de ser un proyecto.

Las insuficiencias de la puesta en práctica de la Ley a nivel de escolarización obligatoria hasta los 16 años, la evolución de nuestra estructura productiva, las aspiraciones culturales de la población y, finalmente, el problema del desempleo, son hoy el telón de fondo ante el que tienen lugar los nuevos pro-

---

(\*) Sociólogo, Subdirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

blemas del difícil ajuste entre las enseñanzas medias —FP y el mercado de trabajo.

## FORMACION PROFESIONAL VERSUS BUP

En otro lugar ya he hecho referencia a las notas diferenciales de las enseñanzas de Formación Profesional en nuestro país con respecto al resto de los subsistemas educativos (1).

En este sentido, lo primero a resaltar es que la educación profesional que se imparte en las escuelas profesionales constituye un subsistema de educación que ejerce unas funciones económicas y sociales con el sistema educativo. Ahora bien, con mayor intensidad que el conjunto del sistema, la Formación Profesional tiende a perpetuar y reproducir las diferencias sociales. Mientras que el resto de las enseñanzas se vinculan al mecanismo social a través de un sistema relativamente complejo o difícil de aprehender, en la FP es sencillo percibir cómo los propios trabajadores contribuyen con su aportación económica a la reproducción y funcionamiento de un subsistema de enseñanza que les mantiene en el mismo lugar del proceso de producción. Además, el factor trabajo en estas enseñanzas aparece con mucha frecuencia como una variable de análisis sobre los distintos condicionantes de la FP, porque un número importante de estos alumnos son al mismo tiempo trabajadores. De esta manera, la FP no contribuye a la movilidad social pero se convierte en un eslabón entre sistema educativo y sistema productivo, al que suministra una mano de obra con cierto nivel de cualificación.

Recordemos que los resultados de las investigaciones de la segunda mitad de la década de los 70 pusieron de manifiesto: 1.º) que existe una depreciación social de los estudios profesionales frente al BUP-COU y la enseñanza universitaria; 2.º) que su base social es fundamentalmente obrera, aunque la creación de especialidades como Administrativa y Delineación vinculen estos estudios a otras capas sociales progresivamente; 3.º) que existe una inadecuación, edad-estudios, aunque la progresiva escolarización y los efectos del paro tienden a establecer una mayor correspondencia entre dicho binomio; 4.º) que un número mayor de titulados universitarios se han incorporado al profesorado con la consiguiente elevación de la calidad de la enseñanza; 5.º) que existe una deficiencia de puestos escolares en determinadas ramas como la Administrativa y en determinadas localidades, con una infrautilización de puestos y capacidad de los centros en otras ramas y zonas del país; y 6.º) que los valores culturales que transmite la FP son propios y diferentes de los que se transmiten en otros subsistemas educativos (2).

Mientras que el subsistema FP se ha ido configurando con unos rasgos propios, el otro nivel de enseñanza media, BUP-COU, apenas se ha modificado en su estructura pedagógica y sigue preparando a los alumnos en lo que parece

---

(1) MATILDE VAZQUEZ: *La investigación sobre Formación Profesional en la red INCIE-ICES*, en *Temas de Investigación Educativa*, INCIE 1978.

(2) Una reciente investigación en este campo ha dado cuenta de la problemática socio-cultural de los diferentes tipos de formación. PAZ JUAREZ, MARIA ROS y MATILDE VAZQUEZ, *Actitudes y valores de los jóvenes frente al trabajo*, Subdirección de Investigación Educativa, 1982, Ministerio de Educación.

una formación académica general. Hay que hacer notar que el BUP ha quedado como un sistema al que se le ha arrebatado determinado profesorado, alumnado y asignaturas, que se han desviado a la FP, si bien se ha mantenido intacta la función que desarrollaba como enseñanza media tradicional que posibilita el acceso a la enseñanza superior.

Se ha responsabilizado desde muchos puntos de vista al sistema educativo de no preparar adecuadamente a los jóvenes, de los que el sistema productivo tiene necesidad, pero resultaría a nuestro juicio una falacia atribuir en exclusiva el paro juvenil a las deficiencias de nuestro aparato escolar.

En primer lugar, el BUP no prepara para determinados puestos, como tampoco lo hacía el antiguo Bachillerato y sin embargo, el sistema productivo utilizaba y utiliza este nivel educativo para cubrir ocupaciones como son las administrativas, de ventas, etc., siendo considerado por los empresarios como una formación amplia y polivalente que posibilita la adaptación a puestos burocráticos de carácter no manual. La FP anterior a la LGE —Oficialías y Maestrías— era útil al sistema productivo en la medida en que proveía de una determinada cualificación a los jefes de obreros y mandos intermedios y no tanto de determinadas destrezas útiles en el puesto de trabajo, mientras que la FP actual se considera casi exclusivamente como una preparación para el trabajo manual sin capacidad de decisión.

Por otra parte, desde el punto de vista de las salidas del sistema educativo, en tanto que en el subsistema FP muy pocos estudiantes completan sus estudios, en el BUP-COU la tasa de abandonos es bastante baja, aunque ello tenga lugar a costa de la repetición.

## LOS RECURSOS DEL APARATO ESCOLAR

Ya en el año 1979-80 la matrícula en FP había superado el medio millón de alumnos (Cuadro 1), aunque a pesar del crecimiento continuo sus efectos son todavía insuficientes en relación al conjunto del sistema educativo. Los efectivos escolares en el BUP alcanzan un millón de alumnos, el doble de los que tiene la FP. Las cifras son comparables puesto que el número de años de escolaridad es semejante.

La escolarización en FP es muy baja (3) y tan sólo un tercio de los alumnos que han terminado EGB y no cursan BUP están escolarizados en FP 1.

| Curso 1980-81            | Efectivos escolares     |
|--------------------------|-------------------------|
| EGB                      | 2.056.616               |
| BUP                      | 867.215                 |
| FP                       | 558.808                 |
| COU                      | 223.982                 |
|                          | Tasas de escolarización |
| FP I (14 y 15 años)      | 33,70                   |
| FP II (17, 18 y 19 años) | 9,66                    |

(3) FIGUERA Y RODRIGUEZ: *Situación y problemática de la Formación Profesional en el distrito de Madrid*, ICE Universidad Politécnica de Madrid, 1978.

Existen al mismo tiempo desajustes, porque se han desarrollado las especialidades que menos recursos precisan, como la Administrativa (Cuadro 2) y en otras ramas la enseñanza resulta muy costosa debido sobre todo a la infrautilización de la capacidad de los centros (4).

Los efectivos en la FP son extremadamente reducidos para una población activa superior a 12,6 millones (datos de 1975), dado que el alumnado sólo alcanza el medio millón y los graduados un 7% de la población de 15 a 19 años, edades a las que corresponde la FP I y FP II.

CUADRO 1.  
Incremento de matrícula en Formación Profesional

|         |         |       |
|---------|---------|-------|
| 1966-67 | 125.577 | 100   |
| 1967-68 | 136.045 | 108,3 |
| 1968-69 | 146.625 | 116,8 |
| 1969-70 | 150.997 | 120,2 |
| 1970-71 | 151.760 | 120,9 |
| 1971-72 | 159.005 | 126,6 |
| 1972-73 | 178.151 | 141,9 |
| 1973-74 | 204.749 | 163   |
| 1974-75 | 233.915 | 186,3 |
| 1975-76 | 305.254 | 243,1 |
| 1976-77 | 359.044 | 285,9 |
| 1977-78 | 407.812 | 324,8 |
| 1978-79 | 455.943 | 363,1 |
| 1979-80 | 515.119 | 410,2 |
| 1980-81 | 558.808 | 450,2 |
| 1981-82 | 619.090 | 493   |

FUENTE: Gabinete de Estadística del MEC.

En el año 1980-81 se graduaron el 42% de los que se matricularon en el primer curso, produciéndose un 58% de abandonos. En la FP II los que terminaron estudios representan un 37% de los que se matricularon en 1976-77 (5).

En el último curso 1981-82 la matrícula en FP ascendió a 619.090 alumnos con lo que se mantiene la tendencia al crecimiento, siendo este incremento relativo bastante superior al experimentado por el BUP. En relación con el curso 1980-81, se ha producido un aumento de un 11% en la matrícula total, incremento superior al resto de los subsistemas, hecho éste que nos afirma en la idea de que puede avanzar el prestigio de esta vía.

Pero los efectivos en la FP II siguen siendo muy bajos en cuanto a matrícula respecto a FP I, como hemos podido ver. En la línea de conseguir la atracción hacia la FP, se debería cambiar la estructura pedagógica y curricular del BUP que sigue siendo considerada exclusivamente como un paso hacia la enseñanza superior.

(4) *Op. cit.*

(5) Gabinete de Estadística del MEC.

En el estudio de Previsiones del empleo para 1985-1990 (6) realizado en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, se estima que en el año 1985, el 26,3% de los alumnos del sistema educativo se dirigirá a Escuelas Universitarias, el 65,9% a Facultades, el 7,6% a Escuelas Técnicas Superiores y un 20,2% a la Enseñanza Profesional.

Los fracasos escolares en el BUP se convierten, en mayor proporción que en la FP, en acumulación de repetidores, porque las pérdidas en el tránsito de la EGB al BUP ocasionan «homogeneización de pautas de comportamiento que permiten acumular sacrificios para completar los estudios medios» (7). De no mejorar la tasa de rendimiento del alumnado, se señala en el estudio citado, la agravación del fenómeno de repetidores puede ocasionar consecuencias imprevisibles en los enfrentamientos entre el sector de la demanda de educación y el sistema educativo. Todo intento de desviar la población del BUP hacia el subsistema FP redundaría en añadir al problema del rendimiento escolar en el BUP la deficiencia de la escolarización en FP I, incrementando el número de abandonos.

CUADRO 2.  
Especialidades de la Formación Profesional. Curso 1978-79

| Especialidades      | Graduados | Matriculados |
|---------------------|-----------|--------------|
| Administrativa      | 35.139    | 194.418      |
| Eléctrica           | 12.362    | 80.401       |
| Metal               | 11.279    | 68.751       |
| Delineación         | 6.001     | 38.619       |
| Automoción          | 4.435     | 32.406       |
| Electrónica         | 4.943     | 35.740       |
| Sanitaria           | 5.141     | 18.370       |
| Peluquería          | 2.015     | 7.841        |
| Química             | 1.708     | 9.666        |
| Agraria             | 2.776     | 12.539       |
| Madera              | 685       | 3.426        |
| Marítimo-pesquera   | 433       | 2.590        |
| Artes Gráficas      | 440       | 2.731        |
| Moda y confección   | 320       | 2.378        |
| Hostelería          | 309       | 2.295        |
| Infancia-Hogar      | 212       | —            |
| Construcción        | 51        | —            |
| Industria enológica | 98        | —            |
| Piel                | 66        | —            |
| Imagen y Sonido     | 86        | —            |
| Minería             | 26        | —            |
| Vidrio y cerámica   | 1         | —            |

FUENTE: Gabinete de Estadística del MEC.

(6) SUR MORA, A.M., LOPEZ ALMUÑEIRAS, M. et al.: *Previsiones del empleo 1985-1990*, ICE Universidad Autónoma de Madrid 1979-81.

(7) MONCADA, A., MUÑAGORRI, J. A. et al.: *Pronóstico de población universitaria 1985*, Gabinete de Estudios ICE de la Complutense de Madrid.

## FORMACION, PARO Y CRISIS

El indicador más utilizado para caracterizar la vulnerabilidad de los jóvenes a la entrada en el mercado de trabajo es la tasa de paro: relación entre el número de individuos que se declaran a la búsqueda de empleo y el conjunto de los que se declaran activos. Aunque un análisis más completo del término «inactividad» debería integrarse progresivamente en las encuestas de población activa, hemos de referirnos forzosamente a los datos siguientes:

Tasa de actividad y tasa de paro por edades.

|              | Ocupación | Paro |
|--------------|-----------|------|
| 16 a 19 años | 51,5      | 48,5 |
| 20 a 24 años | 66,1      | 33,9 |
| 25 a 54 años | 89,5      | 10,5 |
| 55 y más     | 93,8      | 6,2  |

FUENTE: Encuesta de Población Activa, 3er. trimestre 1982.

Como se ve, la ocupación-actividad es mayor en el grupo de edad de más de 25 años y en cuanto al paro la tasa más elevada aparece en el grupo de edad de 16 a 19. El paro afecta en primer lugar a 408,8 miles de personas no clasificables, entre los que se incluyen a los buscadores del primer empleo. Hasta los 25 años y en el sector servicios es donde aparece mayoritariamente el paro (8).

Si tenemos en cuenta los estudios, la más baja tasa de paro aparece en los mayores de 20 años con estudios primarios y la más alta en los jóvenes de 14 a 19 sin estudios.

Tasa de paro por estudios

|              | Primarios | Medios | Superiores | Sin estudios |
|--------------|-----------|--------|------------|--------------|
| 14 a 19 años | 276,8     | 393,1  | —          | 381,9        |
| 20 a 29 años | 153,7     | 200,8  | 243,3      | 242,3        |

FUENTE: EPA 1er. trimestre 1980.

El carácter discriminante de la formación recibida frente al fenómeno del desempleo es claro. Cuanto más alto es el nivel de formación menor riesgo de no encontrar empleo. Cuanto más alto es el nivel educativo, más posibilidades de empleo o subempleo y menos de paro.

A estas cifras hay que añadir la población desanimada para trabajar, que alcanza un 30,2 % en el grupo de edad de 15 a 19 años y un 17,3 % en el grupo de edad de 20 a 24 años, no pareciendo afectar apenas a la población de más de 25.

(8) EPA, tercer trimestre 1982, pág. 19.

## Población disponible para trabajar que no busca empleo

|              | Estudia | Desanimada |
|--------------|---------|------------|
| 15 a 19 años | 60,6    | 30,2       |
| 20 a 24 años | 15,5    | 17,3       |
| 25 a 29 años | 1,8     | 6,1        |

FUENTE: EPA, 3er. trimestre 1982.

Estos datos han de ser tomados con sumo cuidado pues habría que averiguar cuál es la incidencia de los diferentes tipos de formación en la facilidad de acceso al empleo en un plazo razonable. Una investigación en este sentido debería averiguar si una enseñanza técnica corta facilita más el empleo que una enseñanza técnica larga, o si una enseñanza profesional media facilita el empleo más que una enseñanza media general, o bien si las enseñanzas medias en conjunto facilitan el acceso al empleo más que una enseñanza superior.

En la misma línea de argumentación, se sabe que la tasa de paro no puede tomarse únicamente como medida del empleo y de la calidad de las diferentes formaciones en el mercado de trabajo, sino que hay que indagar sobre el sentido de las relaciones entre la oferta y la demanda, pues el hecho de no ocupar empleo en el momento de la encuesta de población activa no significa que un individuo con determinado nivel de educación no haya sido ya empleado anteriormente.

Los nexos de unión entre formación y paro no se establecen mecánicamente pero la formación recibida debe concebirse al menos como uno de los factores esenciales del acceso al trabajo, aunque concurren otras categorías más o menos encubiertas en alguna parte del sistema del empleo.

A falta de estudios que revelen si el paro afecta más o menos a los que han abandonado estudios medios, ya sean tecnológicos o no, hemos de observar lo que ocurre con la demanda de enseñanzas medias por parte de nuestro sistema productivo y su grado de utilización por éste (9).

## EL PROCESO DE DESCUALIFICACION DE LA MANO DE OBRA

El conjunto de datos disponibles y reflexiones que podemos hacer parecen sugerir que se operan fuertes transformaciones en las formas de utilización de la escuela y el proceso de renovación de la mano de obra, transformaciones en el seno de las cuales la formación tiene una importante función, aunque mediada por otros factores y en especial por el proceso de reproducción social.

En los años sesenta, existía una tesis teórica dominante según la cual la evolución del sistema productivo era perjudicial para los trabajadores sin cuali-

(9) Un estudio de la inserción en el empleo de los abandonos en la Universidad respecto a los que han completado estudios es la investigación de N. PIZARRO y A. CARRION: *El abandono de los estudios universitarios en España*, Ministerio de Universidades e Investigación.

ficación pero que resultaba positiva para la sociedad en su conjunto por la abundancia de bienes producidos. Según esto, la mayoría de los trabajos descualificados desaparecerían pues serían confiados a la automatización y correlativamente los empleos interesantes crecerían (10).

Pero los resultados de la utopía han sido otros. A pesar de la expansión, los empleos cualificados y sobrecualificados no han crecido como se esperaba y, al contrario, los empleos subcualificados no han hecho sino crecer (11).

El problema se enmascaró porque durante un cierto tiempo la enseñanza técnica y profesional ignoró tales fenómenos, como consecuencia de que sus titulados encontraban puestos cualificados y las tareas parcelarias se reservaban a trabajadores sin cualificación.

Igualmente, se ha desarrollado una contradicción entre la evolución del empleo y la formación. Mientras que se mejora la formación y también sus dispositivos mejoran, la probabilidad de ser cualificado en un puesto de trabajo disminuye y la probabilidad de ser un obrero descualificado aumenta. Entre 1962 y 1972, la posibilidad de un titulado profesional medio de ser empleado a su nivel de cualificación ha disminuido en todas partes y progresivamente las profesiones cualificadas han debido aceptar empleos descualificados.

Si como hemos visto, el sistema productivo disminuye la utilización de mano de obra cualificada, depreciándose cada vez más el esfuerzo de formación y práctica que la opción a un puesto de trabajo comporta, puede ocurrir que se produzca una escasez de obreros realmente cualificados para determinados puestos. El alcance y magnitud de tal escasez será un efecto a investigar porque puede ocurrir que exista una retracción en la formación de estos obreros por parte del aparato de formación, ya sea empresa o sistema educativo así como también por parte de la demanda social de educación, es decir, por el estudiante, quien ya no se sentirá tan motivado hacia el estudio de determinadas profesiones.

Paralelamente, los estudios de bachillerato junto con la FP Administrativa no plantean a las empresas tanta dificultad dado que existe una oferta suficiente de este nivel educativo que permite cubrir ampliamente los puestos con una rápida adaptación.

## LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA PRODUCTIVO ESPAÑOL

La estructuración actual del sector productivo español nos señala que se viene produciendo una remodelación del sector industrial, concentrándose la producción en sectores punta como Alimentación, Química, Transformaciones metálicas y retrocediendo los sectores tradicionales como Cuero, Calzado, Confección, Madera y Corcho (12).

(10) RADOVAN RITCHA: *La revolución científico técnica*.

(11) YVES DEFORGE: *Système de production et système d'acquisition du savoir*, Perspectives, Unesco, París.

(12) Renta Nacional de España, Banco de Bilbao.

Según un estudio realizado en el INCIE en el año 1977-78, sobre la demanda de fuerza de trabajo por el empresariado español (13), los sectores punta de esta demanda eran Metal-mecánica, Construcción, Química, Hostelería, Financieras y Seguros, apareciendo muy pocos ofrecimientos para los sectores de Cuero, Calzado, Agricultura y Pesca, sectores en regresión. Según este mismo estudio, la Hostelería era la actividad que más puestos de trabajo ofrecía desde el año 1973, así como también Metal-mecánica, Química y Construcción. Este último sector ha sido sin embargo el más afectado por la crisis en los últimos tiempos.

La estructura de los empleos no es uniforme y varía probablemente de un sector de actividad económica a otro. Y no sólo entre sectores sino también en el interior de las empresas que pertenecen a un mismo sector (14).

Existen unos rasgos comunes que caracterizan el mundo de la actividad económica, ajenos a la estructura de la producción y de los empleos. La empresa busca la rentabilidad, las tareas se vuelven cada vez más parcelarias y aparece la descualificación del trabajo, lo que ha permitido el desarrollo de nuevas formas de producción que habría que investigar y que se inscriben dentro de lo que podríamos denominar *actividad laboral desfavorable*. Estos empleos marginales son los que se ofertan a los jóvenes con bajo nivel de cualificación, configurándose así dos mercados de trabajo: uno central ocupado por una población activa cualificada y estabilizada y un mercado periférico cubierto en gran parte por los jóvenes (15).

El alcance y extensión de estos sectores marginales deberían ser investigados.

## LA UTILIZACION DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS POR EL SISTEMA PRODUCTIVO

Como ha señalado HUSEN, las enseñanzas medias no se dirigen ya a una élite social que tiene necesidad de una enseñanza clásica de cultura general sino que lo hacen a poblaciones escolares heterogéneas que tienen necesidades muy diversas y precisan de unas enseñanzas muy diversificadas.

Independientemente de la nueva función social que adquiere este tipo de enseñanzas en los países industrializados, conviene tener en cuenta el grado de utilización que nuestro sistema productivo hace de tales enseñanzas.

Aparecen con claridad ciertas características en las tendencias evolutivas de la estructura del empleo. Según la investigación del ICE Universidad Politécnica de Barcelona *Empresa, cualificación y formación* (16), y con el riesgo que

(13) PAZ JUAREZ y MATILDE VAZQUEZ: *Estudio de la demanda de mano de obra en España*, INCIE, 1979.

(14) PH. D'HUGES, G. PETIT, F. RERAT, PUF, París, 1973.

(15) La Documentation Française *Quelques aspects du problème de la marginalisation professionnelle des jeunes*, Avril, 1979.

(16) J. E. SANCHEZ, O. HOMS: *Empresa, cualificación y formación*, ICE Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.

supone extrapolar los datos de Cataluña a toda la geografía española, nosotros creemos generalizables sus conclusiones.

Las ocupaciones de cuadros superiores han experimentado un crecimiento mientras que estos empleos en la industria tradicional tienden a la regresión. La ocupación de técnicos medios se duplica y los altos cuadros junto con el personal burocrático-administrativo se cuadruplican. Correlativamente en los sectores modernos se incrementa el peonaje con un hundimiento del trabajo cualificado.

Por nuestra parte, en el *Estudio de la demanda de mano de obra en España* (17), se puso de manifiesto con una fiabilidad alta respecto a otros estudios de encuestas a empresas, lo que el empresariado español requería para las diferentes ocupaciones que precisaba cubrir.

En primer lugar, para la ocupación de técnicos superiores se requería titulación superior en la mitad de los casos aparecidos y una titulación técnica de grado medio en un 20% de los casos. El bachillerato, a su vez, era requerido fundamentalmente para profesiones administrativas y de ventas, aunque ya se apuntaba un 2% de casos en que la titulación universitaria se exigía para este tipo de puestos.

En cuanto a la ocupación de trabajadores manuales, en un 80% de casos no se requería titulación, lo que indicaba la baja utilización del sistema educativo para estos puestos. Entre el 20% de los casos restantes, la FP era el nivel educativo más valorado pero, además, en su caso se valoraba mucho la experiencia en el puesto y también una determinada especialización.

En aquel momento los sectores de actividad económica que más trabajadores manuales demandaban eran la Hostelería, la Agricultura, la Construcción y la Metal-mecánica. Se observó también que las empresas multinacionales tendían a pedir más personal administrativo y técnicos superiores y las empresas nacionales requerían más personal de ventas y trabajadores manuales.

Por lo que se refiere a las formaciones más adecuadas a los puestos de trabajo, las empresas modernas consideran que la categoría «directivos, titulados superiores y jefes de departamento» debe estar cubierta por universitarios con un título superior en un 72%, por titulados técnicos de grado medio en un 17% y por un 7% de personas sin ninguna titulación específica (18).

Al 74% de los trabajadores ocupados por la industria sólo se les exige conocimientos elementales. Sólo un 3% de la población activa industrial precisa estudios universitarios y el mismo porcentaje precisa estudios medios, lo que viene a corresponder con el nivel de estudios de nuestra población activa. El grupo de titulaciones de las enseñanzas medias de FP sirve para un 10% de la población activa, lo que corresponde al grupo de trabajadores manuales. Este 10% coincide con la demanda de fuerza de trabajo a través de la prensa donde

---

(17) *Op. cit.*

(18) J. E. SANCHEZ, O. HOMS, *op. cit.*

aparece un 10% de ofertas para ocupaciones de trabajadores manuales en el año 1977-78.

Respecto al grado de utilización de las enseñanzas medias por el sistema productivo, según el estudio citado de Cataluña se observa que la FP se aplica a los sectores de tecnología intermedia (metalurgia) en la categoría de obreros cualificados (19). En las empresas modernas la tendencia es a valorar más la titulación y menos la profesionalidad o experiencia en el puesto de trabajo para los niveles de titulados superiores o peritajes. De esta manera vemos que si la industria moderna utiliza conocimientos universitarios, el sector tradicional cubre los puestos directivos con personas sin titulación académica.

La titulación FP corresponde a un puesto de trabajo cualificado pero existe diferencia con respecto a lo que ocurría con la antigua Formación Profesional de Oficialías y Maestrías. Mientras estas enseñanzas se dirigían a puestos de jefes de equipo que hoy son cubiertos por titulados superiores de grado, en la actualidad los titulados en FP son destinados simplemente a puestos de trabajadores manuales cualificados. En cuanto al BUP, tiene acogida en sectores modernos para puestos administrativos como ocurría con el Bachillerato antiguo.

Se pueden prever las demandas del empresariado español en la medida en que los sectores vayan modernizándose. Crecerá el volumen de tres tipos de trabajo, directivos y personal altamente cualificado, en menor proporción los técnicos medios y por último los puestos de mano de obra sin cualificación, quedando estabilizados los jefes de equipo y los obreros especializados. De este modo, el grupo que perderá peso relativo será el de los trabajadores manuales cualificados.

Partiendo de que la estructura productiva se irá paulatinamente modernizando se puede prever que existirá un descenso en la demanda de formación de mano de obra cualificada cubierta en teoría al menos por la FP. Aparecerá una sobrecualificación de determinados puestos de trabajo como técnicos medios, administrativos y técnicos superiores.

De otra parte, la presión del desempleo actuará en el sentido de que los ingenieros superiores invadirán las áreas ocupadas anteriormente por ingenieros técnicos a los que transmitirán su paro. Estos, a su vez, lo transmitirán a los jefes de equipo que ocupan puestos intermedios, los cuales a su vez ya no pueden transmitirlo sino a la población sin estudios. De tal manera se redistribuye el paro que afectará finalmente a las personas sin titulación o formación aunque esta carga sea compartida por los titulados recientes.

Tal proceso de descualificación de la mano de obra se corresponde con el que aparece en otros países industrializados. Y como ha señalado DEFORGE, la descualificación del empleo no es particular de la industria pues se asiste a la misma evolución en los sectores administrativos, de contabilidad, gestión, comercio, etc.

---

(19) *Op. cit.*

## BIBLIOGRAFIA

- BANCO DE BILBAO, Renta Nacional de España.
- DOCUMENTATION FRANÇAISE, LA, núm. 1618, Avril, 1978.
- CLEMENCEAU, Patric: *Formation, chômage et crise: le cas des jeunes entrant en activité*. Education Permanente.
- DEFORGE, Yves: *Système de production et système d'acquisition du savoir, Perspectives*, Unesco, París.
- DEFORGE, Yves: *Demain la vie, Une étude sur la préparation des jeunes à la vie du travail en Europe*, Conseil de l'Europe, 1980.
- FIGUERA y RODRIGUEZ: *Situación y problemática de la Formación Profesional en el distrito universitario de Madrid*, ICE Universidad Politécnica de Madrid, 1978.
- FIGUERA, J. R.: *Relaciones del sistema de Formación Profesional en el distrito universitario de Madrid con el alumnado potencial y el sistema productivo*, ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- FREYSSINET, M.: *La division du travail*, Galilée, París, 1978.
- PH. D'HUGES, G. PETIT, F. RERAT: *Les emplois industriels*, PUF, 1973.
- HOMS, O., SANCHEZ, J. E.: *Formación Profesional y Sistema Productivo: Debate*. ICE, Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.
- HOMS, O. SANCHEZ, J. E.: *Empresa, cualificación y formación*, ICE, Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA: Encuesta Población Activa, primer trimestre 1980, tercer trimestre 1982.
- JALLADE, J. P.: *Qué penser aujourd'hui des rapports entre l'emploi et la formation*, Education Permanente.
- JUAREZ, Paz, VAZQUEZ, Matilde: *Estudio de la demanda de mano de obra en España a través de los anuncios individualizados de la prensa*, INCIE 1978.
- JUAREZ, Paz, ROS, María, VAZQUEZ, Matilde: *Actitudes y valores de los jóvenes ante el trabajo*, Subdirección de Investigación Educativa, Ministerio de Educación, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACION, Gabinete de Estadística.
- MONCADA, A., ORDOVAS, R., MUÑAGORRI, J. A.: *Pronóstico de población universitaria 1985*, Gabinete del ICE de la Complutense de Madrid.
- PIZARRO, N. y CARRION, A.: *El abandono de los universitarios*, Ministerio de Universidades e Investigación, 1981.
- RICHTA, Radovan: *La civilización en la encrucijada*, Artiach, 1972.
- ROMERO, C.: *El mercado de trabajo juvenil y el sistema educativo*.
- SCHWARTTZ, Bertrand: *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française 1981.
- SUR MORA, A. M., LOPEZ ALMUÑEIRAS, M. et alt.: *Previsiones del empleo*, ICE Universidad Autónoma de Madrid, 1981.
- VAZQUEZ, Matilde: «La investigación sobre Formación Profesional en la red INCIE-ICEs», en *Temas de Investigación Educativa I*, INCIE, 1978.

## d) Reforma de las enseñanzas medias en Europa

### LÍNEAS DE EVOLUCIÓN Y POLÍTICAS EUROPEAS DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

ANTONI CORNELLA GIMFERRER (\*)

#### 1. INTRODUCCION

Como es sabido, en 1970 se promulgaba en España la Ley General de Educación, cuyo título primero, relativo al sistema educativo no iba a tener plena efectividad —las nuevas enseñanzas se introducirían gradualmente— hasta varios años después. Si en virtud de la reforma nuevos términos como el de la Educación General Básica iban resultando familiares a nuestros conciudadanos, la creación en 1976 de las Direcciones Generales de Educación Básica y de Enseñanzas Medias a partir de las de Ordenación Educativa y Formación Profesional conduce a la creciente utilización de la expresión «enseñanzas medias», poco frecuente hasta entonces entre nosotros. Como tal no aparecía en la Ley, que se limitaba a hablar de Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas, pero su posterior utilización reglamentaria e incluso popular con un alcance no del todo europeo —dicho sea sin ánimo peyorativo— puede hacer necesaria alguna precisión semántico-comparativa.

En efecto, en España la expresión *enseñanzas medias* ha venido a ser un término que se aplica fundamental y prácticamente al Bachillerato (más el C.O.U.) y la formación profesional (de 1.º y 2.º grado) pero no a la segunda etapa o ciclo superior de la EGB. Es esta última faceta la que hay que subrayar a efectos comparativos, habida cuenta que ni siquiera en algunos casos de escolaridad básica tan prolongada como la de Dinamarca y Suecia ha desaparecido la idea de que los estudios medios se inician de algún modo en los últimos cursos de la *folkskole* o de la *grundskola*, o sea, antes de todo contacto del alumno con el *gymnasium* o escuela secundaria superior (1). No hablemos ya de aquellos países —con distinta organización de la educación— en que subsiste una escuela primaria o elemental, con estudios de corta duración, a la que sigue un

(\*) Consejero Técnico, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.

(1) Así, las versiones en inglés preparadas por el propio Ministerio danés de Educación de las Leyes de la *Folkskole* y del *Gymnasium* llevan por título «Act on the Folkskole (The Danish Primary and Lower Secondary School)» y «Upper Secondary Schools and Upper Secondary Courses Act» respectivamente.

amplio nivel secundario de hasta siete, ocho o nueve cursos, subdividido generalmente en dos ciclos. Entre los muchos casos mencionables citaré —por su gráfica singularidad— uno solo, el de Italia: allí la escolaridad secundaria completa comprende ocho años (de los 11 a los 19 de edad), pero es precisamente el primer ciclo el que recibe la denominación de *scuola media* (2). Inversamente, en la U.R.S.S. el término «escuela secundaria general» ha invadido todo el período de obligatoriedad escolar (3).

Este variopinto panorama me ha inducido a pergeñar la presente introducción. Había que especificar a qué enseñanzas medias pensaba referirme, esto es, a toda la educación de nivel medio integrada en el sistema educativo formal con independencia de que se inserte en parte en la *escuela básica* (4) o tenga marcado carácter profesional. Con estas matizaciones eventuales puede resultarnos muy orientadora la definición que de *secondary education* da el bien conocido «International Dictionary of Education» de Page y Thomas (5). Es mi intención seguir aquí sus pautas a pesar del carácter de proceso continuado que tiene la educación y de lo anacrónico que pueda resultar denominar *secundario* de primer ciclo lo que hoy en Europa es prácticamente *general* (6) porque el modelo de referencia sigue teniendo anclaje suficiente, creo, en la realidad educacional de nuestro Continente.

Dejando aparte cuantas referencias concretas sea preciso o conveniente hacer tanto a sistemas educativos de la Europa oriental (en sentido geopolítico) como a algún sistema extracontinental de la «región europea» de la UNESCO (como los de Estados Unidos y Canadá), la presente exposición se circunscribirá por razones operativas —que incluyen condicionantes de tiempo y espacio— sólo al ámbito territorial cultural del Consejo de Europa, o sea, a la que pudiéramos denominar Europa occidental *lato sensu*. Trataré por otra parte de recoger en estas páginas una panorámica de las principales líneas características de la más reciente evolución de las enseñanzas medias —en sus estructuras cuando menos— en el área antecitada, a partir de las disposiciones en vigor y práctica escolar ordinaria. No entro, por tanto, apenas, en análisis y polémicas doctrinales ni en tratar de prejuzgar direcciones de futuro.

(2) Existe ya, en italiano, una bibliografía relativamente copiosa sobre esa «*scuola media*» intermedia.

(3) En sus versiones inglesa y francesa publicadas en Moscú, el Informe soviético presentado en la última Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1981), inmediatamente después de referirse a la educación preescolar, pasa a tratar de las *general secondary schools* o *écoles secondaires d'enseignement général*, siguiendo con ello la terminología rusa oficial al uso.

(4) Basic schools: «Institutions combining primary and part of secondary level» (IBE Education Thesaurus: UNESCO, 1978, pág. 45).

(5) *Secondary education*: «Broadly speaking, that provided in secondary schools following primary education. In most countries, secondary education begins at approximately 11 years of age. Terminology differentiates between «general secondary education» which is not intended as direct preparation for an occupation and «technical secondary education» which is more occupational or vocational in nature. A distinction may also be made between secondary education which is mainly terminal in character and that which is intended primarily as preparation for entry into *higher education* or *tertiary education*. In some educational systems, secondary education is divided into 2 cycles, the first of which may coincide with the final stage of compulsory schooling. In a 2 cycle system, the first cycle may be concerned with general secondary education and the second cycle with technical secondary education» (Page y Thomas, 1978, pág. 305).

(6) En sentido crítico hacia la tradicional división concreta en estudios sexenales (en la línea de J. A. Komensky, más conocido por Comenio) se pronuncia el Prof. Sixten Marklund, en su artículo «New Stages in Education: a Swedish Viewpoint», publicado en «Comparative Education» Vol. 16, núm. 3, octubre 1980.

## 2. LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN LA EUROPA OCCIDENTAL DEL ÚLTIMO DECENIO

### 2.1. El precedente norteamericano

La Europa de las últimas décadas ha sido la gran importadora moral de un producto del que los norteamericanos fueron tempranos productores en un contexto económico que lo favorecía: educación secundaria para todos (o de *masas*, en el mejor sentido de la expresión). Basta recordar que en 1900 sólo medio millón de estadounidenses se aventuraban en la *High School*. Mediado el siglo su número era diez veces mayor. Desde los años del *New Deal* y la inmediata postguerra, los Estados Unidos disponen, por tanto, de una amplia red de *high schools* a las que se accede generalmente entre los 12 y los 14 años de edad. Después del 6.º o del 8.º grado o curso de escolaridad correlativos la mayor parte del alumnado decide si opta por unos estudios de corte más bien académico y propedéutico (con miras a la Universidad) o por otros que supongan una mayor preparación para una incorporación más inmediata al mundo del trabajo o bien por algún *programa general* que combine elementos académicos y profesionales. Dentro de una tónica de flexibilidad que no prohíbe el paso de un *programa* (en el sentido angloamericano de *program*) a otro, los diversos tipos de estudios secundarios pueden culminarse con la obtención del *high school diplom*, muy generalizado, en comparación con Europa, en los Estados Unidos. Téngase en cuenta que más del 90% de los efectivos del grupo de edad de los 14 a los 17 años frecuentan el segundo ciclo (*senior*) de la *high school* (7).

Antes de adentrarnos en el actual panorama europeo, quizá convenga formular una precisión sobre el *take-off* de la secundaria americana. La estructura económico-ocupacional de los Estados Unidos posibilitó tan rápida y temprana transformación, pero no la determinó por sí sola. Comparto la afirmación de Martín Trow de que «otros países, Gran Bretaña por señalar uno, han tenido revoluciones comparables a su estructura económica, sin transformaciones educacionales comparables» en su momento (8).

### 2.2. Generalización de la secundaria en Europa occidental

Fenómenos que la educación americana experimentó en época más temprana —generalización de la secundaria, presencia de las enseñanzas profesionales en la escuela, integración y diversificación de enseñanzas, orientación escolar en los centros, etc.— han dejado con el tiempo de ser patrimonio de pocos sistemas para pasar a caracterizar gradualmente la educación de muchos países del viejo continente. En buena parte de Europa se está experimentando

(7) En torno al 94% en los últimos años 70 según estadísticas del U.S. Department of Education.

(8) En «*International Journal of Comparative Sociology*», 2, 1961, págs. 144-145 añade: «The commitment of America to equality of opportunity, the immense importance attached to education throughout American history, the very great role of education as an avenue of mobility in a society where status ascribed at birth is felt to be an illegitimate barrier to advancement—all of these historical and social psychological forces are involved in the extraordinary commitment of mass secondary education», juicio que me parece fundamentalmente válido a pesar de los déficits y defectos del *American way of life* (parte de los cuales se detectan también, por cierto, en sociedades europeas).

no sólo una generalización de la educación secundaria con muy elevadas tasas de matrícula en los centros docentes del sector, sino también otros fenómenos de interés. Una oferta geográfica más completa y funcional, una mayor presencia escolar y valoración de las enseñanzas técnico-profesionales, una diversificación de enseñanzas más tardía y flexible que antaño (con frecuencia en vías directas de transferencia de un centro o sección a otro de análogo nivel), una más extensa red de orientación escolar, la supresión de barreras selectivas tempranas, métodos y contenidos actualizados, etc., son rasgos que van configurando las enseñanzas medias de nuestro entorno geográfico.

En línea con el fenómeno de la generalización no ya del acceso sino también de la permanencia en el sector escolar secundario, entre 1970 y 1978 se produjeron en la Europa comunitaria los siguientes aumentos de matrícula, que incluyo entre paréntesis (referidos al 1.º y al 2.º ciclos respectivamente): Alemania R.F. (28,2 y 59,8%); Bélgica (estable y 25,3%); Dinamarca (13,8 y 34,6%); Francia (19,8 y 18,7%); Irlanda (27,2 y 66,5%); Luxemburgo (9,3 y 53,4%); Países Bajos (27,6 y 66,9%) y Reino Unido (17,2 y 46,1%). Nótese que con la nueva tendencia a culminar estudios, es la secundaria superior la que experimenta mayor impacto relativo. Como han informado los servicios educacionales de la propia Comisión de las Comunidades Europeas, si en 1970 una amplia participación en la educación postobligatoria, en la escuela media superior, era una experiencia minoritaria en todos los Estados Miembros salvo las dos excepciones de los Países Bajos (60,5% de la población de 16-17 años en 1970) y Bélgica (66,1%), ocho años más tarde una participación aún más amplia se había convertido en lo normal. «En Francia (76,6 de los jóvenes de 16-17 años proseguía su educación), los Países Bajos (87,6%) y Bélgica (76,9%), la enseñanza secundaria superior asumía toda la característica de moverse hacia un modelo *universal*» (9).

Por no circunscribirnos a la sola Comunidad Europea, veamos la evolución de la tasa porcentual de escolarización *neto* en centros de enseñanza media formal entre 1970 y 1979, en una serie de países de Europa (10), según el último Anuario estadístico de la UNESCO (11). Si en Austria permaneció estable en torno al 68%, en Finlandia pasó del 71 al 85%, en Francia del 67 al 78%, en Grecia del 52 al 64%, en Irlanda del 63 al 80%, en Luxemburgo del 45 al 61%, en Noruega del 65 al 82%, en los Países Bajos del 65 al 82% y en Suecia, para concluir, del 67 al 77%. Naturalmente el *índice bruto* —en cuyo cálculo se tienen en cuenta *todos* los alumnos escolarizados en el nivel correspondiente, pertenecan o no al grupo de edad de referencia— tiende a ser superior al *neto*, y ello explica que se barajen a veces cifras mayores.

Si el rápido desarrollo económico de la Europa de la postguerra facilitó el proceso, la crisis iniciada ya en la pasada década a raíz del encarecimiento del petróleo y demás fuentes de energía no lo ha detenido. En efecto, las desfavore-

(9) Sobre esta apreciación y diversas cifras contenidas en el mismo párrafo, ver la información de los Servicios de la C.E.E. presentada por Ivor Richard, miembro de la Comisión Europea, en «European Journal of Education», Vol. 16, núms. 3-4, 1981.

(10) Las cifras se refieren a todos aquellos países europeos cuyas tasas netas de escolarización han sido publicadas por el Anuario estadístico de la UNESCO. Son todos occidentales *lato sensu*. Sobre Europa oriental la UNESCO ha publicado sólo tasas *brutas*, en general inferiores a las occidentales, lo que no obsta para que se aprecie un crecimiento de efectivos escolarizados, en la misma dirección.

(11) «Statistical Yearbook» (edición trilingüe: inglés, francés, castellano), UNESCO, París, 1981.

rables perspectivas del mercado de trabajo no animan al joven a abandonar tempranamente sus estudios, sino más bien a prolongarlos hasta la Universidad en muchos casos. Por otra parte, también un componente endógeno ha contribuido al crecimiento de las tasas del segundo ciclo secundario: la democratización o generalización del primer ciclo. Como bien advierte Maurice Kogan «toda modificación introducida en un nivel educativo tiene repercusiones sobre los demás» y, en concreto, las reformas que han hecho accesible a la mayoría la media inferior han suscitado, a su vez, un aumento del número de candidatos en los centros de enseñanza secundaria del 2.º ciclo (12). El hecho es que, en nuestro ámbito europeo, hoy la mayoría de los *teenagers* están en la escuela (pocos en el trabajo). Ello traslada a la misma retos nada fáciles, como el de suplir la función de socialización (*socializing function*) que antes tenía el entorno *adulto* del puesto de trabajo.

Convendrá aquí formularse una pregunta al modo de Vernon Mallinson: *how comprehensive?* Cuando se pretende con frecuencia —como veremos— que las enseñanzas medias formales preparen tanto para el acceso al nivel superior como para el llamado *mercado de trabajo*, no es nada baladí plantearse el tema de qué grado de integración o polivalencia —y a *sensu contrario* especialización o diversificación— deben tener las enseñanzas medias. El lector advertirá que normalmente hablo de escuela integrada más que de escuela polivalente, pero que en todo caso lo hago en el sentido del término inglés *comprehensive school* que por *école polyvalente* suele traducirse al francés y por *Gesamtschule* al alemán.

### 2.3. Integración *versus* diversificación

También hubiera podido titularlo «polivalencia *versus* especialización». El tema, de notoria actualidad, tiene singular importancia. Torsten Husén, lo califica de «*corse issue*» (cuestión fundamental)... In Western European educational at large over the last twenty-five years» (13). Si por *dual* puede ser tenido un sistema de instrucción elemental para todos y enseñanza media sólo para los mejor dotados (intelectualmente, en teoría; económicamente, en la práctica, a menudo), Europa ha vivido muchos lustros de dualidad desde que sus distintos Estados facilitaron, cuando no ordenaron (*imperativo sensu*), el acceso a unos niveles mínimos, elementales, de instrucción. Pero otro tipo de *dualidad* perdura hoy en países que superaron la primera. Me refiero al mantenimiento generalizado de dos o más tipos de establecimientos docentes con enseñanzas post-primarias de distinto contenido y efectos las más de las veces. Suele tratarse de centros de *bachillerato*, de corte académico y propedéutico, por una parte y de centros de enseñanza profesionales, más bien de carácter práctico y terminal, por otra. A los estudios cursados en estos últimos no se reconoce en ocasiones ni siquiera el *status* de *estudios medios*.

También esta dualidad ha ido perdiendo peso específico en Europa, muy especialmente por lo que al primer ciclo secundario se refiere. En Escandinavia

(12) Véase «Evolution des politiques Nationales de l'éducation dans les pays de l'OCDE: Vue d'ensemble» par Maurice Kogan, OCDE, París, 1979, pág. 58.

(13) «The School in question», Oxford University Press, Nueva York, 1979, reimp., 1981, págs. 83-84.

y Finlandia, el mismo se integra plenamente en la escuela básica de nueve cursos (14). En Grecia, Italia, Suiza, Irlanda y, en buena parte Francia y el Reino Unido constituye la secundaria inferior. Los sistemas de la R.F. de Alemania y del Benelux han introducido ciclos de observación y orientación al inicio de la escolaridad media. Junto a las consabidas asignaturas teóricas, en todos esos ciclos suelen estar presentes elementos de educación técnica, artística, preprofesional introduciéndose ya algunas materias optativas, pero evitándose normalmente existan ramas o líneas (*lines*) separadas. Es más, una serie de circunstancias, a las que no son ajenas los déficits básicos que se arrastran frecuentemente del nivel anterior, han conducido a una cierta *primarización* de la escuela intermedia (*école moyenne, middle school*).

La diversificación propiamente dicha suele ser hoy en Europa un fenómeno más bien típico del segundo ciclo secundario. La existencia de una *tendencia* en tal sentido no obsta para que subsistan sistemas como los de los *Länder* alemanes o el austriaco (común a toda la Federación) en que una red paralela de enseñanzas, incluso de centros, se produce ya en el ciclo inferior, mientras que en Noruega o Suecia la escuela secundaria superior es única, por muy diversificadas que puedan ser sus enseñanzas. Así en Suecia, por ejemplo, el ciclo superior comprende hasta 23 *bachilleratos* teóricos y prácticos o profesionales, con especializaciones progresivas en los sectores sociohumanístico, económico y científico-tecnológico.

La formación profesional suele escapar, en parte, al sistema escolar y ello sin necesidad de que el sistema de aprendizaje sea el dominante en su ámbito, como efectivamente sucede en Alemania, Dinamarca y Suiza, por ejemplo. Y es lógico que la empresa esté presente de algún modo en el sector; pero también es cierto que las enseñanzas técnico-profesionales, en la mayor parte de Europa, tiendan a estar cada vez más presentes en los *currícula* secundarios ordinarios.

Difícilmente podía ser así antaño cuando el hijo del obrero o el campesino dejaba la escuela tras cursar simples estudios elementales. Muchos pasaban más adelante a engrosar la mano de obra no especializada. Los que alcanzaban algún tipo de cualificación técnica la conseguían a través de formación en la empresa o de enseñanzas organizadas por organismos que, aun en el caso de ser estatales, solían ser totalmente ajenos a los ministerios de Educación. Hoy, en cambio, no sólo existe formación profesional *escolar*, sino que se va abriendo paso la idea de que los *bachilleratos* tengan secciones técnicas y profesionales que se integren en los mismos centros que los generales académicos, y que haber cursado tales estudios no sea un impedimento (*formal*, al menos, y a reserva de selectividad y *numerus clausus*, donde los haya) para el acceso a la Universidad. Este sería *grosso modo* el caso de Bélgica, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Suecia, etc., en cualquier caso. En la actualidad, los estudios más estrictamente profesionales no se sustraen a la inserción, en los *currícula*, de elementos de educación general. Menor suele ser la presencia de contenidos técnico-profesionales en las ramas más académicas; pero ello ya no es tan excepcional como antes. La especialización se ha convertido, de todos modos, en un proceso gradual que trata de asentarse en un sólido fundamento científico-

---

(14) Alguna similitud formal y quizá material con la escuela básica nórdica tiene la escuela general primaria, media o politécnica (según denominaciones) de distintos Estados del área socialista.

co y cultural general. Dicho proceso se inicia, en la práctica totalidad de los países, más tardíamente que antes. Un problema que subsiste incluso en aquellas áreas en que se han ensayado fórmulas que pueden parecer a muchos más *vanguardistas* es el de la valoración de los estudios profesionales. La lucha (*struggle*, diría un anglosajón) por una mayor *dignidad* de los mismos continúa. Hay que reconocer que incluso en países como Suecia, las series teóricas de la *gymnasieskola* siguen gozando de mayor predicamento que las *prácticas*. Como bien ha detectado el especialista en temas educacionales de aquel país Leon Boucher, en términos de clase social, son aún los chicos procedentes de hogares de trabajadores manuales y que generalmente obtienen notas más bajas en la escuela, quienes con menor probabilidad elegirán cursar las opciones de mayor prestigio en la *högstadiet* (ciclo superior de la escuela básica) o en la *gymnasieskola* (escuela secundaria superior) y quienes accederán menos presumiblemente a estudios superiores. «Aunque en términos relativos, las posibilidades de *éxito* de aquéllos haya aumentado —ha escrito—, cuando los mecanismos formales de selección son suprimidos para mejorar la accesibilidad a los niveles superiores de la educación para hijos de hogares de clase obrera, dicha libertad de acceso es explotada más extensamente por los grupos ya bien representados en el sistema selectivo» (15).

Por cierto, quizá sea éste un lugar propicio para recordar algo que el propio Boucher ha escrito a propósito de Suecia, pero que resulta válido para otras latitudes: que la igualdad de oportunidades educativas —un objetivo ampliamente aceptado hoy en Europa— implica no sólo escuelas *iguales* sino igualmente eficientes, especialmente en la superación de *handicaps* socioculturales iniciales.

#### 2.4. Otros rasgos de las enseñanzas medias

No es raro que una reforma educativa afecte más a estructuras institucionales y contenidos de los programas que al *teaching/learning process*, en sí. En cualquier caso, una escuela elemental y básica en general abierta a todos, más activa y participativa, menos memorística y propedéutica tenía que condicionar —como condicionante es todo el contexto social de la educación— el nivel secundario. La solución de continuidad entre niveles es hoy más imperceptible. Al primer ciclo secundario ha tenido acceso en toda una serie de países —es un hecho no específico del nuestro— el profesorado del nivel anterior, ya *reciclado*, ya con formación inicial más completa, a menudo universitaria. Aquella fase debe atender en parte las necesidades de observación y orientación del alumno, lo que requiere unas destrezas (*skills*) en el profesorado y personal de apoyo. El rol del docente en la clase ha perdido un tradicional carácter más autoritario. El papel del alumno es, a su vez, menos pasivo, aunque en la escuela de cada día no siempre se ha sabido o podido combatir el exceso subsistente de pasividad y desinterés, sino algún grado de animosidad. Y decimos esto porque, con la elevación del límite final de la obligatoriedad escolar hasta los 15 ó 16 años —topes más habituales en Europa— se agudiza socialmente el problema de los *cansados de escuela* que en los casos más serios ha originado la experimentación y organización de vías alternativas a la escolarización ordinaria para grupos de *teenagers* en tales circunstancias.

(15) «Tradition and Change in Swedish education», Pergamon, Oxford, 1982, pág. 196.

A los fenómenos de absentismo, fracaso escolar, inadaptación social han contribuido distintos factores. Se ha acusado a la escuela secundaria de planes, programas y horarios sobrecargados, de practicar una pedagogía excesivamente antañona, abstracta y magistral. Parafraseando en su idioma a Louis François (16) diré que «des matières nouvelles plus, jeunes, plus séduisantes, plus proches de la vie se sont présentées». Pero, como él mismo reconocería, no se ha dado la fórmula mágica.

En efecto, en todos los países las enseñanzas medias son reestructuradas una y otra vez —síntoma de crisis—. Por doquier el elemento *curricular* de la educación secundaria ha tenido que ser repensado y modificado. Ya hemos aludido a las materias *nuevas*. Recordemos ahora que incluso en los bachilleratos más clásicos, las lenguas *muertas* han tenido que ceder terreno a las *vivas*, cuando no a la profundización en el estudio de la propia lengua vehicular de las enseñanzas. El idioma propio (más que su literatura), un segundo idioma (inglés, las más de las veces) y las matemáticas ocupan puestos *privilegiados* —por necesidad— en muchos planes de estudios, más o menos vinculantes o indicativos, según países y tradición académica. En cualquier caso, existe una cierta preocupación por asegurar unos mínimos suficientemente amplios. De «*requirement for breadth, which is commonly defined in terms of subjects*» se nos habla en el *paper* ministerial anglo-galés «The school Curriculum» (17).

Una consideración final, relativa a exámenes de fin de ciclo y de estudios secundarios. En general, a pesar de las corrientes críticas, no han desaparecido de la escena europea, sino que subsisten fórmulas relativamente tradicionales y *solemn*, del tipo de lo que pudiéramos llamar *exámenes de reválida*. Al menos así sucede, como veremos a continuación, en el sector de la enseñanza *preuniversitaria* en el conjunto de Estados con mayor peso demográfico. En Francia, culminados los tres cursos del bachillerato general o del técnico «il faut passer son bac» (*épreuves du baccalauréat*). En Italia, si ya para obtener el diploma de la *scuola media*, el alumno ha de someterse a una prueba escrita y oral ante un tribunal de profesores de su centro más un presidente externo, en el examen de Estado terminal de los *licei* e *istituti* se invierten los términos: el candidato a la *maturita* debe examinarse ante un tribunal externo completado por un profesor del centro. En la República Federal de Alemania la *Allgemeine Hochschulreife* o certificado de madurez (pre)universitario general —se obtiene a través del examen de bachillerato (*Abitur*) concluido el 13.º año escolar. Consta de pruebas orales y escritas, pero con la última reordenación del Gymnasium en los distintos *Länder*, el examen ya no es de tan amplio espectro como antes, quedando reducido a cuatro materias, distintas según opciones. Un sistema opcional diferente es el del Reino Unido, en que el alumno se examina de un número variable de asignaturas al final del período escolar obligatorio (generalmente a los 16 años) y de otro más reducido y especializado al final del ciclo secundario completo. El posible ingreso en un centro universitario queda condicionado por la elección de *subject* o materia a revalidar. Las propias Universidades contro-

(16) Ver «Histoire Mondiale de L'Education» (Dir.: G. Mialaret), P.U.F., Paris, 1981, tomo IV, pág. 413.

(17) Department of Education and Science y Welsh Office: «The School Curriculum», HMSO, Londres, 1981, pág. 7. En el núm. 269 de esta revista se publicó a cargo del firmante de este artículo una recensión del documento, con específica alusión a sus recomendaciones para la fase *secundaria* de la escolaridad obligatoria en Inglaterra y Gales.

lan los exámenes finales, que conducen a certificados distintos (cuando menos en la denominación) en Inglaterra y Gales, en Escocia y en Irlanda del Norte.

### 3. POLITICAS DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

#### 3.1. Generalización del fenómeno reformista

Difícilmente encontraremos algún país europeo que, en el último decenio, se haya sustraído a la tentación de reformar —en mayor o menor grado— sus enseñanzas medias. Son tantos los que han implementado políticas reformistas que forzosamente vamos a tener que limitarnos *en esta sede* a aproximarnos al conocimiento —limitado a aspectos fundamentalmente estructurales— de unos pocos casos. He pensado referirme a los procesos de cambio muy recientes, *in fieri* incluso. Y me ha parecido oportuno no movernos del área mediterránea primero —viendo los interesantes casos de Grecia e Italia— para pasar después, como contrapunto, a la Europa boreal, concretamente a Noruega y Finlandia (18) —no a Suecia, pues a ella me referí ya en el número 270 de esta misma Revista (19).

Aunque cada reforma tiene sus propios objetivos, muy particularizados a veces incluso en algunos detalles, una serie de ideas suelen estar más o menos presentes en muchos casos: así, democratización, igualdad de oportunidades, inserción en la vida activa, dignificación de las enseñanzas técnico-profesionales, preparación para ulteriores estudios, iniciación a la educación permanente y recurrente. No es fácil preparar a los hombres para vivir en un entorno en continua transformación, como no lo es algo que hoy resulta más necesario que nunca: «*apprende à apprendre*».

#### 3.2. Grecia

En 1975, apenas reinstaurado el régimen democrático y adoptada la vigente Constitución helénica, se inicia en aquella República un proceso de reforma postconstitucional de la educación que incide particularmente en el ámbito de las enseñanzas medias que ven ahora unificado su primer ciclo (20). En efecto, las enseñanzas del actual *gymnasion*, que se sitúa inmediatamente después de la escuela elemental de seis cursos, se extienden a lo largo de tres años que representan una prolongación de la educación general y obligatoria, al tiempo que una preparación al más selectivo y diversificado ciclo superior de la secundaria. A los cursos del *gymnasion* (hoy generalizados, pero reducidos a tres), suceden los del *lykaion* general, el *lykaion* técnico-profesional o la escuela media de corta duración y análogo carácter profesional.

En el liceo general el grueso de las enseñanzas es más bien de contenido académico. La educación se hace más rica, completa y diversificada. Sin perjui-

(18) De Grecia y Finlandia acaban de publicarse en este mismo año de 1982 los exámenes a que la OCDE ha sometido sus políticas educativas. Por razón de fechas, no los he podido tener en cuenta en este artículo.

(19) Véase «El sistema educativo sueco, objeto de renovada atención», Revista de Educación, núm. 270, mayo-agosto 1982.

(20) Antes de la reforma, con los seis años de escuela elemental se culminaba la obligatoriedad escolar. Desde aquélla se accedía a centros técnico-profesionales o, previa superación de exámenes nacionales, a la secundaria académica o *gymnasion* de seis cursos.

cio de que persista un *tronco común*, a partir de segundo se abren dos opciones de tipo *letras y ciencias*. En total, son tres años de estudios (del 10.º al 12.º de escolaridad).

Respecto a las enseñanzas más *modernas o prácticas* diremos que, como en tantos países mediterráneos, las enseñanzas de carácter técnico y profesional han sido valoradas en la historia griega más reciente menos positivamente que las académicas, más ligadas al concepto heleno de *paideia* y al humanismo clásico en general. Con la reforma educativa, las escuelas profesionales de ciclo medio inferior se han integrado en el *gymnasion* unificado. Los ulteriores estudios en *liceos* técnico-profesionales son de seis semestres (3 años) o en *escuelas* profesionales de dos a cuatro semestres. Para acceder a la Universidad son necesarios estudios *liceales*, pero tanto el *lykaion* general como el técnico habilitan para ello. En base a esta dimensión preuniversitaria, los liceos técnicos comparten con los generales determinados contenidos propedéuticos: pero también imparten enseñanzas enfocadas a empleos que no requieren estudios superiores.

### 3.3. Italia

La institución en 1962 de una *scuola media* en el sentido de secundaria de primer ciclo va ligada en Italia al contenido del artículo 34 de la Constitución (21). Se prefirió la solución de cinco años de *elementales* y tres de *media*, generales y obligatorios, a ocho de enseñanza básica. Las materias que actualmente se imparten en la *scuola media* no difieren mucho de las del *gymnasion* griego y otros ciclos europeos del género: la educación general predomina sobre la física, artística, musical y técnica, pero también estas enseñanzas están presentes en los programas.

A diferencia del ciclo precedente, que se basa en un tipo único de escuela de carácter formativo y de orientación, la enseñanza secundaria superior se caracteriza por una pluralidad de medios formativos, algunos de los cuales se presentan como netamente profesionales y especializados. Los estudios duran entre cinco cursos (necesarios para la *maturità*) y tres (prorrogables hasta 5). La pluralidad de centros existentes es amplia (indicaré los años de duración normal de los estudios): liceo clásico (5), liceo científico (5), liceo lingüístico (5), instituto normal (4), escuela normal (3), instituto técnico (5), instituto profesional (4-3-2), más todo un conjunto de institutos artísticos *sui generis*.

Este sector es reconocido como necesitado de reforma desde tiempo ha. Y su transformación se ha intentado repetidamente sin éxito. Ya en 1978-79 se discutió en el Parlamento un proyecto que no pudo convertirse en Ley por disolución anticipada de la Cámara de los Diputados y el Senado.

Siempre a reserva de las modificaciones que en el texto introduzcan los plenos de ambas Cámaras —creo que la primera se ha pronunciado ya, aunque ignoro los términos exactos— a la vista del proyecto dictaminado en Comisión, parece que la nueva ley contemplaría una escuela secundaria superior, accesi-

(21) Constitución de la República Italiana, artículo 34, párrafo 2.º: «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».

ble con la *licenza della scuola media*, de duración quincenal y con distintas ramas o líneas (*indirizzi*) articulada según áreas profesionales (*aree di professionalità*).

Su 1.º y 2.º años deben favorecer la orientación para elegir *indirizzo*. Habrá disciplinas comunes —particularmente en los dos primeros cursos— *di indirizzo*, prácticas de laboratorio y taller y materias y actividades opcionales. Las áreas de la secundaria superior serán cuatro: artística, lingüística-literaria, de ciencias sociales y de ciencias naturales, matemáticas y tecnología, con un total de catorce *indirizzi*. El área más ramificada será lógicamente la científico-técnica, con ocho líneas o series, las demás áreas contarán con dos cada una.

Los institutos profesionales y escuelas e institutos de arte van a seguir previsiblemente, durante unos años, con su normativa actual, pero se prevé la ulterior remodelación de los mismos por el Gobierno, en el que se delegarán poderes *ad hoc*.

El proyecto de reforma que ahora se discute en sede parlamentaria es criticado por Carlo Lo Gatto (cf. «Annali della Pubblica Istruzione», 1, 1982) como excesivamente radical, uniformista e inadecuado a la realidad italiana. Según él mismo afirma, la reforma apunta hacia transformación del actual sistema de escuelas secundarias de segundo ciclo en paralelo en «una scuola de tipo *comprendivo*, di ispirazione anglosassone e, per altro verso, sovietica, con un primo anno comune di orientamento e con i quattro anni successivi distinti per indirizzo, tutti sotto lo stesso tetto e con un gruppo di discipline comuni» (22).

#### 3.4. Noruega

Lo que aquí venimos considerando primer ciclo secundario se corresponde en Noruega con la etapa final de la escolaridad básica y obligatoria (de los 7 a los 16 años de edad). Cae pues en el ámbito de aplicación de la Ley de la Escuela Básica, realmente singular, por cierto, en alguno de sus rasgos característicos. Al finalizar el 9.º año, los alumnos se someten a exámenes escritos y orales. Estos últimos se organizan regional y localmente. En cambio, la prueba escrita es única y simultánea en todo el territorio estatal, examinándose el alumno en este caso de una sola materia: Noruego, Inglés o Matemáticas exclusivamente. Las cualificaciones en este nivel educativo condicionan el acceso a la enseñanza media superior.

Reformó la enseñanza secundaria (ciclo superior) una Ley aprobada por el *Storting* (Parlamento noruego) en 1974, en vigor, igual que la anterior, desde 1976. Los centros de aquel nivel son calificados como «de educación continuada» (en el sentido del inglés *further education* o del alemán *Weiterbildung*) y se organizan polivalentemente (*comprehensively*) del 10.º al 12.º (ó 13.º) año de escolaridad. Los estudios pueden tener carácter general (académico), profesional o combinado (*sui generis*). En realidad, pueden seguirse hasta nueve ramas principales que, a su vez, se subdividen en mayor o menor grado.

(22) Lo Gatto: «L'unificazione della scuola secondaria superiore», en «Annali della Pubblica Istruzione», núm. 1 de 1982.

Aquellas son las de estudios generales o académicos, artísticos, domésticos, marítimos y pesqueros, industriales (muy ramificados), administrativos y comerciales, sociales y sanitarios, y deportivos. La novena rama es la agrícola, dependiente del Ministerio de Agricultura y ajena en parte a la Ley antecitada. Respecto a la ramificación *interna* señalaremos un solo caso; quienes cursen *estudios generales* pasarán en 2.º a optar por una de estas tres *líneas*: idiomas, ciencias naturales o ciencias sociales (23).

Este sistema de escuela única muy diversificada viene a suponer la superación e integración del anterior, con distintos tipos de centros clásicos y profesionales, independientes unos de otros y con normas y tradiciones distintas según sectores. El proceso de integración se programó de modo que fuera gradual.

### 3.5. Finlandia

En Finlandia, a mediados de este siglo, sólo el 20% del grupo de edad correspondiente ingresaba en el *gymnasium* (a la sazón, ocho años de estudios, en dos ciclos, a partir de los 11 de edad). La mayor parte del alumnado seguía *paralelamente* estudios primarios, antes de cursar algún tipo de enseñanza profesional de nivel más o menos elemental. Al final de la década de los 60, ya cerca del 60% de los escolares accedía a la secundaria. En 1968 se aprobaba por Ley un nuevo sistema escolar.

La nueva escuela básica integrada es de nueve cursos (seis más tres) de los 7 a los 16 años de edad. Abarca, pues, la primera parte de los estudios medios, tal como aquí los venimos entendiendo. El actual *gymnasium* finés ha quedado relegado a 3 cursos posteriores en la escuela básica y su contenido es fundamentalmente académico. Sin el amplio espectro de la *gymnasieskola* sueca, no ha absorbido ni los institutos profesionales ni las escuelas profesionales (de menor rango). El acceso al *gymnasium* queda condicionado por la puntuación consignada en el certificado final de la escuela básica. Se puede completar la secundaria sin el *examen de matrícula*, pero no ingresar en la Universidad sin superar esta prueba, a la cual puede concurrir también, no sin alguna dificultad real, el alumnado procedente de institutos profesionales. Estos son las *instituciones profesionales* de mayor rango. También se cursan enseñanzas más o menos especializadas en escuelas de aprendizaje y escuelas profesionales.

En términos tan claros que no creo sea preciso su traducción, resumen el actual sistema los redactores del último informe finlandés a la OCDE (24): «The present educational system in Finland is divided into two parts: general education and vocationally diversified education. General education is given in the comprehensive schools and the upper secondary school. These who complete general education need vocationally specialized education before entering the labour market. This education is given in vocational institutions and institutions of higher education» (p. 52).

---

(23) Sobre la nueva organización de la escuela secundaria noruega, pueden verse «Major Trends in Norwegian Education 1976-78 and National Report», Oslo, 1979 y «Education in Norway», Ministry of Church and Education, Oslo, 1980.

(24) Ministry of Education, Helsinki, for OECD, Col. Educational Policy and Planning: «*Educational Policy in Finland*», OECD/OCDE, Paris, 1981. Se trata del Informe preliminar finlandés al Examen por la OCDE de la política educativa de Finlandia. Los resultados se han discutido ya en el Comité de Educación de la OCDE.

Una nueva Ley, de 1978, sobre desarrollo de la educación secundaria, que ahora empieza a entrar en vigor, introduce una nueva reforma, no radical. En efecto, la Ley adopta para el sector el principio de integración, pero no al modo de la escuela básica (*fusión*); «rather it means following a course of an integrated and equal policy of action», según el citado informe (pág. 60). El sector en su conjunto se guía por un amplio objetivo global común; pero subsiste un subsector gimnasial y otro profesional. La reforma, aunque incide en el *curriculum* de la escuela secundaria superior, afecta mayormente al sector de la formación profesional, que trata de hacerse más funcional y operativo. Se presenta como más integrado en su primera fase (ramas profesionales), sin perjuicio del mantenimiento de distintos grados y modalidades de enseñanza en la ulterior etapa de especialización en una profesión concreta.

### 3.6. Otras políticas sectoriales

Soy consciente de que unas referencias algo más detalladas —no mucho— a cuatro sistemas concretos, aunque dos se sitúen a *septentrión* y dos a *meridión*, no agotan la panorámica europea, siquiera la occidental. Sistemas aún poco adaptados a las pautas de integración al uso, como los de los *Länder* alemanes subsisten. Cierto es que en Berlín (oeste) la *Grundschule* dura seis años y no cuatro, y que en otros *Länder* se ha introducido una *Orientierungstufe* que se extiende a lo largo de los dos años postelementales, pero en la Alemania de Bonn coexisten aún escuelas en paralelo con distinto tipo de enseñanza y grado de prestigio: de menor a mayor, la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium* (hoy con una *reformierte Oberstufe*, esto es, con su ciclo superior reformado). La introducción adicional de la *Gesamtschule* no ha tenido de lejos el éxito cuantitativo de su homónima inglesa la *comprehensive school*, que ha convertido en *marginales*, numéricamente, en el Reino Unido, las *grammar, technical* y *modern schools*.

Tampoco en Bélgica la introducción de una enseñanza secundaria *renovada* (general, técnica, profesional o artística y con sus grados de observación, orientación y determinación) ha supuesto, al menos transitoriamente, la desaparición de la llamada *tradicional*.

Parece ineludible, antes de cerrar el capítulo de los sistemas occidentales aludir a Francia, cuna de esos esquemas napoleónicos de los que también sabemos algo en España, pero no se trata aquí de escribir sobre el pasado. El curso 1980-81 ha sido el cuarto de la gradual aplicación de la Ley de 1975 de reforma de la educación (la llamada reforma Haby, no llevada a sus últimas consecuencias) que afecta ya plenamente a los dos ciclos —de observación y de orientación— de los *collèges*. Quienes culminan en ellos sus estudios suelen preferir los *lycées d'enseignement général* y *technique* a los *lycées d'enseignement professionnel*. Es en los primeros donde se imparte el segundo ciclo *largo* (de la secundaria francesa), que ha sido recientemente objeto de reformas: al iniciarse el curso 1981-82, una nueva clase de *seconde* más *común* que la anterior. A ella ha seguido en septiembre de este año una *première* remodelada, a la que a su vez seguirá una nueva *terminale* —ambas menos diversificadas que sus homónimas precedentes— que reducirá la oferta de *baccalauréats* de casi la treintena a veintiuno. A pesar de las múltiples fórmulas de instrucción técnico-profesional (*baccalauréats de technicien, brevets de technicien, brevets*

*d'études professionnelles, certificats d'aptitudes professionnelle, etc.*) sigue preocupando en Francia, como en otras latitudes, la sensible inadecuación entre la formación y el empleo (25).

#### 4. LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN EUROPA DEL ESTE

##### 4.1. Panorámica general

Por más que los distintos regímenes socialistas difieran efectivamente unos de otros, en mayor o menor grado, parece fuera de duda que sus sistemas formativos se mueven en un contexto sociopolítico y sobre todo ideológico que los condiciona estructural y funcionalmente y los singulariza con respecto a los del resto de Europa. La existencia de analogías extensibles a veces a todo el mundo industrializado, no borra unas diferencias que probablemente tan erróneo o ingenuo —*naïf* diría el comparativista Lê Thành Khôi— sería sobrestimar como subestimar. Una analogía relativa: el ritmo de aumento porcentual en el acceso al nivel educativo que nos ocupa ha sido también muy importante en el este en la última década; sin embargo, los índices totales de escolarización son aún un tanto inferiores a los occidentales.

En materia de integración del primer ciclo secundario y eventual extensión correlativa de la escolaridad básica, los sistemas del este se aproximan más bien a los de Escandinavia y Finlandia. Se dan incluso escuelas generales politécnicas —como las del área germana oriental y soviética— de diez y hasta once años de duración (26). Aunque luego me referiré a la escuela general secundaria o politécnica de las Repúblicas de la U.R.S.S., no quiero dejar de señalar aquí que la escuela básica que probablemente más se asemeje, por su duración y planes de estudios, a la soviética es la alemana del este. Una vez egresado de la escuela politécnica, el alumno de la R. D. Alemana preparará durante dos años su *Abitur* en un centro de *bachillerato* (si vale el término), aprenderá un oficio en una escuela profesional de dos años o combinará estudios académicos y profesionales en una escuela trienal que permite también la obtención del título de bachiller.

En Polonia, el Ministerio de Educación elaboró también un plan de escuela secundaria general de diez cursos que parece no alcanzará vigencia, al menos en su formulación inicial. La escuela primaria atiende allí hoy a la población escolar de los 7 a los 15 años de edad. Sus alumnos cursarán más adelante estudios secundarios ya generales, ya técnico-profesionales, ya profesionales elementales. Sólo los dos primeros tipos de estudios medios permiten el acceso a la *matura*. En Hungría una escuela primaria general también de 8 años (de los 6 a los 14 en este caso) desemboca asimismo a estructuras secundarias dife-

---

(25) A pesar de que en la República Federal de Alemania la formación profesional es más autónoma respecto al sistema escolar, parece haberse resuelto mejor el problema (con todas sus limitaciones) que en Francia. De todos modos, las autoridades francesas se han ido concienciando crecientemente de la necesidad de ajustar educación y empleo y —sea ello o no lo más oportuno— hoy existe incluso en París un ministro para la formación profesional.

(26) La escuela general politécnica de la República Democrática Alemana escolariza fundamentalmente a la población de 6 a 16 años de edad, en tanto que la rusa *stricto sensu* abarca de los 7 a los 17 (a veces se deja a los 15). En centros de repúblicas soviéticas federadas o autónomas, en que factores lingüísticos lo hagan aconsejable, la escuela politécnica prolonga su enseñanza un año más (de los 7 a los 18 años de edad).

renciadas: escuelas *liceal*, técnica y profesional (esta última, más *breve* que las anteriores en que puede alcanzarse el *bachillerato*).

En la escolaridad formal de éstos y otros países, como veremos en concreto al tratar de la U.R.S.S., y a pesar del peso que siguen teniendo las *asignaturas académicas*, la iniciación al trabajo productivo está más presente que en los sistemas incluso más innovadores de occidente, pero también lo está un mayor grado de inductrínamiento, en especial en lo político. En línea con ello, pero también con la educación física y estética, las actividades extraescolares abundan más que entre nosotros. Una serie de organizaciones para o periescolares, como las de pioneros o las de juventudes comunistas dejan también sentir su impronta, en grado variable según Estados, en el mundo escolar del este de Europa.

#### 4.2. La escuela secundaria en la Unión Soviética

Bien que los tres primeros años de escolaridad obligatoria (de los 7 a los 10 de edad) tienen más de *nachalnaya shkola* (escuela inicial o primaria) que de escuela general secundaria, también aquéllos se insertan formalmente en el sistema de enseñanza general y politécnica conocido por escuela secundaria general, de diez años (*diesyatiletnyaya*), dicho sea esto sin perjuicio de que existan centros de sólo ocho clases o incluso sólo de tres (primarias). Por el contrario, de once cursos son muchos centros de idioma vehicular distinto del ruso. A pesar de ésta y otras diferencias entre repúblicas de la Unión, se puede hablar de un sistema único de instrucción pública, así como de una escuela secundaria *soviética* de enseñanza general.

La misma es calificada por las propias autoridades competentes de «escuela para todo el pueblo, en la cual los principios leninistas de una escuela única, politécnica y de educación para el trabajo han hallado su realización. El carácter único viene asegurado por los planes y programas de estudios de concepción común y por la identidad de los principios en que se apoya la organización de la enseñanza y la educación... Durante decenios, las escuelas soviéticas de enseñanza general han asegurado a sus alumnos un nivel relativamente elevado de formación general y politécnica, lo que permite prosigan sus estudios en cualquier escuela superior o profesional especializada o aprendan el oficio que elijan en el marco del sistema de aprendizaje técnico y profesional» (27). Actualmente más del 60% del alumnado que finaliza el 8.º curso opta por continuar estudios generales, en tanto que los demás acceden a centros secundarios especializados (cerca del 10%), a las escuelas de aprendizaje ya indicadas (más del 16%) o a la escuela vespertina combinada con un trabajo retribuido (más del 12%).

Como acertadamente señala J. I. Zajda (28) «en comparación con el Reino Unido, Francia y los Estados Unidos, la estructura educacional soviética es relativamente monolítica». Recuerda aquél que un *common core curriculum* caracteriza a la antecitada *diesyatiletnyaya shkola*. Por cierto, incluso en la U.R.S.S.

(27) Esta afirmación y las cifras que aquí le siguen pertenecen al último informe soviético a la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra, en 1981, publicado en ruso, inglés y francés.

(28) «Education in the USSR», Pergamon Press, Oxford, 1980, pág. 103.

preocupa mantener un cierto equilibrio, amenazado más bien desde el ángulo teórico clásico, entre contenidos curriculares académicos, *polivalentes* y profesionales. No obstante, por más formación general y profesional que se imparta en el ámbito del territorio federal, no debe olvidarse que las enseñanzas medias soviéticas aparecen ligadas —como todo el sistema— a los ideales y edificación del comunismo según las directrices del P.C.U.S. Ello conduce naturalmente a un grado comparativamente alto de socialización política y aún de adoctrinamiento, medido a escala continental. Pioneros y *Konsomol* no son ajenos al proceso de formación ideológica de chicos y jóvenes.

Una anécdota, para terminar. Por la posición hegemónica que el idioma ruso ocupa hoy en los planes de estudios medios de Europa oriental, en los que aparece generalmente como primera lengua extranjera, muchos adolescentes y jóvenes soviéticos se hallan hoy mejor situados —*prioris tempore*— para el aprendizaje *escolar* de idiomas *occidentales* que sus colegas a orillas del Danubio, el Morava o el Vístula.

## 5. CONSIDERACION E INDICACIONES BIBLIOGRAFICAS FINALES

### 5.1. Consideración final

Condicionantes de espacio de la revista y de tiempo y dedicación personal, entre otros, me inducen a no extenderme más. Sé que la exposición hubiera podido ser —en hipótesis al menos— más amplia y, con certeza, más rica en contenido. Sin embargo, con ello habría desbordado la dimensión prevista para el artículo. El cuadro que he pretendido trazar, siquiera sea a grandes brochazos, se circunscribe básicamente a la descripción de líneas de evolución del sector educativo de referencia en Europa (sobre todo occidental). Sin renunciar, por supuesto, a mis propias convicciones y puntos de vista y a formular, por tanto, juicios de valor cuando sea preciso, en este escrito he procurado moverme más en un plano positivo que normativo, esto es, atento más a reflejar el *ser* actual de las enseñanzas medias que su problemático *deber ser*. Esta última dimensión no ha de ser lógicamente rehuida, pero se sitúa más allá del modesto objetivo y planteamiento inicial de estas líneas.

En efecto, en consonancia con las coordenadas del artículo, no he abordado el análisis de la amplia gama de corrientes críticas que, desde perspectivas doctrinales distintas, valoran diversamente tendencias que aquí se han reflejado. Numerosas son las tomas de posición de carácter crítico. Ello no debe sorprender en exceso en un tema como el que nos ha venido ocupando y que seguirá *preocupando*. Reflejo vivo de una atención social y política relativamente continuada es esa sucesión de planes de reforma y *mejora* tan a la orden del día en la Europa contemporánea.

### 5.2. «Further reading»

El lector interesado en profundizar en el tema no hallará, empero, excesiva dificultad en documentarse adecuadamente (por poco que *maneje idiomas*): la bibliografía es quizá un tanto dispersa pero copiosa, como puede deducirse de la simple lectura de las sucesivas notas a pie de página. Sin ánimo alguno de

exhaustividad ni de jerarquizar o publicitar títulos, cabe afirmar —a modo simplemente de orientación— que suelen abundar más las publicaciones referidas a países concretos, como son los informes que cada dos años se presentan en Ginebra a la Conferencia Internacional de Educación. De ellos se sirven luego quienes redactan el «International Yearbook of Education» de la UNESCO. Con menor frecuencia, en cambio, aparecen obras de conjunto como «The Western European Idea in Education» de V. Mallinson (29), «The School in Question» de T. Husén (30), o «Prospettive di educazione europea» de M. C. Perraro Bertolotto (Tilgher, Génova). Revistas especializadas funcional y geográficamente como «European Journal of Education» —es sólo un ejemplo— suelen dedicar con cierta regularidad números concretos a cuestiones aludidas en este artículo. Permítaseme finalmente subrayar la importancia que para un mejor conocer en su planteamiento y efectos las distintas políticas educativas de los Estados miembros de la O.C.D.E. (más Finlandia y Yugoslavia), tienen sendas colecciones editadas por la propia Organización: «Educational Policy and Planning» y, muy especialmente, «Examen des politiques nationales de l'éducation», serie esta última publicada sistemáticamente, tanto en francés como en inglés.

---

(29) En el núm. 269 de esta Revista publiqué una recensión del libro, editado en Oxford por Pergamon Press.

(30) Libro subtítulo «A comparative Study of the School and its Future in Western Societies» publicado en Nueva York por Oxford University Press.



## LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN ITALIA

GIORGIO FRANCHI (\*)

JORDI PLANAS (\*\*)

Para empezar partiremos del indudable relieve que, sobre todo en la segunda mitad de los años 60 y prácticamente durante todo el decenio de los 70, ha tenido en Italia el tema escolar y más particularmente el de la reforma de la Escuela Secundaria Superior (1).

Esta relevancia se demuestra por los numerosos congresos, encuentros, nacionales e internacionales, por un movimiento real y conspicuo dentro de la escuela (estudiantes, enseñantes, padres) que ha supuesto incluso la participación de las fuerzas sociales, y por un intenso debate legislativo que ha caracterizado toda la década de los 70.

Un segundo dato, que es necesario señalar inmediatamente, es que frente a todo esto, incluso ante proyectos de ley aprobados por una rama del parlamento (como sucedió en 1978, cuando fue aprobada en la Cámara de los Diputados la ley de reforma por amplia mayoría), en realidad no ha sucedido nada: *de la reforma se ha hablado tanto como poco se ha hecho.*

Por tanto, intentar escribir la historia del debate sobre la reforma de la Enseñanza Media Superior en Italia no es simple, porque, por un lado, tenemos

(\*) Director del C.I.S.E.M. (Centro per la Innovazione e la Sperimentazione Educativa di Milano).

(\*\*) Profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) En Italia se entiende por escuela secundaria superior al conjunto de ciclos escolares posteriores a la etapa obligatoria que, hasta hoy, termina a los 14 años, excluyendo la formación profesional. Los canales de la actual Escuela Secundaria Superior en Italia son:

|   |        |
|---|--------|
| Liceo clásico   | 5 años |
| Liceo científico  | 5 años |
| Instituto Magistral                                     | 4 años |
| Inst. Técnico-Comercial (ITC)                           | 4 años |
| Inst. Técnico Industrial (ITIS)                         | 5 años |
| Inst. Agrario   | 5 años |
| Liceo Artístico   | 5 años |
| Liceo Lingüístico (lenguas modernas)                    | 5 años |
| Escuela de Magisterio                                   | 3 años |
| I.P.S. (Inst. Profesional del Estado) 40 especialidades |        |
| en ciclos: 3 + 2 años = título de madurez profesional.  |        |

una cantidad notable de elaboraciones, de propuestas, que no se han traducido en cambios institucionales, mientras que por otro lado, desde el punto de vista del funcionamiento material y del contexto social, cultural, económico, ocupacional, las cosas han cambiado mucho.

El resultado es que existen dos historias posibles: la del debate sobre la reforma y la de los cambios sociales y formativos; historias que a veces se han cruzado, pero a menudo se han desarrollado paralelamente.

Respecto a esta maraña de cuestiones, la opción que hemos tomado en este escrito ha sido la de referirnos sobre todo al debate de la reforma, intentando mostrar las peculiaridades del caso italiano y señalar las aportaciones más importantes que en el plano de la elaboración se han realizado; por tanto los cambios sociales y económicos no los describiremos en cuanto tales, sino como el escenario de referencia dentro del que se ha desarrollado el debate.

## **1. EL DEBATE SOBRE LA REFORMA: 1970/1978**

**1.1.** El debate «moderno» sobre la Enseñanza Media Superior nace al principio de los años 60 en el marco del llamado «milagro económico», cuando se planteó con urgencia el problema de una cualificación distinta del mercado de trabajo en su conjunto, desde el sector directamente productivo hasta el de la fuerza de trabajo intelectual.

La previsión de un desarrollo económico sostenido, por un lado, y la necesidad de aumentar el contenido tecnológico e innovador de los procesos productivos, por otro, exigían abandonar los planteamientos «tradicionales» respecto al tema escolar. Se habló, para mayor precisión, de «formación», y en contra del planteamiento anterior que siempre había privilegiado los aspectos «educativos», se centró la atención en los aspectos «profesionalizantes», tanto en la formación de los jóvenes (reforma de la Enseñanza Secundaria Superior) como en la de los adultos y de los trabajadores ya ocupados, para los que era necesario construir las estructuras pertinentes para el «reciclaje» o la «reconversión» para que se pudieran «adaptar» permanentemente a la dinámica de los procesos productivos a las transformaciones tecnológicas que se suponía serían intensas (la necesidad de organizar y definir los objetivos del sector de las actividades extraescolares). Fue el grupo de trabajo de la SVIMEZ (2) quien en el año 1961 formuló las propuestas más lúcidas a este respecto.

A partir de esta premisa se articulan diversas hipótesis. La primera —a nivel cuantitativo— era que fuese necesario romper el carácter restringido, elitista y selectivo del sistema escolar italiano: la escuela formaba demasiados pocos jóvenes y, además los formaba en especialidades que no correspondían a las supuestas necesidades de desarrollo. La segunda —a nivel cualitativo— que era necesario romper el carácter eminentemente «cultural» y «humanístico» (de hecho sustancialmente retórico) de un sistema de instrucción que había estado definido en la época de oro del idealismo. En síntesis: había que favorecer los Liceos Científicos y los Institutos Técnicos y Profesionales en contra del Liceo Clásico.

---

(2) Tesis elaboradas por el grupo de expertos de la SVIMEZ (Sviluppo del Mezzogiorno).

Esta acción de ruptura de la «vieja escuela», apoyada por las fuerzas del «neocapitalismo» italiano, se «encontró» de forma casi natural con las exigencias del «derecho al estudio» y de transformación en sentido moderno de la institución escolar impulsadas por el movimiento obrero y, en general, por el movimiento democrático y popular italiano.

Los procesos que siguieron a este «encuentro-enfrentamiento» han sido: la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años en 1963; la construcción de un ciclo obligatorio único (lo que representó una novedad incluso a nivel internacional); el fuerte impulso a la escolarización de masas que irrumpió en la Enseñanza Media Superior, evidenciando todas sus contradicciones internas respecto al modelo cultural/educativo y el gran retraso respecto a su capacidad para profesionalizar.

Es sobre esta base, además de sobre las tensiones políticas que hacen explosión en las universidades y en las escuelas secundarias superiores en el 68 y en los años inmediatamente sucesivos, que toma cuerpo el debate contemporáneo sobre las reformas.

La crónica nos exige registrar en 1970 el congreso internacional de Frascati, en el que se definieron los criterios de fondo para la reforma (los llamados 10 puntos de Frascati); la creación de comisiones de estudio (Comisión Biasini, 1971); la presentación casi simultánea de dos proyectos de ley, del P.C.I. y del Ministerio de Instrucción Pública (1972).

A partir de aquella fecha, los años 70 se caracterizan por la presentación progresiva de numerosos proyectos de ley, ya sea por parte de los diversos partidos (en concreto PCI, PSI, PRI, DC) (3), ya sea por parte de los diversos gobiernos. El resultado es que, en pocos años, los proyectos presentados llegan a la decena, y que este hecho obliga al parlamento a tener en cuenta esta importante producción.

Es dentro de la etapa política de la, llamada, «Unidad Nacional» (1976/78) cuando se intenta una dificultosa unificación de los diversos textos, que da resultado positivo en 1978.

Este acuerdo sobre un texto único se tradujo en un amplísimo acuerdo en las cámaras sobre el proyecto de ley presentado y que es aprobado por la Cámara de Diputados por amplia mayoría. Fue la convocatoria de elecciones anticipadas y la disolución de las cámaras lo que impidió su aprobación definitiva por el Senado.

Los hechos relatados hasta aquí cierran una fase del debate, aquélla en que, entre otras cosas, se definen los puntos fundamentales de la reforma y también las peculiaridades con que se ha abordado este tema en Italia.

Es sobre este último aspecto sobre lo que puede ser oportuno discutir.

---

(3) P.C.I.: Partido Comunista Italiano.  
P.S.I.: Partido Socialista Italiano.  
P.R.I.: Partido Republicano Italiano.  
D.C.: Democrazia Cristiana.

**1.2.** La peculiaridad consiste en haber encerrado a partir de un cierto momento, el debate cultural y político que se estaba produciendo en la escuela y en el país, en la lógica del «proyecto de ley».

Este hecho sería poco peculiar si se hubiese tratado de la presentación de un único proyecto de ley, pero, como hemos visto, la presentación de distintos proyectos de ley se ha transformado incluso en la *forma* en que se ha desarrollado y materializado el debate en los años 70. Decimos la *forma*, porque en efecto, intentar traducir incluso la investigación más refinada en artículos de ley se ha transformado, en lo que respecta a la escuela, en una verdadera costumbre.

Por tanto vale la pena señalar las consecuencias (positivas y negativas) de un planteamiento de este tipo. Empecemos por las positivas:

- a) Traducir el debate en un texto legal ha significado dar un elevado grado de concreción al mismo debate: de esta manera las diversas orientaciones culturales y políticas pudieron confrontarse en base a hipótesis operativas; de esta forma el discurso no se quedaba en términos vagos, sino que adquiría el valor de algo que se *podía y debía hacer*.
- b) Este tipo de planteamiento ha favorecido, además, una atención muy grande de prácticamente todas las fuerzas políticas respecto a la reforma, y algunas de ellas, en particular el PCI, el PSI, la DC, el PRI, se han caracterizado por un avance notable en el plano de la elaboración.
- c) La copresencia del debate cultural y las propuestas legislativas ha favorecido también un interés y una participación notable de los distintos sectores escolares y de las fuerzas sociales y productivas: en particular podemos decir que en los años centrales del decenio de los 70 (aproximadamente desde el 74 al 78) la reforma de la escuela ha sido uno de los temas de mayor importancia en el debate político y social del país, y una demostración de su relevancia se tuvo con la última participación habida en 1975 en las elecciones para los organismos de gobierno democrático de la escuela, en las que participaron millones de electores entre padres, enseñantes y estudiantes.
- d) El desarrollo del debate legislativo, por una parte, y la amplia participación, por otra, ha permitido recoger también importantes nexos entre la reforma y su *realización*. Entre ellos, el más importante a subrayar, es la progresiva toma de conciencia de que un *texto de reforma, incluso el mejor construido, es sólo una parte de un proceso más amplio*.

Un proceso que debía traducirse, entre otras cosas, en el desarrollo a nivel social de lo que se ha llamado «cultura de la reforma» y por tanto un amplio y consciente consenso social y sobre todo en la predisposición de instrumentos capaces, una vez aprobada la ley, para *realizar y construir* la reforma misma.

También en este caso ha sido el carácter legislativo del debate lo que ha estimulado la atención especial a los aspectos institucionales. Cuál es el papel asignado al sistema de los Entes Locales (Regiones, Provincias, Municipios), al sistema de «gestión democrática» (Consejos de Instituto, Consejos de Distrito, Consejos Provinciales), a la administración escolar, qué instrumentos de apoyo ofrecer a la escuela (programas de actualización, relaciones con la universidad,

los Centros de investigación, etc.); éstos son problemas que han ido adquiriendo progresivamente importancia, aunque, en honor a la verdad, hay que decir que han sido pocas las soluciones que se han dado, y ello más por motivos políticos (enfrentamientos entre «centralizadores» y «descentralizadores») que técnicos.

Al mismo tiempo es oportuno señalar también las consecuencias negativas de un planteamiento con estas características:

- a) Que en Italia se haya discutido la reforma de la escuela secundaria a través de proyectos de ley a menudo ha dado la *impresión* de que la reforma no sólo se podía realizar, lo que era positivo, sino incluso *que se estaba realizando*.

Así cuando se empezó a ver que los proyectos de ley eran tantos, que periódicamente parecía que la reforma estuviese a punto de ser aprobada, pero que en realidad no sucedía nada y, más bien al contrario, la situación era siempre la misma, que —para abreviar— tanto más se discutía cuanto menos —o mejor nada— se hacía, la atención y la participación han ido, por tanto, decayendo progresivamente.

Este fenómeno ha sido muy evidente en Italia especialmente dentro de la escuela, donde el interés y la adhesión a la perspectiva de reforma han ido disminuyendo progresivamente para dar paso luego, en estos últimos años, a un estado difuso de desconfianza y a un «abandono» de la temática general en favor de la operatividad cotidiana.

- b) La presentación sucesiva de las diversas propuestas de ley, o mejor dicho las consecuencias de esta manera de proceder (tener que confrontarse continuamente con los otros proyectos de ley), han llevado a una especie de *autonomía* o *distanciamiento* del debate respecto al contexto social.

Dicho en otras palabras: los diversos proyectos de ley, a la larga, han dado lugar a un debate cerrado en sí mismo, en el cual la relación y el contraste con los demás proyectos de ley ha adquirido un peso cada vez mayor; de modo que incluso si en el curso de los diversos años los distintos textos han considerado las modificaciones que progresivamente se manifestaban en el contexto social, cultural y económico, lo han hecho junto a las exigencias de tener en cuenta, por motivos políticos, lo que se había escrito por parte de los otros y/o precedentes proyectos de ley. Todo esto, ha tenido como consecuencia que las novedades fuesen captadas mucho más lentamente de lo que habría sido necesario.

**1.3.** Pasemos ahora a examinar los que puedan ser considerados puntos más relevantes de la elaboración sobre la reforma.

Lo haremos limitándonos a bosquejar separadamente, aunque sean evidentes las recíprocas implicaciones, algunos puntos centrales del debate: la unitariedad, la profesionalidad, el llamado eje cultural, la prolongación de la enseñanza obligatoria y la estructura de la nueva Secundaria Superior.

- *Unitariedad*. Por muchos motivos se puede decir que el concepto de

unitariedad es el central dentro de las hipótesis de reforma: aquel del que dependen numerosas opciones respecto a la misma definición de profesionalidad que hay que asignar a la escuela secundaria, a la estructura, a la articulación interna de las diversas áreas disciplinarias y de las disciplinas.

Intentemos captar sus significados principales.

*El primero* es el que se refiere a la exigencia de romper un planteamiento estructural de la escuela italiana fuertemente subdividido en canales formativos diversos por características culturales, profesionales, por horario y duración.

La Escuela Secundaria Superior italiana está dividida en 5 canales: los Liceos (Clásico y Científico); los Institutos Técnicos (Industriales, Comerciales, etc.); los Institutos de Magisterio; los Institutos Profesionales (para la Industria, el Comercio y el Artesanado); la instrucción artística (Conservatorios, Institutos y Liceos Artísticos), los Liceos y los Institutos Técnicos tienen una duración de 5 años, los Institutos de Magisterio y los Liceos Artísticos de 4 años; los Institutos Profesionales y los de Arte de 3 años. El Conservatorio tiene características peculiares.

La posibilidad de pasar de un canal a otro es muy escasa (falta la característica de permeabilidad interna del sistema); los distintos canales tienen diverso «valor» cultural y social, aunque una norma legal de 1969, que consentía añadir (de forma limitada y experimental) 1 ó 2 años, según los casos, a los canales de ciclo más breves del quinquenio, ha «liberalizado» los accesos de la Escuela Secundaria Superior hacia la Universidad.

Es evidente que la existencia, por un lado, de «ciclos largos» y de «ciclos breves» y por otro, de diferencias objetivas de planteamiento cultural entre los canales (ya sea entre ciclos breves como entre ciclos largos), corresponde a una opción de carácter *clasista*, realizada en los años 20 dentro del régimen fascista: una opción y una característica que a pesar de todos los cambios políticos y sociales pesa todavía hoy sobre la estructura de la Escuela Secundaria Superior Italiana.

Unitariedad significa, en este caso, neutralizar estas diferencias: en todos los proyectos de ley, la nueva Secundaria Superior es un único ciclo de duración quinquenal que se diferencia en su interior entre diversas opciones de estudio, pero sobre la base de una *estructura única*.

*El segundo* significado de la unitariedad es de naturaleza cultural. Se debe definir —sostienen prácticamente todos los proyectos— una área de conocimientos culturales y científicos de base, igual y común para todas las opciones internas: se trata de aquella que se ha llamado «área común», conjunto de disciplinas a considerar de forma interdisciplinar (por reagrupación de disciplinas) que aunque sea con un peso distinto en el desarrollo del quinquenio (mayor en los primeros años, menor en los últimos) debe ser propia de todas las opciones distintas.

Para construir el «área común» hay que contar con las disciplinas lingüísticas (lengua, literatura, lengua extranjera, lenguajes no verbales), las disciplinas científicas (matemáticas, ciencias naturales, física, química, informática), las ciencias sociales (historia, filosofía, sociología, geografía, economía).

El debate legislativo no ha llegado nunca a una lista clara de las disciplinas, pero es evidente —y esto es importante subrayarlo— que el debate sobre el «área común» es una discusión sobre cuál es el *eje cultural nuevo*, correspondiente a las nuevas necesidades culturales y sociales del país.

El tercer significado se refiere a la definición de «profesionalidad». Sobre ella nos detendremos más adelante, pero en relación con el concepto de «unitariedad» que en nuestra opinión se basa la opción —que tiene también otras motivaciones— de reducir las miríadas de especializaciones profesionales que ofrece actualmente la escuela italiana a un número restringido (cuatro) de «áreas profesionales» (o «áreas de especialización») y de especialidades profesionales (de 12 a 17 según los proyectos).

Intentando explicar mejor la organización prevista en los diversos proyectos de ley, haciendo énfasis en los aspectos comunes, podemos decir: la Escuela Media Superior se hará en un único instituto, de duración quinquenal, compuesto por un «área común» y por cuatro «áreas de especialización»; cada una de estas últimas se subdivide en un número limitado de especialidades afines (número que en total es como máximo de 17).

La relación entre «área común» y «área de especialización» es variable según los cursos, siendo preponderante en los primeros el «área común» y viceversa, volviéndose progresivamente preponderante en los cursos sucesivos el «área de especialización». Como es evidente, esta estructura aunque prevé una diferenciación interna, es al mismo tiempo fuertemente unitaria.

— *Profesionalidad.* Junto con la unitariedad, también la profesionalidad es uno de los conceptos clave en torno a los cuales se ha desarrollado el debate.

No son necesarias muchas explicaciones para comprender el relieve que este tema ha adquirido: la reforma arrancó en una fase de intenso desarrollo económico y ocupacional y su urgencia, como hemos dicho, se explicaba por la exigencia de proporcionar nuevos técnicos al desarrollo económico, ya sea a nivel cuantitativo como cualitativo.

Este origen ha tenido sus consecuencias. Dicho de forma muy sintética: todo el debate sobre la profesionalidad se ha desarrollado dando por supuesto que al final de la escolarización había ocupación. Pocas —o insuficientes— han sido, en el período 70/78, las reflexiones en torno a la relación real entre la escuela y trabajo, en torno a los instrumentos necesarios para organizar el paso de la escuela al trabajo de los jóvenes.

La mayor parte de la elaboración sobre este tema, al menos en Italia, ya sea por parte de la derecha o de la izquierda, se ha concentrado sobre las características de la moderna profesionalidad, para intentar adecuar cada vez más a las exigencias de la economía, los primeros, o para intentar proporcionar un conocimiento crítico de la profesión y de la profesionalidad para garantizar la no subordinación del futuro trabajador a los procesos productivos, la izquierda.

No es casualidad sino más bien sintomático, que se haya hablado más a menudo de «profesionalidad» que de «profesión», y que se haya acuñado, y aceptado más o menos por todos, un término como «pre-profesionalidad», para indicar el carácter amplio, prepedagógico, fundado sobre principios crítico/meto-

dológicos, que debía tener la formación profesional proporcionada por la Escuela Secundaria Superior.

Pero prescindiendo de estas cuestiones, presentes no sólo en el debate italiano, la sustancia de la elaboración sobre este tema se puede sintetizar así:

- a) Los modernos procesos productivos también piden especialización, pero sobre todo conocimientos científicos y técnicos *amplios*: piden, por tanto, «polivalencia», capacidad para saber captar la complejidad de los procesos productivos.

De ahí la reducción del abanico de especializaciones, la definición de las «áreas de especialización» y el haber agrupado sólo en 12/17 especialidades a los sectores profesionales.

- b) Los mismos procesos productivos modernos requieren capacidad para organizarse, capacidad para trabajar en equipo, de proyectar, no sólo individualmente, el propio trabajo.
- c) Finalmente por lo que se refiere a los aspectos de «especialización», se pueden ofrecer a través de intervenciones específicas y breves de «formación profesional», sector que en Italia depende de las administraciones regionales, y que, al menos en teoría, no se caracteriza como «escuela», sino como instrumento formativo de la «política activa de mano de obra».

Por exigencia de la crónica hay que decir que este último aspecto —las relaciones entre la Escuela Secundaria Superior y la Formación Profesional— empieza a aparecer en el texto de 1978, para transformarse luego, como veremos, en uno de los temas más tratados en el debate sucesivo.

— *El eje cultural.* Con lo dicho hasta el momento, es suficiente añadir unas cuantas indicaciones sobre otro de los temas centrales del debate italiano: la cuestión del «nuevo eje cultural».

El problema se puede resumir en el intento de integración entre las dos culturas: «cultura humanística» y «ciencia/tecnología/profesión».

El aspecto más complicado de la cuestión es su realización práctica dentro del planteamiento de la institución formativa, es decir, la capacidad de ir más allá de las declaraciones de principios. El debate hasta hoy ha situado en el «área común» el terreno más oportuno de intervención, indicando la oportunidad de sustituir la fragmentación disciplinar por pocos objetivos cognoscitivos y formativos, reagrupables en pocas disciplinas.

Todavía más concretamente, se ha definido un eje común consistente en una preparación lingüístico-lógica-matemática y tecnológica-científica con apertura crítica a los problemas histórico-sociales.

La exigencia de un eje cultural ha nacido principalmente de los partidos de izquierda, preocupados en avanzar, a propósito de la secundaria, en la formulación de hipótesis de profesionalidad unidas a hipótesis culturales capaces de garantizar al futuro trabajador instrumentos de análisis y transformación del sistema productivo.

— *Estructura de la Escuela Secundaria y prolongación de la enseñanza obligatoria.* El debate sobre la estructura de la nueva secundaria superior no ha sufrido al principio de los años 70 especiales contrastes. Estos han aparecido con el texto de 1978 y son la base de la confrontación política actual.

La estructura base del proyecto, es la de un primer ciclo bienal, caracterizado por una fuerte unitariedad y por la preponderancia del «área común», destinado a transformarse en obligatorio; y por el trienio sucesivo, en el que el estudiante debe hacer una opción de especialidad y en el que el «área de especialización» se hace cada vez más importante, con la finalidad de llegar a la «profesionalización» final.

Es en la segunda mitad de los años 70 que este tipo de propuesta se pone en discusión, ya sea por motivos políticos (que sería muy largo de explicar) o correspondiendo a planteamientos y, sobre todo, por modificaciones de la demanda social de instrucción y del contexto económico y social.

Los elementos sometidos a rediscusión son:

- a) El bienio. Desde su planteamiento originario que, más que unitario, consideraba este ciclo como *único*, igual para todos, atribuyéndole sobre todo objetivos orientativos (por lo cual, por ejemplo, el estudiante hubiese debido seguir las 4 «áreas de especialización», pero con la única finalidad de poder escoger mejor posteriormente su especialización), o sea, que consideraba el bienio como *propedéutico* para el trienio sucesivo; se ha pasado a considerar el bienio también como un ciclo con sentido autónomo porque puede ser *terminal* para muchos estudiantes.

Este tipo de planteamiento es favorecido por el hecho de que se proponía hacer obligatorio el bienio, pero no se podía pretender que *todos* continuasen estudiando una vez finalizado éste, y más teniendo en cuenta, que ya entonces —pero hoy todavía más— los estudiantes que abandonaban la escuela entre el 1.º y 3.º curso de la Escuela Secundaria Superior llegaban al 30%.

Así, al valor propedéutico/orientativo, se ha añadido la necesidad de definir el tipo de formación que se debía conseguir con el bienio. La solución ha consistido en reducir el «área común» del 100% al 70/80% del horario y en añadirle una primera opción de especialización, eventualmente modificable, pero capaz de proporcionar elementos claros de profesionalización, aunque sean limitados.

Mayores problemas se han planteado cuando se ha constatado que no todas las fuerzas políticas italianas estaban de acuerdo sobre la prolongación en dos años de la enseñanza obligatoria. En la situación actual, o sea, como se ha dicho antes, desde 1963, la enseñanza obligatoria en Italia tiene una duración de 8 años, del 6.º al 13.º año de edad y se desarrolla en la Escuela Elemental (que dura 5 años) y en la Escuela Media Inferior (que dura 3 años). La asistencia al ciclo escolar precedente a la enseñanza obligatoria, o sea la escuela maternal, es hoy facultativa.

En 1978 la D.C. y el P.R.I. insistieron en una prolongación de la

enseñanza obligatoria en un solo año, y su propuesta en la práctica consistía en dividir los cinco años de la actual secundaria en dos ciclos, uno obligatorio de un año y otro de cuatro.

Sería una especie de juego matemático ilustrar todas las diversas soluciones propuestas, y más teniendo en cuenta que, desde 1978, la cuestión de la prolongación de la enseñanza obligatoria se separa, por decirlo de alguna manera, de la reforma de la Secundaria Superior, acordando entre las diversas fuerzas políticas, que la escuela obligatoria debía tener una duración de 10 años y terminar con el 15.º año de edad, pero sin acordar cómo realizarlo (anticipación de la etapa obligatoria a los 5 años de edad, con el consiguiente desplazamiento hacia atrás del ciclo elemental y del ciclo medio inferior y, por tanto, con la obligatoriedad de los dos primeros cursos de la Secundaria Superior; o más bien anticipar la enseñanza obligatoria también a los 5 años de edad, pero haciendo obligatorio sólo el primer curso de la Secundaria Superior; y otras soluciones, como dejar la edad de inicio de la enseñanza obligatoria en 6 años, pero recortando la duración del ciclo elemental y medio de 8 a 7 años).

Pero de hecho, al margen de esta polémica, hoy la escolarización en el primero y segundo año de la Secundaria Superior es ya muy amplia para los jóvenes. Como sucede a menudo, la realidad se ha encargado de resolver por sí misma los problemas, y podemos concluir que la opción «bienio» es cada vez más una opción a nivel cultural.

- b) Trienio. Con referencia al trienio las modificaciones a lo largo de los años no han sido vistosas.

Es el ciclo en el cual el estudiante escoge la especialización profesional y el plan de estudios, como hemos dicho, se caracteriza cada vez más en este sentido.

Esta lógica era común a todos los proyectos de ley y permanece constante aún hoy, aunque hay un elemento que debe subrayarse. Durante la segunda mitad de los años 70, y en particular hoy, ha surgido una doble caracterización del trienio final: por un lado el «ciclo continuo» descrito antes, por otro la posibilidad, al mismo tiempo, de que el estudiante solicite un certificado de escolarización al final de cualquier curso para poder eventualmente asistir a cursos breves de formación profesional.

De este modo, para usar los números, ya en el texto de 1978 el trienio era, simultáneamente, un ciclo de 3 años, y la suma de años sueltos,  $1 + 1 + 1$ . Esta forma de razonar no sólo según líneas verticales (el bienio, el trienio sucesivo, el quinquenio), sino también según líneas horizontales (los objetivos formativos a conseguir en cada uno de los cursos, cuya suma da el título final, pero cada uno de los cuales tiene potencialmente un significado propio), es una adquisición reciente y responde esencialmente a la exigencia, por un lado, de plantear el proceso formativo por objetivos (más que por programas), y, por otro lado, de dar flexibilidad al sistema y a los tipos de escolaridad.

## 2. LOS PROBLEMAS ACTUALES. EL NUEVO TEXTO DE REFORMA

Como se ha dicho, el período 1970/78, a pesar de los cambios, progresivos enriquecimientos y replanteamientos, se puede considerar una fase suficientemente unitaria del debate. Una fase en muchos aspectos cerrada. Es quizá un juicio un poco drástico, considerando los numerosos elementos de similitud del texto que hoy se está discutiendo (con muchas probabilidades de aprobación) en el Senado, con el texto de 1978, pero también es verdad que las condiciones socio/económico/culturales del país son muy distintas de las de los primeros años de la década de los 70 y que en consecuencia la reproposición aparentemente literal de algunos de los conceptos clave ilustrados antes, termina —tanto si se quiere como si no— adquiriendo significados muy diversos.

Hemos advertido al principio que nuestra relectura del debate sobre la reforma en Italia privilegia los contenidos de este debate, pero aunque sea sólo como referencia es necesario señalar al menos los cambios más vistosos que han acontecido ya sea dentro del sistema de instrucción como a nivel social.

La escuela, como hemos dicho, se ha desarrollado enormemente: en 15 años los estudiantes se han doblado, provocando un desarrollo equivalente de la estructura escolar. Pero este aumento no se debe considerar sólo en sus aspectos cuantitativos, aunque sean chocantes, sino también en los cualitativos. Con los procesos de escolarización de masas han entrado en la escuela franjas de población precedentemente excluidas de la enseñanza secundaria que han pedido y piden a la escuela cosas *distintas y nuevas* respecto a la anterior, restringida presencia de sectores sociales en los Liceos, en los Institutos Técnicos, etc. Además con los procesos de escolarización de masas han entrado en la escuela decenas de millares de enseñantes nuevos, agigantando los problemas, desde siempre mal resueltos, de gobierno del personal, de su preparación, de su formación permanente, etc.

Si nos fijamos a continuación en el funcionamiento interno del sistema y en las tendencias de la demanda de formación, nos encontramos frente a una serie de fenómenos absolutamente nuevos:

- El hecho, por ejemplo de que, respecto a la población de la edad correspondiente, la escolarización es cada vez más elevada durante uno o dos años de formación post-obligatoria, hasta el punto que las tasas de escolaridad se aproximan a una verdadera prolongación, de hecho, de la escolaridad obligatoria.
- Pero son también muy elevados, y tienden a crecer, los *abandonos* irregulares después de esta presencia (en algunos tipos de estudios medios llega casi al 50% de los que se habían inscrito en el primer curso).
- Que aumenta la demanda dirigida a los institutos de «ciclo breve» (aproximadamente la mitad de la escolarización).
- Que al mismo tiempo aumenta la demanda de «reingreso» en la escuela por parte de los que la habían abandonado; un «reingreso» en la escuela que se produce normalmente después de algún año de experiencia laboral.

- Que crece progresivamente el sector «extra-escolar» (la formación profesional regional, la educación permanente, la formación en el trabajo, etc.); hasta el punto de que éste es el sector en el cual ha habido (en términos relativos) el máximo desarrollo.

Se podrían sintetizar estos fenómenos en Italia diciendo que mientras se mantiene elevada, incluso se incrementa, la demanda de escolarización o de formación post-obligatoria, ha cambiado la forma en que es «usado» el sistema de instrucción. Hace años la gente se inscribía sobre todo en la «escuela» e intentaba seguirla hasta el final del ciclo: hoy se quiere tanto más *escuela* como más *formación*, pidiendo mayor flexibilidad al sistema se pide poder salir y luego ingresar de nuevo; se quieren sumar experiencias de estudio a experiencias de trabajo; se solicitan acciones formativas específicas breves, que se pueden sumar a los itinerarios escolares, etc.

La explicación de estos cambios está en un hecho tan simple como dramático: a lo largo de los años 70 en Italia, sólo 1/3 de los titulados medios ha encontrado un trabajo «correspondiente» a su nivel de estudios y otros 2/3, o sea la mayoría, no.

La situación económica y ocupacional se ha invertido en los últimos 13 años: al desarrollo económico (que por otro lado ya en 1970 empezaba a detectar vistosas grietas) ha sucedido una fase de progresivo estancamiento que ha desembocado, desde hace algunos años, en una crisis muy dura que ha golpeado sobre todo la ocupación; y que han pagado especialmente —en Italia como en otros países— las mujeres, los jóvenes, los jóvenes escolarizados.

El problema de enlace escuela/trabajo, ha pasado a ser obviamente el central, tanto más dramático cuanto se debería hablar de problema de trabajo «tout-court».

Las breves y rápidas referencias que hemos hecho sirven, ciertamente, para clarificar un hecho: cambios de esta naturaleza no pueden dejar de influir notablemente un debate cuyos orígenes estaban en una situación de desarrollo de la escolaridad con el fin de canalizarla y también de estimularla. Cambian, por tanto, algunos elementos del escenario, aunque sea, por lo que hemos dicho en el primer párrafo, sin la celeridad y la coherencia que hubiera sido necesaria.

Resumamos estos elementos nuevos:

- a) Se toma progresivamente conciencia de que la reforma no puede limitarse a la Enseñanza Secundaria Superior. Si la demanda social de instrucción se expresa utilizando más instrumentos formativos (la escuela, la formación profesional, la formación permanente, etc.) es necesario considerar la Secundaria Superior en este contexto más amplio, definiendo las relaciones, los intercambios, los enlaces con las otras estructuras formativas.
- b) El problema de la relación escuela/formación/trabajo es cada vez más importante. Se «descubre» que al lado de la reflexión sobre los *contenidos*, es necesario desarrollar también la reflexión sobre los *mecanismos reales* del paso de la escuela al trabajo; sobre la estructura y duración de la escuela; sobre la posibilidad de insertar experiencias concretas de tra-

bajo en los curriculums; sobre mecanismos de «alternancia» entre formación y trabajo, etc.

c) Se reconoce que la reforma no puede ser otra cosa que un *proceso*: un «marco» dentro del cual «activa» sujetos y recursos, y que hay que someter a una constante y periódica verificación.

Pero volvamos a los textos de reforma:

Con el acuerdo de 1978, se ha dicho, se llegó a un texto unificado que «corrió el peligro» de ser aprobado. Este trabajo acumulado no se quería dejar perder: el texto fue presentado nuevamente por las distintas fuerzas políticas y empezó de nuevo el trabajo en la comisión de la Cámara de los Diputados para llegar a una formulación con todo lo que de positivo tenía el texto acordado, pero que revisase al mismo tiempo una serie de puntos.

Por rigor de la crónica hay que señalar que: mientras el texto del 78 contó con la aportación y el trabajo conjunto de PCI, PSI, PRI, DC, PLI, el nuevo texto está apoyado ahora sólo por la mayoría de gobierno (con la excepción del PLI) o sea de PSI, PRI, PSDI, DC. Al mismo tiempo hay que decir que el PCI no ha dejado durante estos años, de impulsar la elaboración sobre el tema, y que de está el texto actual contiene muchos ecos explícitos, si bien no «concordados».

El nuevo texto puede calificarse, desde el punto de vista global, como un injerto entre la «vieja» temática y los «nuevos» problemas planteados por la crisis económica, por un lado, y por los cambios sociales, por otro. Este replanteamiento presenta a menudo ambigüedades, desequilibrios, exigencias evidentes de «concordar» posiciones que incluso llegan a ser distantes; al mismo tiempo es débil respecto a la «coherencia cultural» de los primeros textos de reforma.

No siempre las distintas temáticas mantienen una presencia equilibrada entre ellas; y, en fin, tratándose de una «ley marco» habrá que verificar a continuación, cuando se definan con detalle diversos aspectos decisivos como el número de materias, sus programas, etc., el verdadero significado de algunos puntos, hoy oscuros.

Pero —a pesar de todos estos aspectos problemáticos— el actual proyecto contiene una serie de aspectos interesantes y ofrece —quizá de una manera que habrá de precisar— un marco de referencia que puede estar a la altura de la situación.

*En primer lugar*, la ley es, como decíamos, una «ley marco» que contiene —de una vez por todas— lo que la Escuela Secundaria deberá ser.

Se trata de una «ley de principios» que define los elementos estructurales generales y los objetivos fundamentales de la nueva Escuela Secundaria, y que se concibe como un «proceso»: deberá ser sometida a un examen periódico para ajustarla, reproponer los aspectos necesarios, etc.

Se ha abandonado así la idea de una actuación global y definitiva, y más bien al contrario se ha creído oportuno conectar la reforma, a partir de su definición general, con las transformaciones sociales y económicas, institucionalizando, por decirlo así, la posibilidad de cambio.

*En segundo lugar*, a pesar de la ambigüedad y los desequilibrios, la reforma de la Escuela Secundaria Superior se sitúa dentro de un sistema más amplio de formación post-obligatoria. Se han previsto relaciones y enlaces entre escuela y cursos de formación profesional en correspondencia con las diversas salidas (después del bienio, después del quinquenio) pero también en correspondencia con la posibilidad de estudiar sólo algunos cursos de la Escuela Secundaria Superior, así como se prevén *convenios* entre el sistema estatal y el regional (la formación profesional). Se ha previsto el problema del *reingreso* en la formación escolar tanto de los trabajadores como de quien haya estudiado formación profesional.

Un lector italiano podría objetar que estas cosas están presentes en el texto sólo como principios y que no se concreta cómo deberían realizar estas relaciones. Y es verdad, pero aquí, que no pretendemos «enmendar» el texto de reforma, es preciso señalar la presencia (antes inédita) de estos temas.

*En tercer lugar*, la estructura de la nueva Secundaria Superior parece que se plantea con características de *flexibilidad*.

Esquemmatizando (quizá demasiado): el estudiante se encontrará frente a un primer bienio, en el que al lado de un «área común» preponderante, encontrará algunas especializaciones profesionales para escoger, aunque sea con la finalidad de una posible orientación futura.

Después de este bienio el estudiante tiene dos opciones: la primera, salir del sistema escolar perfeccionando, si lo cree oportuno, la propia preparación profesional a través de la asistencia a cursos breves (600 horas) de formación profesional; la segunda, proseguir en el tercer curso de la Secundaria Superior.

En caso de que, en el paso del bienio al tercer curso, el estudiante desee cambiar de especialización profesional, puede hacerlo mediante la asistencia a cursos de integración.

A partir del tercer curso, la distribución porcentual entre «área común» y «área de especialización» profesional, varía progresivamente a favor de esta última, que se hace preponderante en el quinto curso.

A pesar de estar organizado como un trienio, el estudiante puede pedir, al final de cada curso, un certificado de asistencia para usarlo (en el caso de que abandone la escuela) para inscribirse en los módulos breves de especialización profesional.

*En cuarto lugar*, en el texto está muy presente la necesidad de llegar a conseguir unos currículums formativos que añadan a unos amplios conocimientos científicos y culturales una capacidad profesional real.

La opción general respecto a la profesionalidad continúa siendo la que hemos señalado con anterioridad, pero a ésta se añade la posibilidad de realizar prácticas (stages) y de efectuar conciertos tanto con el sistema de formación profesional como con empresas.

De este modo, a la definición «cultural» de la profesionalidad propia del debate de los años 70, se añade una «valoración real» de la experiencia laboral,

es de gran interés —para un mundo cerrado como es el de la escuela— el planteamiento de las relaciones con el exterior y en particular con las empresas.

Estas son, de forma muy esquemática, las novedades del texto actual que en el resto reproduce el planteamiento, hoy ya clásico, del texto precedente.

Para concluir, hay una cuestión que nos parece importante subrayar. Son precisamente las novedades que hemos señalado, las opciones de fondo propuestas, más allá de la experiencia práctica, las que sitúan en primer plano el tema del «gobierno» o de la «gestión» del sistema formativo y de los procesos formativos.

Este tema, hay que decirlo, se está abriendo camino con dificultad en la actual situación italiana, en la cual la tradición de un modelo fuertemente centralizado es larguísima y presenta grandísimas resistencias a nivel político y también a nivel de los intereses corporativos.

Pero un hecho nos parece indiscutible: haber escogido una «ley marco»; haber planteado la reforma como un proceso; haber indicado e incluso en parte dibujado las relaciones que tiene que haber entre la escuela, la formación profesional y la formación permanente; haber definido para algunos aspectos estratégicos como la relación escuela/trabajo la necesidad de una estrecha colaboración entre escuela y mundo del trabajo; haber escogido la flexibilidad como opción del sistema, etc.; exige definir los sujetos que pueden desarrollar estas funciones, que se definan los medios, los instrumentos, las dimensiones territoriales dentro de las cuales se pueden gobernar estos procesos diversos, desde el momento en que es evidente que ningún aparato ministerial centralizado, incluso el más eficiente (y el italiano no lo es), podrá garantizar este conjunto de procesos e iniciativas. El tema de la «gestión» del sistema formativo, aparece, a causa del desarrollo que el debate ha tenido en Italia, como una cuestión central e ineludible.

¿Es exclusivamente italiano este problema?

## BIBLIOGRAFIA SOBRE ENSEÑANZAS MEDIAS EN ESPAÑA

- Bibliografía básica de revistas para un estudio en profundidad del esquema de proyecto propuesto por el MEC, «Libro verde», sobre la reforma de las Enseñanzas Medias, y contestación al mismo, cuya documentación puede consultarse en el Gabinete de Documentación del Ministerio de Educación.
- CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza): *La Reforma de las enseñanzas Medias (Propuesta...)*. Profesiones y Empresas, núm. 17, 1 de febr., 1982.
- CCOO. (COMISIONES OBRERAS: *Proyecto de respuesta al Documento del MEC. Antonio Guerrero (... y otros) Cuadernos de Pedagogía, núm. 86, febrero 1982.*
- Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras. Madrid. *Encuesta sobre la reforma de las enseñanzas medias*. Realizado... Magisterio Español, núm. 10.650, julio, 1982.
- Consideraciones y Sugerencias al Proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias en respuesta a la consulta pública del MEC*. Profesiones y empresas, núm. 75, 15 de enero, 1982.
- DE RADA, María Dolores: *Evaluación de programas*. Revista de Bachillerato, núm. 20, oct.-dic., 1981.
- E.G.B.: *La E.G.B. y la reforma de la Enseñanza Media*. Escuela Española, núm. 2.601, 19 nov., 1981.
- Enseñanza: *Enseñanza obligatoria y gratuidad hasta los dieciséis años*. Escuela en Acción, núm. 10.421, 1981.
- Enseñanza: *Enseñanza obligatoria y gratuidad hasta los dieciséis años*. Magisterio Español, 10-v., 1981.
- FERE (Federación Española de Religiosos de la enseñanza): *Informe de la FERE sobre el proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias*. Magisterio Español, núm. 26-III-1982.
- FERE: *Informe de la FERE sobre el proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias*. Boletín de la FERE, núm. 246, enero, 1982.
- FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza): *Alternativa de FETE*. Profesiones y Empresas, julio, 1982.
- FETE: *La reforma de las enseñanzas medias, Alternativa de FETE*. Nuestra Escuela, abril, 1982. Tema monográfico.
- GARCIA GARRIDO, José Luis: *Seminario sobre Enseñanzas Medias celebrado en la UNED...* El proyecto del Ministerio sigue discriminando a la F.P. Magisterio Español, núm. 10.638, feb., 1982.
- GONZALEZ LAZARO: *La reforma de las enseñanzas medias...* La propuesta de MEC vaga e inconcreta. Nuestra Escuela, abril, 1982.
- Instituto Politécnico Nacional de Oviedo: *Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias*. Profesiones y Empresas, núm. 70, 1 feb., 1982.
- JIMENEZ, Inmaculada: *Es muy positiva la consulta pública que se está haciendo*. Magisterio Español, 28-VIII-1981.
- Libro: «*Libro verde*» sobre la reforma de las enseñanzas medias, presentado por la CECE. Magisterio Español, 25-XII-1981.
- MELENDEZ, Mario: *Las enseñanzas medias, encrucijada en el sistema educativo*. Nuestra Escuela, marzo 1982.
- Mesa redonda-coloquio, 1982, Madrid: *Reforma de las enseñanzas medias*. Trabajadores de la Enseñanza, núm. 17, enero, 1982.
- Mesa redonda sobre el Proyecto de reforma de las enseñanzas medias*. I.T.E., nov. 1981. Documentación E.T., tercer trim., 1981.
- PSOE: *El PSOE ante la reforma de las enseñanzas Medias*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 86, feb., 1982.
- PSOE: *El PSOE ante la reforma de las enseñanzas Medias*. Profesiones y Empresas, núm. 70, 15 feb., 1982.

- Proyecto: *Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias*. Profesiones y Empresas, núm. 68, 15 sept., 1981.
- Puntualizaciones: *Puntualizaciones al proyecto de reforma de las enseñanzas medias*. Boletín del Ilustre Colegio de Doct. y Lic., oct., 1981.
- Reforma: *Reforma de las Enseñanzas Medias*. Comentario sociológico, núms. 35-36, 1981.
- Reforma: *La reforma de Enseñanzas Medias*. La propuesta del MEC vaga e inconcreta. Nuestra Escuela, núm. 40, abril, 1982.
- Reforma: *Reforma de las enseñanzas medias y La enseñanza técnico-profesional*. Profesiones y empresas, 70-III-82.
- Reforma: *La reforma de la enseñanza media llegará a las aulas en el curso 83-84*. Profesiones y empresas, 69-15, XII, 1981.
- Reflexiones: *Reflexiones en torno al proyecto de reforma de las enseñanzas medias*. José Obrero Troncoso (... y otros). Documentación E.I., núm. 11, trimestre, 1982.
- RODRIGUEZ, Raquel: *La reforma de las enseñanzas medias, a debate*. Los Profesionales de formación profesional opinan sobre los problemas que padecen hoy este tipo de enseñanzas... Encuesta... La escuela en acción, núm. 10.424, enero, 1982.
- SANCHEZ FORTEA, Justo: *Reforma en enseñanzas medias e incidencias sobre empleo*. Profesiones y Empresas, nov., 1982.
- SANCHEZ RAMOS, José: *Responde la CECE. «La clave de la Reforma está en el profesorado»*. La escuela en acción, núm. 10.425, feb., 1982.
- Seminario Análisis histórico comparativo del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias*. 1982. Conclusiones del seminario. Madrid 15-18, feb., 1982.
- Torno: *En torno a la reforma de las enseñanzas medias*. Mosaico, 2.º semestre, núm. 1, nov., 1981.
- TORRE, Juan Manuel de la: *Reforma de las enseñanzas medias*. Un viejo proyecto para un tiempo nuevo. Cuadernos de Pedagogía, núm. 83, nov., 1981.
- TORREBLANCA, José: *Aproximación al proyecto de reforma de las enseñanzas medias*. Andecha Pedagógica, núm. 5, otoño, 1981.
- VICENTE, María: *Reforma de las enseñanzas medias*. Crítica, núm. 689, nov., 1981.



# **Documentos**



## **Datos estadísticos sobre las enseñanzas medias en España (\*)**

Como complemento y apoyatura del análisis y proyecto de reforma de las enseñanzas medias, que se aborda en este número de la Revista de Educación, hemos considerado que podía tener interés presentar, en términos estadísticos, una visión de conjunto del nivel de enseñanzas que nos ocupa. Para ello hemos utilizado los datos provisionales facilitados por la Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el Ministerio de Educación y Ciencia, de los cuales hemos resumido los cuadros que nos han parecido más representativos, en relación con el tema monográfico.

Los datos están referidos a las enseñanzas de Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional en el curso 1981/1982. En ellos se incluyen, clasificados por provincias y según clase de centro:

- Número de centros y su capacidad.
- Número de profesores.
- Número de alumnos matriculados.
- Porcentaje de alumnos que han superado el tercer curso de Bachillerato.
- Porcentaje de alumnos que han superado el C.O.U.
- Un cuadro que refleja la evolución de matrículas en Bachillerato, con una perspectiva que va del curso 1975/1976 a 1983/1984.

---

(\*) «Datos provisionales». Fuente: Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el Ministerio de Educación y Ciencia.

**BACHILLERATO**  
**CENTROS CLASIFICADOS SEGUN SU CLASE**

| PROVINCIAS                       | CLASE DE CENTRO |                            |             |                      |                      |                 |
|----------------------------------|-----------------|----------------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|
|                                  | TOTAL           | Institutos de Bachillerato | Extensiones | Colegios Homologados | Colegios Habilitados | Colegios Libres |
| TOTAL . . .                      | 2.488           | 999                        | 33          | 1.387                | 51                   | 18              |
| Alava . . . . .                  | 16              | 7                          | —           | 9                    | —                    | —               |
| Albacete . . . . .               | 15              | 12                         | 1           | 2                    | —                    | —               |
| Alicante . . . . .               | 49              | 32                         | 1           | 16                   | —                    | —               |
| Almería . . . . .                | 21              | 18                         | 1           | 2                    | —                    | —               |
| Avila . . . . .                  | 9               | 6                          | —           | 3                    | —                    | —               |
| Badajoz . . . . .                | 45              | 20                         | —           | 22                   | —                    | 3               |
| Baleares . . . . .               | 38              | 14                         | 1           | 23                   | —                    | —               |
| Barcelona . . . . .              | 343             | 84                         | —           | 238                  | 15                   | 6               |
| Burgos . . . . .                 | 31              | 8                          | —           | 22                   | 1                    | —               |
| Cáceres . . . . .                | 28              | 13                         | —           | 14                   | 1                    | —               |
| Cádiz . . . . .                  | 51              | 25                         | —           | 26                   | —                    | —               |
| Castellón . . . . .              | 20              | 12                         | —           | 8                    | —                    | —               |
| Ciudad Real . . . . .            | 23              | 18                         | —           | 5                    | —                    | —               |
| Córdoba . . . . .                | 38              | 26                         | —           | 12                   | —                    | —               |
| Coruña, La . . . . .             | 64              | 24                         | 1           | 37                   | 1                    | 1               |
| Cuenca . . . . .                 | 11              | 6                          | —           | 5                    | —                    | —               |
| Gerona . . . . .                 | 33              | 14                         | —           | 19                   | —                    | —               |
| Granada . . . . .                | 49              | 24                         | —           | 25                   | —                    | —               |
| Guadalajara . . . . .            | 14              | 5                          | 2           | 7                    | —                    | —               |
| Guipúzcoa . . . . .              | 58              | 21                         | —           | 37                   | —                    | —               |
| Huelva . . . . .                 | 23              | 15                         | 2           | 6                    | —                    | —               |
| Huesca . . . . .                 | 15              | 9                          | 2           | 4                    | —                    | —               |
| Jaén . . . . .                   | 33              | 24                         | —           | 9                    | —                    | —               |
| León . . . . .                   | 45              | 21                         | 2           | 22                   | —                    | —               |
| Lérida . . . . .                 | 36              | 12                         | —           | 21                   | 3                    | —               |
| Lugo . . . . .                   | 20              | 13                         | 2           | 5                    | —                    | —               |
| Madrid . . . . .                 | 394             | 83                         | 1           | 294                  | 11                   | 5               |
| Málaga . . . . .                 | 54              | 24                         | 3           | 27                   | —                    | —               |
| Murcia . . . . .                 | 48              | 29                         | 3           | 16                   | —                    | —               |
| Navarra . . . . .                | 35              | 11                         | —           | 23                   | 1                    | —               |
| Orense . . . . .                 | 26              | 11                         | 3           | 12                   | —                    | —               |
| Oviedo . . . . .                 | 74              | 40                         | —           | 33                   | 1                    | —               |
| Palencia . . . . .               | 15              | 7                          | —           | 8                    | —                    | —               |
| Palmas, Las . . . . .            | 37              | 21                         | 3           | 13                   | —                    | —               |
| Pontevedra . . . . .             | 42              | 21                         | —           | 20                   | 1                    | —               |
| Rioja, La . . . . .              | 21              | 9                          | —           | 12                   | —                    | —               |
| Salamanca . . . . .              | 32              | 11                         | —           | 17                   | 3                    | 1               |
| Santa Cruz de Tenerife . . . . . | 41              | 24                         | —           | 17                   | —                    | —               |
| Santander . . . . .              | 33              | 18                         | —           | 14                   | —                    | 1               |
| Segovia . . . . .                | 15              | 6                          | 1           | 7                    | —                    | 1               |
| Sevilla . . . . .                | 73              | 40                         | —           | 33                   | —                    | —               |
| Soria . . . . .                  | 12              | 4                          | —           | 4                    | 4                    | —               |
| Tarragona . . . . .              | 32              | 10                         | 1           | 18                   | 3                    | —               |
| Teruel . . . . .                 | 9               | 5                          | —           | 4                    | —                    | —               |
| Toledo . . . . .                 | 27              | 11                         | —           | 16                   | —                    | —               |
| Valencia . . . . .               | 120             | 42                         | —           | 74                   | 4                    | —               |
| Valladolid . . . . .             | 44              | 15                         | —           | 29                   | —                    | —               |
| Vizcaya . . . . .                | 80              | 33                         | 1           | 45                   | 1                    | —               |
| Zamora . . . . .                 | 13              | 5                          | —           | 8                    | —                    | —               |
| Zaragoza . . . . .               | 64              | 21                         | —           | 42                   | 1                    | —               |
| Ceuta . . . . .                  | 3               | 2                          | —           | 1                    | —                    | —               |
| Melilla . . . . .                | 3               | 2                          | —           | 1                    | —                    | —               |
| INBAD . . . . .                  | 13              | 11                         | 2           | —                    | —                    | —               |

**BACHILLERATO**  
**PROFESORES CLASIFICADOS POR CLASE DE CENTRO (- TOTAL -)**

| PROVINCIAS                       | CLASE DE CENTRO |                            |             |                      |                      |                 |
|----------------------------------|-----------------|----------------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|
|                                  | TOTAL           | Institutos de Bachillerato | Extensiones | Colegios Homologados | Colegios Habilitados | Colegios Libres |
| <b>TOTAL</b> . . . . .           | <b>67.931</b>   | <b>42.500</b>              | <b>363</b>  | <b>24.412</b>        | <b>533</b>           | <b>123</b>      |
| Alava . . . . .                  | 463             | 297                        | —           | 166                  | —                    | —               |
| Albacete . . . . .               | 522             | 477                        | 10          | 35                   | —                    | —               |
| Alicante . . . . .               | 1.592           | 1.268                      | 14          | 310                  | —                    | —               |
| Almería . . . . .                | 650             | 583                        | 14          | 53                   | —                    | —               |
| Ávila . . . . .                  | 283             | 215                        | —           | 68                   | —                    | —               |
| Badajoz . . . . .                | 1.090           | 754                        | —           | 314                  | —                    | 22              |
| Baleares . . . . .               | 1.039           | 591                        | 9           | 439                  | —                    | —               |
| Barcelona . . . . .              | 8.468           | 4.086                      | —           | 4.183                | 168                  | 31              |
| Burgos . . . . .                 | 706             | 351                        | —           | 347                  | 8                    | —               |
| Cáceres . . . . .                | 694             | 450                        | —           | 236                  | 8                    | —               |
| Cádiz . . . . .                  | 1.371           | 974                        | —           | 397                  | —                    | —               |
| Castellón . . . . .              | 588             | 987                        | —           | 101                  | —                    | —               |
| Ciudad Real . . . . .            | 656             | 575                        | —           | 81                   | —                    | —               |
| Córdoba . . . . .                | 1.213           | 1.013                      | —           | 200                  | —                    | —               |
| Coruña, La . . . . .             | 1.879           | 1.177                      | 10          | 655                  | 20                   | 17              |
| Cuenca . . . . .                 | 290             | 214                        | —           | 76                   | —                    | —               |
| Gerona . . . . .                 | 777             | 510                        | —           | 267                  | —                    | —               |
| Granada . . . . .                | 1.428           | 982                        | —           | 446                  | —                    | —               |
| Guadalajara . . . . .            | 312             | 169                        | 12          | 131                  | —                    | —               |
| Guipúzcoa . . . . .              | 1.442           | 776                        | —           | 666                  | —                    | —               |
| Huelva . . . . .                 | 553             | 453                        | 15          | 85                   | —                    | —               |
| Huesca . . . . .                 | 444             | 323                        | 20          | 101                  | —                    | —               |
| Jaén . . . . .                   | 960             | 833                        | —           | 127                  | —                    | —               |
| León . . . . .                   | 1.191           | 806                        | 27          | 358                  | —                    | —               |
| Lérida . . . . .                 | 727             | 400                        | —           | 310                  | 17                   | —               |
| Lugo . . . . .                   | 568             | 471                        | 20          | 77                   | —                    | —               |
| Madrid . . . . .                 | 10.714          | 4.965                      | 12          | 5.560                | 141                  | 36              |
| Málaga . . . . .                 | 1.647           | 1.164                      | 13          | 470                  | —                    | —               |
| Murcia . . . . .                 | 1.642           | 1.286                      | 32          | 324                  | —                    | —               |
| Navarra . . . . .                | 929             | 477                        | —           | 447                  | 5                    | —               |
| Orense . . . . .                 | 602             | 387                        | 25          | 190                  | —                    | —               |
| Oviedo . . . . .                 | 2.304           | 1.703                      | —           | 594                  | 7                    | —               |
| Palencia . . . . .               | 361             | 242                        | —           | 119                  | —                    | —               |
| Palmas, Las . . . . .            | 1.196           | 981                        | 41          | 174                  | —                    | —               |
| Pontevedra . . . . .             | 1.312           | 934                        | —           | 368                  | 10                   | —               |
| Rioja, La . . . . .              | 500             | 320                        | —           | 180                  | —                    | —               |
| Salamanca . . . . .              | 838             | 506                        | —           | 299                  | 28                   | 5               |
| Santa Cruz de Tenerife . . . . . | 1.311           | 1.085                      | —           | 226                  | —                    | —               |
| Santander . . . . .              | 872             | 643                        | —           | 223                  | —                    | 6               |
| Segovia . . . . .                | 361             | 227                        | 14          | 114                  | —                    | 6               |
| Sevilla . . . . .                | 2.262           | 1.638                      | —           | 624                  | —                    | —               |
| Soria . . . . .                  | 218             | 127                        | —           | 59                   | 32                   | —               |
| Tarragona . . . . .              | 790             | 429                        | 47          | 283                  | 31                   | —               |
| Teruel . . . . .                 | 210             | 140                        | —           | 70                   | —                    | —               |
| Toledo . . . . .                 | 670             | 404                        | —           | 266                  | —                    | —               |
| Valencia . . . . .               | 3.558           | 2.243                      | —           | 1.281                | 34                   | —               |
| Valladolid . . . . .             | 1.083           | 583                        | —           | 500                  | —                    | —               |
| Vizcaya . . . . .                | 2.380           | 1.535                      | 11          | 818                  | 16                   | —               |
| Zamora . . . . .                 | 377             | 231                        | —           | 146                  | —                    | —               |
| Zaragoza . . . . .               | 1.651           | 830                        | —           | 813                  | 8                    | —               |
| Ceuta . . . . .                  | 103             | 89                         | —           | 14                   | —                    | —               |
| Melilla . . . . .                | 117             | 96                         | —           | 21                   | —                    | —               |
| INBAD . . . . .                  | 17              | —                          | 17          | —                    | —                    | —               |

**BACHILLERATO**  
**PUESTOS ESCOLARES, SEGUN CLASE DE CENTRO**

| PROVINCIAS                       | CLASE DE CENTRO |                            |             |                      |                      |                 |
|----------------------------------|-----------------|----------------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|
|                                  | TOTAL           | Institutos de Bachillerato | Extensiones | Colegios Homologados | Colegios Habilitados | Colegios Libres |
| TOTAL . . .                      | 1.259.166       | 770.113                    | 8.790       | 468.719              | 8.983                | 2.561           |
| Alava . . . . .                  | 8.629           | 5.154                      | —           | 3.475                | —                    | —               |
| Albacete . . . . .               | 9.585           | 8.475                      | 200         | 910                  | —                    | —               |
| Alicante . . . . .               | 31.273          | 25.342                     | 360         | 5.571                | —                    | —               |
| Almería . . . . .                | 13.024          | 11.532                     | 460         | 1.032                | —                    | —               |
| Avila . . . . .                  | 5.885           | 4.565                      | —           | 1.320                | —                    | —               |
| Badajoz . . . . .                | 21.979          | 15.268                     | —           | 6.196                | —                    | 515             |
| Baleares . . . . .               | 17.830          | 9.850                      | 120         | 7.860                | —                    | —               |
| Barcelona . . . . .              | 134.260         | 60.039                     | —           | 70.934               | 2.506                | 781             |
| Burgos . . . . .                 | 13.605          | 6.820                      | —           | 6.625                | 160                  | —               |
| Cáceres . . . . .                | 14.069          | 9.039                      | —           | 4.710                | 320                  | —               |
| Cádiz . . . . .                  | 30.312          | 20.671                     | —           | 9.641                | —                    | —               |
| Castellón . . . . .              | 11.644          | 9.680                      | —           | 1.964                | —                    | —               |
| Ciudad Real . . . . .            | 14.176          | 12.802                     | —           | 1.374                | —                    | —               |
| Córdoba . . . . .                | 23.919          | 19.043                     | —           | 4.876                | —                    | —               |
| Coruña, La . . . . .             | 34.450          | 21.757                     | 60          | 11.913               | 320                  | 400             |
| Cuenca . . . . .                 | 5.965           | 4.420                      | —           | 1.545                | —                    | —               |
| Gerona . . . . .                 | 13.311          | 8.750                      | —           | 4.561                | —                    | —               |
| Granada . . . . .                | 27.000          | 18.240                     | —           | 8.760                | —                    | —               |
| Guadalajara . . . . .            | 6.968           | 4.000                      | 500         | 2.468                | —                    | —               |
| Guipúzcoa . . . . .              | 30.970          | 17.220                     | —           | 13.750               | —                    | —               |
| Huelva . . . . .                 | 11.335          | 9.315                      | 400         | 1.620                | —                    | —               |
| Huesca . . . . .                 | 9.845           | 7.115                      | 720         | 2.010                | —                    | —               |
| Jaén . . . . .                   | 20.375          | 17.435                     | —           | 2.940                | —                    | —               |
| León . . . . .                   | 24.159          | 16.549                     | 700         | 6.910                | —                    | —               |
| Lérida . . . . .                 | 13.415          | 8.060                      | —           | 5.000                | 355                  | —               |
| Lugo . . . . .                   | 11.910          | 9.770                      | 600         | 1.540                | —                    | —               |
| Madrid . . . . .                 | 187.847         | 77.959                     | 300         | 107.233              | 1.890                | 465             |
| Málaga . . . . .                 | 31.643          | 19.936                     | 720         | 10.987               | —                    | —               |
| Murcia . . . . .                 | 30.791          | 23.711                     | 560         | 6.520                | —                    | —               |
| Navarra . . . . .                | 18.268          | 10.180                     | —           | 7.968                | 120                  | —               |
| Orense . . . . .                 | 11.270          | 6.616                      | 610         | 4.044                | —                    | —               |
| Oviedo . . . . .                 | 44.550          | 31.502                     | —           | 12.888               | 160                  | —               |
| Palencia . . . . .               | 7.750           | 5.100                      | —           | 2.650                | —                    | —               |
| Palmas, Las . . . . .            | 20.240          | 14.550                     | 1.040       | 4.650                | —                    | —               |
| Pontevedra . . . . .             | 23.010          | 15.865                     | —           | 6.945                | 200                  | —               |
| Rioja, La . . . . .              | 8.871           | 5.980                      | —           | 2.891                | —                    | —               |
| Salamanca . . . . .              | 15.447          | 9.300                      | —           | 5.347                | 640                  | 160             |
| Santa Cruz de Tenerife . . . . . | 23.340          | 19.025                     | —           | 4.315                | —                    | —               |
| Santander . . . . .              | 18.929          | 14.049                     | —           | 4.760                | —                    | 120             |
| Segovia . . . . .                | 7.275           | 4.670                      | 600         | 1.885                | —                    | 120             |
| Sevilla . . . . .                | 43.592          | 30.445                     | —           | 13.147               | —                    | —               |
| Soria . . . . .                  | 4.622           | 2.580                      | —           | 1.180                | 862                  | —               |
| Tarragona . . . . .              | 14.938          | 8.938                      | 720         | 4.880                | 400                  | —               |
| Teruel . . . . .                 | 4.400           | 2.960                      | —           | 1.440                | —                    | —               |
| Toledo . . . . .                 | 12.290          | 7.680                      | —           | 4.610                | —                    | —               |
| Palencia . . . . .               | 61.932          | 37.115                     | —           | 24.047               | 770                  | —               |
| Valladolid . . . . .             | 20.475          | 10.780                     | —           | 9.695                | —                    | —               |
| Vizcaya . . . . .                | 46.463          | 27.156                     | 120         | 19.027               | 160                  | —               |
| Zamora . . . . .                 | 7.300           | 4.480                      | —           | 2.820                | —                    | —               |
| Zaragoza . . . . .               | 30.275          | 15.500                     | —           | 14.655               | 120                  | —               |
| Ceuta . . . . .                  | 1.815           | 1.545                      | —           | 270                  | —                    | —               |
| Melilla . . . . .                | 1.940           | 1.580                      | —           | 360                  | —                    | —               |
| INBAD . . . . .                  | —               | —                          | —           | —                    | —                    | —               |

## BACHILLERATO Y COU

### ALUMNOS MATRICULADOS CLASIFICADOS POR CLASE DE ENSEÑANZA (- TOTAL -)

| PROVINCIAS                   | TOTAL GENERAL | MATRICULA OFICIAL | MATRICULA COLEGIADA |
|------------------------------|---------------|-------------------|---------------------|
| TOTAL .....                  | 1.124.329     | 736.987           | 387.342             |
| Alava .....                  | 8.337         | 5.351             | 2.986               |
| Albacete .....               | 8.805         | 8.322             | 483                 |
| Alicante .....               | 28.802        | 24.172            | 4.630               |
| Almería .....                | 11.153        | 10.071            | 1.082               |
| Ávila .....                  | 4.744         | 3.560             | 1.184               |
| Badajoz .....                | 16.692        | 11.438            | 5.254               |
| Baleares .....               | 16.496        | 10.216            | 6.280               |
| Barcelona .....              | 133.950       | 68.921            | 65.029              |
| Burgos .....                 | 10.860        | 6.108             | 4.752               |
| Cáceres .....                | 10.523        | 6.899             | 3.624               |
| Cádiz .....                  | 24.091        | 17.098            | 6.993               |
| Castellón .....              | 9.497         | 8.366             | 1.131               |
| Ciudad Real .....            | 10.575        | 9.367             | 1.208               |
| Córdoba .....                | 19.813        | 15.918            | 3.895               |
| Coruña, La .....             | 29.888        | 20.208            | 9.680               |
| Cuenca .....                 | 4.927         | 3.798             | 1.129               |
| Gerona .....                 | 11.151        | 7.555             | 3.596               |
| Granada .....                | 24.279        | 16.570            | 7.709               |
| Guadalajara .....            | 4.856         | 3.043             | 1.813               |
| Guipúzcoa .....              | 24.026        | 13.745            | 10.281              |
| Huelva .....                 | 8.744         | 7.736             | 1.008               |
| Huesca .....                 | 6.724         | 5.203             | 1.521               |
| Jaén .....                   | 15.661        | 13.558            | 2.103               |
| León .....                   | 18.000        | 13.491            | 4.509               |
| Lérida .....                 | 9.093         | 5.768             | 3.325               |
| Lugo .....                   | 8.258         | 7.542             | 716                 |
| Madrid .....                 | 187.635       | 94.045            | 93.590              |
| Málaga .....                 | 29.142        | 20.076            | 9.066               |
| Murcia .....                 | 28.102        | 22.871            | 5.231               |
| Navarra .....                | 15.155        | 8.290             | 6.865               |
| Orense .....                 | 9.240         | 6.249             | 2.991               |
| Oviedo .....                 | 36.291        | 26.338            | 9.953               |
| Palencia .....               | 5.792         | 3.834             | 1.958               |
| Palmas, Las .....            | 21.802        | 17.419            | 4.383               |
| Pontevedra .....             | 20.995        | 16.076            | 4.919               |
| Rioja, La .....              | 6.680         | 4.484             | 2.196               |
| Salamanca .....              | 13.682        | 9.010             | 4.672               |
| Santa Cruz de Tenerife ..... | 20.370        | 17.507            | 2.863               |
| Santander .....              | 15.295        | 11.577            | 3.718               |
| Segovia .....                | 5.324         | 4.105             | 1.219               |
| Sevilla .....                | 41.707        | 29.971            | 11.736              |
| Soria .....                  | 3.105         | 1.937             | 1.168               |
| Tarragona .....              | 11.282        | 7.587             | 3.695               |
| Teruel .....                 | 3.179         | 2.164             | 1.015               |
| Toledo .....                 | 9.948         | 6.757             | 3.191               |
| Valencia .....               | 57.162        | 36.470            | 20.692              |
| Valladolid .....             | 17.253        | 10.345            | 6.908               |
| Vizcaya .....                | 43.535        | 28.678            | 14.857              |
| Zamora .....                 | 5.953         | 3.890             | 2.063               |
| Zaragoza .....               | 26.473        | 14.545            | 11.928              |
| Ceuta .....                  | 2.199         | 1.972             | 227                 |
| Melilla .....                | 1.849         | 1.532             | 317                 |
| INBAD .....                  | 5.234         | 5.234             | -                   |

**Porcentaje de alumnos de 3<sup>er</sup> curso de B.U.P.  
que terminaron sus estudios**

— Curso 1980-81 —

| <i>Provincias</i>     | <i>Porcentaje<br/>de aprobados</i> | <i>Provincias</i>          | <i>Porcentaje<br/>de aprobados</i> |
|-----------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Alava . . . . .       | 58,40                              | Lugo . . . . .             | 57,97                              |
| Albacete . . . . .    | 65,28                              | Madrid . . . . .           | 69,18                              |
| Alicante . . . . .    | 59,45                              | Málaga . . . . .           | 64,70                              |
| Almería . . . . .     | 59,85                              | Murcia . . . . .           | 66,11                              |
| Avila . . . . .       | 56,12                              | Navarra . . . . .          | 66,38                              |
| Badajoz . . . . .     | 55,34                              | Orense . . . . .           | 64,77                              |
| Baleares . . . . .    | 63,74                              | Oviedo . . . . .           | 61,11                              |
| Barcelona . . . . .   | 63,31                              | Palencia . . . . .         | 66,07                              |
| Burgos . . . . .      | 62,39                              | Palmas, Las . . . . .      | 63,36                              |
| Cáceres . . . . .     | 60,41                              | Pontevedra . . . . .       | 69,18                              |
| Cádiz . . . . .       | 61,02                              | Rioja, La . . . . .        | 75,22                              |
| Castellón . . . . .   | 61,44                              | Salamanca . . . . .        | 63,64                              |
| Ciudad Real . . . . . | 62,04                              | Santa Cruz de Tenerife . . | 56,48                              |
| Córdoba . . . . .     | 64,65                              | Santander . . . . .        | 61,90                              |
| Coruña, La . . . . .  | 63,84                              | Segovia . . . . .          | 58,08                              |
| Cuenca . . . . .      | 64,31                              | Sevilla . . . . .          | 71,13                              |
| Gerona . . . . .      | 54,93                              | Soria . . . . .            | 58,99                              |
| Granada . . . . .     | 66,50                              | Tarragona . . . . .        | 59,12                              |
| Guadalajara . . . . . | 77,94                              | Teruel . . . . .           | 87,01                              |
| Guipúzcoa . . . . .   | 71,67                              | Toledo . . . . .           | 60,27                              |
| Huelva . . . . .      | 52,27                              | Valencia . . . . .         | 61,32                              |
| Huesca . . . . .      | 56,57                              | Valladolid . . . . .       | 65,49                              |
| Jaén . . . . .        | 59,94                              | Vizcaya . . . . .          | 66,69                              |
| León . . . . .        | 61,58                              | Zamora . . . . .           | 53,42                              |
| Lérida . . . . .      | 67,27                              | Zaragoza . . . . .         | 67,11                              |
|                       |                                    | Ceuta . . . . .            | 67,01                              |
|                       |                                    | Melilla . . . . .          | 59,56                              |
|                       |                                    | <b>TOTAL . . . . .</b>     | <b>64,40</b>                       |

Porcentaje de alumnos de C.O.U. evaluados positivamente

— Curso 1980-81 —

| Provincias            | Aprobados (%) | Provincias                       | Aprobados (%) |
|-----------------------|---------------|----------------------------------|---------------|
| Alava . . . . .       | 67,22         | Lugo . . . . .                   | 67,53         |
| Albacete . . . . .    | 64,16         | Madrid . . . . .                 | 73,49         |
| Alicante . . . . .    | 62,00         | Málaga . . . . .                 | 66,44         |
| Almería . . . . .     | 63,47         | Murcia . . . . .                 | 67,84         |
| Ávila . . . . .       | 51,81         | Navarra . . . . .                | 65,96         |
| Badajoz . . . . .     | 63,44         | Orense . . . . .                 | 65,70         |
| Baleares . . . . .    | 73,53         | Oviedo . . . . .                 | 62,34         |
| Barcelona . . . . .   | 71,86         | Palencia . . . . .               | 61,78         |
| Burgos . . . . .      | 62,08         | Palmas, Las . . . . .            | 56,68         |
| Cáceres . . . . .     | 63,39         | Pontevedra . . . . .             | 71,05         |
| Cádiz . . . . .       | 63,98         | Rioja, La . . . . .              | 61,10         |
| Castellón . . . . .   | 68,42         | Salamanca . . . . .              | 70,71         |
| Ciudad Real . . . . . | 64,84         | Santa Cruz de Tenerife . . . . . | 61,85         |
| Córdoba . . . . .     | 66,27         | Santander . . . . .              | 64,36         |
| Coruña, La . . . . .  | 59,56         | Segovia . . . . .                | 71,73         |
| Cuenca . . . . .      | 69,23         | Sevilla . . . . .                | 74,27         |
| Gerona . . . . .      | 70,54         | Soria . . . . .                  | 67,90         |
| Granada . . . . .     | 67,85         | Tarragona . . . . .              | 64,50         |
| Guadalajara . . . . . | 59,75         | Teruel . . . . .                 | 77,78         |
| Guipúzcoa . . . . .   | 78,17         | Toledo . . . . .                 | 58,21         |
| Huelva . . . . .      | 69,64         | Valencia . . . . .               | 68,25         |
| Huesca . . . . .      | 58,31         | Valladolid . . . . .             | 64,37         |
| Jaén . . . . .        | 69,48         | Vizcaya . . . . .                | 74,80         |
| León . . . . .        | 64,28         | Zamora . . . . .                 | 55,11         |
| Lérida . . . . .      | 68,29         | Zaragoza . . . . .               | 69,24         |
|                       |               | Ceuta . . . . .                  | 60,73         |
|                       |               | Melilla . . . . .                | 44,42         |
|                       |               | <b>TOTAL . . . . .</b>           | <b>68,41</b>  |

**EVOLUCION DE LA MATRICULA DE B.U.P. Y C.O.U. Y PREVISIONES PARA LOS DOS CURSOS PROXIMOS**

| CURSO  | 1975-76 | 1976-77 | 1977-78 | 1978-79 | 1979-80 | 1980-81 | 1981-82 | 1982-83 | 1983-84 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>a) Alumnos matriculados en B.U.P.</b>   |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| 1.º  | 255.014 | 266.208 | 291.043 | 322.440 | 322.848 | 323.118 | 331.908 | 338.546 | 345.317 |
| 2.º  | —       | 216.315 | 243.332 | 269.748 | 296.381 | 290.582 | 294.570 | 302.036 | 308.076 |
| 3.º  | —       | —       | 183.893 | 223.784 | 253.658 | 253.515 | 254.864 | 255.263 | 262.207 |
| TOTAL  | 718.268 | 815.972 | 872.887 | 872.887 | 872.887 | 867.215 | 881.342 | 895.845 | 915.600 |
| <b>b) Porcentaje de paso de un curso al siguiente, a partir de 1.º</b>                                       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| 1.º  | 100     | 100     | 100     | 100     | 100     | 100     | 100     | 100     | 100     |
| 2.º  | —       | 84,82   | 91,40   | 92,68   | 91,92   | 90,01   | 91,16   | 91      | 91      |
| 3.º  | —       | —       | 72,11   | 84,06   | 87,15   | 78,62   | 78,94   | 79      | 79      |
| <b>c) Alumnos matriculados en C.O.U.</b>   |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| C.O.U.   | 185.695 | 239.582 | 93.552  | 163.135 | 182.901 | 223.982 | 242.987 | 244.669 | 245.052 |
| <b>d) Porcentaje de alumnos matriculados en C.O.U. sobre matriculados en 3.º de B.U.P. el curso anterior</b> |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| C.O.U./3.º B.U.P.  | —       | —       | —       | 88,71   | 81,73   | 88,30   | 95,85   | 96      | 96      |

**FORMACION PROFESIONAL**  
**CENTROS Y PUESTOS ESCOLARES, POR CLASE DE CENTRO**

| PROVINCIAS                    | Número de centros |         |         | Puestos escolares en aulas, laboratorios talleres y aulas especiales |         |         |
|-------------------------------|-------------------|---------|---------|--|---------|---------|
|                               | Total             | Público | Privado | Total  | Público | Privado |
| TOTAL . . . .                 | 2.323             | 936     | 1.387   | 1.020.178  | 526.207 | 493.971 |
| Alava . . . . .               | 15                | 9       | 6       | 10.801   | 4.469   | 6.332   |
| Albacete . . . . .            | 17                | 8       | 9       | 7.513  | 4.165   | 3.348   |
| Alicante . . . . .            | 55                | 24      | 31      | 24.364   | 15.992  | 8.372   |
| Almería . . . . .             | 23                | 15      | 8       | 10.141   | 8.851   | 1.290   |
| Avila . . . . .               | 11                | 8       | 3       | 2.722  | 2.022   | 700     |
| Badajoz . . . . .             | 35                | 28      | 7       | 11.868   | 9.748   | 2.120   |
| Baleares . . . . .            | 30                | 17      | 13      | 13.719   | 9.886   | 3.833   |
| Barcelona . . . . .           | 353               | 83      | 270     | 142.688  | 57.989  | 84.699  |
| Burgos . . . . .              | 31                | 15      | 16      | 16.863   | 6.991   | 9.872   |
| Cáceres . . . . .             | 27                | 24      | 3       | 7.900  | 7.140   | 760     |
| Cádiz . . . . .               | 50                | 16      | 34      | 24.967   | 8.923   | 16.044  |
| Castellón . . . . .           | 26                | 13      | 13      | 9.672  | 6.946   | 2.726   |
| Ciudad Real . . . . .         | 27                | 18      | 9       | 11.695   | 8.645   | 3.050   |
| Córdoba . . . . .             | 45                | 20      | 25      | 19.773   | 11.268  | 8.505   |
| Coruña, La . . . . .          | 56                | 26      | 30      | 27.014   | 19.205  | 7.809   |
| Cuenca . . . . .              | 12                | 8       | 4       | 3.182  | 2.332   | 850     |
| Gerona . . . . .              | 27                | 16      | 11      | 10.317   | 7.367   | 2.950   |
| Granada . . . . .             | 48                | 29      | 19      | 20.576   | 13.957  | 6.619   |
| Guadalajara . . . . .         | 11                | 6       | 5       | 4.835  | 3.550   | 1.285   |
| Guipúzcoa . . . . .           | 58                | 19      | 39      | 33.035   | 15.234  | 17.801  |
| Huelva . . . . .              | 23                | 11      | 12      | 11.252   | 6.315   | 4.937   |
| Huesca . . . . .              | 17                | 9       | 8       | 5.517  | 3.650   | 1.867   |
| Jaén . . . . .                | 32                | 24      | 8       | 15.219   | 10.224  | 4.995   |
| León . . . . .                | 39                | 20      | 19      | 17.708   | 11.980  | 5.728   |
| Lérida . . . . .              | 48                | 22      | 26      | 13.502   | 6.435   | 7.067   |
| Lugo . . . . .                | 23                | 18      | 5       | 7.434  | 6.354   | 1.080   |
| Madrid . . . . .              | 242               | 35      | 207     | 124.061  | 33.642  | 90.419  |
| Málaga . . . . .              | 48                | 18      | 30      | 22.555   | 10.644  | 11.911  |
| Murcia . . . . .              | 84                | 35      | 49      | 30.160   | 15.800  | 14.360  |
| Navarra . . . . .             | 40                | 17      | 23      | 16.836   | 9.553   | 7.283   |
| Orense . . . . .              | 26                | 16      | 10      | 10.140   | 7.327   | 2.813   |
| Oviedo . . . . .              | 62                | 25      | 37      | 30.351   | 18.425  | 11.926  |
| Palencia . . . . .            | 21                | 9       | 12      | 5.911  | 3.101   | 2.810   |
| Palmas, Las . . . . .         | 28                | 21      | 7       | 9.528  | 8.028   | 1.500   |
| Pontevedra . . . . .          | 42                | 23      | 19      | 19.759   | 13.024  | 6.735   |
| Rioja, La . . . . .           | 23                | 10      | 13      | 12.780   | 8.646   | 4.134   |
| Salamanca . . . . .           | 24                | 12      | 12      | 10.446   | 6.411   | 4.035   |
| Sta. C. de Tenerife . . . . . | 26                | 24      | 2       | 12.657   | 11.457  | 1.200   |
| Santander . . . . .           | 45                | 17      | 28      | 17.715   | 7.631   | 10.084  |
| Segovia . . . . .             | 9                 | 7       | 2       | 3.627  | 3.217   | 410     |
| Sevilla . . . . .             | 66                | 25      | 41      | 33.440   | 15.960  | 17.480  |
| Soria . . . . .               | 9                 | 8       | 1       | 3.549  | 3.308   | 241     |
| Tarragona . . . . .           | 36                | 17      | 19      | 16.156   | 10.750  | 5.406   |
| Teruel . . . . .              | 9                 | 7       | 2       | 2.668  | 2.463   | 205     |
| Toledo . . . . .              | 20                | 14      | 6       | 8.377  | 6.935   | 1.442   |
| Valencia . . . . .            | 128               | 34      | 94      | 54.742   | 22.966  | 31.766  |
| Valladolid . . . . .          | 29                | 11      | 18      | 15.314   | 8.850   | 6.464   |
| Vizcaya . . . . .             | 87                | 18      | 69      | 42.694   | 13.966  | 28.728  |
| Zamora . . . . .              | 14                | 9       | 5       | 4.880  | 3.935   | 945     |
| Zaragoza . . . . .            | 61                | 14      | 47      | 25.164   | 10.329  | 14.835  |
| Ceuta . . . . .               | 4                 | 3       | 1       | 1.781  | 1.591   | 190     |
| Melilla . . . . .             | 1                 | 1       | —       | 610  | 610     | —       |

**FORMACION PROFESIONAL  
PROFESORES POR CLASE DE CENTRO**

| <i>PROVINCIAS</i>                | <i>TOTAL</i> | <i>CENTROS<br/>PUBLICOS</i> | <i>CENTROS<br/>PRIVADOS</i> |
|----------------------------------|--------------|-----------------------------|-----------------------------|
| TOTAL . . . . .                  | 40.190       | 23.036                      | 17.154                      |
| Alava . . . . .                  | 397          | 142                         | 255                         |
| Albacete . . . . .               | 293          | 165                         | 128                         |
| Alicante . . . . .               | 1.004        | 758                         | 246                         |
| Almería . . . . .                | 373          | 331                         | 42                          |
| Avila . . . . .                  | 117          | 97                          | 20                          |
| Badajoz . . . . .                | 485          | 410                         | 75                          |
| Baleares . . . . .               | 554          | 398                         | 156                         |
| Barcelona . . . . .              | 6.047        | 2.788                       | 3.259                       |
| Burgos . . . . .                 | 505          | 247                         | 258                         |
| Cáceres . . . . .                | 377          | 363                         | 14                          |
| Cádiz . . . . .                  | 977          | 428                         | 549                         |
| Castellón . . . . .              | 401          | 257                         | 144                         |
| Ciudad Real . . . . .            | 556          | 431                         | 125                         |
| Córdoba . . . . .                | 700          | 419                         | 281                         |
| Coruña, La . . . . .             | 1.022        | 720                         | 302                         |
| Cuenca . . . . .                 | 154          | 103                         | 51                          |
| Gerona . . . . .                 | 454          | 305                         | 149                         |
| Granada . . . . .                | 825          | 610                         | 215                         |
| Guadalajara . . . . .            | 184          | 127                         | 57                          |
| Guipúzcoa . . . . .              | 1.151        | 570                         | 581                         |
| Huelva . . . . .                 | 350          | 211                         | 139                         |
| Huesca . . . . .                 | 223          | 161                         | 62                          |
| Jaén . . . . .                   | 580          | 475                         | 105                         |
| León . . . . .                   | 657          | 444                         | 213                         |
| Lérida . . . . .                 | 583          | 270                         | 313                         |
| Lugo . . . . .                   | 322          | 285                         | 37                          |
| Madrid . . . . .                 | 4.790        | 1.495                       | 3.295                       |
| Málaga . . . . .                 | 841          | 428                         | 413                         |
| Murcia . . . . .                 | 1.239        | 803                         | 436                         |
| Navarra . . . . .                | 598          | 326                         | 272                         |
| Orense . . . . .                 | 385          | 280                         | 105                         |
| Oviedo . . . . .                 | 1.237        | 852                         | 385                         |
| Palencia . . . . .               | 274          | 154                         | 120                         |
| Palmas, Las . . . . .            | 595          | 528                         | 67                          |
| Pontevedra . . . . .             | 838          | 590                         | 248                         |
| Rioja, La . . . . .              | 441          | 319                         | 122                         |
| Salamanca . . . . .              | 381          | 267                         | 114                         |
| Santa Cruz de Tenerife . . . . . | 550          | 517                         | 33                          |
| Santander . . . . .              | 653          | 346                         | 307                         |
| Segovia . . . . .                | 174          | 148                         | 26                          |
| Sevilla . . . . .                | 1.130        | 587                         | 543                         |
| Soria . . . . .                  | 96           | 83                          | 13                          |
| Tarragona . . . . .              | 735          | 530                         | 205                         |
| Teruel . . . . .                 | 149          | 135                         | 14                          |
| Toledo . . . . .                 | 407          | 320                         | 87                          |
| Valencia . . . . .               | 1.974        | 1.078                       | 896                         |
| Valladolid . . . . .             | 575          | 312                         | 263                         |
| Vizcaya . . . . .                | 1.507        | 642                         | 865                         |
| Zamora . . . . .                 | 225          | 187                         | 38                          |
| Zaragoza . . . . .               | 998          | 506                         | 492                         |
| Ceuta . . . . .                  | 53           | 44                          | 9                           |
| Melilla . . . . .                | 54           | 44                          | 10                          |

**FORMACION PROFESIONAL**  
**ALUMNOS MATRICULADOS POR CLASE DE CENTRO**

| PROVINCIAS             | TOTAL   | CENTROS<br>PUBLICOS | CENTROS<br>PRIVADOS |
|------------------------|---------|---------------------|---------------------|
| TOTAL                  | 619.090 | 345.809             | 273.281             |
| Alava                  | 6.976   | 2.206               | 4.770               |
| Albacete               | 4.252   | 2.401               | 1.851               |
| Alicante               | 16.461  | 12.204              | 4.257               |
| Almería                | 4.941   | 4.270               | 671                 |
| Avila                  | 1.347   | 1.158               | 189                 |
| Badajoz                | 6.588   | 5.318               | 1.270               |
| Baleares               | 8.643   | 6.408               | 2.235               |
| Barcelona              | 96.803  | 47.660              | 49.143              |
| Burgos                 | 8.757   | 3.755               | 5.002               |
| Cáceres                | 4.600   | 4.458               | 142                 |
| Cádiz                  | 16.901  | 8.067               | 8.834               |
| Castellón              | 6.097   | 3.944               | 2.153               |
| Ciudad Real            | 7.773   | 6.169               | 1.604               |
| Córdoba                | 10.849  | 6.211               | 4.638               |
| Coruña, La.            | 15.451  | 12.043              | 3.408               |
| Cuenca                 | 1.460   | 866                 | 594                 |
| Gerona                 | 6.274   | 4.387               | 1.887               |
| Granada                | 12.026  | 8.021               | 4.005               |
| Guadalajara            | 2.461   | 1.916               | 545                 |
| Guipúzcoa              | 16.829  | 7.594               | 9.235               |
| Huelva                 | 5.682   | 3.053               | 2.629               |
| Huesca                 | 2.441   | 1.806               | 635                 |
| Jaén                   | 9.631   | 7.314               | 2.317               |
| León                   | 8.734   | 5.666               | 3.068               |
| Lérida                 | 6.708   | 3.082               | 3.626               |
| Lugo                   | 4.352   | 3.754               | 598                 |
| Madrid                 | 76.968  | 23.465              | 53.503              |
| Málaga                 | 14.199  | 6.847               | 7.352               |
| Murcia                 | 20.104  | 13.132              | 6.972               |
| Navarra                | 10.487  | 5.479               | 5.008               |
| Orense                 | 4.076   | 2.890               | 1.186               |
| Oviedo                 | 19.176  | 14.092              | 5.084               |
| Palencia               | 3.289   | 1.916               | 1.373               |
| Palmas, Las            | 11.645  | 10.278              | 1.367               |
| Pontevedra             | 11.254  | 7.438               | 3.816               |
| Rioja, La              | 6.528   | 4.524               | 2.004               |
| Salamanca              | 5.808   | 4.030               | 1.778               |
| Santa Cruz de Tenerife | 9.957   | 9.069               | 888                 |
| Santander              | 10.514  | 4.764               | 5.750               |
| Segovia                | 2.082   | 1.910               | 172                 |
| Sevilla                | 18.654  | 9.074               | 9.580               |
| Soria                  | 983     | 922                 | 61                  |
| Tarragona              | 9.325   | 7.230               | 2.095               |
| Teruel                 | 1.594   | 1.524               | 70                  |
| Toledo                 | 4.883   | 4.112               | 771                 |
| Valencia               | 30.310  | 13.658              | 16.652              |
| Valladolid             | 10.786  | 5.595               | 5.191               |
| Vizcaya                | 25.024  | 10.324              | 14.700              |
| Zamora                 | 2.490   | 2.225               | 265                 |
| Zaragoza               | 14.590  | 6.372               | 8.218               |
| Ceuta                  | 645     | 526                 | 119                 |
| Melilla                | 682     | 682                 | -                   |

## La formación profesional en los estados miembros de las comunidades europeas

La formación profesional en los Estados miembros de la CEE y demás Comunidades europeas se organiza según dos modelos distintos:

a) El sistema de aprendizaje, que combina formación práctica en la empresa y formación teórica en escuelas y centros de formación.

b) La formación profesional a tiempo completo impartida en secciones concretas de centros de enseñanza secundaria o en centros de formación autónomos.

Ambos modelos son meramente teóricos. En la práctica, los sistemas de formación profesional de los Estados miembros incorporan elementos de uno y otro, pero sus formas puras son útiles a la hora de hablar de la organización de la formación profesional. Según cada sistema responda más o menos a uno u otro modelo, puede establecerse la siguiente clasificación por Estados.

1. *Predominio del sistema de aprendizaje:* Alemania y Dinamarca.

2. *Predominio del sistema de enseñanza profesional a tiempo completo:* Francia e Italia.

3. *No predomina ninguno de los dos sistemas* (el aprendizaje y la enseñanza profesional a tiempo completo son formas igualmente importantes de la formación profesional): Países Bajos, Luxemburgo, Reino Unido e Irlanda.

### Estados miembros en que la formación profesional se organiza esencialmente según el sistema de aprendizaje.

La piedra angular de la formación profesional en *Alemania* es el sistema dual que presenta tres características principales:

1. Al término de la escolaridad obligatoria la formación se organiza en forma de acuerdo: el interesado firma con la empresa un contrato de aprendizaje. La formación práctica en la empresa es completada con enseñanzas a tiempo parcial en una escuela profesional.

2. Las empresas privadas se responsabilizan de la formación en la empresa, que es, no obstante, ordenada y controlada por la legislación federal.

3. El aprendizaje es financiado fundamentalmente por las propias empresas, sin perjuicio de ayuda estatal en casos especiales.

Este sistema se halla muy extendido: en diciembre de 1978 había en Alemania más de un millón de aprendices, más del 50% de los cuales tenían de 16 a 19 años. Más del 70% de los jóvenes que dejan la escolaridad a tiempo completo a los 16 años pasan a ser aprendices.

En Alemania la escolarización es obligatoria hasta los 18 años. Para los jóvenes entre los 16 y 18, la legislación no exige más que frecuentar la escuela a

tiempo parcial. De hecho casi la mitad de los jóvenes dejan la escolarización a tiempo completo a los 16 años y acuden a centros escolares de formación profesional a tiempo parcial en razón de uno o dos días por semana hasta la edad de 18 años. En dichos centros se imparten a los aprendices las clases teóricas. Para los no aprendices, los centros de formación profesional organizan cursos adaptados a sus necesidades.

Una innovación cuya base conceptual subyace de una forma u otra en todos los Estados miembros ha sido reproducida en 1968 en el sistema alemán de formación profesional. Se trata de la llamada formación profesional básica, de un año de duración, que imparte al tiempo completo en una escuela profesional y uno de cuyos objetivos es el de desarrollar los conocimientos teóricos elementales comunes a una serie de actividades ocupacionales. Otro objetivo es el de introducir una cierta flexibilidad en el sistema, de modo que los jóvenes no se vean obligados a elegir ya al iniciar su aprendizaje, una de las 452 profesiones de formación obligatoria. Tales conocimientos básicos se refieren a trece sectores distintos, como son, por ejemplo, los del comercio, la administración, la industria metálica o la electrotécnica. Al principio se pensaba integrar dicho año de formación profesional básica en el sistema de aprendizaje. Ello no ha sido posible por varias razones. No obstante, para muchos jóvenes que no han logrado acceder a un puesto de aprendiz del sistema dual, aquel curso se ha convertido en una forma muy solicitada de preparación al mundo del trabajo.

Muchas empresas, en especial artesanales, no disponen de los recursos necesarios y sobre todo de personal cualificado para una formación en la empresa satisfactoria. Para completar la formación *in situ*, han sido creados recientemente talleres de formación interempresariales, ello ha resultado aún insuficiente y, en numerosas regiones, han sido creados talleres de formación externos, que ofrecen una alternativa y no quedan ligados a empresas específicas.

Existen, sin embargo, posibilidades de formación profesional más allá del siste-

ma dual. La más importante es la que ofrecen los establecimientos de formación profesional a tiempo completo. Tales centros son de tres tipos:

a) escuelas que es posible cualificarse para actividades no contempladas en el sistema dual,

b) escuelas que imparten formación para una de las profesiones cubiertas por el sistema dual y en las cuales el período de escolaridad cuenta como período de formación en el puesto de trabajo, y

c) escuelas profesiones en que es posible cualificarse plenamente para una de las actividades profesionales del sistema dual.

El hecho de que el año de formación profesional básica sea la parte del sistema que más rápidamente se ha desarrollado refleja los problemas que numerosos jóvenes han hallado en el mercado laboral. Mientras que el número total de personas beneficiarias de una formación profesional inicial ha aumentado con relativa lentitud entre 1971 y 1979, el año de formación profesional básica, solución de recambio para quienes experimentan dificultades a la hora de hallar un puesto de formación, ha conocido un desarrollo espectacular en la década de los 70. Actualmente son el 7% del total los jóvenes que reciben una formación inicial de aquel tipo, contra el 0,2% en 1971. En 1978 y 1979 se ha constatado asimismo un aumento sensible del número de jóvenes incorporados al sistema de aprendizaje.

En un país como Alemania, en que la formación profesional es organizada sobre todo por las empresas, una participación de las partes sociales se impone.

Son consultadas a tres niveles: Comités de formación profesional; Comités de *Länder* para la formación profesional que asesoran a los gobiernos de los *Länder* sobre problemas de formación y finalmente comité central del Instituto federal para la formación profesional que asesora al gobierno federal sobre los problemas fundamentales de tal formación.

*Dinamarca* dispone también de un sistema de formación profesional que gira en

torno al aprendizaje. Como en la República federal de Alemania, el aprendizaje se organiza, cuidando de la formación teórica un colegio técnico y de la formación específica una empresa con la que el alumno habrá firmado un contrato de formación.

Dicho país ha tomado asimismo conciencia, al igual que la República federal, de la necesidad de un sistema de aprendizaje más flexible que permita retrasar la elección de una determinada y concreta profesión. La que se conoce como «nueva formación básica» comienza con un curso de un año en una escuela técnica, al término de la escolaridad obligatoria.

Se introducen a los jóvenes a un conjunto de profesiones encuadrados en uno a elegir entre ocho grupos de actividades. Esta formación básica que dura un año y constituye la primera parte de la nueva formación es común a todas las profesiones de un mismo grupo. La segunda parte de la formación dura de dos a cuatro años, según tipo de trabajo. Durante este período el joven alterna la actividad práctica en la empresa con la preparación teórica en la escuela. El nuevo sistema concebido inicialmente para los menos cualificados de cuantos dejaban la escuela tras nueve años de obligatoriedad, estaba llamado a reemplazar en su momento el viejo sistema de aprendizaje. Tal proyecto ha sido rechazado, sin embargo por el *Folketing* y actualmente existen en Dinamarca dos sistemas paralelos de formación profesional, el nuevo sistema y el viejo sistema de aprendizaje.

El número total de alumnos en el sistema danés de formación profesional ha crecido considerablemente, pero la expansión afecta sólo, de hecho, al nuevo sistema. El número de aprendices del viejo sistema ha sufrido un notable descenso en los últimos diez años.

Aparte del nuevo sistema de aprendizaje, se han organizado cursos de formación para hacer frente al agravamiento del desempleo en Dinamarca. Afectan principalmente a los trabajadores de más de 18 años y comportan medidas de dos clases:

a) formación para los semicualificados;

b) perfeccionamiento para obreros especializados y empleados.

En el primer caso, se trata de hacer adquirir a quienes no hayan completado el período de aprendizaje los conocimientos teóricos y prácticos correspondientes al desarrollo de la técnica y condiciones del mercado de trabajo. En general la duración de los cursos es de dos o tres semanas, pero puede durar hasta diez. En total se prevé organizar más de 400 cursos.

En el segundo caso, los cursos no están abiertos más que a jóvenes de más de 18 años, con el fin de actualizar su formación básica y desarrollar sus aptitudes y conocimientos técnicos de modo que pueda utilizar nuevos métodos y técnicas de producción. Se trata en general de cursos de duración breve, de una a tres semanas, aunque puede haberlos hasta de diez semanas.

Antes de completar la descripción, procede mencionar los cursos de preparación profesional reservados principalmente a jóvenes parados de 18 a 25 años, pero abiertos también a personas más jóvenes. Dichos cursos se organizan a escala local y facilitan a los participantes iniciarse en alguna actividad económica-industrial sin conferir ninguna cualificación formal oficial. Los cursos duran en general de seis a ocho semanas, seguidos de cuatro de experiencias prácticas.

Las partes sociales ejercen una considerable influencia en la formación profesional, a través de fuertes organizaciones que abarca todo el mercado de trabajo y, más específicamente, a través de los comités paritarios para la formación profesional. Estos siguen de cerca la evolución del sector y formulan recomendaciones sobre cambios a introducir en el sistema. En los comités participan paritariamente empleadores y trabajadores.

### **Estados miembros en que la formación profesional es a tiempo completo.**

*Francia* es uno de los Estados miembros que han optado por la segunda alternativa, es decir, básicamente por la enseñanza profesional a tiempo completo

impartida en centros escolares. El sistema de francés de formación profesional distingue:

a) una formación profesional inicial para jóvenes de 16 a 19 años que incluye una enseñanza profesional a tiempo completo en centros escolares y una formación de aprendiz;

b) una formación profesional continua para jóvenes y adultos en paro salidos del sistema educativo general y que deciden reintegrarse a la escuela por alguna razón cualquiera.

Actualmente la formación inicial a tiempo completo abarca dos años de formación profesional en los liceos de enseñanza profesional, los cuales acogen cada año 700.000 alumnos. En cambio el sistema francés de aprendizaje organizado al modo dual como en Alemania o Dinamarca, no cuenta más que con 100.000 jóvenes para cada uno de los dos años previstos para la obtención del certificado de trabajador cualificado. En principio, la formación en régimen de aprendizaje es accesible a todos los jóvenes al término de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, es política del gobierno francés fomentar el aprendizaje: en 1977 adoptó una serie de medidas encaminadas a hacerlo más atractivo a los jóvenes, pero también a los empleadores (por ejemplo, garantizando la exención de gravámenes de seguridad social), medidas que han tenido por efecto el aumento del número de aprendices.

En 1980 el gobierno francés ha ultimado asimismo un proyecto de ley que persigue extender, dentro del sistema de formación profesional, el principio del aprendizaje, combinando el trabajo en la empresa y la formación de un centro docente.

El actual sistema de formación profesional continua está regido por una ley de 16 de julio de 1979. Se ha desarrollado rápidamente a causa del elevado desempleo que se registra en Francia, en especial entre los jóvenes. La organización de la formación profesional continua en Francia varía según las distintas clases de trabajadores.

1. *Trabajadores asalariados* del sector privado. La formación profesional continua para dichos trabajadores es financiada por las propias empresas a través de un tributo que grava a todas las empresas con más de diez personas. El trabajador puede, reunidas ciertas condiciones, solicitar beneficiarse de una licencia (*congé*) de formación para seguir un curso de formación profesional continua.

2. *Funcionarios* (tanto a nivel nacional como local). La formación continua para tales trabajadores es asegurada por el gobierno.

3. *Parados*. Los cursos especiales de formación y actualización para jóvenes constituyen uno de los sectores que se desarrollan más rápidamente en el sistema de formación.

Se programan además cursos de formación para algunas categorías especiales como las de los trabajadores emigrantes o con dificultades psíquicas o físicas.

Respecto a la influencia de las partes sociales (*partenaires sociaux*) en el sistema francés de formación profesional, aquélla se produce a distintos niveles:

a) a nivel nacional, por los comités consultivos de formación profesional estructurados por sectores de actividad, que asesoran a los ministros de educación o de trabajo sobre mejoras y cambios a introducir en el sistema;

b) a nivel local, por comités regionales para la formación profesional, el progreso social y el empleo;

c) en los propios centros de formación profesional.

Las instituciones de los dos primeros puntos actúan también en el sector de la formación continua. Además dentro de las empresas existen órganos (comités de empresa, delegados del personal) que son informados y consultados sobre cuestiones tales como el derecho a la licencia de formación o la política general de formación de la propia empresa.

En *Bélgica*, como en Francia, la enseñanza profesional impartida en centros escolares en el ámbito de competen-

cia del Ministerio de Educación es cuantitativamente el sector más importante de la formación profesional inicial. La enseñanza profesional a tiempo completo constituye uno de los sectores de la enseñanza media superior accesible a los jóvenes de 15 a 18 años. Prepara a la inserción en la vida activa pero también por razones de flexibilidad y posible combinación de opciones, para ulteriores estudios. Mientras la enseñanza profesional a tiempo completo cuenta en la actualidad con unos 50.000 alumnos, el número total de aprendices no supera la mitad de aquella cifra: son unos 23.000. Buena parte del aprendizaje depende del Ministerio de las Clases Medias y dura cuatro años. El acento se pone en la formación práctica en la empresa, bajo control de un secretario de aprendizaje, pero al aprendiz debe seguir al propio tiempo cierto número de enseñanzas en un centro docente.

En 1977 se ha instituido un sistema de períodos de formación para jóvenes trabajadores. Las empresas privadas y organismos públicos con más de 50 trabajadores empleados vienen obligados por la ley a ofrecer un puesto de aprendizaje a cierto número de desocupados en la proporción de uno por cada 50 trabajadores. Este sistema es único en la Comunidad europea, en el sentido de que las empresas tengan la obligación legal de adoptarlo.

La formación profesional de adultos es organizada por la Oficina Nacional de Empleo (ONEM). La misma administra directamente una treintena de centros de formación y ha creado otros en colaboración con empresas.

Existen además cursos profesionales organizados por las empresas. Los más importantes son probablemente los del Fondo de formación profesional de la Construcción (FFC) administrado conjuntamente por sus partes (*partenaires*) sociales.

Existen finalmente algunos centros especiales de formación para trabajadores de menos de 25 años los cursos que en ellos se imparten se inician con una fase de introducción, observación y orientación, tras la cual los jóvenes se hallan en condiciones de comenzar el ciclo de for-

mación propiamente dicho. Para los adultos o los jóvenes de más de 18 años que han interrumpido voluntariamente sus estudios, se programan cursos especiales tendentes a facilitar la adquisición de conocimientos prácticos y especializados de una profesión. Los disminuidos menores de 18 años pueden asimismo beneficiarse de medidas individuales de reeducación.

En *Italia*, el acento recae ante todo en la formación profesional de los jóvenes en el interior de institutos de enseñanza y formación a tiempo completo. En realidad coexisten dos sistemas de formación profesional paralelos. El joven que haya terminado el ciclo de escuela media inferior a los 14 años, edad final de la obligatoriedad escolar, y que no desee continuar estudiando en un centro de enseñanza general tiene dos alternativas para adquirir una formación profesional:

1. Puede permanecer dentro del sistema escolar y frecuentar un instituto técnico, donde se imparten enseñanzas durante cinco cursos conducentes a un diploma final de nivel técnico (con el cual se puede pasar a la Universidad) o bien concurrir a un instituto profesional en que se desarrollan estudios de dos o tres años, con un diploma reconocido y con la posibilidad de seguir hasta un cuarto y quinto cursos y someterse después a un examen que da acceso a la Universidad.

2. Puede dejar la escuela y acudir a un centro de formación profesional en que sigue un curso de uno o de dos años con un diploma final de valor inferior al ofrecido por los centros de enseñanza profesional. Los de formación profesional son dirigidos y administrados por gran número de organismos tanto públicos como privados (municipios, organizaciones religiosas, sindicatos, etc.), pero son financiados y controlados por las juntas regionales. Su cometido principal es el de la formación profesional inicial de los jóvenes de menos de 20 años, no sólo los de la escuela sino también los jóvenes desempleados que se dirigen a los centros en demanda de ayuda. Aproximadamente tales centros de formación profesional son 1.640 con alrededor de 200.000 alumnos.

La formación profesional de adultos se halla relativamente poco desarrollada en Italia. Adopta sobre todo la forma de proyectos de reciclaje de trabajadores afectados por los planes de reconversión industrial. Dichos proyectos se ponen en práctica a nivel regional y afectan a unos 60.000 trabajadores cada año. Además las grandes empresas industriales, tanto públicas (así el IRI) como privadas (por ejemplo, la FIAT) hace considerables esfuerzos para formar sus propios trabajadores.

Si bien en Italia existe un elevado número de aprendices (más de 600.000 en 1975), no sería exacto considerarlos parte del sistema de formación profesional: por norma deben recibir de tres a ocho semanales de formación complementaria fuera del puesto de trabajo; pero, en la práctica, esto no sucede casi nunca (en 1975 menos del 2% de los casos). Sólo una reducida minoría de aprendices culmina con éxito su propia formación.

El gobierno italiano se ha esforzado para facilitar otras fórmulas de formación de jóvenes en las empresas. La ley 285, de 1.º de junio, de 1977 ha instituido el contrato de formación de duración determinada: Se concede una subvención estatal a los empleadores que ofrezcan contratos de este tipo a jóvenes en paro y les proporcionen, además de ocupación, una posibilidad de formación fuera del puesto de trabajo. La medida sin embargo no ha tenido éxito: sólo 3.000 jóvenes han sido sus beneficiarios. Un ulterior proyecto de formación profesional en régimen de alternancia no ha pasado del estudio experimental.

#### Otros estados miembros.

En los *Países Bajos* la formación profesional inicial, como todo el sistema, se presenta con características peculiares. La enseñanza profesional a tiempo completo se inicia a los 12 años y dura hasta los 16. Este cuatrienio de formación profesional inicial abarca dos fases: los dos primeros años, de los 12 a los 14, constituyen una transición entre la enseñanza básica y la profesional; de los 14 a los 16

años, los cursos se centran en la preparación profesional correspondiente. En la enseñanza técnica inferior, parte más importante de la enseñanza profesional inferior, se imparten enseñanzas relativas a siete sectores de actividad: construcción, electricidad, artes gráficas, etc. Sólo el 15% de los diplomados de la enseñanza técnica inferior se insertan en el ciclo medio de formación con una duración de dos a cuatro años a tiempo completo.

Otra vía de completar la formación profesional en los Países Bajos es la de integrarse en el aprendizaje. Se organiza al modo dual: la formación práctica el puesto de trabajo se combina con enseñanza escolar. Se tiende a aumentar el componente escolar de formación general y reducir la formación específica en la empresa.

A pesar de las fluctuaciones, el número de aprendices en los Países Bajos permanece relativamente constante: En 1960 había 53.667; en 1965 se alcanzaron los 72.185; la cifra bajó a 57.947 en 1975 y se elevó de nuevo hasta los 61.239 en 1977.

Junto a la formación impartida en escuelas profesionales y al aprendizaje, existe un buen número de cursos de actualización o de formación complementaria accesibles a trabajadores en riesgo de desempleo o que precisen una recualificación para mantener su nivel profesional. Habida cuenta de la difícil situación del mercado de empleo, es natural que tales cursos hayan sido los que más se han extendido en los últimos años.

Las medidas de formación puestas en práctica por el ministerio de Asuntos Sociales son destinadas a trabajadores desempleados o amenazados de paro. Aquéllos son de tres tipos:

a) formación controlada por el Estado en Centros de formación de adultos;

b) formación en centros privados subvencionados;

c) formación en y por la industria, esto es formación en el marco de la cooperación entre los poderes públicos y la empresa (SOB).

Más de 17.500 trabajadores han seguido alguno de estos cursos en 1978.

En los Países Bajos la formación en la industria se halla muy extendida y es seguida cada año por millares de adultos. Los cursos son financiados por sectores industriales o por empresas concretas.

Las partes sociales participan en la formación profesional a través de comités nacionales y regionales de formación. La función principal de aquéllos es:

- garantizar la elaboración de programas generales;

- controlar el respeto de las disposiciones de los contratos de aprendizaje tanto por parte de los empresarios como de los aprendices.

Las oficinas regionales proporcionan orientación escolar y pedagógica a estos últimos. Son misiones importantes de los mismos la de informar sobre el aprendizaje y mantener contactos con padres, aprendices, centros docentes y oficinas provinciales de empleo.

El sistema de formación profesional inicial en *Luxemburgo* presenta semejanza con el neerlandés. Comprende dos fases. La primera, llamada de observación y orientación, abarca tres años (de los 12 a los 15) de enseñanza secundaria a tiempo completo. La segunda que lleva a la obtención de un título (*brevet*) de trabajador cualificado, dura también tres años. El interesado puede elegir entre la modalidad de enseñanza escolarizada a tiempo completo o la de aprendizaje (formación práctica en una empresa completada por formación teórica a tiempo parcial en un centro docente). Los jóvenes que hayan seguido cualquiera de las dos vías concurren a los mismos exámenes y reciben idéntica cualificación.

Para los adultos o jóvenes que han completado sus estudios existen las posibilidades de formación permanente y perfeccionamiento por obra de:

- a) el Ministerio de Educación;
- b) las asociaciones profesionales;
- c) los municipios;

- d) organizaciones privadas reconocidas por el Ministerio de Educación.

Las partes sociales ejercen su influencia tanto sobre la formación profesional inicial como sobre la formación profesional permanente. Así, existe una comisión para aprendices de la industria en que aquéllas están representadas.

En el *Reino Unido* la enseñanza profesional se imparte en gran parte en el ámbito de la empresa. Hasta 1964 la organización y extensión de la formación profesional se basaba en la cooperación benevolente de la industria. Gradualmente esta situación se ha tornado menos satisfactoria. Existía consenso sobre la necesidad de cambio institucional y una nueva ley de formación profesional (*Industrial Training Act*) ha sido promulgada en 1964. Esta ley autorizaba al gobierno para sustituir organismos por la formación industrial (*Industrial Training Boards*). Cada uno de ellos se ocupaba de un determinado sector y tenía tres objetivos principales: velar por la suficiencia de la oferta de formación, mejorar la calidad de esta última y distribuir equitativamente la carga de los costos en el conjunto de la industria. Los ITBs percibían de las empresas de su sector el importe de la tasa y se hallaban en situación de otorgar subvenciones a los empresarios que dispensaran una formación del nivel aprobado por el organismo.

La experiencia adquirida en unos años ha llevado a introducir algunas modificaciones sancionadas por la ley de 1973 empleo y formación (*Employment and Training Act*). Los tres objetivos básicos antes citados han dejado de ser imperativos. Las sociedades que atienden sus propias necesidades de formación y las pequeñas (y medianas) empresas han sido exoneradas del gravamen tributario.

Actualmente existen ITBs para los sectores de la manufactura, de la construcción, de industrias extractivas y de los servicios. Sus empresas, en su conjunto, dan ocupación a más de doce millones de personas.

Otra consecuencia del *Employment*

and Training Act ha sido la creación de una comisión para los servicios de mano de obra (Manpower Services Commission) compuesta por representantes de las partes sociales, los poderes locales y el mundo de la enseñanza. Uno de los órganos ejecutivos de esta comisión es la Training Services Division encargada de dirigir el esfuerzo nacional de formación, incluyendo la actividad de los Industrial Training Boards.

La División de Servicios de formación (TSD) tiene por cometido contribuir al desarrollo del sistema nacional de formación, satisfacer las necesidades de la economía en materia de mano de obra y promover la eficacia de la formación en general. La TSD maneja la mayor parte de los fondos de la MSD (312,5 millones de libras esterlinas en 1978-79).

Dicha suma se destina a cuatro programas:

- a) cubrir las necesidades de formación en la industria,
- b) programa de posibilidades de formación (TOPS) (más del 65% del total),
- c) formación, investigación e información,
- d) gestión, incluido el control de los ITBS.

El Training Opportunities Scheme (TOPS) ha tenido un rápido crecimiento. Ofrece a los trabajadores que deseen un nuevo y mejor empleo, posibilidades de formación. Esta se imparte en centros, colegios técnicos e institutos administrados por los empresarios.

El segundo órgano ejecutivo de la MSC es la división de programas especiales (Special Programme Division) gestora de dos nuevos programas, el Youth Opportunities Programme (YOP) y el Special Temporary Employment Programme (STEP), ideados para ofrecer una alternativa constructiva al desempleo, en particular entre jóvenes y parados sin perspectivas inmediatas. La responsabilidad del funcionamiento del YOP y el STEP ha sido

delegada en 28 Area Boards compuestos de representantes de las partes sociales, organizaciones voluntarias, autoridades locales y enseñantes.

El STEP proporciona puestos de trabajo a parados, en proyectos que benefician a la comunidad. No obstante, se imparte una formación profesional. Las finalidades del YOP aparecen más ligadas a la formación profesional y a la preparación para un empleo de los jóvenes trabajadores. El YOP se esfuerza en hacerlos adquirir experiencia profesional, pues se considera que una de las causas principales del paro juvenil radica en la actitud de los empleadores en reclutar jóvenes sin experiencia laboral. El YOP trata de romper el círculo vicioso permitiendo a los jóvenes sin trabajo adquirir esta experiencia en empresas privadas, talleres de formación, unidades de servicio comunitario, así como en el marco de proyectos *ad hoc*. El gobierno británico asegura que todos los jóvenes en paro desde hace más de seis meses podrán hallar puesto en un programa YOP.

Conviene observar que los programas especiales se reservan a los jóvenes en paro. Mucho más numerosos son los jóvenes que consiguen su formación inicial a través del aprendizaje. Hay unos 500.000 aprendices en el Reino Unido. Desde la perspectiva del peso relativo del aprendizaje en el sistema de formación profesional, el Reino Unido se sitúa inmediatamente detrás de Alemania y Dinamarca, dentro de la Comunidad europea.

Los colegios de educación postescolar (como los colegios técnicos regidos por las autoridades locales) participan activamente en la formación profesional organizando:

- Cursos de una jornada y sesiones a tiempo completo para personas con un empleo, aprendices incluidos;
- Cursos para jóvenes desempleados, en el ámbito del programa YOP;
- Cursos de reciclaje para trabajadores adultos dentro del programa TOPS.

El sistema británico se caracteriza por

una cooperación eficaz entre los servicios de educación (responsables de dichos colegios) y los de empleo que determinan quiénes han de tomar parte en los cursos y contribuyen en buena medida a su financiación.

*En Irlanda*, el grueso de la formación profesional se imparte en el ámbito escolar profesional que comprende:

a) Escuelas profesionales secundarias que dispensan una enseñanza profesional durante la escolaridad obligatoria y más allá de la misma;

b) Colegios técnicos regionales que organizan cursos para los aprendices y técnicos de cierto nivel.

El organismo irlandés netamente más importante para la formación profesional es el AnCO (An Chomairle Oficina o Industrial Training Authority), que desde 1967, tiene atribuida la responsabilidad de la formación a todos los niveles en la industria y el comercio, en todo el país. El AnCO se esfuerza por alcanzar sus objetivos generales por medio del aprendizaje, la formación en la empresa y la formación individual.

El aprendizaje empieza a la edad de 15 ó 16 años y dura cinco. En el nuevo sistema de aprendizaje gradualmente introducido a lo largo de un quinquenio, de 1976 a 1981), todos los aprendices se beneficiarán de un período de formación de un año fuera y varios en el puesto de trabajo para adquirir experiencia práctica. La formación fuera del puesto laboral se impartirá en centros aprobados o regidos por el AnCO, en las escuelas profesionales o en la industria.

La formación en la empresa se financia por un sistema de gravámenes y subvenciones. Las empresas de cierta envergadura deben cotizar a un fondo especial: recuperan el 90% de la contribución y se acomodan a las normas de formación establecidas por el AnCO.

Para la formación de adultos y aprendices, el AnCO ha instituido once centros permanentes y cinco temporales. Los concurrentes son hombres y mujeres que

han perdido el empleo. Algunos son comisionados por su empleador para seguir cursos de actualización de conocimientos.

Las personas de más de 16 años pueden inscribirse en cursos para adultos del AnCO. La duración de tales cursos responde a una media de cuatro meses, pero la gama varía desde una semana o dos a ocho meses. A finales de 1975, el AnCO ha inaugurado un programa comunitario de formación de jóvenes (Community Youth Training Programme) examinado a resolver los problemas de personas llegadas al final de la escolaridad y que no han encontrado empleo. Dichos jóvenes trabajan en proyectos que les son propuestos por las autoridades y organismos locales que el AnCO financia, si su contenido es satisfactorio en materia de formación.

El consejo del AnCO es nombrado por el ministerio de Trabajo. Las partes sociales ocupan diez de los catorce puestos, pero el presidente es siempre un independiente.

## Conclusión

Lo que sobresale más claramente de la exposición anterior es la gran diversidad entre los Estados miembros. No se dan dos sistemas de formación profesional idénticos y, aún siendo posible establecer grupos de dos países con analogías (por ejemplo, Alemania-Dinamarca, Francia-Bélgica y Países Bajos-Luxemburgo), de hecho son las diferencias lo que más llama la atención.

Con todo se dan características comunes. El sistema de aprendizaje existe en todos los Estados miembros.

Incluso en Francia y en Bélgica, en que es menos importante que en otros países, hay un número considerable de aprendices y los gobiernos se esfuerzan por el paro juvenil. Otro rasgo común a todos los sistemas de formación es la participación activa de escuelas y colegios en la tarea. Incluso en Alemania y Dinamarca, tradicionalmente plazas fuertes del aprendizaje, la parte teórica del mismo se asegura

por medio de sesiones intensas o cursos a jornadas completas en centros de enseñanza. Se observa, por otra parte, en dichos países, una neta tendencia a impartir la formación inicial sobre todo en forma de enseñanza profesional a tiempo completo durante un año en un centro docente.

Parece que se toma cada vez más conciencia en la Comunidad del valor tanto de la experiencia práctica y formación en el puesto en una empresa como de la enseñanza profesional y de la formación fuera del empleo impartidas por centros escolares e institutos de formación especializados. Las dos fórmulas constituyen elementos indispensables de un sistema de formación inicial de los jóvenes. La acción emprendida por los Estados miembros con miras a desarrollar uno u otro aspecto que esté hoy insuficientemente

representado en sus sistemas bien podría contribuir, en un próximo futuro, a un grado de aproximación netamente mayor entre los sistemas de formación profesional de los distintos Estados.

Fuente: «*La formation professionnelle dans les États membres*», Capítulo tercero -reproducido aquí íntegramente (con autorización)— del Periódico 6/1980 de la Colección *Documentation Européenne* titulado «*La Communauté Européenne et la formation professionnelle*» editado en Luxemburgo, a fines de 1980, por el *Office des publications officielles des Communautés européennes* en versiones alemana, danesa, francesa, inglesa, italiana y neerlandesa.

Traducción al castellano, a la vista de sendos ejemplares del texto original (en francés e italiano), de Antoni Cornella.



# **Actualidad educativa**



## CRONICA DE ESPAÑA

La política socialista sobre educación, sedimentada y cuajada a lo largo de tantos años de historia y expresada en congresos, conferencias, seminarios, publicaciones, etc., tiene, por fin, la ocasión de realizarse.

Como señalaba José María Maravall al posesionar a parte de su nuevo equipo en el «salón Goya» del Departamento, escenario de tantos relevos ministeriales y donde sus palabras, serenas y graves, sonaban con una rara y profunda resonancia, se estaba asistiendo a un verdadero acto histórico, y como tal debía ser asumido por todos. Por primera vez, en décadas y décadas del acontecer histórico español, el cambio de personas daba paso al cambio de política, al cambio profundo en los objetivos, en los medios y, de una manera fundamental, en el estilo de ver y desarrollar la acción educativa desde el Estado. La evocación hecha por Maravall de la figura de Fernando de los Ríos, como la referencia histórica más clara y válida al camino que ahora se inicia, recorrió como un escalofrío la sala.

La biografía del nuevo Ministro de Educación, como la del equipo escogido por el mismo, calificado de urgencia por determinados medios de comunicación como un «buen equipo», fue ampliamente difundida por diarios y revistas, especialmente por las especializadas en educación.

### Primeros pasos de una nueva política educativa de cambio profundo

Considerada el área educativa, como la cultural, como uno de los pivotes más significativos e importantes de la política y la actitud de cambio que encarna el nuevo Gobierno, el ministro Maravall hubo de recibir pronto a numerosos periodistas, con los que mantuvo entrevistas que han ido apareciendo a lo largo de las últimas semanas.

En dichas entrevistas, se refirió a sus preocupaciones generales, congruentes, como es obvio, con el programa del partido socialista, el cual servirá en todo momento de punto de referencia para la acción de gobierno. En relación con proyectos concretos y fechas para su desarrollo, se remitió a sus primeras comparecencias en las Comisiones de Educación parlamentarias, a las que compete conocer, en primer lugar, tales precisiones.

El ministro ironizó sobre el tema del «balance de los cien primeros días de actuación» —más impropio todavía en el caso de la educación, cuyo tratamiento no admite improvisaciones— pero sí expuso, sin embargo, cuáles habían sido las primeras medidas tomadas, y que sí sirven como indicadores o pistas del camino que se proyecta seguir. Uno de estos indicadores, es el relativo a la importancia que se va a dar a la educación compensatoria.

### **Prioridad a la educación compensatoria**

El principio de igualdad de oportunidades, como tantos otros conceptos que han ido perdiendo significación real y apenas dicen ya nada, ha sufrido un abuso en su empleo como supuesto fundamento de una política educativa, no traducido por lo general en medidas realmente operativas que permitan, en el progreso hacia dicha meta de la igualdad de oportunidades, «cambiar la realidad».

El reconocimiento de una situación de desigualdad tanto antes de entrar en el sistema —situación que tantas veces demora esta entrada o da lugar a que se realice en situación de inferioridad— como cuando se está dentro del mismo, será en buena medida, la base de partida para la configuración de la nueva política educativa. De ahí la preocupación por la educación compensatoria como instrumento para un avance real y serio hacia un equilibrio educativo —y consecuentemente social— entre quienes parten de situaciones económicasocialmente claramente diferentes. Concretamente, una comisión de estudio empezó a trabajar, casi desde los primeros días de la nueva etapa, en varios campos que reclaman una acción educativa urgente y preferente, sin perjuicio de que esta acción se extienda a otros grupos e individuos desfavorecidos. Los campos en que ya se ha iniciado esta labor son: la delimitación de áreas o zonas desfavorecidas, para cuya selección se tendrán en cuenta determinados indicadores educativos y de otra naturaleza; el análisis y propuesta de solución para los jóvenes de 14 y 15 años de edad que no pudieron obtener el título de graduado escolar de la E.G.B., ni tampoco llegaron a integrarse en un centro de formación profesional y el estudio de una respuesta a la problemática específica de la escuela rural, que no ha resuelto sino que incluso ha podido acentuar, una política de concentraciones escolares rígidamente desarrollada.

### **Equipos de trabajo para otros temas prioritarios**

Además de la ya citada atención preferente a la educación compensatoria, sendos equipos de trabajo profundizan en los

temas y problemas de la participación, personal y profesorado, renovación pedagógica, reestructuración del Departamento y normas que afecten a las relaciones con el sector privado.

La composición del grupo de trabajo para el estudio de la reforma orgánica del Ministerio fue aprobada por una Orden publicada en el B.O.E. del 6 de enero de 1983, en cuya disposición se precisaban como finalidades de la reforma la adaptación de la estructura del Departamento a la nueva distribución de competencias, inherente al Estado de las Autonomías y la aplicación, mediante el nuevo modelo organizativo, de principios de racionalidad, simplificación y eficacia.

### **Romper la incomunicación del aparato ministerial con la realidad educativa**

Si un signo importante de cambio ha podido ser apreciado desde el primer momento de la renovación ministerial, ha sido el de la voluntad —inmediatamente seguida de los hechos— por romper el tradicional aislamiento del aparato del Departamento con la realidad que palpita en cada centro o en cada colectivo o grupo interesado en la educación. La incomunicación de dicho aparato, patente en relación con el propio sistema formal, se traducía en absoluto indiferentismo y, muchas veces en ignorancia, respecto de aquellas iniciativas y experiencias desarrolladas fuera de los centros *dependientes* del Ministerio.

Ahora, parece asegurado el *encuentro* entre los medios y esfuerzos, por así decir, ministeriales, con los que aportan la ilusión y la motivación de tantas instituciones que actúan extramuros de la organización departamental: corporaciones locales; instituciones y entidades de todo tipo; colectivos, grupos, etc.

Como bien precisa en este número la subdirectora general de Perfeccionamiento del Profesorado Pilar Pérez Más, en relación con los movimientos de renovación pedagógica, no se trata, por supuesto de una «integración» de los mismos en la malla del aparato oficial pero sí de asegurar y propiciar su continuación y extensión

con las fórmulas de apoyo y estímulo que puedan resultar más convenientes.

La futura colaboración del M.E.C. y de estos Movimientos de Renovación Pedagógica, que representan a más de 30.000 educadores y celebran 60 escuelas de verano fue asegurada por el ministro Maravall y por los representantes de dichos Movimientos en la clausura del V Encuentro de éstos que tuvo lugar en Salamanca el 6 de febrero último.

**No se impondrán reformas desde arriba sino que el proceso debe desarrollarse desde la base**

En todo caso, se trata de invertir el proceso que hasta ahora se desarrollaba —en los campos y para las acciones en que era posible detectarlo— de «arriba a abajo», por otro que, en los más vivo y sustancial, se desenvuelva de «abajo a arriba». El director general de Enseñanzas Medias, José Segovia, es bien explícito al respecto en la entrevista que publicamos. La reforma de las enseñanzas medias, a lo largo del tiempo que sea necesario, tendrá que ser discutida, sentida y finalmente querida, en su caso, por el profesorado. Como también requerirá una fase de experimentación inicial cuyos resultados, de ser satisfactorios, impulsarían la dinámica de la generalización.

Es bien significativo al respecto —y era claramente previsible— el informe de la Inspección Central de E.G.B., recientemente hecho público, sobre el nuevo ciclo inicial que, con arreglo a dicho informe, ha alcanzado un nivel de implantación poco satisfactorio. La causa principal reside en que el profesorado tenía un conocimiento muy superficial de la reforma. El M.E.C., no ofreció —siempre según el informe citado— documentos de apoyo sobre cómo llevar adelante la reforma, reducida así a una formulación más bien legal y formal. Solamente algunos aspectos relativos a organización y evaluación han sido realmente incorporados al proceso educativo. Una vez más, el libro de texto parece haber contado prácticamente como único vehículo para la aplicación de los nuevos programas. De este modo los aspectos innovadores de la reforma —que, obvia-

mente, eran los que constituían su sustancia y su justificación— han quedado más diluidos y no «han llegado» al profesorado como un mensaje atractivo, vivificador de su actividad.

**Esbozo de una nueva política para la Universidad**

La secretaria de Estado de Universidades e Investigación Carmina Virgil, esbozó, en una conferencia de prensa, cuáles van a ser las principales coordenadas de la política universitaria que se propone desarrollar el Ministerio.

Dos puntos básicos de referencia tendrá dicha política: la mejora de la situación del profesorado y la de la investigación. Respecto al primer tema, se pretende potenciar los departamentos —«célula fundamental de la vida universitaria»— y, en el campo de las retribuciones, compensar el grave deterioro del poder adquisitivo padecido por el personal docente de las Universidades a lo largo de los últimos años.

La nueva L.A.U., será una ley marco y no reglamentista.

En orden a la investigación, se aumentarán sustancialmente las inversiones dedicadas a la misma, se intensificarán los programas de formación del personal investigador, para el que se duplicará el número de becas en 1984 y se modificará el reglamento jurídico de los centros de investigación, con regulación de la situación del personal de los mismos. Finalmente, será instrumentada una política de coordinación entre todas las instancias investigadoras.

**Impulso a la educación permanente de adultos. Apoyo a las Universidades Populares**

En la nueva política educativa, la educación permanente de adultos, hasta ahora atendida por una mínima red de centros, ocupará un lugar preferente. En esta tarea, el Ministerio se propone apoyar y estimular todas las iniciativas que se desarrollen fuera de su propia organización y con las que conectará y establecerá la coordinación adecuada.

Así, la acción de las Universidades Populares, promovidas por los Ayuntamientos, será objeto de seguimiento y atención continuados por el Departamento.

Existen ya veinticinco Universidades Populares, que se espera lleguen a cuarenta. Con esta importante iniciativa social, se trata de elevar el nivel cultural y de vida de los trabajadores y de las amas de casa, a base de un horario de clases, complementario del laboral, establecido,

en todo caso, con una gran flexibilidad. El programa de enseñanzas se extiende en algunos municipios hasta cuarenta cursos diferentes que van desde la cerámica a los idiomas, pasando por la mecanografía, la música, el teatro... Se han organizado también programas de alfabetización y cultura general.

En Madrid, el número inicial de alumnos, calculado en dos mil, podría llegar a diez mil en dos años.

## NOTICIARIO

### *Congreso de Tecnología Educativa, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía*

Durante los días 7 a 9 de abril se celebrará en Madrid el «Primer Congreso de Tecnología Educativa», organizado por la Sección Científica de Tecnología Educativa de la Sociedad Española de Pedagogía y patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el Congreso, cuyo tema general es LA TECNOLOGIA EDUCATIVA HOY, serán expuestas las siguientes ponencias, a las que seguirá un coloquio:

- «Teoría del aprendizaje y Tecnología educativa». José Luis Pinillos Díaz.
- «Comunicación y Tecnología Educativa». José Luis Rodríguez Diéguez.
- «Teoría de sistemas y Tecnología educativa». Juan José Scala Estalella.

Se presentarán asimismo comunicaciones, contenido básico de los trabajos en grupos, que versarán sobre aspectos esenciales de las ponencias y se realizarán demostraciones y experiencias tecnológicas.

Durante la celebración del Congreso tendrá lugar una Gran Exposición de Materiales y Equipos Didácticos, que mostrará las últimas novedades en este tema.

### *Posibilidad de conocer y exponer experiencias educativas*

El Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP), dependiente del Ayuntamiento y Diputación de Madrid, ha creado un FORO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, cuyo objetivo es recoger

las tareas de innovación pedagógica que numerosos profesores llevan a cabo y dar a conocer las distintas experiencias educativas elaboradas día a día en las aulas.

Con el fin de prestar apoyo a la investigación, ayudar a la coordinación de esfuerzos personales que tantos profesores realizan en solitario y colaborar en la difusión de los trabajos, el CEMIP invita a todos los interesados de Madrid y provincias a participar activamente en el FORO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS con su asistencia a los debates y remitiendo sus experiencias, trabajos realizados o en fase de realización, que tengan por objeto cualquier área, variable o conjunto de variables del campo educativo, al Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas.

La presentación y debate de las experiencias tiene lugar en la sede del CEMIP, calle Palma 46, Madrid, todos los jueves a las 19 horas.

### *Fallado el Concurso de Creaciones Audiovisuales convocado por el Ministerio*

Los premios del II concurso de Creaciones Audiovisuales con fines didácticos convocado por el Ministerio, entre el profesorado de centros públicos por un importe total de 2.100.000 pesetas, fueron entregados en un acto en el que se proyectaron las realizaciones premiadas. Profesores de E.G.B., bachillerato, educación especial y de centros universitarios que imparten enseñanzas en Alicante, Madrid, Valencia, Las Palmas, Belmonte (Cuenca), Córdoba y Alava son los autores de los trabajos recompensados. Se otorgaron, además, dos menciones honoríficas.

## EXTRANJERO

*Se prepara la 39.ª Conferencia de la O.I.E., que se celebrará en Ginebra el próximo año*

La generalización y renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada es el tema especial escogido por la Oficina Internacional de Educación para su próxima Conferencia, que hace la número 39.ª y que se celebrará en 1984 en Ginebra. Como es sabido, estas conferencias de la O.I.E. tienen lugar cada dos años y, en ellas, además de debatirse una cuestión específica, los Estados participantes informan del desarrollo de su sistema educativo en el período bienal transcurrido desde la reunión anterior. Estos informes, que una parte de los países presentan con el carácter de publicación impresa, constituyen un medio de conocimiento de la situación educativa en el mundo verdaderamente inapreciable.

En el momento presente la O.I.E. ha distribuido entre todos los países miembros, un cuestionario, relativo al tema específico antes citado, y que está dividido en las cuatro partes siguientes:

- I. La generalización de la enseñanza primaria.
- II. La renovación de la enseñanza primaria.
- III. Una iniciación científica y técnica apropiada.

### IV. Recomendaciones.

Cada país deberá contestar numerosas preguntas referidas a cada una de las partes enumeradas.

#### *Acuerdo de cooperación entre el Consejo de Europa y la Oficina de Educación Ibero-americana*

El Consejo de Europa y la Oficina de Educación Ibero-americana han concertado un acuerdo de cooperación a fin de coordinar cierto número de actividades comunes de ambas organizaciones intergubernamentales en los ámbitos de educación, las ciencias, la tecnología, la cultura y la información.

Creada en 1949, el mismo año que el Consejo de Europa, la Oficina de Educación Iberoamericana (O.E.I.A.), que tiene su sede en Madrid, que agrupa a la mayor parte de los Estados latinoamericanos.

Por su parte, el Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo, que tiene por objeto «lograr una unión más estrecha entre sus miembros a fin de salvaguardar y promover su progreso económico y social» agrupa a los países siguientes: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Francia, República Federal de Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía y Reino Unido.

# **La educación en Iberoamérica**



## LA EDUCACION SECUNDARIA EN IBEROAMERICA

ANGEL OLIVEROS (\*)

### 1. Introducción, referencias y estructura

Me propongo, en las páginas que siguen, trazar un panorama sintético de lo que es y lo que representa, en el conjunto de los sistemas educativos iberoamericanos, esa etapa y modalidad que se identifica como educación secundaria.

La obligada generalización de una síntesis regional puede enmascarar las realidades nacionales. Sin embargo, confío en que los cuadros y la documentación gráfica contribuyan a señalar al lector los perfiles diferenciales de unos países con otros.

Al iniciar esta tarea es obligado citar el anterior número monográfico de esta Revista dedicado al mismo tema en mayo-junio de 1975. Me halaga pensar que este artículo pueda corregir el tinte, tan exclusivamente europeísta, de aquel volumen, equilibrando la presencia geográfica de las dos grandes regiones mundiales entre las que España se mueve.

La educación media y el empleo ha sido el núcleo temático del número correspondiente a otoño del 73 de *Perspectives*, de la UNESCO. El artículo del ex-Ministro Juan Jacobo Muñoz, de Colombia, es una buena introducción a problemas semejantes en muchos otros países. También en un número de *Perspectives*, el n.º 2 de 1975, hay dos artículos sobre el profesor en Iberoamérica y su

papel como factor de cambio social con referencias al profesor del grado medio que pueden interesar al estudioso.

El esquema que, como se verá más adelante, es la tendencia en la región, consiste en un ciclo general y uno diversificado en los estudios medios. El libro de Ruth Lerner de Almea (1) es importante para comprender este proceso.

La reforma brasileña es, seguramente, la más avanzada, teóricamente, de la región. El Profesor Rocha Barros ha presentado una buena síntesis de ella (2).

Un trabajo interesante acerca de las alternativas que se pueden dar en la enseñanza media, vista desde una perspectiva fundamentalmente socio-económica, es el de R. Vera (3).

Como intento de síntesis más reciente me referiré a mi propio libro (4) y a los documentos elaborados por la Oficina de

- (\*) Antiguo Experto de la UNESCO. Catedrático de Escuela Universitaria.

(1) La diversificación de la educación secundaria. Cultural, Venezolana, 1972.

(2) *Estructura e Funcionamiento do Ensino de II Gran Rio de Janeiro*, Livraria Francisco Alves editora, 1980.

(3) *Disyuntivas de la educación media en América Latina*, UNESCO, CEPAL, UNPD: Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe». Buenos Aires, 1980. DEALC 19.

(4) Angel Oliveros Alonso: *La Educación secundaria en Iberoamérica*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1981, 2 tomos.

Educación Iberoamericana para el Seminario de trabajo sobre la armonización e innovación de los estudios medios en los países iberoamericanos, celebrado en Santillana del Mar, Cantabria, del 4 al 6 de octubre de 1982 (1).

Pasando de las referencias bibliográficas a las documentales, los estudios medios como tema de reflexión en cuanto a sus objetivos, organización y contenidos han aparecido con cierta frecuencia en reuniones iberoamericanas regionales y subregionales. En una rápida enumeración cronológicamente ordenada, pueden citarse:

1953. Primer Seminario de Centroamérica y Panamá de Educación Secundaria, Tegucigalpa, 7-18 de marzo.
1954. Seminario Interamericano de Educación Secundaria, promovido por la Organización de Estados Americanos, Santiago de Chile, 29 de diciembre de 1954 al 22 de enero de 1955.
1957. Congreso Internacional de Enseñanza Media, Córdoba, Argentina, julio.
1958. Primer Seminario Centroamericano de Educación Secundaria, San Salvador, El Salvador.  
Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, Washington, D.C., EE.UU.
1962. Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en los países de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO, Santiago de Chile, 5-19 de marzo.
1965. Reunión técnica sobre planeamiento de la educación media, convocada por la Organización de Estados Americanos y la Secretaría de Educación Pública de México, México D.F., junio.
1966. Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico en los países de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y la CEPAL, Buenos Aires, junio.
1968. Seminario sobre los problemas de la Educación Media en América Latina y el Caribe, convocado por la UNESCO, Quito, 16-21 de diciembre.  
Reunión de estudio sobre los proyectos para el desarrollo de la educación secundaria centroamericana, San Salvador, 11-12 de diciembre.
1971. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados del Fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el desarrollo en América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO, Caraballeda, Venezuela, 6-15 de diciembre.
1979. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO, con la cooperación de la CEPAL y de la OEA, México, D.F. 4-13 de diciembre.
1982. Seminario de trabajo acerca de la armonización e innovación de los estudios medios en los países iberoamericanos, convocado por la Oficina de Educación Iberoamericana, Santillana del Mar, España, 4-6 de octubre de 1982.

Como documentos preparados con vistas a algunas de estas reuniones y conferencias hay que citar, por orden cronológico: *La Educación Media en América Latina*, preparado por la UNESCO para la Conferencia de Santiago de Chile en 1962; *Enseñanza Media, estructura social y desarrollo en América Latina*, presentado por la CEPAL y el ILPES a la Conferencia de Caraballeda (1971) y los documentos presentados por la Secretaría de la

(1) Vid. Lista de documentos.

UNESCO a esta Reunión, a la de México (4-13 de diciembre de 1979) y a la de Quito (6-11 de abril de 1981) estas últimas relacionadas con el Proyecto Principal de la UNESCO en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe.

*Estadísticas de la educación media en los países iberoamericanos*, presentada por la OEI a la Reunión de Santillana del Mar (1982).

Sobre estas bases, los datos que se presentan espigados y reordenados en este trabajo son, por este orden:

1. Aspectos cuantitativos.
2. Estructura longitudinal de la Educación secundaria.
3. Estructura diversificada paralela.
4. Estructura administrativa.
5. Los planes de estudio:
  - a) antigüedad y nivel legal;
  - b) seguimiento y administración;
  - c) duración e intensidad de los estudios;
  - d) relación edad/nivel de estudios;

- e) requisitos para el ingreso y la titulación;
- f) distribución del tiempo por áreas;
- g) las áreas de estudio; y
- h) los programas por asignaturas y cursos.

## 6. Colofón.

### 1. Aspectos cuantitativos

Considerados los aspectos cuantitativos, tres aspectos parecen los más importantes: a) el crecimiento bruto de la matrícula; b) la relación entre la matrícula y la demanda potencial, representada ésta por los jóvenes comprendidos entre las edades de escolaridad correspondientes a este grado o nivel de la educación, lo que conduce a la tasa de escolaridad y, por último, c) la relación entre alumnos por docente.

Con las limitaciones, repetidamente señaladas, de recurrir a cifras promedio, para una realidad variable, los citados aspectos están contemplados en el Cuadro I que comprende los datos correspondientes al decenio 1970-1980.

**CUADRO I**  
**DEMANDA POTENCIAL, ALUMNOS MATRICULADOS, DOCENTES,**  
**RELACION ALUMNOS/DOCENTE Y TASA DE ESCOLARIDAD**  
**(Años 1970-1980)**

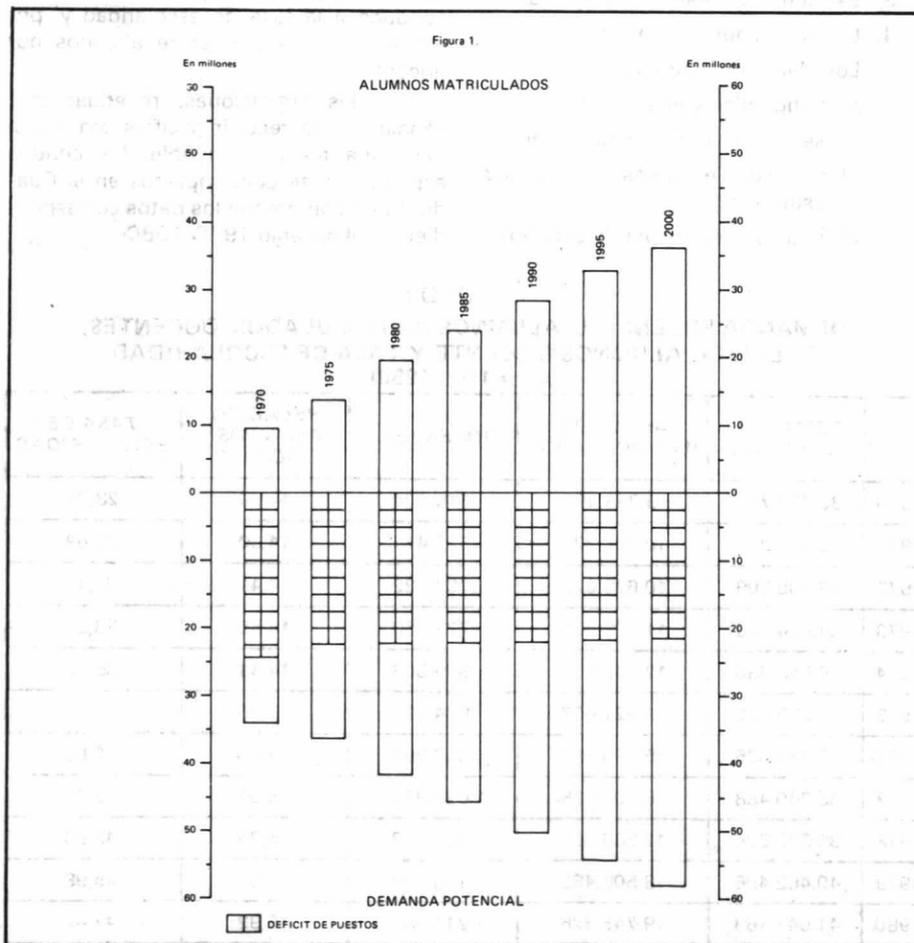
| AÑOS | DEMANDA POTENCIAL | ALUMNOS MATRICULADOS | DOCENTES  | RELACION ALUMNOS/DOCENTE | TASA DE ESCOLARIDAD |
|------|-------------------|----------------------|-----------|--------------------------|---------------------|
| 1970 | 33.764.789        | 9.711.198            | 649.404   | 14,69                    | 28,76               |
| 1971 | 33.485.215        | 10.276.329           | 672.417   | 14,60                    | 30,69               |
| 1972 | 33.985.809        | 10.675.026           | 707.622   | 14,41                    | 31,41               |
| 1973 | 34.514.608        | 11.728.601           | 772.260   | 14,55                    | 33,98               |
| 1974 | 35.048.330        | 12.592.532           | 839.303   | 14,41                    | 35,93               |
| 1975 | 36.053.025        | 13.921.007           | 874.321   | 15,36                    | 38,61               |
| 1976 | 37.172.025        | 15.120.562           | 950.995   | 15,41                    | 40,68               |
| 1977 | 38.240.488        | 16.201.598           | 1.027.971 | 15,31                    | 42,37               |
| 1978 | 39.342.206        | 17.286.564           | 1.067.513 | 15,76                    | 43,94               |
| 1979 | 40.462.496        | 18.505.463           | 1.148.199 | 15,81                    | 45,98               |
| 1980 | 41.641.163        | 19.745.326           | 1.211.380 | 15,92                    | 47,42               |

Suponiendo que las tendencias que han originado los crecimientos, tanto demográfico cuanto de matrícula, en los diez años pasados se mantengan estables, se obtienen las siguientes previsiones para los próximos 20 años:

**CUADRO II**  
**DEMANDA POTENCIAL, ALUMNOS MATRICULADOS, TASA DE ESCOLARIDAD Y DEFICIT DE PUESTOS**  
 (Proyecciones hasta el año 2000)

| AÑOS | DEMANDA POTENCIAL | ALUMNOS MATRICULADOS | TASA DE ESCOLARIDAD | DEFICIT DE PUESTOS |
|------|-------------------|----------------------|---------------------|--------------------|
| 1985 | 45.805.386        | 24.003.861           | 52,40               | 21.801.525         |
| 1990 | 50.084.013        | 28.463.220           | 56,38               | 21.620.793         |
| 1995 | 54.131.247        | 32.681.412           | 60,37               | 21.449.835         |
| 2000 | 57.970.836        | 36.683.188           | 63,28               | 21.287.648         |

La representación gráfica de estos datos en conjunto es la que presenta la figura 1.



En conjunto, las cifras resumen de la situación actual son:

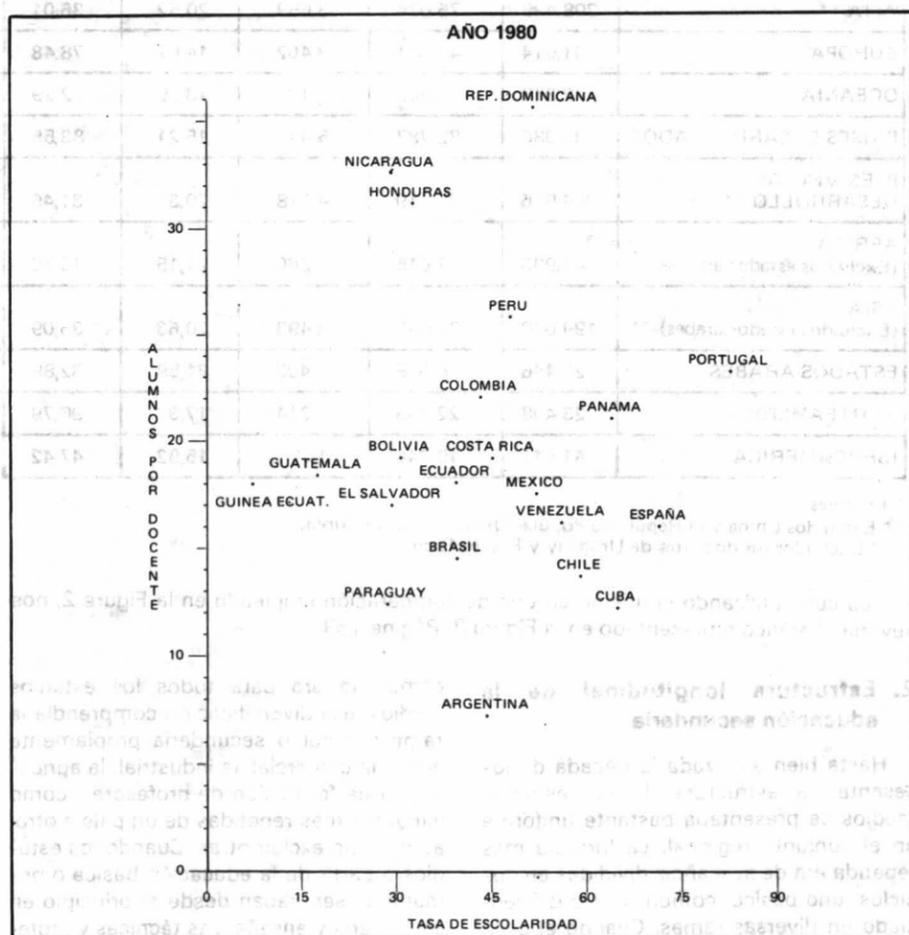
|   |        |
|---|--------|
| Crecimiento medio anual de la matrícula:              | 7,35%  |
| Crecimiento medio anual de la demanda:                | 2,12%  |
| Porcentaje de matrícula del sector oficial (1975-80): | 71,77% |

Distribución de la matrícula por cursos en 1978:

|         |        |
|---------|--------|
| Primero | 31,57% |
| Segundo | 24,86% |
| Tercero | 20,68% |
| Cuarto  | 11,83% |
| Quinto  | 7,61%  |
| Sexto   | 3,35%  |
| Séptimo | 0,11%  |

Si pretendiésemos buscar un índice —imperfecto y limitado, sin duda—, pero, como la misma palabra señala, indicativo de algunos aspectos claves de la calidad de la educación, los resultados serían los

que aparecen en la Figura 2. En ella se han combinado dos indicadores: la tasa de escolaridad, sobre una escala de cien, y la relación real alumnos-profesor, en una escala que va de cero a treinta y seis.



Por último, si se comparan los datos de la región con los de otras grandes regiones mundiales, encontramos para 1980 los datos que aparecen en el Cuadro III, que si bien no muestran en cuanto a tasa

de escolaridad los altos índices de América del Norte, de Oceanía o de Europa, se mantienen bastante por encima del promedio de los países en vías de desarrollo y por encima del promedio mundial.

**CUADRO III**  
**EDUCACION MEDIA**  
**DEMANDA POTENCIAL, MATRICULA, DOCENTES Y TASA DE ESCOLARIDAD**  
**POR GRANDES REGIONES EN 1980**

| <i>REGION</i>                         | <i>Demanda *<br/>potencial</i> | <i>Alumnos *<br/>matriculados</i> | <i>Docentes</i> | <i>Relación<br/>Alumnos/<br/>Docente</i> | <i>Tasa de<br/>escolaridad</i> |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------|--|--------------------------------|
| TOTAL MUNDIAL **                      | 403.652                        | 178.606                           | 10.160          | 17,58                                    | 44,25                          |
| AFRICA                                | 59.530                         | 13.285                            | 597             | 22,25                                    | 22,32                          |
| AMERICA                               | 72.291                         | 40.697                            | 2.381           | 17,09                                    | 56,30                          |
| ASIA **                               | 208.499                        | 75.074                            | 3.659           | 20,52                                    | 36,01                          |
| EUROPA                                | 61.014                         | 47.881                            | 3.402           | 14,07                                    | 78,48                          |
| OCEANIA                               | 2.318                          | 1.669                             | 121             | 13,79                                    | 72,29                          |
| PAISES DESARROLLADOS                  | 99.086                         | 82.787                            | 5.442           | 15,21                                    | 83,55                          |
| P. EN VIAS DE<br>DESARROLLO **        | 304.566                        | 95.819                            | 4.718           | 20,31                                    | 31,46                          |
| AFRICA<br>(Excluidos estados árabes)  | 41.933                         | 7.615                             | 360             | 21,15                                    | 18,16                          |
| ASIA<br>(Excluidos estados árabes) ** | 199.650                        | 72.045                            | 3.493           | 20,63                                    | 36,09                          |
| ESTADOS ARABES                        | 26.446                         | 8.699                             | 403             | 21,59                                    | 32,89                          |
| NORTEAMERICA                          | 23.498                         | 22.743                            | 1.314           | 17,31                                    | 96,79                          |
| IBEROAMERICA                          | 41.641                         | 19.745                            | 1.211           | 15,92                                    | 47,42                          |

\* En miles

\*\* Excluidos China y la República Popular Democrática de Corea.

\*\*\* Excluidos los docentes de Uruguay y Puerto Rico.

Lo cual, utilizando el mismo criterio de comparación empleado en la Figura 2, nos llevaría al gráfico representado en la Figura 3. Página 189.

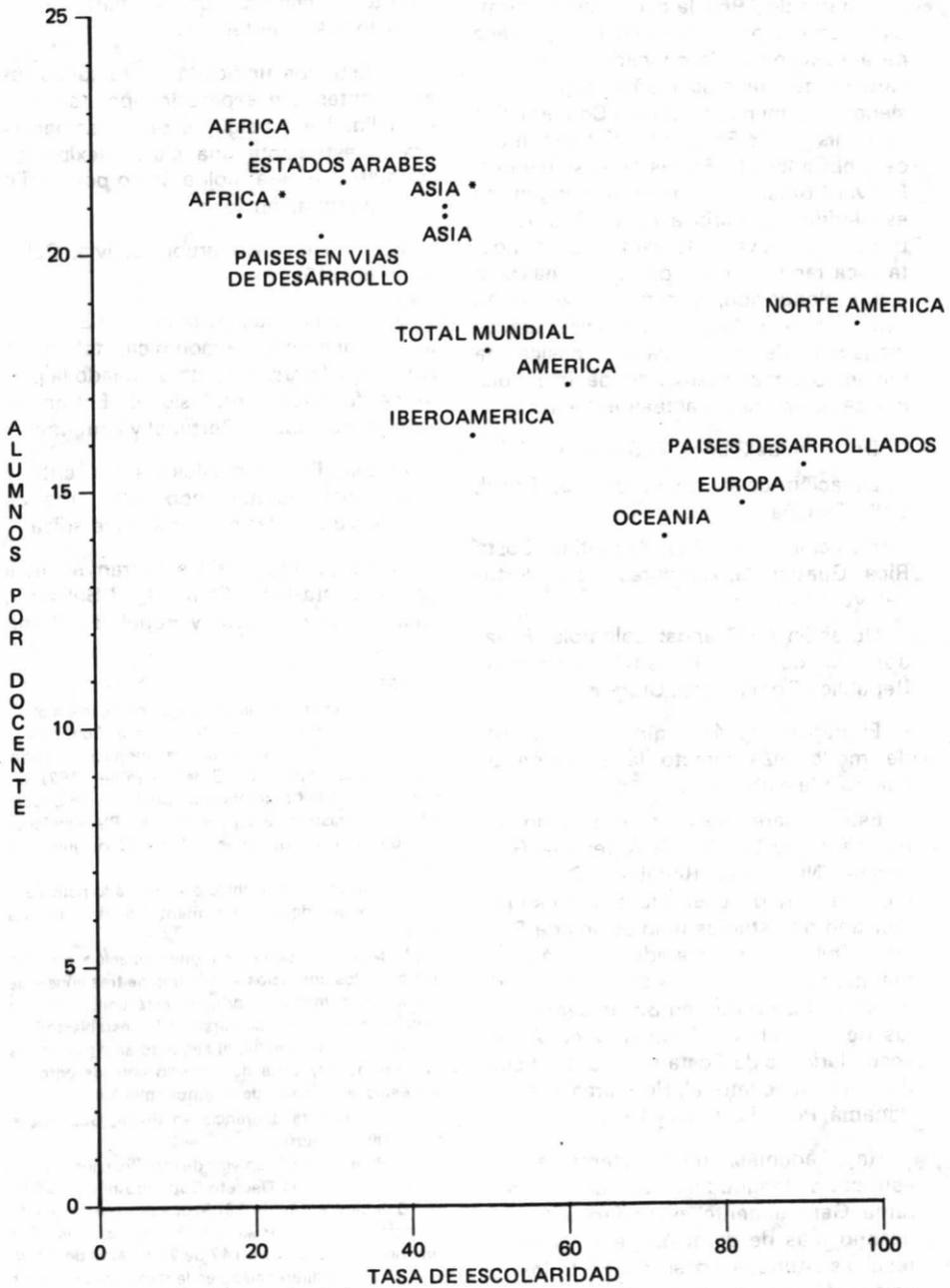
## 2. Estructura longitudinal de la educación secundaria

Hasta bien avanzada la década de los sesenta, la estructura de los estudios medios se presentaba bastante uniforme en el conjunto regional. La fórmula más repetida era de seis años, divididos en dos ciclos: uno básico, común, y otro diferenciado en diversas ramas. Cuando el ciclo

común lo era para todos los estudios medios, esa diversificación comprendía la rama general o secundaria propiamente dicha, la comercial, la industrial, la agrícola y la de formación de profesores, como variantes más repetidas de un país a otro, aunque sin excluir otras. Cuando los estudios a partir de la educación básica o primaria se separaban desde el principio en secundaria y enseñanzas técnicas y profe-

Figura 3.

AÑO 1980



\* Excluidos los estados árabes.

sionales, aquélla o no se ramificaba en el segundo ciclo o se ramificaba de modo muy tímido en opciones como *ciencias y letras* (España) o *humanidades modernas y humanidades clásicas* (Ecuador).

A partir de 1967 la estructura se complica. En ese año Chile inicia un proceso de ampliación de la educación básica de carácter general a ocho años, según venía siendo recomendado por las Conferencias de Ministros de Educación de Iberoamérica y el Caribe (1). En los años siguientes, Bolivia, Brasil y España prolongan su escolaridad primaria a ocho años, mientras que El Salvador lo hará a nueve. Costa Rica también tiene de hecho realizada esa prolongación, y otros países están acercándose a ella. En estos países la prolongación de la educación básica ha impuesto un acortamiento de la media, que se nos presenta actualmente así:

Duración de 3 años: El Salvador.

Duración de 4 años: Bolivia, Brasil, Chile, España (2).

Duración de 5 años: Argentina, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Perú, Portugal, Venezuela.

Duración de 6 años: Colombia, Ecuador, México (3), Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay.

El gráfico (Fig. 4), página 191 presenta de modo más directo la situación en cuanto a la estructura.

Esto quiere decir que cuando un muchacho de 13 años de Argentina, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Paraguay o Venezuela está en su primer año de estudios medios, los de Bolivia y Chile, a la misma edad, estarán normalmente en 8.º de básica; en 7.º los de Brasil y El Salvador; en 3.º de secundaria los de Colombia y España, y en 2.º de secundaria los de Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay.

Hay, además, unas diferencias de estructura longitudinal de una a otra rama. Generalmente, esta diferencia es de un año más de duración para las ramas técnicas. Aunque no se da en todos los países (4) vale la pena señalarlo.

### 3. Estructura diversificada paralela

Atendiendo a la naturaleza del proceso diversificado, en el segundo ciclo de los estudios medios podría establecerse un intento de clasificación que parte de las divisiones siguientes:

a) Estudios unificados para todos los estudiantes, sin separación por ramas o modalidades. En algunos países se permitirá al estudiante una cierta flexibilidad adaptativa a este molde único por medio de asignaturas opcionales.

Estarían en este grupo Bolivia, Cuba, Nicaragua (5) y Perú.

b) Estudios que introducen una variante u orientación académica, tal como *ciencias y letras*, dejando a un lado la parte de formación profesional. Entran en este grupo España, Portugal y Uruguay.

c) Estudios diversificados con criterio profesional, manteniendo una rama de estudios generales que no se diversifica.

Los siguientes países entran en este grupo: Costa Rica, Chile (6), El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana.

(1) Se recomienda la prolongación de la escolaridad básica a ocho o nueve años en la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social (Santiago de Chile, 5 al 19 de marzo de 1962). De nuevo lo hará la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico (Buenos Aires, 21 al 28 de junio de 1966).

(2) Tres años de bachillerato unificado polivalente (BUP) y uno de curso de orientación universitaria (COU).

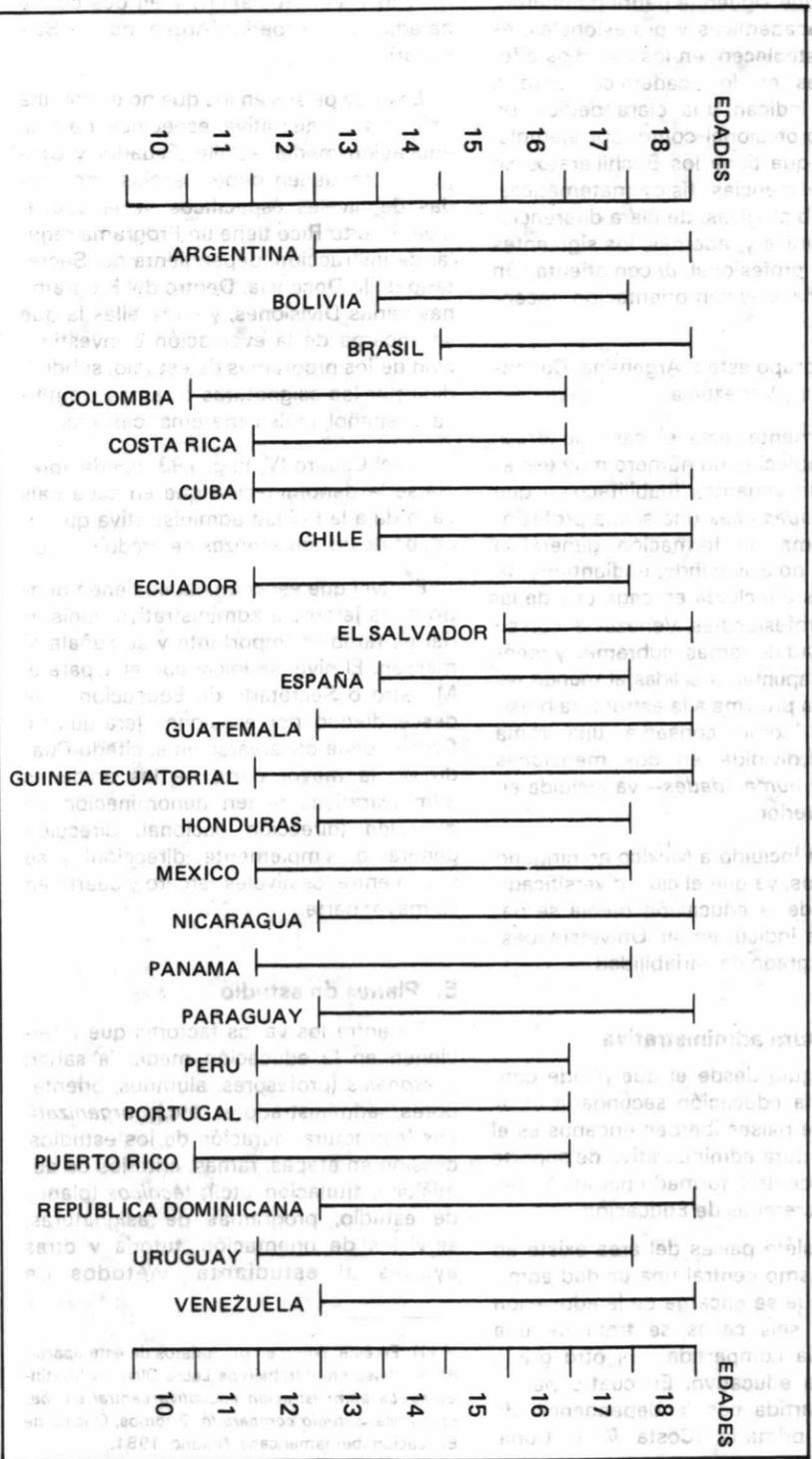
(3) México supone una diferenciación de otro tipo entre los dos ciclos —cada uno de tres años— de la educación media. El primero está unificado para toda la Federación y se cursa en los establecimientos de educación media; el segundo se sigue en las Universidades y varía de acuerdo con los criterios que éstas fijan en uso de su autonomía.

(4) Se da esta diferencia en Brasil, Guatemala, Honduras y Venezuela.

(5) Plan de 1968, en vías de modificación.

(6) Después del Decreto Supremo núm. 10.615 de 10 de noviembre de 1969, que estableció una diferenciación en *ciencias y letras* en los dos años superiores, el D.S. núm. 147 de 28 de abril de 1974, fijó un plan no diferenciado en la rama académica de los estudios medios.

**Figura 4**  
**EDADES QUE COMPRENDE LA EDUCACION MEDIA GENERAL**  
**EN LOS DISTINTOS PAISES IBEROAMERICANOS**



d) Los que siguen la pauta de diferenciaciones académicas y profesionales, es decir, se establecen, en los estudios diferenciaciones en lo académico junto a otras que indican una clara dedicación técnica o profesional como, por ejemplo, Argentina, que tiene los Bachilleratos en a) letras; b) ciencias físico-matemáticas; c) ciencias biológicas, de clara diferenciación académica y, además, los siguientes de carácter profesional: d) con orientación agropecuaria, y e) con orientación docente.

En este grupo están: Argentina, Colombia, Panamá y Venezuela.

e) Finalmente, está el caso de Brasil que ha establecido un número muy elevado (130) de variantes (habilitações) que significan *todas ellas* una salida profesional. La rama de formación general o académica no existe independientemente, sino que está incluida en cada una de las variantes profesionales. Venezuela, con su gran variedad de ramas, subramas y menciones que apuntan a salidas al mundo del trabajo, está próxima a la estructura brasileña, pero como conserva una rama académica dividida en dos menciones —*ciencias y humanidades*— va incluida en el grupo anterior.

No se ha incluido a México en ninguno de los grupos, ya que el ciclo diversificado o superior de la educación media se da, como ya se indicó, en las Universidades, con un alto grado de variabilidad.

#### 4. Estructura administrativa

Otro ángulo desde el que puede contemplarse la educación secundaria en el conjunto de países iberoamericanos es el de la estructura administrativa de soporte en el nivel central, formado por los Ministerios o Secretarías de Educación.

En diecisiete países del área existe en este organismo central una unidad administrativa que se encarga de la educación media. En seis casos se trata de una dependencia compartida con otro grado del sistema educativo. En cuatro países está compartida con la dependencia de educación primaria (Costa Rica, Cuba,

México y Venezuela) (1), y en dos con la de educación superior (Argentina y El Salvador).

Los tres países en los que no existe una unidad administrativa específica para la educación media —Chile, Ecuador y Uruguay— no tienen dependencias encargadas de niveles específicos de la educación. Puerto Rico tiene un Programa regular de instrucción, dependiente del Secretario de la Docencia. Dentro del Programa hay varias Divisiones, y entre ellas la que se encarga de la evaluación e investigación de los programas de estudio, subdividida por las asignaturas o ramas científicas: español, inglés, matemáticas, etc.

En el Cuadro IV, Pág. 193, puede apreciarse la denominación que en cada país se le da a la unidad administrativa que se ocupa de las enseñanzas de grado medio.

El nivel que estas unidades tienen dentro de la jerarquía administrativa ministerial es también importante y se señala al margen. El nivel se inicia con el 1 para el Ministro o Secretario de Educación y va descendiendo por escalones jerárquicos. Como puede observarse en el citado Cuadro IV, la mayor parte de las unidades administrativas tienen denominación de *dirección* (dirección nacional, dirección general o, simplemente, dirección) y se sitúan entre los niveles tercero y cuarto en su mayor parte.

#### 5. Planes de estudio

De entre los varios factores que intervienen en la educación media, a saber: *personales* (profesores, alumnos, orientadores, administradores, etc.); *organizativos* (estructura, duración de los estudios, división en etapas, ramas, criterios de admisión y titulación, etc.); *técnicos* (planes de estudio, programas de asignaturas, servicios de orientación, tutoría y otras ayudas al estudiante, métodos de

(1) En éste, como en otros datos de este apartado, me baso en el trabajo de Laura Oliveros Martín-Varés, *La administración educativa central en Iberoamérica. Estudio comparado*, 2 tomos, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid, 1981.

**CUADRO IV**  
**DENOMINACION Y NIVEL DE LA UNIDAD ADMINISTRATIVA ENCARGADA**  
**DE LA EDUCACION MEDIA**

| PAIS            | DENOMINACION  | NIVEL |
|-----------------|---|-------|
| ARGENTINA       | Dirección Nacional de Educación Media y Superior  | 3     |
| BRASIL          | Departamento de Enseñanza Media   | 3     |
| COLOMBIA        | División de Educación Básica Secundaria. División Especial de Enseñanza Media Diversificada | 5     |
| COSTA RICA      | Dirección General de Educación Académica  | 4     |
| CUBA            | Dirección General de Educación General, Politécnica y Laboral                               | 3     |
| EL SALVADOR     | Dirección de Educación Media y Superior no Universitaria                                    | 4     |
| ESPAÑA          | Dirección General de Enseñanzas Medias  | 3     |
| GUATEMALA       | Dirección de Educación Media  | 4     |
| HONDURAS        | Dirección General de Educación Media  | 4     |
| MEXICO          | Dirección General de Educación Secundaria   | 3     |
| NICARAGUA       | Dirección de Educación Media  | 3     |
| PANAMA          | Dirección General de Educación Secundaria   | 4     |
| PARAGUAY        | Departamento de Enseñanza Secundaria  | 3     |
| PERU            | Dirección General de Educación Media  | 3     |
| PORTUGAL        | Dirección General de Enseñanza Secundaria   | 3     |
| REP. DOMINICANA | Dirección General de Educación Secundaria   | 3     |
| VENEZUELA       | Dirección General Sectorial de Educación Básica y Media Diversificada                       | 3     |

enseñanza, tecnología, auxiliar y otros) y *materiales* (edificios, mobiliario, laboratorios, material docente, etc.), los planes de estudio con sus indicaciones de ordenación en cursos, secuencia de disciplinas y tiempo dedicado a cada una de éstas son los que recogen y sintetizan muchos de los aspectos más importantes, permanentes, comunes y objetivos de la organización administrativa, académica y técnica.

Por esta razón pueden tomarse como el elemento posiblemente más idóneo para acceder a una comprensión total de la educación media en lo que tiene de común, permanente y estable en cada país.

Por otra parte, se prestan a una com-

paración que permita señalar tendencias y establecer semejanzas y diferencias en la evolución de la concepción teórica y la organización práctica de este nivel educativo en el conjunto de una comunidad de naciones.

Tomando, pues, en cuenta los planes de estudio vigentes como base de estudio, pueden establecerse las siguientes características.

a) Antigüedad y nivel legal de los planes

En cuanto a la antigüedad, sólo un país (Argentina) tiene un plan de estudios con una antigüedad de 25 años. Los demás son más recientes.

El cuadro V que figura a continuación, resume el año en que se promulgó el plan vigente y la categoría legal con que se hizo.

**CUADRO V**  
**Año de promulgación de la disposición legal**  
**que regula el plan de estudios de la educación media**  
**y categoría del mismo**

| <i>Países</i>   | <i>Año de promulg.</i> | <i>Texto legal</i>             |
|-----------------|------------------------|--------------------------------|
| Argentina       | 1956                   | Decreto                        |
| Bolivia         | —                      | —                              |
| Brasil          | 1971                   | Ley                            |
| Colombia        | 1969                   | Decreto                        |
| Costa Rica      | 1973                   | Decreto Ejecutivo              |
| Cuba            | 1976                   | Resolución Ministerial         |
| Chile           | 1967                   | Decreto                        |
| Ecuador         | 1978/80                | Resolución Minsiterial         |
| El Salvador     | 1973                   | —                              |
| España          | 1975                   | Decreto                        |
| Guatemala       | 1963                   | Decreto-Ley                    |
| Honduras        | 1965                   | Acuerdo                        |
| México          | 1973                   | Acuerdo                        |
| Nicaragua       | 1968                   | —                              |
| Panamá          | 1962 y 1973            | Decreto Ministerial y Resuelto |
| Paraguay        | —                      | —                              |
| Perú            | 1973                   | Resolución Ministerial         |
| Portugal        | 1973                   | Despacho                       |
| Puerto Rico     | 1970                   | Carta Circular                 |
| Rep. Dominicana | 1970                   | Ordenanza                      |
| Uruguay         | —                      | —                              |
| Venezuela       | 1973                   | Resolución                     |

b) Seguimiento y administración

En cuanto al seguimiento para el cumplimiento, recta aplicación y administración de los planes de estudio, en todos los casos éstos han sido establecidos con carácter uniforme y unitario para todo el país. El Ministerio o Secretaría de Educación se encarga de su aplicación, vigilancia, interpretación y modificación por medio de sus servicios e instituciones de supervisión, asesoramiento, actualización del profesorado y otros semejantes. En varios países la uniformidad del plan se atenúa por el sistema de conceder una

parte del tiempo académico disponible a asignaturas y actividades optativas. En el caso de Brasil se fija aproximadamente un tercio del plan con carácter común para todo el territorio nacional, otro tercio variable —dentro de ciertos límites— para cada Estado de la Federación, y el último tercio variable —también dentro de cauces predeterminados— para cada establecimiento docente.

c) Duración e intensidad de los estudios

Los datos correspondientes a la duración de los estudios aparecen en el Cuadro VI.

CUADRO VI  
Duración de los estudios en años, de los tres grados o niveles de educación (modalidad diurna)

| Países        | Educación Básica | Educación media |              |                | Estudios Superiores (6) |
|---------------|------------------|-----------------|--------------|----------------|-------------------------|
|               |                  | Ciclo único     | Ciclo básico | Ciclo superior |                         |
| Argentina     | 7                | —               | 3            | 2              | 6                       |
| Bolivia       | 8                | 4               | —            | —              | 4                       |
| Brasil (1)    | 8                | 3/4             | —            | —              | ***                     |
| Colombia (2)  | 5                | —               | 4            | 2              | 4                       |
| Costa Rica    | 6                | —               | 3            | 2              | 5                       |
| Cuba          | 6                | —               | 3            | 3              | 5                       |
| Chile         | 8                | 4               | —            | —              | 6/7                     |
| Ecuador       | 6                | —               | 3            | 3              | 5                       |
| El Salvador   | 9                | 3               | —            | —              | 4                       |
| España (3)    | 8                | 4               | —            | —              | 5                       |
| Guatemala (4) | 6                | —               | 3            | 2/3            | 6                       |
| Honduras (4)  | 6                | —               | 3            | 2/3            | 6                       |
| México        | 6                | —               | 3            | 3              | 5                       |
| Nicaragua     | 6                | —               | 3            | 2              | 5                       |
| Panamá        | 6                | —               | 3            | 3              | 5                       |

| Países          | Educación Básica | Educación media |              |                | Estudios Superiores (6) |
|-----------------|------------------|-----------------|--------------|----------------|-------------------------|
|                 |                  | Ciclo único     | Ciclo básico | Ciclo superior |                         |
| Paraguay        | 6                | —               | 3            | 3              | 4                       |
| Perú            | 6                | 5               | —            | —              | 5                       |
| Portugal (5)    | 6                | —               | 3            | 2              | 5/6                     |
| Puerto Rico     | 6                | —               | 3            | 3              | ***                     |
| Rep. Dominicana | 6                | —               | 4            | 2              | 5                       |
| Uruguay         | 6                | —               | 3            | 3              | 6                       |
| Venezuela (4)   | 6                | —               | 3            | 2/3            | 5                       |

\*\*\* No hay datos.

(1) La duración de la Educación Media varía debido al sistema de créditos.

(2) El ciclo básico de Educación Secundaria se divide en dos: de exploración vocacional y de orientación, cada uno de dos años de duración.

(3) El ciclo único de Educación Secundaria se divide en tres años obligatorios y uno que sólo es necesario si se pretende seguir estudios superiores.

(4) La duración del ciclo superior de la Educación Media varía según la rama elegida.

(5) La Educación Superior comprende dos niveles: Bachiller, tres años y licenciatura cinco o seis años.

(6) Como término medio. Varía de unas carreras a otras.

Establecida la duración en años en el Cuadro precedente, la duración real viene, sin embargo, muy afectada por el número de semanas al año y por el número de horas por semana que se dedican a la enseñanza, lo que vendría recogido, a continuación, en el Cuadro siguiente:

CUADRO VII  
Estimación del total de horas académicas de la educación secundaria

| Países     | Promedio de horas semanales | Semanas por año | Número de años | Total de horas |
|------------|-----------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Argentina  | 30                          | 35              | 5              | 5.250          |
| Bolivia    | 47                          | 40              | 4              | 7.520          |
| Brasil     | 27                          | 27              | 4              | 2.916          |
| Colombia   | 35                          | 36              | 6              | 7.560          |
| Costa Rica | 39                          | 35              | 5              | 6.825          |
| Cuba       | 28                          | 40              | 6              | 6.720          |
| Chile      | 34                          | 33              | 4              | 4.488          |

| <i>Países</i> | <i>Promedio de horas semanales</i> | <i>Semanas por año</i> | <i>Número de años</i> | <i>Total de horas</i> |
|---------------|------------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ecuador       | 35                                 | 34                     | 6                     | 7.140                 |
| El Salvador   | 25                                 | 38                     | 3                     | 2.850                 |
| España        | 33                                 | 35                     | 4                     | 4.620                 |
| Guatemala     | 35                                 | 38                     | 5                     | 6.650                 |
| Honduras      | 36                                 | 28                     | 5                     | 5.040                 |
| México        | 30                                 | 32                     | 3                     | 2.880                 |
| Nicaragua     | 24                                 | 38                     | 5                     | 4.560                 |
| Panamá        | 35                                 | 36                     | 6                     | 7.560                 |
| Paraguay      | 36                                 | 34                     | 6                     | 7.344                 |
| Perú          | 33                                 | 34                     | 5                     | 5.610                 |
| Portugal      | 33                                 | 35                     | 5                     | 5.775                 |
| Puerto Rico   |                                    |                        | 6                     |                       |
| R. Dominicana | 34                                 | 33                     | 6                     | 6.732                 |
| Uruguay       | 31                                 | 30                     | 6                     | 5.580                 |
| Venezuela     | 38                                 | 38                     | 5                     | 7.220                 |

Estableciendo, de modo arbitrario, una escala de intervalo 500, tendríamos a los países de la región clasificados de acuerdo con el criterio de horas académicas

totales, tomando al mismo tiempo en cuenta el número total de años de duración de los estudios medios, según se expresa en el Cuadro siguiente:

#### CUADRO VIII

**Distribución de los países de acuerdo con la intensidad cuantitativa de los estudios de segundo grado expresada en horas académicas totales y años de duración**

| <i>Horas académicas totales</i> | <i>DURACION EN AÑOS</i> |                    |               |   |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------|---------------|---|
|                                 | <i>3 años</i>           | <i>4 años</i>      | <i>5 años</i> | <i>6 años</i>   |
| 7.301-7.800                     |                         | Bolivia<br>(7.520) |               | Colombia<br>(7.560)<br>Panamá<br>(7.560)<br>Paraguay<br>(7.344) |

| Horas académicas totales | DURACION EN AÑOS                      |                                 |   |                                       |
|--------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------------|
|                          | 3 años                                | 4 años                          | 5 años  | 6 años                                |
| 6.801-7.300              |                                       |                                 | Costa Rica (6.825)<br>Venezuela (7.220)                                   | Ecuador (7.140)                       |
| 6.301-6.800              |                                       |                                 | Guatemala (6.650)   | R. Dominicana (6.732)<br>Cuba (6.720) |
| 5.801-6.300              |                                       |                                 |   |                                       |
| 4.301-5.800              |                                       | Chile (4.488)<br>España (4.620) | Argentina (5.250)<br>Honduras (5.040)<br>Perú (5.610)<br>Portugal (5.775) | Uruguay (5.580)                       |
| 3.801-4.300              |                                       |                                 |   |                                       |
| 3.301-3.800              |                                       |                                 |   |                                       |
| 2.801-3.300              | El Salvador (2.850)<br>México (2.880) | Brasil (2.916)                  |   |                                       |

d) Relación edad/nivel de estudios

Un aspecto de menor importancia administrativa es el de las edades mínimas y máximas para el ingreso y la terminación de los estudios medios. Muy pocos países fijan edades máximas para el ingreso o egreso. Las edades mínimas sí están reguladas, tanto para el ingreso cuanto para el egreso. Naturalmente, estas edades varían de unos países a otros de acuerdo con las variaciones de estructura y duración de los estudios, ya señalados, que existen entre ellos.

e) Requisitos para el ingreso y la titulación

Los requisitos y condiciones que se exigen para el ingreso en los estudios medios son la terminación de la etapa anterior de educación primaria o elemental. Pocos países exigen exámenes de ingreso. Alguno pide certificado de salud o algún otro requisito, como certificado de inscripción de nacimiento en el registro civil o certificado de lugar de vivienda para la inscripción en el centro que corresponde a su demarcación territorial.

f) Distribución del tiempo por áreas

La distribución del contenido de la educación media y, dentro de ella, de la de

carácter general o educación secundaria, es bastante variable. Todos los países estudiados (veintidós en total) tienen

alguna actividad dedicada a las tres grandes áreas de lenguaje, formación científica y formación social. El área de forma-

### CUADRO IX

Horas por semana dedicadas a cada una de las grandes áreas de conocimiento o actividad en el total de años de los estudios secundarios

| Países                    | 1                | 2        | 3                    | 4                | 5                   | 6                  | 7                    | 8         | 9           |
|---------------------------|------------------|----------|----------------------|------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-----------|-------------|
|                           | Educación física | Lenguaje | Formación científica | Formación social | Formación artística | Formación práctica | Concepción del mundo | Optativas | Actividades |
| Argentina. . . . .        | 15               | 44       | 32                   | 45               | 15                  | 6                  | 7                    | —         | —           |
| Bolivia. . . . .          | 16               | 30       | 54                   | 36               | 32                  | —                  | 20                   | —         | —           |
| Brasil (1) . . . . .      | 270              | 510      | 540                  | 360              | —(4)                | 1.230              | —                    | —         | —           |
| Colombia. . . . .         | 12               | 37       | 32                   | 24               | 10                  | —                  | 16                   | 12        | 65          |
| Costa Rica . . . . .      | 10               | 46       | 43                   | 24               | 16                  | 17                 | 8                    | 13        | 17          |
| Cuba. . . . .             | 12               | 37       | 69                   | 30               | 5                   | 6                  | —                    | 4         | —           |
| Chile. . . . .            | 8                | 42       | 44                   | 18               | 12                  | 4                  | 6                    | —         | 4           |
| Ecuador. . . . .          | 12               | 36       | 30                   | 27               | 9                   | 18                 | 5                    | 66        | 7           |
| El Salvador. . . . .      | —                | 13       | 24                   | 6                | 3                   | 7                  | 4                    | 18        | —           |
| España . . . . .          | 8                | 32       | 39                   | 17               | 5                   | 4                  | 14                   | 12        | —           |
| Guatemala . . . . .       | 10               | 43       | 50                   | 28               | 19                  | 21                 | 5                    | —         | —           |
| Honduras. . . . .         | 10               | 38       | 57                   | 37               | 12                  | 15                 | 9                    | —         | 4           |
| México (2) . . . . .      | 3                | 21       | 33                   | 21               | 3                   | 9                  | —                    | —         | —           |
| Nicaragua. . . . .        | —                | 35       | 42                   | 23               | —                   | 12                 | —                    | —         | —           |
| Panamá . . . . .          | 13               | 54       | 76                   | 35               | 16                  | 9                  | 7                    | —         | —           |
| Paraguay . . . . .        | 16               | 39       | 66                   | 32               | 24                  | 19                 | 8                    | —         | 12          |
| Perú . . . . .            | 10               | 28       | 44                   | 43               | 7                   | 26                 | 8                    | —         | —           |
| Portugal. . . . .         | 10               | 36       | 52                   | 17               | 6                   | 8                  | 11                   | 27        | —           |
| Puerto Rico (3) . . . . . | 4                | 40       | 30                   | 16               | 3                   | 4                  | —                    | 35        | —           |
| R. Dominicana . . . . .   | 12               | 50       | 66                   | 28               | 22                  | 13                 | 8                    | —         | 10          |
| Uruguay . . . . .         | 8                | 29       | 94                   | 26               | 16                  | 4                  | 9                    | —         | —           |
| Venezuela . . . . .       | 4                | 35       | 78                   | 26               | 7                   | 26                 | 3                    | —         | —           |
| N.º de países . . . . .   | 20               | 22       | 22                   | 22               | 21(4)               | 20                 | 17                   | 8         | 6           |

(1) Representa horas totales dedicadas a este área en toda la formación media. No es homologable, por tanto, con el resto de los datos, que significan horas por semana.

(2) Sólo el primer ciclo, que es del único que se han podido obtener datos.

(3) Representa créditos. No es homologable con el resto de los datos.

(4) En el modo de representación de la distribución por grandes áreas que hace Brasil incluye en el mismo apartado, "Comunicación y expresión", las áreas que aquí se han venido distinguiendo como "Lenguaje" y "Formación artística". En la imposibilidad de distinguir la proporción que pueda corresponder a una y otra se ha incluido en la primera el total de horas, aún sabiendo que aquí corresponderían algunas.

ción artística se incluye en los planes de estudio de veintidós países. La educación física y la formación práctica aparecen en los planes de veinte países. Las materias que responden al título genérico de «Concepción del mundo» figuran en los currículos de diecisiete países; las materias diferenciadas y opcionales en ocho y las actividades varias (clubs, orientación, consejo de curso, etc.) solamente en seis.

Los datos concretos del total de horas empleadas en cada una de estas áreas se aprecian en el Cuadro IX:

El Cuadro IX no nos permite todavía establecer una comparación válida entre los diferentes países que componen el grupo estudiado. Hay que llegar a una homologación que permita la comparación en un lenguaje cuantitativamente unívoco. Este es el de los porcentajes del tiempo total de la enseñanza media dedicada a cada una de las grandes áreas de conocimiento y actividad que se integran en los planes de estudio, según se muestra en el Cuadro X.

**CUADRO X**  
**Porcentaje del tiempo total de horas de clase que se dedica a cada una de las grandes áreas de conocimiento o actividad en los estudios secundarios de los países de Iberoamérica**

| Países               | 1                | 2        | 3                    | 4                | 5                   | 6                  | 7                    | 8         | 9           |
|----------------------|------------------|----------|----------------------|------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-----------|-------------|
|                      | Educación física | Lenguaje | Formación científica | Formación social | Formación artística | Formación práctica | Concepción del mundo | Optativas | Actividades |
| Argentina. . . . .   | 9,15             | 26,83    | 19,51                | 27,44            | 9,15                | 3,66               | 4,27                 | —         | —           |
| Bolivia. . . . .     | 8,51             | 15,96    | 28,72                | 19,15            | 17,02               | —                  | 10,64                | —         | —           |
| Brasil . . . . .     | 9,28             | 17,53    | 18,56                | 13,79            | —                   | 42,27              | —                    | —         | —           |
| Colombia. . . . .    | 5,77             | 17,79    | 15,38                | 11,54            | 4,81                | —                  | 7,69                 | 5,77      | 31,25       |
| Costa Rica . . . . . | 5,15             | 23,71    | 22,16                | 12,37            | 8,24                | 8,76               | 4,12                 | 6,70      | 8,76        |
| Cuba. . . . .        | 7,36             | 22,70    | 42,33                | 18,40            | 3,07                | 3,68               | —                    | 2,45      | —           |
| Chile. . . . .       | 5,80             | 30,43    | 31,88                | 13,04            | 8,70                | 2,90               | 4,35                 | —         | 2,90        |
| Ecuador. . . . .     | 5,71             | 17,14    | 14,29                | 12,86            | 4,29                | 8,57               | 2,38                 | 31,43     | 3,33        |
| El Salvador. . . . . | —                | 17,33    | 32,00                | 8,00             | 4,00                | 9,33               | 5,33                 | 24,00     | —           |
| España . . . . .     | 6,10             | 24,42    | 29,77                | 12,97            | 3,81                | 3,05               | 10,68                | 9,16      | —           |
| Guatemala . . . . .  | 5,68             | 24,43    | 28,41                | 15,91            | 10,80               | 11,93              | 2,84                 | —         | —           |
| Honduras. . . . .    | 5,49             | 20,88    | 31,32                | 20,33            | 6,59                | 8,24               | 4,95                 | —         | 2,20        |
| México . . . . .     | 3,33             | 23,33    | 36,66                | 23,33            | 3,33                | 10,00              | —                    | —         | —           |

| Países                  | 1                | 2        | 3                    | 4                | 5                   | 6                  | 7                    | 8         | 9           |
|-------------------------|------------------|----------|----------------------|------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-----------|-------------|
|                         | Educación física | Lenguaje | Formación científica | Formación social | Formación artística | Formación práctica | Concepción del mundo | Optativas | Actividades |
| Nicaragua . . . . .     | —                | 30,17    | 39,66                | 19,83            | —                   | 10,34              | —                    | —         | —           |
| Panamá . . . . .        | 6,19             | 25,71    | 36,19                | 16,67            | 7,62                | 4,29               | 3,33                 | —         | —           |
| Paraguay . . . . .      | 7,41             | 18,05    | 30,55                | 14,81            | 11,11               | 8,79               | 3,70                 | —         | 5,55        |
| Perú . . . . .          | 6,02             | 16,87    | 26,51                | 25,90            | 4,22                | 15,66              | 4,82                 | —         | —           |
| Portugal . . . . .      | 5,99             | 21,56    | 31,14                | 10,18            | 3,59                | 4,79               | 6,59                 | 16,17     | —           |
| Puerto Rico . . . . .   | 3,03             | 30,30    | 22,73                | 12,12            | 2,27                | 3,03               | —                    | 26,52     | —           |
| R. Dominicana . . . . . | 5,63             | 25,35    | 30,99                | 13,15            | 10,33               | 6,10               | 3,76                 | —         | 4,69        |
| Uruguay . . . . .       | 4,30             | 15,59    | 50,54                | 13,98            | 8,60                | 2,15               | 4,84                 | —         | —           |
| Venezuela . . . . .     | 7,41             | 18,52    | 41,27                | 13,76            | 3,70                | 13,76              | 1,59                 | —         | —           |

Los resultados muestran que, dentro de las variantes anteriormente señaladas, los países que dedican algún tiempo en sus planes de estudio a las áreas citadas lo hacen en esta proporción media, expresada en por cientos del tiempo total: a educación física, un 6,16; a lenguaje, un 22,03; a formación científica, un 30,03; a formación social, un 15,89; a formación artística, un 6,76; a formación práctica (que en ocasiones incluye una preparación para una actividad profesional o pre-profesional), un 9,07; a concepción del mundo, un 5,05; a materias optativas (que en alguno de los casos considerados equivale a una rama dentro de la diversificación final de los estudios), un 15,28, y a actividades, un 8,38% (1).

#### g) Las áreas de estudio

A continuación se indican algunos datos característicos de cada una de las grandes áreas de estudio. A modo de ejemplo, en el área de lenguaje se presentará el análisis pormenorizado de las asignaturas que componen el área. En los demás casos se hará una descripción sintética. El lector que desee mayores

detalles los encontrará en la obra citada como referencia anteriormente.

#### — Área de educación física.

Este área se da en los planes de veinte países con una media del 6% del tiempo total. No se subdivide en asignaturas.

#### — Área de lenguaje.

Los veintidós países dedican a este área proporciones variables de su tiempo que, en términos de porcentaje, van del 30,43 de Chile al 15,59 de Uruguay, con un promedio de 22,03.

Todos los países dedican una parte de su tiempo a la lengua nacional y otra parte a lenguas extranjeras. Seis países hacen una distinción en sus planes de estudio para tratar separadamente la lite-

(1) Obsérvese que estas cifras no pueden dar 100 como suma, ya que en cada caso la media no se ha hallado sobre 22, que sería el total de casos estudiados, sino sobre el número de los que incluyen el área en cuestión en su plan de estudios, según se indicó en el punto anterior.

ratura y su historia (1); uno, Paraguay, incluye en el plan de estudios la lengua autóctona; y otro, España, dedica un tiempo a una lengua muerta, el latín.

La lengua o lenguas extranjeras, a veces son indicadas y a veces no. Parece ir, en primer lugar, el inglés; después, el francés. En algún país, el alemán.

Dedican más tiempo a la lengua nacional que a las extranjeras, Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. El mismo tiempo, Ecuador y Puerto Rico. Los restantes países dedican más tiempo a las lenguas extranjeras que a la nacional. No hay datos que permitan establecer comparaciones en el caso de Brasil.

El país que dedica un porcentaje más alto de tiempo a la lengua nacional es Nicaragua, con el 17,24, y el que menos, Bolivia, con el 2,13%; la media es el 10,46%.

Chile, con un 18,84%, es el país que consagra mayor tiempo a lenguas extranjeras. El que menos es Paraguay, con el 3,70%. La media es 9,92.

Seis países oscilan entre el 7,78 (Cuba) y el 1,06 (Venezuela) del tiempo total empleado en «Literatura y su historia». La media es 4,62 % del tiempo total.

#### — *Area de formación científica.*

Todos los países incluyen este área, aunque no pueda decirse lo mismo de las asignaturas que la integran, con excepción de la de matemáticas que sí figura en todos. La física y la química tienen también una alta frecuencia, ligeramente más baja en ciencias naturales y biología; estadística, geología y astronomía figuran una sola vez en otros tantos países. La media de dedicación es, como área, la más alta, de un 30% del tiempo total con variaciones que van desde el 50 al 14%.

#### — *Area de formación social.*

Los veintidós países tienen alguna enseñanza dentro de este área. La dedicación media es el 15,89% del tiempo total, con oscilaciones que van del 27 al 8%.

Las asignaturas que componen el área son: estudios sociales, con la más alta frecuencia (veintiún países), seguida a distancia por geografía, historia y, ya con poca frecuencia, la geografía e historia nacionales, la educación cívica, la economía y la psicología.

#### — *Area de formación artística.*

Veintiún países tienen este área representada en sus planes de estudio. El tiempo que le dedican oscila entre el 17 y el 2%, con una media que se aproxima al 7% del tiempo total. Música y canto figuran en doce planes; educación estética y artes plásticas en ocho cada una; dibujo en siete, e historia del arte en dos.

#### — *Area de formación práctica.*

Figura en los planes de veinte países, con una media del 9% del tiempo total. Dos países —Brasil y Perú— que tienen una concepción muy definida de la educación media como preparación para la vida profesional productiva con finalidad en sí misma sin que tenga necesariamente que convertirse en un puente para los estudios superiores, presentan porcentajes muy altos del tiempo (Brasil el 42%, Perú el 15%), que posiblemente arrastran hacia arriba la media del conjunto. Las asignaturas y actividades que se incluyen en el área no tienen sus límites definidos y cada una de ellas, por separado, se da en un pequeño número de países. Son trabajos manuales, talleres, hogar, iniciación a un oficio, tecnología y actividades prácticas.

#### — *Area de concepción del mundo.*

Es un área que se incluye en los planes de estudio de diecisiete países, con una dedicación media del 5% del tiempo total. La filosofía se da en los diecisiete países; la formación religiosa, en ocho, y la consideración de problemas actuales de nuestro mundo, en un país.

(1) En la clasificación se dudó si incluir esta materia en el área de formación artística. La sospecha de que entraba, sin discriminar como asignatura aparte, en los programas de lengua nacional inclinó favorablemente por la inclusión en este área.

— *Area de actividades optativas y variables.*

Solamente siete países incluyen en sus planes de estudio este tipo de asignaturas o actividades. Dos países la tienen como especialidad a elegir en la última etapa de los estudios medios; cuatro, como materias optativas para los alumnos, que alivian la rigidez de un plan demasiado uniforme; un país presenta la posibilidad de asignatura elegible como una sobrecarga voluntaria para alumnos aventajados.

— *Area de actividades.*

Siete países dedican algún tiempo en sus planes de estudio a actividades varias, de grupo, trabajo dirigido, orientación y consejo de curso. Como media es un 3% del tiempo total.

*h) Los programas por asignaturas y cursos*

Un paso más allá que el del análisis de los planes de estudio es el de los programas por asignaturas y cursos. Siguiendo una metodología comparativa cuidadosamente diseñada, equipos de especialistas están tratando los puntos fundamentales de cada área identificando la edad y el modo de tratamiento específico.

Así, por ejemplo, el tema «Relaciones métricas en el triángulo rectángulo. Teorema de Pitágoras» está siendo tratado en los siguientes países, a la edad y del modo que se indica (1):

Colombia, a los 15 años, en profundidad.

Cuba, a los 15 años, en profundidad.

Chile, a los 15 años, en profundidad.

España, a los 12 años, en forma inicial; a los 13, en profundidad.

Guatemala, a los 16 años, en profundidad; a los 17, en forma de repaso.

México, a los 15 años, en profundidad.

Nicaragua no figura en los programas.

Perú, a los 15 años, en profundidad.

Venezuela no figura en los programas.

Tratados, según el método comparativo, los temas que se consideran impor-

tantes en todas las materias, puede llegarse a un mapa de las semejanzas y diferencias existentes que posibilite en un futuro próximo una integración y equipación de los estudios medios en los países del área.

## 6. Colofón

Hay una innegable unidad en la educación secundaria en los países de Iberoamérica. La diversidad de los caminos no empece la unidad de fondo del producto final: el hombre formado en una concepción humanista, tal vez recargadamente literaria, con tendencia a moverse más en el terreno de las ideas generales que en el pragmatismo de solucionar las pequeñas cosas.

Esta unidad de fondo permite otras posibilidades de un mayor acercamiento y armonización entre los procesos formativos que se llevan a cabo en unos y otros países de la región. Algunas instituciones y un grupo de personas repartidos en las dos orillas del Atlántico pensamos que este proceso de integración cultural —paralelo a los procesos de integración económica en curso— podría tener un punto de partida en la fecha del V Centenario del Descubrimiento de América.

Independientemente de estas perspectivas ideales, pueden señalarse dos movimientos o tendencias convergentes que el comparatista descubre en el conjunto de países. Una de ellas es la de acortar los años de secundaria a favor de una prolongación de la educación general básica. La otra tendencia es la de ir acercando cada vez más estos estudios a la fórmula de una gran diversificación que conduzca a puestos de trabajo. Los pasos que pueden jalonar este camino quedaron ya esbozados.

(1) Datos tomados de la «Reunión de trabajo acerca de la armonización e innovación de los estudios medios en los países iberoamericanos», Santillana del Mar, Cantabria, España, 4-6 octubre, 1982, AIEMIA/REF/7 Primer Informe del grupo de Trabajo de la OEI sobre los programas de Matemáticas de la enseñanza media general en los países iberoamericanos, por Pablo Taniguchi y otros.

dos en el punto 3 y serían: *a)* estudios de carácter general, unificados; *b)* como el anterior, pero con una diversificación modesta y exclusivamente académica; *c)* estudios diversificados con criterio profesional manteniendo, no obstante, una

rama de estudios generales que conduce a los estudios superiores casi exclusivamente, y *d)* diversificación exclusivamente profesional, con los estudios generales incorporados de modo similar a cada una de las ramas profesionales.

# **Libros y revistas**



## LIBROS

**BANDRES, M.ª P. y otros:** *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981, 176 págs.

Bajo este título se agrupan cuatro trabajos de interés, independientes en cuanto a autor, temática y enfoque metodológico, sobre problemas de aprendizaje. En el primero de ellos, «métodos de lecto-escritura y problemas de aprendizaje», M.ª P. Bandrés, a partir de un análisis de los factores tanto específicos como generales que condicionan el aprendizaje de la lectura y escritura, aborda con cierto detenimiento la problemática del aprendizaje de la lectura, examinando como cuestiones básicas las de cuándo debe iniciarse este aprendizaje, actividades previas que es conveniente programar —indicando, si no de forma exhaustiva, sí orientativa, categorías de ejercicios específicos que favorecen este aprendizaje— y el análisis comparativo de los métodos empleados en la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de la psicología infantil, todo ello sin imposiciones apriorísticas («no hay un método que sea infaliblemente mejor para todos los niños»). A continuación realiza un estudio de la problemática del aprendizaje de la escritura, recomendando su simultaneidad con el de la escritura y considerando la diferente dificultad de discriminación y reproducción de las letras según el tipo de escritura empleado (tampoco hay acuerdo acerca de los tipos de grafismo más adecuados para el inicio de este aprendizaje) concluyendo con algunas orientaciones prácticas acerca de

cómo organizar un sistema de enseñanza de la escritura.

En el segundo trabajo, «Dificultades del niño en la escuela y condicionamientos institucionales», M.ª D. Renau resume este conjunto de dificultades en dos grupos: la inadaptación escolar, entendida como «desajuste que el niño vive de forma individual entre él y lo que presupone la vida escolar y sus exigencias» y el fracaso escolar («incapacidad para salir airoso de las pruebas de instrucción y conocimientos a los que la escuela somete al niño»). Más adelante, y tras una aproximación a la frecuencia del conflicto niño-escuela que le lleva a señalar, por una parte, que ese conflicto toma la forma de inadaptación y/o fracaso escolar con mayor frecuencia de lo que sería previsible a partir de factores individuales de tipo social, afectivo, deficiencias físicas, déficit intelectual, etc., y, por otra, que la escuela como institución no ha afrontado la responsabilidad de este fracaso generalizado, aborda el problema desde la óptica del funcionamiento institucional, analizando sus condicionamientos y valorando la incidencia de la realidad escolar en la evolución psicopedagógica del niño. Concluye con unas indicaciones acerca de las posibles vías a seguir para evitar las dificultades del niño en la escuela o, al menos, para mitigar su fuerza.

En «Problemas de la personalidad», tercera parte de la obra, G. Jaraquemada aborda la problemática de la personalidad que aparece unida a alteraciones de aprendizaje cuestionando terminológica y

conceptualmente la expresión trastornos del aprendizaje por cuanto engloba fenómenos diversos de los que generalmente se postula una variada etiología, sintomatología e incidencia en el proceso educativo; prefiere, en su lugar, la expresión «dificultades en el aprendizaje» limitándola a todas las problemáticas que surgen en el proceso de aprendizaje, con o sin paralelas dificultades en el plano intelectual o aptitudinal, cuyo origen es psicológico y que implican la existencia de un conflicto afectivo no resuelto. Como consecuencia de este planteamiento insiste en la necesidad de determinar para cada sujeto, y en relación con el motivo de la consulta, si se trata de una dificultad en el aprendizaje según queda delimitada en este trabajo o de una perturbación orgánica que incide en el rendimiento escolar y, aún, si el conflicto es puramente institucional. Al primero de estos tres casos se dirige la exposición acerca del diagnóstico y resolución de las dificultades en el aprendizaje que constituye para el autor, fundamentalmente, un diagnóstico y un tratamiento de los problemas afectivos del sujeto («no nos parece válido el considerar que las perturbaciones del aprendizaje pueden generar problemas de personalidad; es lo afectivo lo que se expresa en las dificultades en el aprendizaje y no al revés») y cuyo enfoque referencial teórico es el psicoanálisis («el camino para su resolución pasa, como en todos los casos de conflicto psicológico por la realización de la psicoterapia. Según el caso ésta puede o no ir acompañada de la intervención de ejercicios recuperatorios o de reeducación pero estas últimas actividades siempre serán complementarias y dependientes de la primera»).

Por último, M.<sup>a</sup> J. García en «El niño con problemas: papel de la familia», destaca la influencia de la familia en el proceso de recuperación de los trastornos de aprendizaje. A partir de un breve análisis de un modelo psicosocial de aprendizaje de conductas, insiste en la imprescindible colaboración de la familia para «revalorizar la imagen que el niño posee de sí mismo, reforzar la adquisición de nuevos aprendizajes y proveerle de una atmósfera familiar relajada y coherente donde pueda

desarrollarse con facilidad». Acota, no obstante, el campo al que se refiere este trabajo al del niño con aptitudes intelectuales normales pero que presenta problemas en la adquisición de alguno de los aprendizajes instrumentales básicos y expone el procedimiento y las pautas generales que pueden ser útiles para conseguir la colaboración de los padres, incluyendo ejemplos concretos de participación activa en forma de programas de trabajo a realizar en casa, acompañados de una descripción del problema del niño para el que fueron elaborados.

En resumen, se ofrece al lector un libro breve, de exposición ágil y concreta, que aborda temas clásicos de la problemática escolar desde una perspectiva actualizada. El título de la obra no proporciona, sin embargo, suficiente orientación acerca de los contenidos que agrupa, especialmente en lo relativo al primero de los trabajos.

*Quintina Martín-Moreno*

**James S. COLEMAN, Thomas HOHFER, and Sally KILGORE:** *High School Achievement. Public, Catholic, and Private Schools Compared.* New York, Basic Books Inc. Publishers, 1982. 289 págs.

### 1. Introducción

El recién publicado libro de Coleman y colaboradores tiene ya su «larga» historia. El estudio del que da cuenta parcial fue planeado en la primavera de 1980 como un estudio longitudinal de una muestra nacional norteamericana de estudiantes de primero y último curso de secundaria. El proyecto completo, titulado «High School and Beyond», ha sido financiado con fondos públicos, del «National Center of Educational Statistics», y llevado a cabo por el Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Chicago. El libro que se comenta no refleja más que una mínima parte de lo que será el producto completo de dicho proyecto: es el primero de cuatro informes sobre los datos reunidos en la primera «ola» de recogida de datos, a la que seguirán otras.

Los objetivos del proyecto completo

también son múltiples; se orienta tanto a aspectos de política educativa, como al conocimiento de las instituciones educativas y a cuestiones de desarrollo juvenil. El tema considerado en esta publicación es, pues, limitado, casi marginal, en la intención de los diseñadores del proyecto y no constituye el objetivo central de la investigación. Los datos no fueron expresamente recogidos para la comparación de la enseñanza pública con la privada, pero el volumen de la información recogida y utilizable a este fin supera con mucho al disponible hasta ahora y ha movido a autores y patrocinadores a elaborar este tema.

Como decía, el contenido del libro no es, a pesar de su reciente publicación, nada novedoso. La mayor parte de su contenido fue ya hecho público por el Centro patrocinador en abril de 1981. Otros trabajos parciales han sido publicados por diversos colaboradores, así como numerosos artículos críticos, en revistas profesionales y periódicos.

Lo anterior ya da idea del enorme interés y de las numerosas y variadas reacciones con que éste y los demás productos del proyecto han sido acogidos. Esta reacción, que ha sorprendido a los propios autores, refleja el área especialmente sensible y conflictiva que toca, en un país, como Estados Unidos, del que podía pensarse otra cosa. El propio Coleman comentará este hecho en varios sentidos: por un lado, dirá, el conflicto sobre el planteamiento político del tema es tan intenso que ofrece fuertes razones en apoyo de políticas contradictorias, a favor y en contra del fomento de la enseñanza privada; el conflicto es novedoso también en el sentido de que rompe la tradicional distinción entre liberales y conservadores; es además curioso porque, a nivel individual, muestra la incongruencia de los que piensan de una manera y se comportan de otra, más concretamente, la de aquellos que dicen estar contra la enseñanza privada y envían sus hijos a esos centros.

En poco tiempo, y a pesar de la autoría colectiva, se ha hablado ya del segundo «report Coleman». El primero, naturalmente, es el de 1966 sobre igualdad de oportunidades educativas. De hecho pueden

encontrarse muchos parecidos entre ambos, junto con notables diferencias, además de los correspondientes revuelos provocados por la aparición de uno y otro informe. Ante todo, una semejanza global: uno y otro trabajo y publicación se inscriben en la serie de grandes proyectos sobre temas educativos encomendados de tiempo en tiempo a grandes especialistas y que marcan claras etapas del desarrollo tanto de las políticas educativas como de las discusiones y conocimientos en este área en los países sajones. En este sentido significan oportunidades excepcionales, y envidiables desde otras latitudes, para la discusión política, la clasificación teórica y el avance metodológico. A nivel de conclusiones, con el segundo muy probablemente ocurrirá lo que ocurrió con el primero, que no hubo tal informe Coleman, sino muchos: uno puede considerarse al que ofrecen los datos recolectados, otro al que producen los autores en su interpretación y otros muchos a los producidos por críticos y analistas secundarios.

Los resultados, por otra parte, tanto del informe de 1966 como de éste de 1982, reciben una atención muy peculiar: de la variedad de conclusiones que en uno y otro se obtiene, casi sólo se retiene una o unas pocas, aquéllas sobre las que recaen las discusiones políticas o ideológicas del momento, pasando al olvido o desconsideración aspectos tanto o más relevantes y quizá mejor fundados. En lo político, el de 1966 significó el respaldo de la política integracionista y el «bussing»; el de 1982 intenta serlo de la ayuda pública a la enseñanza privada. En lo teórico, la simplificación paralela significó en 1966 que la escuela no era lo importante para igualar las oportunidades, como en 1982 está ya siendo que en la escuela hay factores que sí que cuentan en los logros y en las oportunidades. Como estos factores que dicen que cuentan se sitúan desigualmente en las escuelas públicas y en las privadas, al informe ha puesto en el candilero la comparación entre unas y otras.

Con las anteriores referencias generales ya se entiende que las posibilidades de

comentar la obra son tan numerosas como complejas, máxime habiendo recibido ya tantas críticas, réplicas y contrarréplicas. Como aquí lo que procede es una reseña de la misma, en lo que sigue me limitaré a presentar la estructura y el contenido de la publicación concreta, seguidos de unos breves comentarios. En la presentación del contenido destacaré sobre todo las conclusiones en forma de hipótesis y su grado y sentido de confirmación.

El contenido de la publicación se estructura en la forma convencional de la tradición empírica: entre dos breves capítulos extremos, uno de introducción y otro de conclusiones, se incluyen otros cinco, cuatro descriptivos (de los alumnos, de los centros, de sus cursos y funcionamiento) y otro de resultados. Este es el cuerpo principal del informe; le siguen casi otras tantas páginas, para un público más reducido y especializado, conteniendo: implicaciones de las conclusiones para la política educativa, comentario a las principales críticas a las versiones anticipadas de la publicación, los consabidos apéndices estadísticos y metodológicos, referencias bibliográficas e índices.

## 2. *La investigación: alcance y metodología*

A pesar de la escasa proporción de estudiantes secundarios en centros privados en ese país y de su tradicional aceptación de la iniciativa privada, la opción escuela pública-escuela privada se ha convertido también allí en tema de fuerte discusión política. Toda propuesta de solución a la discusión, dicen los autores, descansa en fuertes contenidos valorativos, que no puede zanjar una investigación, pero descansa también en cuestiones de hecho, que sí pueden ser afrontadas por las ciencias sociales y a las cuales pretenden limitarse los autores en su trabajo.

Más allá de lo anterior se han propuesto y discutido medidas fiscales diversas, a nivel estatal o federal, para favorecer o dificultar la expansión del sector privado. Estas políticas contrapuestas se apoyan

en las correspondientes suposiciones sobre las características y resultados logrados por unos centros y otros, que la investigación debe verificar si son ciertas o falsas. Con ello, evidentemente, la investigación no zanjará la cuestión en cuanto tiene implicaciones de otro orden, pero ayudará a clarificar las discusiones y a fundamentar más objetivamente las decisiones. Esta es la filosofía del trabajo que se comenta.

Los objetivos más concretos, las hipótesis a verificar, están constituidas por esos supuestos subyacentes a las políticas a favor o en contra de la ayuda a los centros privados. Se señalan hasta ocho en apoyo de las actitudes favorables y siete opuestas, que enumeraré después al ofrecer las conclusiones. Me referiré antes al contenido metodológico y descriptivo.

No se dedica ningún capítulo especialmente a la metodología, ni la información de este tipo es abundante (para algunos ni siquiera sería suficiente) en el libro que comentamos, aunque ha sido facilitada en informes previos. La muestra nacional incluye 1.015 «high schools» y más de 58.000 alumnos del primero y último curso; la muestra fue ampliada para los centros privados con el fin de permitir el análisis de colectivos escasos, por ejemplo para diferenciar entre los «hispanos», los cubanos de los puertorriqueños y de los mejicanos. Las técnicas de recogida de datos son las dos típicas: tests de rendimiento académico en las distintas materias (aquí en vocabulario, lectura y matemáticas), cuestionarios a estudiantes, a centros y a profesores. Están previstas nuevas «olas» de recogida de datos cada dos años.

Aunque expresamente no se detalla, se ha efectuado un análisis múltiple, triangular podría decirse, para la verificación de las hipótesis: a) comparación de resultados en unos y otros centros controlando hasta diecisiete factores de antecedentes familiares; b) comprobación de la «ganancia» cognoscitiva de los alumnos del último curso (12.º grado) respecto de los alumnos del primero (9.º grado); c) correspondencia de los resultados escolares

con ciertas características y prácticas educativas de los centros privados y de los públicos. El análisis estadístico ha sido el convencional y, en concreto el de regresiones, uno de los aspectos más criticados.

En la parte descriptiva, un dato previo de interés para los lectores españoles es el de que los estudiantes de media en los centros privados de los Estados Unidos, donde el estudio se ha realizado, no llegan a representar el 10% del total, aunque se ubiquen en centros que representan el 26% de los existentes. Esto refleja que los alumnos por centro son muchos más en los centros públicos (758) que en los privados (215) y en éstos, muchos más en los centros católicos (484) que en el resto. Tampoco la distribución territorial de los centros privados es homogénea; su proporción es relativamente más alta en Nueva Inglaterra y el Atlántico Medio, así como en las zonas suburbanas.

El sector privado, con ser reducido en número y proporción, ofrece una gran variedad en muchos aspectos: en su adscripción religiosa o no religiosa, en la relación profesor-alumno, en la proporción de centros con coeducación, con internado, etc. En los aspectos más académicos o con ellos relacionados son también notables las diferencias tanto entre centros públicos y privados como dentro de éstos. Los centros públicos, por ejemplo, ofrecen estudios más variados, menos académicos y más orientados a lo vocacional y técnico. Los privados destacan en estudios más académicos y exigentes. Los centros privados sobresalen por su mayor exigencia académica y por su elevado nivel de disciplina, situándose los centros católicos en su conjunto a la cabeza en ambas exigencias.

### 3. Conclusiones e implicaciones

Enumeraré literalmente cada una de las premisas subyacentes a las posiciones favorables y desfavorables al apoyo a los centros privados y resumiré la evidencia que los autores dicen haber encontrado en apoyo o rechazo de dichas premisas, convertidas en hipótesis.

#### a) Hipótesis a favor

- 1.ª «Los centros privados obtienen mejores resultados cognoscitivos que los centros públicos con estudiantes análogos.» La evidencia es afirmativa, dicen los autores. Cuando se controlan los antecedentes familiares que predicen los éxitos escolares, los resultados en los centros privados son superiores. La ganancia en conocimientos entre los alumnos del último curso respecto de los de primero, sometidos a los mismos controles, no ofrece diferencias seguras entre unos y otros centros.
- 2.ª «Los centros privados proporcionan un mejor desarrollo del carácter y la personalidad que los públicos.» Sobre esta hipótesis no hay evidencia segura.
- 3.ª «Las escuelas privadas constituyen un medio más seguro, ordenado y disciplinado que las públicas.» Fuerte evidencia confirma esta hipótesis, en la que las mayores diferencias se encuentran en el grado de disciplina y orden.
- 4.ª «Los centros privados tienen más éxito en suscitar en los alumnos interés por el aprendizaje que los públicos.» Se encontró escasa evidencia al respecto.
- 5.ª «Los centros privados aumentan el interés por la enseñanza superior y orientan a más estudiantes a los estudios superiores que los centros públicos.» La evidencia es confirmatoria pero no fuerte.
- 6.ª «Los centros privados son más pequeños y por eso consiguen mayores niveles de participación en deportes y otras actividades que los públicos.» Se considera cierta la hipótesis para los privados no católicos que son los centros más pequeños. (Recordaré que los centros católicos son más pequeños que los públicos, pero mayores que los demás privados.)
- 7.ª «Los centros privados tienen las clases más reducidas, lo que per-

mite a profesores y alumnos tener mayor contacto entre sí.» No se halló evidencia directa de ese supuesto mayor contacto.

- 8.<sup>a</sup> «Los centros privados son más eficientes que los públicos, realizando sus tareas educativas con un coste inferior.» No hay evidencia al respecto.

b) Premisas en contra

- 1.<sup>a</sup> «Los centros privados dividen el alumnado según diferencias económicas, agrupando los alumnos con mayores rentas familiares y segregándolos en escuelas de élite.» La evidencia se analiza en dos vertientes: entre los tipos de centros, los privados no católicos reúnen los alumnos de status económico claramente superior y los católicos ligeramente superior a los centros públicos; la segregación interna, en cada tipo de centro, se muestra al revés, los centros privados ofrecen una ligera superior segregación económica que los católicos y los demás privados. En todo caso la evidencia no es alta y uniendo ambas el conjunto significaría que la segregación por renta es de hecho ligeramente superior de lo que sería si los alumnos de los centros privados se incorporasen a los centros públicos en la misma proporción que hoy tienen en los públicos en razón de la renta.
- 2.<sup>a</sup> «Los centros privados separan en razón de las creencias religiosas, segregando grupos religiosos en centros diferentes.» La evidencia es fuerte y positiva y el efecto combinado del análisis inter e intra-grupos de centros muestra que la segregación de este tipo es en realidad mayor de lo que sería si los alumnos de los centros privados se incorporaran a los públicos guardando las proporciones de éstos.
- 3.<sup>a</sup> «Los centros privados separan según criterios raciales en dos sen-

tidos: contienen pocos alumnos negros y de otras minorías y de este modo segregan a los blancos en centros privados y a los negros en los públicos; el mismo sector privado resulta en sí mismo racionalmente más segregacionista que el sector público.» La primera hipótesis resulta confirmada respecto de los negros, pero no respecto de los hispanohablantes; la segunda ni respecto de unos ni de otros.

- 4.<sup>a</sup> «Los centros privados no ofrecen la gama de cursos que los públicos especialmente en cuanto a cursos o programas vocacionales y otros no tradicionales.» Se confirma la hipótesis. Los centros privados, católicos o no, destacan en estudios de tipo académico.
- 5.<sup>a</sup> «Los centros privados ofrecen posibilidades más reducidas de actividades extracurriculares y así privan a sus estudiantes de participar en actividades escolares fuera de la clase.» En realidad esta hipótesis es casi la contraria a la 6.<sup>a</sup> del bloque anterior, por eso la respuesta es también la opuesta y no se confirma, ya que los centros públicos y los católicos logran una participación semejante en actividades extracurriculares y en ambos casos inferior a la obtenida en los otros centros privados.
- 6.<sup>a</sup> «Los centros privados son insana- mente competitivos y, por tanto, los centros públicos proporcionan un desarrollo afectivo más saludable.» No se logra evidencia directa al respecto.
- 7.<sup>a</sup> «Facilitando el acceso a los centros privados se ayudará a los blancos más que a los negros y a los más acomodados a costa de los menos; además se incrementará la segregación económica y social.» Los investigadores encuentran que tal política aumentaría la segregación religiosa, pero no la económica y racial que, por el contrario, disminuiría. Tal política, si se realizara mediante el aumento de la renta

marginal de todos los grupos, llevaría a los centros privados a más negros, más hispanoparlantes y más estudiantes de nivel económico bajo, reduciendo así la segregación entre tipos de centros. En el caso de que la política se llevara a cabo mediante los «vouchers» o cheques escolares, no hay evidencia para afirmar semejantes efectos.

Estas son, en síntesis, las respuestas empíricas que los autores encuentran a las presuposiciones o hipótesis inicialmente planteadas. Para completar la idea sobre las conclusiones y antes de aludir a críticas y hacer algún comentario, conviene pasar, aunque sea también brevemente, por el epílogo y por las implicaciones que en él se hacen de algunas de las conclusiones.

La primera se refiere a las características del funcionamiento escolar de unos y otros centros, que aparecen como decisivas para esos desiguales resultados escolares. Se señalan ante todo dos: las exigencias académicas y el nivel de disciplina de los centros. Ambos rasgos están más presentes en los centros privados, católicos o no; pero los centros públicos con análogas exigencias también logran análogos resultados. Por otra parte, los autores parecen encontrar evidencia exterior suficiente para asegurar que ambas exigencias, la académica y la disciplinar, han descendido en los centros públicos durante la última década, relajando las calificaciones y desanimando a los alumnos respecto de las materias «duras», todo ello reforzado «desde arriba» por las menores exigencias para la admisión en los «colleges». Entre los cambios más generales que seguramente han influido en los anteriores, se citan los componentes antiautoritarios e igualitarios de los movimientos juveniles.

¿Por qué esas diferencias, por qué las mayores exigencias académicas y disciplinares de los centros privados? En parte se deben, dicen los autores, a las menores limitaciones externas con que operan los centros privados. Estos pueden, por ejemplo, castigar, suspender o expulsar alumnos sin tantas complicaciones por parte

de los padres; a la vez, pueden reforzar más fácilmente en los padres sus propias exigencias. Algo así como lo que expresamos aquí con «el que paga exige».

Los autores llegan a revisar la tradicional consideración de la escuela pública americana como «la escuela común», con la significación de institución igualitaria e integradora, mientras la privada sería desigualadora y discriminante. Esa visión se ha apoyado en la idea de que «la escuela pública admite a cualquier niño o joven de la comunidad sin referencia a característica familiar o individual alguna». Recientemente, sin embargo, esto ha dejado de hecho de funcionar así, con el crecimiento de las comunidades y el aumento de la movilidad geográfica de las familias, que cambian de comunidad en buena parte por el tipo de centro educativo que en ellas encuentran.

#### 4. Comentario final

El número y «calibre» de las hipótesis antes transcritas ponen en evidencia que la entidad de casi todas ellas es tal que hubieran merecido cada una por separado su propia investigación y no hubieran sido nada simples. Aquí se han abordado en un solo trabajo y esto ya implica muchas limitaciones. Pero a efectos del rigor en las conclusiones, muchas de las cuales pretenden ser causales, es mayor limitación el carácter «post factum» del análisis, con su escaso poder de evidencia; expresamente afirman los autores que el proyecto no fue diseñado para probar las diferencias entre centros privados y públicos.

Otro reparo de fondo lo referiría a otra rotunda afirmación de los investigadores con la que luego no son congruentes. Reconocen que el problema que tratan de esclarecer supone conflictos de valores, pero también hechos concretos, y que es a éstos a los que se dirige la investigación; sin embargo, algunas de las conclusiones son tan tajantes que resultan desproporcionadas a la evidencia en que se apoyan. (No es extraño que un comentario al trabajo haya sido titulado: «Coleman goes private (in public).».)

Casi a este mismo nivel de reparos

situaría y la argumentación básica del informe. En efecto, prescindiendo de los objetivos e hipótesis no cognitivos, escasos y en general no confirmados, la trama fundamental de la argumentación podría esquematizarse así:

- La finalidad de la enseñanza media es lograr que los alumnos acumulen el mayor volumen de conocimientos. (En la investigación, de matemáticas, vocabulario y lectura.)
- Los centros que mejor lo consiguen son aquellos que destacan por su mayor exigencia, por mantener una disciplina más rigurosa, asignar más «deberes», conseguir una más asidua asistencia a las clases, obtener mayor dedicación de los profesores y ofrecer un plan de estudios más riguroso.
- Los centros privados reúnen estas características en mayor grado, luego son los que más enseñan y los más deseables.
- Fomentando con medidas concretas de tipo fiscal la asistencia a los centros privados se mejorarán los resultados de la enseñanza en el país.

Cualquiera está en condiciones de poner reparos a este tipo de razonamiento y sus argumentos concretos. A modo de ejemplo:

- Desde siempre, y para muchos, la educación no es cuestión sólo, ni siquiera principalmente, de adquisición y retención de conocimientos (aunque sean en matemáticas y lenguaje).
- Que con la concurrencia de esos cinco factores se consigan mejores resultados de tipo de los que aquí se consideran es una tautología.
- Por supuesto, podrían señalarse muy distintos factores como decisivos para el éxito de la educación, e incluso para el éxito en esas materias.
- Tautológico parece también que en los centros privados se confirmen esos factores como más dominantes.
- Finalmente, si todas las anteriores pegadas no tuvieran sentido y se adop-

tan las medidas políticas que se recomiendan para aumentar la asistencia a los centros privados, ¿quién asegura que seguirían conservando esas características y obteniendo esos deseados resultados después de la expansión?

Críticas más concretas y numerosas se han hecho a este trabajo y a muchas de ellas han reaccionado los propios autores agrupándolas temáticamente y contestándolas en la propia publicación. Este proceder, desconocido desgraciadamente en otras latitudes, muestra el nivel de desarrollo crítico, que es tanto como decir científico, de los investigadores de ese país. En honor a la brevedad no las comentaré, aunque se refieren a cuestiones tan importantes como: si hay o no realmente una mayor productividad cognoscitiva en los centros privados; si hay o no procedimientos alternativos para probarlo; si las conclusiones sobre segregación son las mismas para las distintas regiones; cuál es propiamente el papel de la investigación en la política social.

Seguro que el lector está ya empezando a mostrarse exóptico con tanta crítica negativa y hasta se le ocurrirán ciertas sospechas respecto de quién las hace. Sería difícil pensar que un trabajo como el aquí considerado no merezca comentarios positivos. Yo diría que este tipo de estudios, exigentes y meritorios en varios sentidos, son una muestra excepcional de lo que podríamos llamar fuerzas o flaquezas de la investigación social, y en especial de la realizada para apoyar en ella la política social. Como ya dije al principio, orientan la investigación hacia cuestiones de interés colectivo, del que tiene siempre el riesgo de apartarse; suministra informaciones y clarificaciones útiles para la discusión política; a nivel más académico, estos proyectos son una fuente abundante de datos e ideas para posteriores estudios y discusiones, lo que evidentemente redundará en aumento de los conocimientos sociales y, quizá más directamente, de las técnicas de investigación.

Para concluir puede uno formularse algunas preguntas más generales y de contexto: ¿Por qué se plantean estas investigaciones ahora precisamente? ¿Por

qué sólo o principalmente en ciertos países? Se me ocurren sobre la marcha algunas posibles respuestas también muy generales. En relación con la primera, habría que pensar en los efectos de las crisis, económica y educativa, y en la búsqueda de mayores rendimientos a los recursos respecto de una de ellas y de mejora de la calidad de la enseñanza respecto de la otra. También son evidentes ciertas posturas revisionistas o recuperadoras, según quien las enjuicie, de posiciones anteriores, como son la insistencia en la disciplina, los «deberes», las asistencias y en general el control institucional exteriormente apoyado. Respecto de la segunda pregunta, conozco algún otro proyecto sobre la misma cuestión en países sajones, en concreto en el Reino Unido, donde el tema está también en el candelero político (con el «Assisted Places Scheme»). ¿Es que sólo en estos países es éste un tema de controversia política? Bien sabemos que no, y el que sea allí donde estos trabajos surjan debe tener otros motivos. Probablemente el quehacer político tenga en ellos otra tradición y otros estilos, entre los cuales esté el apreciar y buscar la ayuda académica para las cuestiones que se discuten. Pero lo que es seguro es que también tradicionalmente el mundo académico ha venido proporcionando información e interpretaciones que, con todas las limitaciones y sesgos, han resultado útiles. Para ello, naturalmente, hay que contar con un desarrollo de las ciencias sociales que no tenemos en otras partes y con una orientación de éstas a los problemas ciudadanos que sólo puede ir unido a lo primero.

*Isidoro Alonso Hinojal*

**ERIC ESPERET:** *«Langage et origine sociale des élèves»*. Peter Lang S.A. Berne, 1982. 281 págs.

Nos encontramos ante un libro bien escrito y mejor documentado que nos sitúa en uno de los temas centrales del sistema educativo, el de la desigualdad lingüística de los alumnos.

El autor se plantea el siguiente proble-

ma: los alumnos que acceden al sistema escolar, proceden de un sistema social estratificado que tiene además de los efectos de la estratificación de recursos, status socioeconómico, actitudes y valores, la estratificación social del lenguaje. La institución escolar tiene entre sus funciones manifiestas, la nivelación de las diferencias lingüísticas a través de la convergencia a una norma lingüística standard.

Ahora bien, la institución escolar también cumple otras funciones latentes como son las de la selección escolar (la clasificación y orientación de alumnos después de la secundaria hacia la educación superior o la inserción en el mundo laboral). De esta forma, la escuela sirve como reproductiva del sistema de estratificación social de origen.

Como consecuencia el tema central del libro es el análisis de los aspectos del lenguaje que inciden en la selección escolar de los alumnos. Si después de acabar la secundaria los alumnos son seleccionados en base a su déficit social de origen, medido a través de su déficit lingüístico, la escuela ha cumplido la función latente y no la manifiesta.

Pero aún más, si en efecto esto se cumple, cuáles son los índices lingüísticos que han servido a esta selección, y cuál es su valor formal.

El problema que se analiza, ha sido objeto de investigación por parte de la sociología y la psicología, fundamentalmente a partir de los años 60, aunque por motivos bien diferentes. La sociología estaba interesada en el estudio de las variaciones sociales en el uso del lenguaje, quién habla, qué tipo de lengua o variedad lingüística, en qué tipo de contexto. El determinismo sociológico en el uso de la lengua, junto a la estratificación social del lenguaje, eran su objeto de estudio. La psicología, interesada en la elaboración de pruebas que sirvieran para la evaluación del rendimiento escolar, estaba dedicada a perfilar los factores verbales que contribuían a esta relación. Aún más, su interés estaba en determinar el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

Un sociólogo inglés Bernstein en la London School of Education, elaboró una teoría que sintetizaba ambos intereses. En efecto Bernstein propone tres tesis: una sociológica, una lingüística y una psicológica. En la primera formula que la estructura social está dividida en dos clases sociales, la clase media y la clase trabajadora que se diferencian por sus recursos socioeconómicos, sistemas de orientación, pautas y valores y porque socializan a sus descendientes bajo variedades lingüísticas distintas, consecuencia de sus propias condiciones de vida. La clase media socializa bajo el código elaborado y restringido y la clase trabajadora bajo el código restringido. En su tesis lingüística propone que ambos códigos son distintos a dos niveles, uno en el grado de explicitud del marco de referencia a que se refiere el mensaje, y dos en la riqueza léxica y complejidad sintáctica. En ambos niveles el código elaborado es superior al restringido. Por último su tesis psicológica señala que las consecuencias de la utilización de un tipo u otro de código, tienen efectos cognitivos diferenciales para sus hablantes, el código elaborado facilita el desarrollo de un mayor orden lógico que el restringido y como consecuencia los individuos socializados bajo el primer código estarán mejor equipados lingüísticamente para el aprendizaje y rendimiento escolar y por tanto que el déficit lingüístico de los socializados bajo el código restringido tendrá sus efectos en su mayor déficit escolar.

A esta teoría, a los trabajos experimentales y a las críticas que se han generado en torno a ella, está dedicada la primera parte del libro. El autor hace una revisión sistemática de la literatura sobre las diferencias lingüísticas entre clases sociales, índices lingüísticos y diferencias cognitivas.

En la segunda parte nos presenta los resultados de su investigación realizada en Francia para estudiar: 1) los aspectos del lenguaje escrito que intervienen en la selección escolar, 2) cuáles son los aspectos del medio familiar vinculados a la utilización adecuada del lenguaje escrito, y por último, 3) resaltar que el estudio dife-

rencial del lenguaje no puede estudiarse independientemente del tipo de tarea para el que se produce.

El sistema escolar francés tiene un primer filtro selectivo al final de la escuela elemental (1.ª etapa EGB) que sirve para orientar a los alumnos a dos tipos de ciclo, uno largo, y otro más corto para los considerados no aptos. La orientación a cada uno de estos ciclos descansa sobre el nivel escolar de los niños en francés. Este sistema de selección general de los alumnos de final de primera etapa de EGB hasta el Bachillerato no es uniforme según las clases sociales, sino que existe una sobreselectividad de los alumnos procedentes de medios desfavorecidos (clases sociales más bajas). El objetivo de la investigación es determinar en primer lugar si las diferencias lingüísticas entre clases sociales, reflejo e instrumento del proceso de selección, van disminuyendo al final de la etapa escolar y en segundo lugar indagar las diferencias entre medios familiares en actitudes hacia el lenguaje, lectura, discusión, escuela y sistema de valores que pueden explicar las diferencias en la competencia lingüística.

A una muestra de 268 alumnos divididos en dos grupos según la variable clase social, se les pidió que realizaran dos tipos de tareas, una redacción libre y un test de completar frases. Los datos fueron analizados según varios índices lingüísticos como número de palabras y frases, longitud de frases, subordinaciones, proporción de ciertas partes del discurso, etc.

Los resultados para la primera tarea señalan que las diferencias lingüísticas entre los dos grupos son inexistentes, excepto por la longitud algo mayor de la redacción producida en el primer grupo. Cuando se pasa a la situación más formalizada (tarea de completar frases) el funcionamiento de los dos grupos llega a resultados medios idénticos. El análisis correlacional de los índices pone en tela de juicio el concepto de código tal y como es utilizado por Bernstein, como conjuntos funcionales homogéneos y bien identificables, debido a que existen dentro de cada grupo diferencias interindividuales muy marcadas.

Si se exceptúan las diferencias materiales de condiciones de vida (status socioeconómico), el único aspecto que diferencia las características familiares de ambos grupos es la acción educativa directa de los padres: interés por los problemas pedagógicos, estimulación mayor a la lectura, atención a la forma de expresión lingüística de los hijos, esta acción directa caracteriza más al grupo de clase media.

Una vez demostrado que los alumnos utilizan el lenguaje de forma similar al acabar la primera etapa de EGB, quedaba por estudiar cuál es el papel del lenguaje escrito en la orientación escolar al principio de la segunda etapa, para lo cual habría que estudiar las diferencias, entre los factores lingüísticos de los alumnos, seleccionados o no, manteniendo su nivel social constante. Para lo cual se seleccionó una muestra de 468 alumnos, homogeneizados por clase social y agrupados en dos grupos, alumnos seleccionados para el ciclo largo y alumnos no seleccionados. La variable dependiente fue su producción lingüística en tres tipos de tarea de mayor a menor grado de formalidad: explicación escrita de la solución a dos problemas, redacción de una historia en viñetas y redacción clásica.

Los resultados señalan que la selección de los alumnos, del mismo ambiente social, está acompañada de prácticas lingüísticas escritas específicas, en concreto los que son destinados a estudios más largos manifiestan una complejidad sintáctica superior, riqueza, diversidad y complejidad lingüística.

Ahora bien, la ausencia de relación entre los índices lingüísticos utilizados y las puntuaciones de un test de inteligencia (PM 38) refuerza la idea de que la complejidad sintáctica del lenguaje de un individuo, definido por los índices clásicos, no es un factor explicativo del nivel de eficacia intelectual de su emisor, o dicho de otra manera que el nivel intelectual lógico no interviene en la elección de los instrumentos lingüísticos necesarios para la expresión de la solución de una tarea escrita.

Las diferencias familiares entre los dos grupos están centradas en la representación diferencial del papel del lenguaje de la escuela, en favor del primer grupo. Tanto el número de hijos como el nivel de estudios de los padres, son las variables que diferencian mejor a los padres de los alumnos seleccionados frente a los que no lo están.

María Ros García

**AMAT I NOGUERA, Nuria:** *La Biblioteca. Tratado general sobre su organización, técnicas y utilización.* Barcelona, Diáfora, 1982, 396 págs.

El subtítulo expresa bien el amplio contenido de este tratado. En la primera parte la autora, después de las definiciones pertinentes, ofrece un panorama de las bibliotecas españolas de acuerdo con su naturaleza y especialización: Bibliotecas Nacionales, Públicas, Universitarias y Especializadas. En la segunda parte aborda el tema de la técnica bibliotecaria en sus diversos aspectos de organización, tratamiento documental y relación con los lectores. En la tercera, estudia la aplicación del ordenador a las bibliotecas y en la cuarta diseña la organización de las bibliotecas escolares y las de empresa. Cada parte, dividida en varios capítulos, está documentada con una amplia bibliografía.

**BEILLEROT, Jacky:** *La Société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social.* París, Presses Universitaires de France, 1982, 223 págs.

En las sociedades modernas —en el caso concreto del libro se habla de Francia— los ciudadanos consagran más tiempo a las actividades pedagógicas de enseñar o ser enseñados que a cualquier otra actividad productiva o no, con la excepción del sueño. El libro trata del crecimiento de las actividades docentes por parte de los pedagogos profesionales, inmersos paradójicamente en grandes crisis de la enseñanza. Luego estudia los fundamentos socio-económicos de la

transmisión creciente de saberes: la evolución hacia el sector «cuaternario», la evolución del empleo y la demanda social del saber. Todo ello tiene unos fundamentos psicosociales que tienden a la perpetuación y ampliación de las instituciones de enseñanza de suerte que la acción pedagógica obtiene su apogeo en las sociedades industriales y democráticas que parecen perfilar la era del Gran Pedagogo.

**COMPENDIO DE LEGISLACION ESCOLAR.** Edición cerrada en 15 de septiembre de 1982. Madrid. Escuela Española, 1982. 285 págs.

Como se advierte por la lectura del subtítulo, este Compendio recoge la legislación relacionada con la enseñanza a partir de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970. Se publica el texto originario de la ley y en su articulado figuran las citas de las disposiciones que la desarrollan. Se ofrece también un resumen agrupado por materias de las disposiciones que la desarrollan y un resumen agrupado por materias de las disposiciones posteriores más importantes relacionadas con la educación. La Ley de Funcionarios Civiles se halla enriquecida con la cita de disposiciones posteriores que tengan alguna conexión con los profesores de E.G.B.

**FERRANDEZ, Adalberto:** *Didáctica del lenguaje...* Vicente Ferreres, Jaime Sarrañana. Barcelona, Ceac, 1982. 183 págs.

Los tres profesores catalanes mencionados ofrecen en esta obra una exposición sistemática de las distintas corrientes, ideas y creencias sobre la didáctica de la lengua en aquellos alumnos que se abren al aprendizaje de este medio de comunicación social. Después de reflexionar sobre la noción de lengua y lenguaje, se hace hincapié en la didáctica de la lectura, recogiendo y enjuiciando diversas opiniones y experiencias en torno a los métodos lectores, el proceso de la escritura, la ortografía y las técnicas de expresión oral y escrita.

**FONDAZIONE RUI.** Roma. L'Orientamento e il «counselling» nelle Università della Comunità Europea. Roma, Fratelli Palombi Editori, 1982. 199 págs. (Collana Aggiornamento Docenti, 36).

Este volumen recoge los resultados de una investigación, financiada por la Comisión de la Comunidad Europea, encargada de propugnar un programa común en materia de instrucción. El trabajo corrió a cargo de Fondazione Rui con la recogida de datos y entrevistas in situ entre enero y octubre de 1981. En una parte introductoria se estudia la evolución histórica de la orientación universitaria y la función de los organismos internacionales, para hacer en el cuerpo de la obra un estudio sistemático de la organización de los servicios de orientación universitaria en los diez países integrantes de la CEE, añadiendo luego la estructura concreta de dicho servicio por cada país de acuerdo a los siguientes epígrafes: tipología, organización, legislación, balance y financiación, personal, actividades, usuarios, formas de consulta y ayudas, estudiantes extranjeros, problemas observados.

**HERNANDEZ RUIZ, Santiago:** *Fracaso escolar (Estudio pedagógico, legal y económico)...* Gonzalo Gómez Dacal. Madrid, Escuela Española, 1982. 287 págs. (Colección Educación y Sociedad.)

El fracaso escolar preocupa intensamente a todos los sectores relacionados con la enseñanza y debiera preocupar a toda la sociedad por cuanto que la escuela es el escenario donde ella se juega su futuro. En la primera parte de la obra se ofrece una panorámica mundial del fracaso escolar con fuerte incidencia en los países de habla hispana por cuanto que su autor, Santiago Hernández Ruiz, maestro e inspector en España, actuó en los años 60 como experto de la Unesco en América Latina y se estableció luego en Méjico como profesor universitario e inspector de Escuelas Normales. En la segunda parte, Gómez Dacal, responsable de la Inspección General de Educación Básica, completa el libro con un estudio concienzudo del problema en España.

**LOPEZ ROMAN, Jesús:** *Evolución psicológica y aprendizaje.* Madrid, E.M.E.S.A., 1980. 190 págs. (Biblioteca de Ciencias de la Educación.)

La obra presenta el resultado de unos experimentos efectuados en dos colegios de diferente extracción social, pero no por el método de los «tests», sino por el de «escalas ordinales de inteligencia» propugnadas por Jean Piaget, aunque con formulación original de diseño. El autor persigue dos objetivos principales: verificar las teorías piagetianas sobre el progreso de la inteligencia mediante el descubrimiento de los conceptos psicogenéticos subyacentes y abordarlas por la vía comparativa desde el punto de vista social. Los experimentos se realizan en el campo de la física y de la matemática sobre los principios de «conservación» e «invarianza». Los resultados demuestran que si bien inicialmente la extracción social marca diferencias, éstas quedan anuladas con una buena educación paralela.

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.** Miguel de Unamuno 1864-1936. Madrid, 1982, 2 v. (Colección Expedientes Administrativos de Grandes Españoles, n. 3.)

Dos volúmenes de gran formato constituyen el número 3 de la Colección Expedientes Administrativos de Grandes Españoles dedicado a don Miguel de Unamuno. (Los dos números publicados anteriormente están dedicados a don Antonio Machado y don Santiago Ramón y Cajal.) Se recogen en ellos las fotocopias de los documentos más importantes de su agitada biografía y todos los referentes a su historial académico. Abren el primer volumen un trabajo de Julián Marías titulado «La Pervivencia de Unamuno», otro de Manuel Llano Gorostiza con el título de «La ex-futuridad de Unamuno», a los que siguen varias páginas de Cronología Fundamental. En el segundo volumen, después de un estudio de M.<sup>a</sup> Dolores Gómez Molleda: «Unamuno y la Universidad Española», se reproducen los manuscritos

con transcripción en página contigua de los cuatro programas redactados por Unamuno para optar a Cátedras. Numerosas ilustraciones y apéndices bibliográficos completan esta lujosa edición de mil ejemplares numerados.

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.** Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar. Instrucción Técnica. I.T./02 De Prevención contra incendios en Centros Escolares. Madrid, 1982. 23 págs.

El tema de la seguridad en los centros escolares conlleva una responsabilidad de extraordinaria repercusión social sobre todo cuando se trata de la población infantil. A ello responde este folleto en materia de prevención contra incendios en centros no universitarios. Existe un aspecto relativo a las exigencias del proyecto arquitectónico en cuanto a las condiciones de emplazamiento y de edificación. Pero en las escuelas ya en uso debe subsistir un riguroso control de la seguridad teniendo en cuenta las exigencias de protección tanto de las personas como de las diferentes partes del edificio que obran con riesgos diferentes.

**PEREZ GOMEZ, Angel I.:** *Lecturas de aprendizaje y enseñanza...* Julián Almaraz. Madrid, Zero, 1982. 499 págs.

El término de lecturas utilizado en el título expresa que este grueso volumen no tiene una estructura homogénea, sino que se trata de la recopilación de veinticinco trabajos, de la más variada procedencia, sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los problemas críticos en torno a los factores y procesos que intervienen en el aprendizaje y determinan su ejecución, la relación entre aprendizaje, desarrollo y actuación son afrontados por los autores desde perspectivas ideológicamente muy diferentes pero que por su metodología experimental iluminan los citados problemas fronterizos entre la psicología y la pedagogía.

**VALDIVIA, Carmen:** *Educar para no defraudar...* Alberto Ruiz. Madrid, Narcea, 1982. 144 págs.

En la tapa de este libro, no en la portada, se destaca la palabra *Padres* que sintetiza bien el objetivo del mismo. Por lo tanto, el planteamiento que hacen los autores no se refiere propiamente al problema generacional, sino que buscan exponer una especie de guía para la actuación de los padres respecto a sus hijos. Se trata de que los hijos encuentren realizadas en el hogar sus necesidades psicológicas básicas como las de afecto, las de sentirse seguros y las de ser útiles.

## REVISTAS

### CIENCIAS-ENSEÑANZA SECUNDARIA

#### ITALIA

*La nuova scienza nelle scuole superiori.*

Riforma della scuola, n. 7-8, luglio-agosto, 1982.

Riforma della scuola ha tomado la decisión de sacar a luz este número monográfico sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria superior, para recoger y ofrecer a los lectores muchos problemas que se han acumulado en los últimos años sobre este tema. Una parte importante de estos problemas corresponde a la preocupación por la secundaria en su complejidad, preocupación tanto más patente cuando se habla de la enseñanza de las ciencias. La cuestión principal determinada por la praxis escolar y continuada hasta hoy, es la falta de un sistemático desarrollo de la didáctica de las ciencias —o dicho de otro modo— la falta de una tradición evolutiva consolidada. Por sí solas las leyes, por buenas que sean, difícilmente podrán crear dinámicas con unos intereses claramente diferenciados, en este caso culturales y productivos.

En la pasada legislatura mientras se alimentaba la ilusión de la reforma se hizo un esfuerzo por plantear más problemas

concretos de los que pueden encerrarse en un estereotipo legislativo y se llevó a cabo esta tarea con la obra de Giuseppe Chiarante: «La scuola della riforma» que tiene hoy puntos válidos. Concluyendo, la reforma podrá agilizar sólo un proceso de revaloración y reorganización de la didáctica que se estaba ya gestando.

## EDUCACION-SISTEMA

### DINAMARCA

Alzaga, Angel

*El sistema educativo en Dinamarca.*

Revista de Bachillerato, n. 21, enero-marzo, 1982.

Se hace un estudio detallado de la escuela oficial popular «Folkeskole» danesa, que corresponde a nuestra EGB; se detiene en los siguientes puntos:

1. Objetivos e ideología subyacente.
2. El sistema escolar.
3. La evaluación escolar: exámenes y diplomas. Integración en el sistema escolar.
4. Distribución de influencias y responsabilidades.
5. Problemas aparecidos.

Respecto de las enseñanzas medias en Dinamarca, señala sus diversas etapas. Terminada la escuela popular se pasa a «Estudios para la juventud» y una vez acabada la enseñanza obligatoria básica de nueve años de estudio se pasa a tres cursos de Enseñanza media. El 20% de cada generación estudiantil termina sus estudios después de nueve cursos de clase de escuela popular y se está realizando un gran esfuerzo para ayudar al grupo que va a seguir los estudios mediante ofertas de empleo alternativas «Ungdomsgarantiordning» (régimen para la juventud) que debe garantizar una oferta para seguir estudiando. Estos estudios se dividen en dos grupos:

- a) Estudios que no preparan directamente para una profesión: desarrollan conocimientos generales y orientan hacia estudios superiores,

estos estudios se realizan en el «gymnasium» (Bachillerato) y centros afines.

- b) Estudios de tipo vocacional y profesional orientados hacia el mercado de trabajo, es decir, las Enseñanzas Técnicas Profesionales.

A continuación se hace un análisis de estos dos grupos.

1. *Enseñanzas medias generales.* La enseñanza media tiene dos modalidades:

- a) Tres cursos que desembocan en examen de Bachillerato (Studentenreksamen).
- b) Examen de preparación superior (HF). Educación alternativa al bachillerato en dos cursos.

2. *Enseñanzas medias de tipo Vocacional:*

- a) Sistema de aprendizaje.
- b) La enseñanza profesional básica (EFG). Es una alternativa al aprendizaje, se realiza en tres cursos, el primero es común de tipo introductorio a la profesión elegida por el estudiante, y casi todas las lecciones están dedicadas a la disciplina de carácter general, posteriormente el estudiante puede escoger entre setenta y cinco cursos diferentes produciéndose una especialización progresiva después de cada curso. Al concluir cada año el estudiante puede comenzar un trabajo profesional, teniendo ya un certificado escolar y pudiendo continuar más tarde su formación.

## ENSEÑANZA MEDIA

### SUIZA

Picco Iclea: *Problemi della scuola media de la Svizzera italiana.*

I Problemi della Pedagogia, n. 3, 1982.

Del análisis del artículo se extraen una serie de conclusiones:

— No al sistema de salvo que se quiera proponer con claridad como estructura escolar una escuela media de dos años, seguida de un bienio diferenciado claramente en dos vías propedéuticas con diversas salidas.

— Sí al sistema de tronco común con cursos por niveles respetando una serie de condiciones:

a) La institución de los «cursos por niveles», para reunir a los alumnos en las enseñanzas de una disciplina, en un nivel *uno* y *dos* y pasar a un sistema de autoevaluación, para que los estudiantes tomen conciencia de su madurez y superar así las dificultades que se les presentan.

b) Dejar al tronco común una consistencia válida que pueda dar a los estudiantes la seguridad de pertenecer al grupo, el cual sólo puede mejorarse por las diferentes orientaciones que se entremezclan en el proceso.

El sistema de secciones se caracteriza por una clasificación externa de futuros «roles»; el sistema por niveles, por una interna diferenciación de grados de maduración mental. El tronco común, es preciso insistir, representa la posibilidad más segura de unificación respecto al múltiple.

— No a la disminución de horas comunes de la enseñanza del italiano para recavar dos horas para los «más atrasados».

## ENSEÑANZA MEDIA-ABANDONO ESCOLAR

### ITALIA

Malizia. Giuglielmo. Sandra Christolini, Roberto Massella: *L'abbandono nella secondaria superiore. Risultati di un sondaggio a Verona.*

Orientamenti Pedagogici n.º 5, set.-ot., 1982.

La investigación se realiza en el ámbito del proyecto piloto CEE n. 4, subproyecto

CNOS/FAP-CFT «S. Zeno», Verona, definido como «desarrollo motivacional y acontecimiento socio-profesional de los jóvenes desocupados y no cualificados» en cuyas comparaciones se desarrollan funciones cognoscitivas y de apoyo.

En el primer párrafo se presenta el marco de la dispersión en la secundaria superior italiana y se ponen en evidencia los resultados obtenidos: la expansión cuantitativa, la permanencia de relevantes desigualdad de oportunidades y la tendencia al crecimiento de tasas de abandono y de repetidores en los últimos años.

La investigación se ha efectuado en dos campos, uno de 103 «drop-outs» del bienio Superior del Comune di Verona, y otro por 113 enseñantes de la misma escuela. La representatividad de los dos grupos es más cualitativa que cuantitativa, entre los resultados más interesantes de la investigación recordemos: la confirmación de la tendencia al crecimiento de los fenómenos de dispersión en la secundaria superior, la correlación entre abandono y extracción cultural, la relación entre la interrupción de los estudios y la carrera escolar, el carácter mucho más tradicional de los métodos y de la concepción de la escuela, la escasez del contacto entre docentes y padres con hijos con dificultades, la diversidad entre objetivos y motivaciones personales en el abandono, y la carencia de orientación escolar y profesional.

## ENSEÑANZA MEDIA-LEGISLACION

### ITALIA

*Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore.*

Riforma della Scuola, n. 7-8, luglio-agosto, 1982.

Texto aprobado por la Commissione Pubblica Istruzione della Camera dei deputati, y pendiente de discusión.

Artículo 1. Finalidad: La escuela secundaria superior se propone:

- a) Asegurar una formación cultural y

una formación profesional de base que permita, o bien la inserción en el mundo del trabajo o el acceso a los estudios superiores.

- b) Permitir, teniendo presentes las exigencias del pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes, con la participación en la vida democrática, la adquisición de un nivel más alto de conocimiento y de capacidad crítica.

Art. 2. Estructura unitaria. Art. 3. Articulación de los estudios. Art. 4. Área de las disciplinas comunes. Art. 5. Derechos. Art. 6. Enseñanzas y actividades elegidas. Art. 7. Instrucción artística. Art. 8. Educación física y práctica deportiva. Art. 9. Obligatoriedad escolar e investigación. Art. 10. Derechos de las minorías lingüísticas. Art. 11. Trabajadores estudiantes. Art. 12. Reingreso en la escuela. Art. 13. Exámenes de diploma de escuela secundaria superior. Art. 14. Comisión para el examen de diploma —prueba de examen— accesos a la universidad. Art. 15. Educación permanente y recurrente. Art. 16. Contrato del personal directivo y docente. Art. 17. Contrato de expertos. Art. 18. Contrato del personal no docente. Art. 19. Plan nacional de puesta al día. Art. 20. Dotaciones de equipamiento.

## ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

### ESPAÑA

Ibáñez, Javier, Juan Luis Fuentes: *Alternativa de FETE. La reforma de las Enseñanzas Medias. Ciclo Unico.*

Nuestra Escuela, abril, 1982. Tema monográfico.

Estudiando a fondo los objetivos, programas, contenidos y metodologías del sistema educativo se puede concluir que se están mezclando tres tipos de enseñanza diferentes: una de carácter formativo, para vivir en sociedad; otra enseñanza de carácter cultural para relacionarnos en la sociedad, y finalmente otra de carácter profesional para trabajar en la sociedad.

Se propone una alternativa al sistema educativo en el que los diferentes tipos de enseñanza y metodologías se clarifican y sirven para un determinado fin. Esquemáticamente los definiremos: Área de formación, área cultural, área profesional y área de aprendizaje.

El ciclo único estaría dividido en los siguientes apartados:

1. Área del desarrollo físico-cultural.
2. Área del lenguaje.
3. Área del entorno social y natural.
4. Área de las ciencias matemático-físicas.
5. Área de expresión dinámica.

Paralelamente al ciclo único iría la educación compensatoria especial, totalmente integrada en él, y para el que quiera continuar perfeccionándose en algún campo concreto, tendríamos la educación permanente. Es ésta una alternativa que puede parecer utópica de momento, pero es la que debe implantarse ya. Para ello, se deberán lograr tres objetivos básicos y de inmediato.

1. Escolarización a todos los niños desde los cuatro años.
2. Implantar el tronco común hasta los dieciséis años.
3. Adecuar las enseñanzas profesionales a las necesidades objetivas de la profesión respectiva y a la industria.

Nos parece evidente que esta reforma parcial forma parte de todo un proceso de reforma educativa, y en este proceso deberán tenerse en cuenta los diferentes tipos de enseñanza, la finalidad de cada una de ellas, los contenidos y metodologías respectivas y la adecuada formación del profesorado y el continuo reciclaje.

## ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

### ESPAÑA

Reforma de las enseñanzas medias.

Documentación E.I., n. 11 trimestre, 1982.

*Reflexiones en torno al proyecto de las enseñanzas medias.* José Oliveros Troncoso (...y otros).

Propuesta del colectivo (E.E.I.) de Sevilla. Hace una revisión del último ciclo de EGB a fin de que cumpla sus objetivos de preparación del primer ciclo de dichas enseñanzas, y debe afectar tanto a *contenidos* como a los *programas y profesorado* que lo imparta. A continuación hace un análisis del proyecto de reforma de las enseñanzas medias. El documento del MEC plantea una serie de cuestiones, entre ellas la proporción de las materias de carácter académico y técnico-práctico, ordenación del ciclo que haga viables las opciones posteriores del alumno, enfoque «para evitar que el ciclo lleve a una formación profesional de los alumnos» y la conveniencia de un ciclo unificado o diversificado. Todas estas preguntas son respondidas de un modo práctico por este colectivo mediante el proyecto de organización que se adjunta en el artículo.

*Análisis de la reforma de las Enseñanzas Medias.* Notas para una alternativa, por Braulio Amaro Caamaño. (ICE de Orense). Crítica al contenido del proyecto.

1. La pretendida diversificación de opciones a la nueva ley de Enseñanzas Medias, es falsa, pues dependerá de los centros y lugares donde estén ubicados, favoreciendo los urbanos y perjudicándose los rurales.
2. Los dos cursos del primer ciclo difieren de los principios básicos de la escuela pública defendidos por los progresistas, subyaciendo la separación del trabajo manual y del intelectual.
3. No existen igualdad de alumnos, ya que se parte condicionando desde el inicio de la EGB, hay selección previa y se prevé una mayor selectividad en el proceso.
4. El segundo ciclo no será ni obligatorio ni gratuito, ni tampoco la enseñanza técnica y profesional, separando a los alumnos en dos redes diferenciadas; esto ya está encubierto en el primer ciclo con el curso de iniciación profesional y el curso de recuperación de EGB.
5. Ante el fracaso escolar de EGB el proyecto de ley hace un análisis superficial y parcial de la realidad de la EGB ya que según el proyecto el fracaso es

debido a la inadecuación de los programas y contenidos y a la insuficiente preparación y especialización del profesorado, a deficiencias en la estructura del centro y a la no preescolarización de numerosos alumnos. Y se olvidan razones como la insuficiencia de plantillas, masificación, falta de plazas escolares, ausencia de preescolar y origen social de los alumnos.

A continuación se señalan los elementos básicos que deberían configurar una reforma democrática de las Enseñanzas Medias en el marco de la consecución de una escuela pública para todos.

## ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

### ESPAÑA

*Mesa redonda sobre el Proyecto de Reforma de Enseñanzas Medias celebrada en el I.T.E., los días 4 y 5 de noviembre de 1981.*

Documentación E.I., núm. 3, tercer trimestre, 1981. Núm. monográfico.

El contenido de las aportaciones de este número no es una simple respuesta a la invitación hecha por los promotores de la «Reforma de las Enseñanzas Medias», para el examen conjunto de los problemas planteados, es, por el contrario, un estímulo a la participación de todos los que se sienten afectados por el sistema educativo y la reforma de este nivel.

Mariano Díaz Guerra: *Las políticas económicas y sociales y la reforma de las enseñanzas medias.*

Se perfilan los siguientes criterios para evaluar las líneas dominantes en el proyecto de reforma: a) Necesidad de integrar lo *general* y lo *profesional*, en una época en que la denominada «*educación general*» supone una protección frente a los rápidos cambios económicos. No se puede establecer dos tipos opuestos de educación, la *académica* y la *profesional*. En realidad, la distinción se encuentra entre dos planes de estudio, tal como dice Mark Blang: «Entre un programa elabora-

do para preparar a los estudiantes de cara a una ocupación específica, y otro que está realmente concebido como aprendizaje preparatorio para una ocupación bien definida». b) La integración supone la desaparición de la formación profesional tradicional como estructura paralela a la vida académica tradicional, y su inserción en un ciclo de educación secundaria *general*, polivalente y profesional. No hay que crear ciudadanos de segunda, Blang dice: «La formación profesional en las instituciones educativas tiene poco sentido, tanto por lo que se refiere a la educación como a la economía». Todo esto, referido a la reforma de la enseñanza media, implica la inserción en el bachillerato de una serie de opciones cuyo objetivo no sea sólo el de preparar para cualificaciones profesionales universitarias, sino que posean un carácter terminal por sí mismas. c) El método más eficaz para formar mano de obra cualificada es el de programas breves de formación intensiva, orientados a las necesidades específicas de los distintos sectores productivos, a través de ciclos cortos de enseñanza a tiempo parcial, cursos modulares..., único medio de mejorar la relación educación-trabajo. Se concluye que el proyecto de reforma no es el ideal, y no está dentro del marco de tendencias educativas de la Comunidad Europea.

Demetrio Casado Pérez: *Los estamentos sociales implicados en la reforma educativa.*

Los estamentos educativos tienen intereses diferenciados y están enfrentados estructuralmente. Los estamentos educativos, y también la sociedad y el Estado, parecen coincidir en el criterio y propósito de mantener y, aun, ampliar las instituciones de la enseñanza reglada, formal o burocrática. No es arriesgado suponer que los estamentos del sector consideran que la gran corporación educacional les asegura y promete más ventajas que inconvenientes. Frente a las reformas educativas, cada estamento pondera cuidadosamente los efectos que pueden producir en la relación de tales ventajas e inconvenientes, lo que supone un factor de obstaculización al cambio.

Federico Gómez Rodríguez de Castro: *Líneas de evolución de los sistemas en el contexto social de la Europa de los Nueve.*

En lo referente a los planteamientos educativos, el presente trabajo es una aproximación al inventario de las tendencias de la evolución del sistema real-social. En los países europeos, las tendencias analizadas y sus repercusiones en la estructuración de los sistemas escolares, están produciendo efervescencia en torno a la realidad educativa; esto se produce de una manera especial, se ha abandonado el camino de las grandes reformas y, simplemente, se fomenta la aparición de corrientes paralelas a los cauces tradicionales, con la esperanza de que evitando situaciones traumáticas se haga prevalecer lentamente las soluciones más racionales.

José Ignacio González Guerrero: *Planteamiento técnico educativo de la reforma de enseñanzas medias.*

Se efectúa previamente un análisis de los distintos tipos de elementos del sistema educativo afectados por el proyecto de reforma. Una vez definidos con claridad los objetivos de cualquier reforma, es su coherencia con los sucesivos textos legales y, sobre todo, con la aplicación que los docentes han llevado a cabo, lo que aportará datos, a partir de los cuales podría valorarse la reforma educativa.

Ricardo Tucho Navarro: *Análisis de la enseñanza técnico-profesional en el proyecto de reforma de las enseñanzas medias.*

Los puntos de análisis comentados son:

1. Globalización de la formación profesional y de la profesionalización.
2. Edad de comienzo de las enseñanzas profesionales.
3. Duración de esas enseñanzas.
4. Peso de la preparación técnico-práctica.
5. Continuidad de las enseñanzas profesionales.
6. Titulaciones.
7. Contenidos.
8. Profesorado.

¿Cómo se pueden estructurar los módulos de las enseñanzas técnico-profesionales?

- Módulos muy generales a nivel de base.
- Módulos muy cortos a nivel de especializaciones.
- Módulos que respondan a los cambios tecnológicos y que atiendan a la realidad socioeconómica del entorno de los centros.

Concepción Vico Cajal: *Los servicios técnicos psicológicos en la reforma de las enseñanzas medias.*

Es importante el papel a desempeñar por estos servicios. En los momentos de elección de opciones, los alumnos necesitan un consejo fundamentado en las tres vertientes sobre las que debe descansar toda orientación: a) Proceso de aprendizaje y evaluación del mismo. b) Nivel intelectual y diferentes aptitudes mentales. c) Evolución y dirección de intereses, motivaciones, gustos y preferencias profesionales.

El proyecto de reforma de la enseñanza media puede significar el logro de unos objetivos que no alcanzó la L.G.E., y dar unas soluciones realistas al problema de la formación profesional en nuestro país.

El colectivo de psicólogos del C.E.I. ofrece al MEC su experiencia de 25 años en relación con la tarea educativa, y está seguro que sin la presencia de los servicios técnicos psicológicos en la reforma, no se podrán cubrir los objetivos que con ella pretende el MEC.

Concepción de Sena García-Castrillón: *Posibilidades de aplicación de la reforma de enseñanzas medias en los institutos de bachillerato.*

José Antonio Fernández de Rota y Monter: *Posibilidades de aplicación de la reforma de enseñanzas medias en los centros de enseñanzas integradas.*

A continuación se publican una serie de estudios y propuestas para la reforma de las enseñanzas medias y aportaciones individuales y colectivas.

## ESCUELA SECUNDARIA SUPERIOR

### ITALIA

*Escuela Secundaria Superior.*

Annali della Pubblica Istruzione, n. 1, gen.-feb., 1982.

Contiene varios artículos sobre los problemas de la escuela secundaria italiana.

Mario Reguzzoni: *Il punto sulla riforma della scuola secondaria superiore.* Hace un estudio histórico desde la consulta realizada en 1948, que entra en vigor la Constitución republicana, pasando por todas las ordenanzas legislativas de educación, hasta nuestros días. Son treinta años de recorrido histórico para intentar una ley válida de la reforma italiana. En síntesis describe la situación de la reforma sobre la base de un texto dactilográfico que se presentó en marzo de 1982. El punto más débil del nuevo proyecto está en concebir el ámbito de la formación secundaria como un sistema exclusivamente *estatal*, sin tener en cuenta el hecho de que la formación postobligatoria se desarrolla en Italia en dos subsistemas: el estatal y el regional, ambos dedicados a formar un mismo ciudadano. Las regiones son simples articulaciones del estado y no está claro por qué los institutos profesionales que tienen un ciclo de estudios bienal o trienal deben coexistir como alternativa *estatal* a los cursos regionales, a los que se les atribuye las mismas cualificaciones.

Acompañan los siguientes artículos sobre dicho tema: *Commenti alla riforma della secondaria superiore* por Domenico Izzo. *L'unificazione della scuola secondaria superiore* de Carlo lo Gatto, y *La scuola secondaria superiore de fronte al calo demográfico* por Emanuele Caruso

## ESCUELA UNICA

### FRANCIA

*Collège: sortir de l'échec.*

Le Monde de l'Education, n. 84, juin, 1982.

Para qué sirven los dos, tres, o cuatro años pasados en la escuela: esta encuesta destinada a establecer un balance de «collège unique» instaurado durante el mandato de R. Haby, pone en evidencia la multiplicidad de este «collège unique», también se analiza y pone de manifiesto la dificultad cotidiana de acercar la universidad de los enseñantes a la de los alumnos.

Se hace un análisis de la situación de los centros de enseñanza secundaria en Gran Bretaña y Suecia: *Grande-Bretagne: Un enseignement trop académique.* La unificación de los centros de enseñanza secundaria no ha bajado el nivel, pero lo que sí falta es una formación técnica y profesional mejor organizada y pagada. *Suède: décentraliser au maximum.* En 1962 se trató, con la creación de la *escuela de base*, escolarizar a todos los niños. La selección debería comenzar después del ciclo obligatorio, el objetivo eran democratizar la escuela. La reforma del plan escolar 1969 y la de 1980 que entrará en vigor el próximo otoño ha acentuado la ambición de descentralización, la libertad pedagógica y de participación.

La comisión Legrand, nombrada por Alain Savary va a ayudar eficazmente a los enseñantes para que puedan formar equipos que ejerzan actividades diversas y movilicen a los estudiantes, así como en la reintegración de los más «retrasados» o excluidos. La *batalla* de la igualdad necesita reexaminar objetivos y también contenidos de la enseñanza, pero para ello es preciso mejorar el «rendimiento de la escuela primaria».

## REVISTA DE EDUCACION

REVISTA DE EDUCACION es una publicación de la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, de aparición cuatrimestral, a través de la cual se pretende ofrecer una amplia exposición de estudios, investigación y tendencias educativas en el mundo contemporáneo, a la vez que facilita la información y documentación más actual procedente de organismos de carácter nacional e internacional, competentes en materia de Educación.

Durante los tres últimos años, REVISTA DE EDUCACION ha publicado los siguientes títulos de contenido monográfico:

- Número 248-249: «Costes y financiación de la Enseñanza Superior».
- Número 250-251: «Cooperación interuniversitaria e integración europea».
- Número 252: «Participación y democracia en la enseñanza».
- Número 253: «Constitución y Educación».
- Número 254-255: «Administración Educativa».
- Número 256-257: «Tendencias e innovaciones en la Educación Superior en España».
- Número 258-259: «Investigación Educativa».
- Número 260: «Educación comparada».
- Número 261: «Educación y crisis económica».
- Número 262: «La Educación en Iberoamérica».
- Número 263: «Nueva Tecnología Educativa».
- Número 264: «La Calidad de la Educación».
- Número 265: «XXI Conferencia General de la UNESCO».
- Número 266: «La Administración del Centro Escolar».
- Número 267: «Educación y Empleo».
- Número 268: «Educación y Bilingüismo».
- Número 269: «La Formación del Profesorado».
- Número 270: «La Orientación Escolar».

|                             | España      | Extranjero  |
|-----------------------------|-------------|-------------|
| Suscripción anual . . . . . | 1.200 Ptas. | 1.500 Ptas. |
| Número suelto . . . . .     | 400 Ptas.   | 450 Ptas.   |

### Suscripciones en:

Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia  
Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España) - Teléfono 449 67 22

### Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. MADRID-14.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España).

## SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Ciudad Universitaria, s/n.  
MADRID-3

## LIBROS DE BOLSILLO DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

La Colección LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de gran interés sobre diversos aspectos de Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, que vienen ocupándose en su programa de actividades de temas educativos y culturales.

### NUMEROS PUBLICADOS

|   |     |
|---|-----|
| — Números 1, 2 y 3: Agotados  |     |
| — Número 4: «Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas»                                      | 300 |
| — Número 5: «La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares»                | 300 |
| — Número 6: «Gastos públicos de la enseñanza»   | 300 |
| — Número 7: «Educación compensatoria»   | 300 |
| — Número 8: «Política cultural en las ciudades»   | 300 |
| — Número 9: «Estudios sobre construcciones escolares»   | 300 |
| — Número 10: «Política, igualdad social y educación»  | 300 |
| — Número 11: «La cooperativa intergubernamental, cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa, 1949-78» | 400 |
| — Número 12: «Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz»         | 600 |
| — Número 13: «Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868»        | 600 |
| — Número 14: «La radio al servicio de la educación y el desarrollo»   | 500 |
| — Número 15: «Historia de la Educación». Tomo III: De la Restauración a la Segunda República                      | 750 |

### Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. MADRID-34.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3 (España). Teléfono 449 67 22.

Deseo me envíen, contra reembolso y libre de gastos, los siguientes títulos:

.....  
 .....  
 .....

Don .....  
 Domicilio .....  
 Población .....  
 Provincia ..... D.P. ....

Enviar por correo y en sobre cerrado.

## COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

### Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

|   | <u>Ptas.</u> |
|---|--------------|
| 1. <b>Las lenguas de España</b> (2. <sup>a</sup> edición)<br>Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín | 500          |
| 2. <b>La narración infantil</b><br>Jesús Martínez Sánchez   | 350          |
| 3. <b>Introducción al comentario de textos</b><br>José Domínguez Caparrós                                 | 250          |
| 4. <b>Las artes plásticas en la escuela</b><br>Adriana Bisquert Santiago                                  | 500          |
| 5. <b>Estructura y didáctica de las ciencias</b><br>Elías Fernández Uria                                  | 400          |
| 6. <b>Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación</b><br>Alfonso Jiménez Núñez   | 300          |
| 7. <b>Educación para la protección civil</b><br>María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador         | 500          |
| 8. <b>Teoría del juego dramático</b><br>Jorge Eines y Alfredo Mantovani                                   | 300          |

**EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**



**Venta en:**

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.  
Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.  
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



*Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia*