

ESCOLARIDAD OBLIGATORIA, COMPRENSIVIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

Manuel de Puelles Benítez (UNED)

Escolaridad obligatoria, comprensividad y diversidad son términos que constituyen nuestro presente más apremiante; apremiante porque pocos dudarán en reconocer que la problematicidad es la característica que predomina en estos términos. La exposición que vamos a realizar gira, pues, en torno a ellos, en un afán por comprender la realidad actual, porque comprender la realidad es el único camino para resolver los problemas que nos aquejan. Comprender la realidad es el primer paso para mejorarla. Por tanto, nuestra exposición no aspira ni a convencer ni a persuadir, sino a comprender. Esa es, me parece, la misión crítica de la Universidad en cuyo ámbito se producen estas jornadas. Pero para comprender la realidad presente tenemos necesariamente que adoptar un enfoque histórico. Hace tiempo que sabemos que ocuparnos de la realidad supone dar cuenta de su radical historicidad, que el pasado no está perdido, como algunos creen, sino que está latente, actuando siempre sobre el presente. En definitiva, como nos enseñara Ortega, siempre que el hombre trata de comprender el porqué de las cosas, el porqué de los problemas, necesita apelar a la historia. Como veremos, escolaridad obligatoria, comprensividad y diversidad no son más que los términos de un proceso cuyas dimensiones se despliegan en el tiempo hasta llegar a inquietar los bordes mismos de nuestra realidad.

1. De la escuela medieval a la escuela moderna.

Philip Ariés, en su libro sobre el niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, nos ha recordado cómo en la civilización medieval no existía el concepto de infancia ni la idea moderna de educación. El niño era considerado como un adulto más, un “adulto pequeño”. Su vida transcurre en un mundo de adultos. Más aún, apenas superado el periodo de la crianza, el niño se incorpora tempranamente al mundo laboral de los adultos, bien como aprendiz, bien como auxiliar en los diversos oficios o como incipiente jornalero del campo, y la sociedad le aplica el mismo código, severo código, con el que controla la conducta de los adultos. Todo ello es así porque, como el mismo Ariés nos recuerda, el medioevo había olvidado la *paideia* griega e ignoraba aún el concepto moderno de educación. ¿Quiere ello decir que no existía en el medioevo algún tipo de escuela, alguna forma institucional de educación? En modo alguno. Existían varias clases de escuelas, pero poco tenían que ver con el concepto moderno de escuela que aparecerá el Renacimiento.

Había, en primer lugar, una pluralidad de escuelas eclesiásticas, aunque todas ellas asumían funciones semejantes: escuelas monacales, dedicadas a la formación de los futuros monjes –*schola interior*–, aunque aceptaban también alumnos seculares a los

¹ PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE (2002): “Escolaridad obligatoria, comprensividad y atención a la diversidad”. Conferencia inaugural de las XII Jornadas LOGSE, pronunciada el 10 de abril de 2002 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En J. Álvarez Rodríguez, P. Casares García, J. Luengo Navas (coord.), *Participación, convivencia y ciudadanía*, Granada, Osuna.

que impartir los rudimentos de la lectura, la escritura y algunas nociones de canto – *schola* exterior-; escuelas catedralicias, destinadas a la formación de los clérigos, pero que se abrían también a alumnos laicos en condiciones similares a las monacales; finalmente, escuelas parroquiales, que eran en realidad una prolongación de la catequesis. En todas ellas había una instrucción elemental para los fieles seculares, aunque la finalidad fundamental, a la que se subordinaba todo lo demás, era la formación de buenos cristianos.

El medioevo era, como es sabido, una sociedad estamental, en la que ocupaban un lugar privilegiado clérigos y nobles. Para los primeros, la Iglesia tenía no sólo sus escuelas, sino también las universidades, surgidas a lo largo del siglo XII y encargadas de la formación superior de sus mejores miembros; para los segundos, la nobleza entregaba la educación de sus hijos a los preceptores –educación doméstica- y a las escuelas palatinas, sitas en los palacios o en los castillos señoriales.

El pueblo llano, el tercer estamento, era prácticamente analfabeto en su totalidad, exceptuándose sólo aquellos que conseguían huir de la servidumbre de la tierra ingresando en las escuelas eclesiásticas. A partir del siglo XII, con el florecimiento de las ciudades y de la naciente burguesía comercial, surgieron las escuelas municipales, al principio de origen privado, más tarde a cargo de los ayuntamientos, pero siempre escasas y con maestros casi analfabetos y mal retribuidos.

Este era el panorama de la educación medieval, auténtico privilegio de clérigos y nobles, escenario estable e inmutable durante siglos que sólo se alterará con los brotes de esa primera modernidad que desde Burckhardt llamamos Renacimiento. Es, pues, en el Renacimiento, cuando aflora el concepto moderno de educación. El redescubrimiento de la persona; la consideración de las humanidades como saberes clásicos centrados en el estudio del hombre y de la naturaleza, desprovistos por tanto de toda servidumbre teológica; el surgimiento de la ciencia, basada en la observación y en la experimentación; el desvelamiento, en fin, de la autonomía de la razón, todo esto lleva en germen un nuevo mundo que tardará mucho tiempo en desplegar toda su virtualidad. Es ahora cuando surge el concepto moderno de escuela, centrado en la atención al niño. Los niños, criados en el entorno del mundo adulto, van a ser separados de él, recluidos en espacios singulares, con ritmos y tiempos propios. La educación se encamina tímidamente hacia la escolarización.

El nuevo modelo, en todo caso extremadamente minoritario, pensado sólo para unos pocos, va a verse extraordinariamente impulsado por un hecho que es en sí un cataclismo para la Europa cristiana: la Reforma. La ruptura de la unidad de la cristiandad en el siglo XVI tiene consecuencias trascendentales en las que ahora no podemos entrar. Ahora bien, importa reseñar que indirectamente va a suponer la consagración de la nueva forma escolar a la que antes nos referíamos. Como es sabido, la Reforma refuerza la individualidad de la persona: no más intermediarios entre Dios y el hombre. Dios y el hombre, solos: sin jerarquías eclesiásticas interpuestas, sin que pese entre ellos la fuerza de la tradición. Las almas pueden ahora entrar en contacto con Dios a través de un solo camino, privilegiado y sencillo al mismo tiempo: la Biblia. Pero para ello es necesario saber leer (aunque no escribir). La escuela, que era una de las opciones posibles abiertas en el Renacimiento, se convierte ahora en una alternativa excluyente: sólo en la escuela se dará una instrucción sistemáticamente orientada hacia la transmisión de los saberes elementales que permitan acceder individualmente al

conocimiento de la Biblia. La escuela se dirige ahora rápidamente hacia la escolarización.

La escolarización va a verse reforzada no sólo por la extraordinaria proliferación de las escuelas protestantes, sino también porque la Iglesia de Roma, hasta ahora poco preocupada por la alfabetización, va a dar un giro espectacular al respecto. La Iglesia jerárquica había practicado hasta el momento una cultura de los sentidos. Recordemos los vitrales de las catedrales, los retablos de los altares, las pinturas y los frescos de las iglesias, las imágenes de los santos, instrumentos necesarios para llevar su mensaje a un pueblo analfabeto en su totalidad. A esta cultura icónica y sensible hay que añadirle la predicación de la palabra. Pero con la Reforma, la cultura icónica y oral ya no es suficiente: la Iglesia romana se ve en la necesidad de contrarrestar la pujante ofensiva escolar de los protestantes. La Contrarreforma va a utilizar el mismo modelo escolar para conseguir sus fines, confesionalmente diferentes. La escuela, aunque no albergue a todos, llega a más gente que antes y, sobre todo, comienza a hacerse imprescindible. Empieza el largo proceso de escolarización, en principio voluntaria, si bien con un currículo, tanto en la escuela protestante como en la católica, muy elemental: se enseña fundamentalmente a leer, y en menor grado a escribir y contar.

Este proceso, en el que la escuela se configura como una opción importante, va a transcurrir bajo la tutela de la Iglesia, o mejor, de las Iglesias, aunque en realidad la preocupación común a todas ellas siga siendo la de formar buenos cristianos. Lo demás es accesorio. De ahí que la escuela durante los siglos XVI a XVIII no sea en realidad alfabetizadora: los historiadores han colocado a este largo periodo bajo la rúbrica de la “semialfabetización”, pues, como acabamos de indicar, lo que se aprende es el camino de la lectura; la escritura y las cuatro reglas tienen un carácter secundario. Tanto en la Reforma como en la Contrarreforma no se considera necesario incluir más conocimientos en estos saberes elementales encargados a la escuela.

Pero en la segunda mitad del siglo XVIII la situación empieza a cambiar en toda Europa. Las demandas de la sociedad hacia la escuela comienzan a ser más exigentes; se solicita que la escuela se abra a las necesidades del mundo secular; se reclaman profesores laicos, no clérigos; se empieza a pedir una mayor presencia del Estado. Recordemos el grito y la audacia del gesto de La Chalotais: “me atrevo a reclamar para la nación una educación que dependa del Estado”. Es el preludio de la Revolución francesa, que sin duda marca un hito verdaderamente histórico en la vida de Europa – aquí no hay hipérbole: es de verdad una revolución-.

2. Del deber de la escolarización a la escolarización obligatoria.

En los umbrales de la Revolución la nueva educación a la que acabamos de hacer referencia continua siendo un bien escaso. Se está muy lejos de que esta moderna concepción pueda ser considerada como un bien universal. En realidad la institución educativa predominante era la universidad, fuertemente minoritaria. La educación secundaria, tal y como hoy la conocemos, no existía (se estudiaba dentro de la propia universidad, en las facultades menores, llamadas de Artes, después de Filosofía). La educación elemental se transmitía prácticamente por medio de las escuelas y colegios eclesiásticos de uno u otro signo confesional, dado que las escuelas elementales

públicas, a cargo de los municipios, son pocas, mal dotadas y con maestros ignorantes y mal pagados.

Esta era la situación en los comienzos de la Revolución francesa. Hasta entonces la educación seguía estando usufructuada prácticamente por los estamentos privilegiados, la nobleza y el clero. La nobleza continuaba atendiendo a sus vástagos con la figura del preceptor (normalmente eran los segundones los que acudían a la universidad; a los primogénitos les bastaba el mayorazgo y la educación cortesana). El aspirante a clérigo tenía las escuelas catedralicias, monacales o parroquiales, los seminarios y las universidades. El pueblo llano vivía de espaldas a la educación formal.

La Revolución francesa aportará no solo más instrucción, sino sobre todo más instrucción escolar. Si antes sólo existía, en rigor, un mosaico escolar, desigual e informe, ahora en cambio podemos hablar ya de un sistema educativo, un sistema que articula la enseñanza en tres niveles distintos –primaria, secundaria y superior- y que ordena un currículo sistemático y homogéneo para cada uno de esos niveles. Pero, sobre todo, la Revolución francesa alumbró diferentes concepciones de la educación, aunque enmarcadas en un consenso básico, un acuerdo que se fundamenta en unos requisitos mínimos compartidos por todos. Estos requisitos eran: la educación debe integrarse en un sistema público, abierto a toda la población, atento a las necesidades de la sociedad –no de las Iglesias-, organizado y controlado por el Estado. Más allá de este consenso básico, todo son discrepancias y conflictos ideológicos (en los que ahora no podemos detenernos). Sin embargo, y aunque el legado de la Revolución francesa es extraordinariamente rico en materia de educación, sí debemos subrayar la existencia de dos concepciones diferentes de la educación pública, llamadas a confluir casi dos siglos más tarde.

La primera concepción la consagra la Constitución de 1791, acontecimiento que sella la primera parte de la Revolución, la fase liberal. Como es sabido, el título I de este texto constitucional, dedicado a las garantías de los derechos y libertades públicas, dice: “Se creará y organizará una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita respecto de aquellas partes de la enseñanza indispensables a todos los hombres [...]”. Es decir, la Constitución garantiza la creación de un sistema público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, cuya gratuidad se limita a la educación elemental, aquella que se considera necesaria para toda la población. En esta concepción subyace un sistema educativo basado principalmente en dos grandes tramos de enseñanza: instrucción primaria para las clases populares, y por tanto gratuita; instrucción secundaria y superior para las elites de la sociedad, y en consecuencia onerosa. Es la concepción que triunfará en el siglo XIX.

A la etapa liberal de la Revolución le sucedió otra de carácter democrático, que, con todas las dramáticas contradicciones de sus principales impulsores, los jacobinos, no dejó de tener como meta un sistema educativo diferente. Como es conocido, la Constitución de 1793 va precedida de una nueva declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, verdadera tabla de derechos donde el énfasis se pone ahora en la igualdad. Su artículo 22 dice: “La instrucción es necesaria a todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos”. La diferencia es importante respecto a la etapa anterior: es la instrucción en sí misma, no solo la elemental, la que resulta una necesidad de todos y es por eso mismo que debe facilitarse a todos los ciudadanos. Es, en rigor, el

antecedente moderno del derecho a la educación, fuertemente arraigado en el principio de igualdad. Sin embargo, esta concepción, unida a una cosmovisión democrática de la existencia pero también unida al carro trágico de los jacobinos, se malogró prontamente. El fracaso de los jacobinos se llevó por delante la modernísima concepción de la educación como un derecho del ciudadano, un derecho al que se accede por el puro hecho de ser miembro de la comunidad política en la que uno nace. Habrá que esperar siglo y medio más, concretamente a la segunda posguerra mundial, para que el derecho a la educación sea considerado un derecho social y para que se democratice el sistema educativo en toda Europa.

Por tanto, lo que triunfa en toda Europa durante el siglo XIX fue la concepción liberal de los sistemas educativos, dotados de una estructura bipolar que separa a la población en dos grupos escolares, receptores ambos de distintas enseñanzas: de un lado, la instrucción primaria, dedicada a las clases populares, compartimiento estanco que no conduce a ninguna parte por carecer de conexión con el resto del sistema educativo; de otro, la instrucción que brindaban las enseñanzas secundaria y superior a las clases medias y altas de la sociedad. Ahora bien, aunque la concepción democrática de la educación fracasó en Termidor, sin embargo el principio de igualdad no dejó de gravitar sobre el nuevo sistema.

De hecho, la historia del siglo XIX y de la primera mitad del XX fue en buena parte la historia de la lucha por extender el principio de igualdad al nuevo modelo escolar. La primera manifestación del viejo principio de la igualdad se encaminó a conseguir una educación pública en la que la escuela elemental ocupara un lugar central, configurando la enseñanza primaria como una obligación del Estado, como un deber de los poderes públicos. Pero ante la pasividad de muchos Estados, esta lucha se trocó pronto en otra: alcanzar la escolaridad obligatoria, único medio para lograr la alfabetización de toda la población, y con ella el conocimiento de los derechos y de los deberes del ciudadano, su integración social en el moderno concepto de nación y su participación consciente en otra de las grandes luchas del siglo: el sufragio universal (tanto masculino como femenino). Pronto se dio también otro paso: para que todas las familias pudieran cumplir con la escolarización obligatoria era necesario que la escuela elemental fuera gratuita. Desde mediados del siglo XIX los países comenzaron a incorporar esta conquista social: la escolarización obligatoria y gratuita se encarnó en las leyes educativas europeas. Era el triunfo de la escuela como instrumento que monopolizaba *de facto* el aprendizaje de saberes socialmente significativos, que sólo ella transmitía de un modo sistemático. Era el triunfo de la forma escolar que, como vimos, apareció tímidamente en los albores del Renacimiento.

Esta pugna se manifiesta también en la política curricular. El currículo de la escuela elemental va a sufrir grandes modificaciones como consecuencia de estas luchas y de estas conquistas sociales. Comienza siendo un currículo muy simple -leer, escribir y contar-, pero, conforme van desarrollándose las sociedades europeas, irá creciendo en extensión e intensidad. Esta profunda transformación merece que le dediquemos una atención más detenida, dada su fuerte influencia en el currículo de la escolaridad obligatoria de nuestros días.

Para comprender el alcance de las transformaciones que van a operar en los sistemas educativos europeos de la segunda mitad del siglo XX nada mejor que contemplar la evolución de la política curricular, sometida también a la estructura

bipolar de los sistemas educativos. Así, durante el siglo XIX y gran parte del XX, se impondrá en Europa un currículo bipolar que se caracterizará por ser uniforme, homogéneo y prescrito o normativo.

La uniformidad del currículo es una consecuencia lógica de los sistemas educativos centralizados, fenómeno que alcanza a casi todos los países europeos en este tiempo (la gran excepción es Inglaterra). Así, la población escolar, dentro del espacio educativo que la estructura bipolar o dual otorga a cada grupo social, se someterá a los mismos planes y programas de estudio, con una rigidez que resulta llamativa por su meticulosidad. Recuérdese la anécdota de aquel político francés que se vanagloriaba de que en aquel mismo momento todos los maestros, en todas las escuelas y a esa misma hora estaban impartiendo la misma lección del programa correspondiente.

¿Con qué contenidos? Con los que son propios de un currículo homogéneo: se quiere que todos los ciudadanos reciban la misma formación, aunque esta formación revista distinta densidad en función de los diferentes niveles educativos. Por tanto no sólo se van a transmitir de modo homogéneo significados virtuales –valores, códigos, símbolos- sino que esa formación va a canalizar los mismos contenidos, los mismos conocimientos para cada alumno que cursa los planes de estudio de los distintos niveles.

¿Con qué efectividad? Todas las políticas utilizan el instrumento de la coerción, expresa o tácita. Aquí no hay lugar a duda alguna: el currículo se elabora “desde arriba”, sin que quepa ningún intersticio para actores distintos de quienes lo elaboran; el currículo se hace imperativo, sin fisuras ni concesiones; su cumplimiento se supervisa celosamente. Dicho de otra manera: los políticos lo determinan; los profesores lo aplican *in totum*; los inspectores lo vigilan.

Es cierto que aunque estamos ante un currículo bipolar, aplicado siempre del mismo modo pero de manera diferente según los niveles, la configuración de la enseñanza primaria como un currículo abierto a toda la población representa un extraordinario avance histórico respecto del Antiguo Régimen, en que el pueblo estaba condenado a la más absoluta ignorancia. No obstante, esta concepción no significaba la afirmación de un derecho. Del mismo modo que en todos los países se entendió que la beneficencia pública era una obligación del Estado que no llevaba como contrapartida la existencia de un derecho a recibir ayudas sociales, la apertura de la enseñanza elemental a las clases populares, aunque sentó las bases necesarias para la posterior configuración de la educación como un derecho social, no fue considerada en el siglo XIX como un derecho de la persona.

Es ahora cuando los poderes públicos deciden que un currículo básico - consistente fundamentalmente en enseñar a leer, escribir y contar- hay que extenderlo a toda la población, aunque no sin tensiones ni disputas, luchas y controversias. Es, pues, la hora de la alfabetización universal, obligatoria y gratuita que, aunque lentamente, se va alcanzando a lo largo del siglo XIX y primera parte del XX. Aunque se consiga relativamente pronto la plasmación legal de la escolarización obligatoria -entre nosotros en 1857 con la ley Moyano-, la realización efectiva llevará décadas.

Cuando Europa se coloque a las puertas de la segunda guerra mundial, el escenario, respecto de los comienzos de la escolarización, es en cierto modo distinto. El currículo básico, referido a la primera enseñanza, ha crecido en extensión y en

intensidad. En España, por ejemplo, el primitivo currículo que se cursaba en tres años según la ley Moyano, pasará a principios del siglo XX, a seis años de duración, y, pronto, en los años veinte de ese siglo, a ocho años. Crecerá también en intensidad: a un currículo sencillo, basado en las cuatro reglas y en los rudimentos de la lectura y la escritura, se pasará en 1901 a un currículo enciclopédico.

El problema surgirá por que este currículo extenso e intenso, obligatorio y gratuito, sigue sin tener conexión alguna con el resto de los niveles educativos clásicos. El currículo global del sistema educativo continúa siendo en toda Europa un currículo bipolar, segmentado, fuertemente jerarquizado: el conocimiento es utilizado como un filtro que sólo permite el acceso a la educación secundaria de determinadas clases. A su vez, los miembros de esas clases cursan un currículo que les abre las puertas de la universidad y de las profesiones de alto estatus (recordemos a este respecto la barrera que significó en el siglo XIX la inserción del latín en el currículo del bachillerato, por ejemplo). Pero la dinámica inaugurada por la Gran Revolución de 1789 era imparable. La implantación progresiva de la escolaridad obligatoria y gratuita en los países europeos, preanunciaba ya la era de la educación de masas, si bien será el siglo XX el que alumbrará algo rigurosamente nuevo en la historia del mundo occidental: la escolarización masiva de la población. Primero en el ámbito de la educación primaria; más tarde, a partir de 1945, en el nivel de la educación secundaria; finalmente, en el último tercio del siglo, en la superior.

La escolarización masiva afectará directamente al currículo y provocará numerosos conflictos. En algunos países se intentará paliar el problema reforzando los contenidos de la instrucción primaria superior; en otros, importando contenidos propios de la secundaria; incluso, como fue nuestro caso en época aún reciente, creando una educación secundaria distinta para las clases populares -me refiero al bachillerato laboral-. Todo fue inútil: las puertas de la estructura bipolar se vinieron abajo en la segunda posguerra mundial con mayor o menor estrépito, produciéndose, primero, la extensión masiva de la escolarización en la educación secundaria, y, después, el fenómeno que conocemos como la democratización de la universidad. Se comprende que esta convulsión supusiera para el currículo múltiples problemas, tanto en su definición como en su naturaleza, en su distribución como en su control, algunos de ellos aún no resueltos. La verdad es que muchos de los problemas curriculares actuales siguen condicionados por la conmoción sociopolítica que representó la consideración de la educación como un derecho social y su incorporación a las constituciones europeas.

3. De la escolarización obligatoria a la escuela comprensiva.

El derecho a la escolarización obligatoria, universal y gratuita, aun alcanzando a lo largo del siglo XIX a todos los países del mundo occidental, tenía profundas limitaciones: se circunscribía sólo a la educación primaria, dejaba subsistente la estructura bipolar del sistema educativo y reposaba sobre la buena voluntad de los Estados para su implantación. Es cierto que durante la primera mitad del siglo XX se extendió la escolarización a un periodo estándar de ocho o diez años de duración, pero esta alfabetización masiva no impidió que ese periodo siguiera siendo un compartimiento estanco que, dentro de los sistemas educativos europeos, se cerraba sobre sí mismo. Para paliar esta notable desigualdad de oportunidades, los diversos sistemas fueron introduciendo escuelas paralelas respecto de las académicas, a las que

se podía acudir desde la misma enseñanza primaria: la *modern secondary school* en el Reino Unido, la *Hauptschule* en Alemania, el *collège d'enseignement technique* en Francia o el centro de formación profesional en España. Pero obviamente la estructura bipolar de los sistemas educativos europeos permanecía en pie; más aún, la segregación que suponía la existencia de esta enseñanza paralela era patente: afectaba siempre a los mismos destinatarios, esto es, a las clases populares. Por el contrario, la *grammar school*, el *gymnasium*, el *lycée* o el instituto se reservaban también para los estratos medios y superiores de la sociedad, que, a su vez, se abastecían de escuelas elementales distintas que preparaban para el ingreso en esas instituciones educativas.

Sólo con la aparición del Estado de bienestar en la segunda posguerra mundial fue posible que la tendencia iniciada en 1793 se hiciera realidad, consolidándose la educación como un derecho fundamental, más aún, como un derecho social de contenido prestacional que exige la intervención del Estado. ¿Cómo se produjo esta mutación extraordinaria? ¿Cómo se pasó del Estado liberal al Estado de bienestar? Como a veces sucede con las grandes transformaciones de la historia, el desencadenante fue un acontecimiento no menos excepcional, aunque trágico y dramático: la segunda guerra mundial.

Terminada la segunda guerra mundial, el escenario que apareció ante los políticos fue éste: una Europa arrasada y destrozada por la guerra; millones de soldados desmovilizados, sin empleo; por todas partes, miseria y sensación colectiva de desamparo; unos partidos comunistas en auge, favorecidos por su papel en la resistencia al nazismo y aupados por el fervor popular. El espectro de la revolución social que, según Marx y Engels, recorría Europa en el siglo XIX, no era ya un fantasma: era una apremiante realidad. Todos estos factores hicieron sonar la alarma en las cancillerías europeas. Fue el tiempo del gran pacto, de un consenso sin precedentes en la historia occidental. Para hacer frente al espectro de la revolución, los grandes sindicatos, los principales partidos europeos –socialdemócratas y democristianos–, las grandes empresas y los gobiernos dieron carta de naturaleza a los derechos sociales, derechos de contenido prestacional cuya efectividad era ahora una obligación de los Estados: ayudas a los más necesitados; seguridad social en su triple vertiente de pensiones de jubilación, seguro de enfermedad y subsidio de desempleo; legislación laboral con carácter tuitivo y protector para las clases trabajadoras; sanidad pública universal; derecho a la educación obligatoria y gratuita, pero también política de puertas abiertas para el acceso a la enseñanza secundaria y a las universidades. Como puede verse, el Estado de bienestar se constituyó formalmente sobre un sólido trípode: sanidad, protección social y educación para todos.

Educación para todos. Es decir, no sólo educación primaria, sino también educación secundaria y superior abierta a todos los que tuvieran capacidad y méritos para ello. Es decir, aplicación del principio de igualdad de oportunidades en el vasto campo de la educación. De este modo, el Estado de bienestar supuso la democratización de la educación, es decir, su extensión a todas las clases sociales, y, como consecuencia fundamental de esa política, la ruptura de la estructura bipolar de los sistemas educativos. Para hacer frente a la extensión de la educación se pusieron en práctica políticas de escolarización masiva, no sólo en la educación primaria sino también en la secundaria y en la superior, movilizándose para ello recursos en cantidades desconocidas hasta el momento (nuevos profesores, nuevas aulas, nueva organización administrativa, etc.). Para hacer posible una nueva estructura del sistema educativo,

superadora de la dualidad tradicional, se puso en práctica una nueva política curricular orientada a romper la bipolaridad citada. Este último punto merece ser destacado.

Alcanzada ya en los principales países europeos la universalización de la educación primaria, la ruptura de la estructura bipolar supuso principalmente la apertura de la educación secundaria a las clases populares, implantándose de este modo una educación común a todo el alumnado: ya no se realizaría una selección temprana a la edad de diez u once años, sino que toda la población tendría una sola vía de educación básica de amplia duración que subsumiría parte de la vieja educación secundaria, accediendo todos los alumnos a unas mismas aulas, con los mismos profesores y con el mismo currículo (aspecto éste último que habrá que matizar y sobre el que tendremos que volver). Se tiende a pasar de un currículo segmentado a un solo currículo, y de un currículo académico a otro de carácter polivalente. Es la hora de la escuela comprensiva, que aparece en los años cincuenta en Suecia y en los sesenta en el Reino Unido, extendiéndose con extraordinario empuje, salvo excepciones relevantes, por los demás países europeos. Es ahora cuando se ponen de manifiesto las desigualdades sociales de origen: no todos los alumnos disponen *ab initio* del mismo capital cultural para acceder a la educación. El currículo común, al tratar de hacer efectiva una política orientada a expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, se enfrentó pronto a innegables dificultades y deficiencias. La búsqueda de una cultura común para toda la población, la aspiración a dar una formación básica y general a todos los alumnos, la inclusión de unos contenidos y no de otros, la clasificación de unas materias como comunes y otras como optativas, la necesidad de compaginar los intereses de todos los estudiantes con sus particularidades individuales, son problemas que permanecen aún en pie, sin duda porque son consecuencia de nuevas variables a las que los poderes públicos deben de hacer frente: una nueva distribución del conocimiento, unos nuevos destinatarios y unos nuevos objetivos políticos y sociales.

Estos son los problemas que tenemos en el momento actual. Como habrá podido observarse, la forma escolar se ha impuesto en el mundo occidental. Desde sus comienzos titubeantes en el Renacimiento hasta hoy ha recorrido un largo camino. Su triunfo ha sido tal que algunos autores califican a nuestras sociedades como sociedades escolares o educativas. Lo más significativo, sin embargo, es que aquella escuela elemental que pretendía dar unos conocimientos muy rudimentarios, estimados básicos e indispensables para todos los hombres –leer, escribir y contar-, se ha extendido considerablemente en duración y contenido. Por una parte, de tres o cuatro años con que comenzó la formación básica hemos pasado a un promedio de diez, habiendo algunos países de la Unión Europea que lo sitúan en doce –desde los seis hasta los dieciocho años-; por otra, el currículo de la escolarización obligatoria aspira hoy a transmitir una formación básica o general extraordinariamente más compleja, consistente en todos los saberes que se consideran necesarios para que los alumnos, al salir de la escolaridad obligatoria, puedan estar en condiciones mínimas para hacer frente a los retos que la sociedad actual les plantea. El instrumento que muchos países han forjado para suministrar esta formación general extensa e intensa ha sido, como hemos visto, la escuela comprensiva.

4. Formación general, comprensividad y diversidad

Formación general y comprensividad, aunque a veces se tienda a confundir ambos términos, son conceptos distintos. La formación general tiene que ver con los fines de la educación en una etapa de la vida del hombre, mientras que la comprensividad es una forma de organización didáctica de la escuela que tiene que ver fundamentalmente con la aplicación de los principios de igualdad y equidad social a la escolarización obligatoria. La formación general, tal y como aquí se ha expuesto, se remonta a los albores de la modernidad; la comprensividad, en cambio, es tan reciente que su implantación remite, como hemos visto, a los años que siguen a la segunda posguerra mundial. El entrecruzamiento de ambos aparece, pues, en el momento en que la conciencia moral del mundo occidental, o al menos parte de ella, considera que la mejor forma de ofrecer a niños y adolescentes una formación general que respete el principio de igualdad de oportunidades es la escuela comprensiva.

Pero la formación general, como hemos visto, nace unida a la nueva forma escolar que surge con el Renacimiento, afianzándose plenamente con la Revolución francesa. Se concreta en ese tiempo en la escuela elemental, ofreciendo saberes sencillos pero indispensables para la vida del hombre: leer escribir y contar. Hemos visto también que, conforme las sociedades occidental van evolucionando, el cometido de la formación general va adquiriendo una mayor complejidad en extensión e intensidad, hasta el punto de que hoy, con independencia de la forma de organización didáctica que se adopte, la formación general abarca un periodo de diez a doce años de duración. El problema intrínseco, sin embargo, sigue siendo el mismo: ¿qué saberes, que capacidades, qué competencias hay que desarrollar hoy para que se considere cumplido el fin de la formación general? El problema aparece, pues, cuando tenemos que identificar el currículo de esa formación general.

Dada la extraordinaria complejidad de las sociedades europeas, democráticas, posindustriales y posmodernas, parece claro que la formación general tiene que ofrecer una cultura mínima, común a todos los ciudadanos, que les faculte para conseguir su pleno desarrollo individual y social. En este sentido, la formación general no se agota en la transmisión de conocimientos básicos, aunque los presuponga, sino que abarca sobre todo el desarrollo de las diferentes capacidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, sigue siendo fundamental el desarrollo de la capacidad lógico-lingüística y lógico-matemática, acorde con las exigencias actuales. En el primer caso, se trata de que el sujeto aprenda los códigos lingüísticos que hoy resultan imprescindibles, aquellos que facilitan la capacidad de comunicación –lengua materna, conocimiento básico de una lengua extranjera y manejo solvente del lenguaje informático como futuro usuario-; en el segundo caso, hay que desplegar la capacidad de abstracción del alumno a través de la matemática básica: sólo el desarrollo de esta capacidad permitirá la adaptación al constante cambio, que es uno de los signos más fuertes de nuestro tiempo. A ello hay que sumar el conocimiento elemental de los saberes acerca del hombre mismo y de su relación con los demás y con la naturaleza. Finalmente, no debemos cultivar sólo la inteligencia, también hay que cuidar la educación del cuerpo y de la sensibilidad.

Por otra parte, la escuela es hoy una fuente primordial de socialización y de formación de ciudadanos. Lo es por muchas razones, entre ellas la creciente deserción de la familia. De ahí que la formación general deba ocuparse de los valores que la generación adulta considera imprescindibles para asegurar la continuidad de la comunidad política y social en la que se nace.

Por todo ello, se comprenderá que la formación general ocupe en los sistemas educativos occidentales un espacio cada vez mayor, hasta el punto que no es desatinado pensar que la formación general acabe en un futuro no muy lejano subsumiendo incluso al mismo bachillerato. De esta forma se cumpliría el pensamiento humboldtiano, formulado hace dos siglos: no hay más que dos grandes etapas en la vida de los niños y los jóvenes: la formación general y la formación para el ejercicio de una profesión, sea ésta de nivel medio, superior o universitario. Siguiendo a Humboldt, diríamos que la formación general terminaría cuando el individuo estuviera capacitado para aprender por sí mismo, para poder estudiar con ciertas garantías las artes, conocimientos o habilidades de una profesión, adecuadamente orientado por los que poseen el dominio de ésta. Entre nosotros, ésta fue también la concepción pedagógica de Giner de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza.

Recordando ahora a otro clásico, diría también que la formación general se cumple cuando el individuo está en condiciones de desarrollar su propia autonomía y evitar la dependencia de otro. Condorcet, en su *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, aspira a que “la masa entera de un pueblo” pueda aprender a conducirse por su propia razón, saber todo lo que necesite para desarrollar su trabajo, para conocer sus derechos y sus deberes, y en definitiva para evitar una dependencia forzosa que *de facto* ponga su vida por ignorancia en manos de otros. Es lo que él llamó la “igualdad de instrucción”. Es, me parece, el mismo espíritu que animó el movimiento de la escuela comprensiva.

La escuela comprensiva, en el marco que ya hemos descrito, nació unida indisolublemente a la concepción de la educación como derecho social y a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades en este campo. Ahora bien, las exigencias del principio de igualdad en la educación se revelaron pronto de carácter múltiple.

En primer lugar, la equidad social significaba entonces, y ahora, igualdad de acceso de *todos* a la formación general o educación básica, obligatoria y gratuita, lo que implicaba tener en cuenta las desigualdades de origen de carácter familiar, social o étnico. Es decir, era preciso garantizar la igualdad de condiciones, o igualdad de *salida*, para que efectivamente toda la población escolar tuviera iguales oportunidades. Para ello, para combatir las desigualdades derivadas del distinto capital cultural que los niños llevaban consigo al ingresar en la escuela, era preciso preparar el camino desde la educación infantil, prosiguiendo en la primaria y continuando con la secundaria obligatoria.

En segundo lugar, la escuela comprensiva, por su propia naturaleza, se propuso uno de los fines más polémicos en la actualidad: la igualdad de resultados. ¿Cómo hacer compatible esta meta con la desigualdad natural, real, de talentos, motivaciones y capacidades de aprendizaje? Obviamente, los teóricos de la escuela comprensiva no desconocían la diversidad real de los seres humanos (tampoco la derivada de la desigualdad social). En realidad, la igualdad de resultados no significó nunca, en la teoría de este movimiento pedagógico y social, la igualdad de rendimientos escolares, con que es frecuentemente asociada, sino la igualdad de resultados *básicos*, es decir, la adquisición de unos aprendizajes significativos que constituyen la sustancia de la formación general, lo que pronto se definiría como el tronco común o materias generales de esta etapa formativa. La igualdad de resultados básicos se alcanzaba, pues, si todos los alumnos, o al menos un porcentaje sumamente elevado, alcanzaba los fines u objetivos de esta etapa. Había, además, otro elemento, del que nos ocuparemos

enseñada, al que se le asignaba la misión de facilitar y garantizar la diversidad: la optatividad. Contrariamente a los que todo un sector de opinión, español y europeo, se ha empeñado en mantener, la comprensividad encierra en sí, tanto en la teoría como en la práctica, la atención a la diversidad.

En tercer lugar, la igualdad de oportunidades aplicada a la educación significaba también la equidad en el acceso a los niveles posobligatorios, que sólo debería condicionarse a los principios de mérito y capacidad. Puertas abiertas por tanto para el acceso al bachillerato, a la formación profesional de nivel medio o superior y a la universidad.

Limitándonos ahora a la igualdad de acceso y de resultados en la etapa obligatoria y gratuita de los sistemas educativos, hay que decir que la implantación de la comprensividad cosechó pronto un gran número de críticas, sin duda porque la ambición de sus fines hacía difícil mantener el equilibrio entre las expectativas provocadas y los resultados reales conseguidos. Curiosamente, la crítica provino tanto de la derecha como de la izquierda políticas.

La derecha, en términos generales, no formuló nunca su crítica frontalmente. No hubo, pues, un rechazo directo de las exigencias de la igualdad de oportunidades en educación, sino una denuncia práctica: la escuela comprensiva baja el rendimiento escolar del sistema educativo. Aunque no ha habido hasta el momento evidencia empírica alguna de que, en términos de rendimiento escolar, los alumnos de las escuelas comprensivas tuvieran unos índices de rendimiento inferiores a los de las escuelas diversificadas, la crítica se ha mantenido hasta la actualidad. Entre nosotros, ha sido muy significativo, por ejemplo, el informe efectuado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en 1997 sobre los alumnos del tramo de edad 14-16, el cual concluye diciendo literalmente que “no hay razones para decir que el rendimiento ha empeorado tras la aplicación de la LOGE, pero tampoco las hay para decir que ha mejorado”. Esto es así porque la enseñanza comprensiva, por su propia naturaleza, no busca el rendimiento escolar -tampoco lo elude-, ya que es un instrumento didáctico y organizativo pensado para mejorar, no la calidad de la educación, sino la aplicación del principio de igualdad (la calidad, es obvio, hay que mejorarlas por otros medios en los que ahora no podemos detenernos).

Justamente esa será la crítica que durante muchos años realizará la izquierda política: la escuela comprensiva no ha mejorado sustancialmente el impacto negativo de las desigualdades sociales. Posiblemente hay aquí un error de apreciación, derivado de la excesiva confianza que después de la segunda posguerra mundial se puso en la escuela. Los hechos han demostrado que la escuela no puede erradicar por sí misma la desigualdad social -ésta sólo puede ser combatida por la política y por la economía-, pero puede al menos contribuir a no reproducir las desigualdades sociales en el sistema educativo, amortiguándolas, evitando la discriminación escolar por razones familiares, de sexo, sociales o étnicos. Aun así, parte de la izquierda europea insiste hoy en que la escuela comprensiva, sobre todo en aquellos países que han incorporado itinerarios curriculares distintos o incluso han adoptado una opcionalidad que condiciona el destino escolar de los que de una manera u otra se ven obligados a seguirla, puede enmascarar la segregación en un marco formal de aparente igualdad de oportunidades. Sin duda, los problemas de la comprensividad siguen siendo hoy complejos, en buena parte por la

dificultad grande que supone querer extender a toda la población escolar una formación general acorde con el principio de igualdad.

Posiblemente, hay parte de razón en algunas de estas críticas, pero no la hay en querer presentar la comprensividad en los antípodas de la diversidad, como una “escuela única” que aplica un currículo uniforme para todos los alumnos. La diversidad es, ya lo hemos dicho, consustancial con la comprensividad desde su propio nacimiento. La opcionalidad fue precisamente el medio elegido por los teóricos de la escuela comprensiva para hacer frente a la diversidad *in genere* que presentan los alumnos, sobre todo en los últimos años de la etapa obligatoria. Lo que ha ocurrido frecuentemente es que la opcionalidad, o bien ha sido totalmente insuficiente, o bien ha encubierto itinerarios a los que, de una u otra forma, se han visto obligados ciertos alumnos. La opcionalidad de la escuela comprensiva requiere, por otra parte, que el tamaño de los centros sea relativamente grande, a fin de que sinérgicamente se pueda ofrecer un amplio abanico de opciones; requiere también espacios escolares adecuados para hacer posible el desdoblamiento de aulas en determinadas materias, así como la diversificación curricular, lo que significa remodelación de los centros actuales o creación de escuelas nuevas; finalmente, exige una amplia flexibilidad en la organización de los centros y una notable autonomía pedagógica de los equipos docentes. Todo ello significa recursos: recursos didácticos, recursos docentes, recursos arquitectónicos, recursos financieros. La pregunta que surge inevitable es ésta: ¿se pueden demandar buenos resultados a la escuela comprensiva si no se le suministran los recursos que su propia naturaleza demanda? Sí, la comprensividad es cara, pero ese es el precio que hay que pagar justamente para impartir una formación general a *todos* los alumnos. No es sólo un modelo escolar lo que está en juego, es también un modelo de sociedad, integrado, o no, por futuros ciudadanos libres e iguales.

5. La LOGSE, su aplicación y su reforma: algunas reflexiones finales

No es este obviamente el momento de hacer un análisis ni de la elaboración de la LOGSE ni de su efectiva aplicación. Mi intención es más modesta. Se trata de hacer algunas reflexiones generales sobre el destino de las reformas escolares, especialmente en lo que respecta a la comprensividad como instrumento de la formación general.

Primera reflexión: la LOGSE corre el riesgo de seguir la misma suerte de todas las leyes que en los últimos treinta años han acometido una reforma profunda de la educación. Tanto esta ley como las anteriores no han conectado suficientemente con la llamada cultura escolar, es decir, con ese conjunto de pautas, mentalidades y prácticas que, sobre todo en el profesorado, rigen la vida real de la escuela. Y sin esa conexión profunda, ninguna reforma puede alcanzar los niveles adecuados de éxito.

Segunda reflexión: las reformas escolares, si se quiere de verdad lograr su efectividad, necesitan tiempo. Necesitan también continuidad a medio y largo plazo. No bastan las mayorías absolutas para garantizar la efectividad de una reforma escolar. Las minorías de hoy son las mayorías de mañana. Por todo ello, si no queremos entrar en el círculo dantesco de reforma tras reforma, de un continuo tejer y destejer la tela de Penélope, las reformas escolares necesitan inevitablemente un pacto de Estado. Al no haber sido la LOGSE fruto de ese pacto, aunque se consiguieron aunar muchas voluntades, la reforma escolar que esta ley preconizaba muestra ahora su debilidad

intrínseca, corriendo el riesgo cierto de abortarse antes de su efectiva aplicación a largo del tiempo. Pero que el partido popular quiera acometer la reforma de todo el sistema educativo sin voluntad de pacto, indica que la escasa madurez democrática de nuestro sistema político persiste.

Tercera reflexión: una cosa son las leyes y otra su aplicación. En el caso de la LOGSE existe una conciencia generalizada de que los reglamentos de desarrollo de la ley no han respetado en múltiples aspectos el espíritu con que aquélla fue concebida. Es el fenómeno, suficientemente conocido, de los efectos perversos derivados de la aplicación de las leyes, efectos a veces no queridos, pero a veces intencionadamente perseguidos.

Tengo dicho en varias ocasiones que no debemos sacralizar las reformas. La LOGSE tampoco. La dura prueba de la realidad ha puesto en evidencia sus carencias y sus errores, no tanto de concepción como de aplicación. Es preciso, pues, su rectificación, mejora o modificación. Ahora bien, gran parte de esas rectificaciones se conseguirían cambiando determinados aspectos del desarrollo de la ley, salvo que lo que de verdad se desee sea sustituir el principio de igualdad que inspiró la LOGSE por el principio de rígida segregación y selección que tanta virtualidad ejerció en la historia pasada.

Finalmente, resulta prematuro aún analizar con detenimiento la reforma del gobierno popular en lo que respecta a la comprensividad. No basta con saber que las directrices de la reforma son, por este orden, introducción de los itinerarios curriculares en los últimos años de la escolarización obligatoria, supresión de la promoción automática e implantación de una prueba general de conocimientos –una o varias revalidas-. Todos estos elementos son polémicos en sí, pero no pueden discutirse sin conocer todo el plan de reforma, sus interconexiones, sus efectos y su desarrollo concreto. Sí, en cambio, puede criticarse que una reforma de esta naturaleza se esté elaborando sin un diagnóstico previo de la situación actual, mucho más cuando la LOGSE apenas acaba de implantarse en su totalidad; asimismo, extraña que una reforma de este calado esté diseñándose sin el necesario diálogo con la comunidad escolar, especialmente con el profesorado y los grupos y asociaciones que lo representan.

Una reforma de la comprensividad no debería echar en saco rato lo que, a mi juicio, es el nervio cardinal. Deberíamos debatir profundamente el carácter de este amplio tramo del sistema educativo que es hoy la escolaridad obligatoria: ¿se quiere hacer de él un espacio propio para la formación general o, por el contrario, se quiere hacer, de hecho o de derecho, un tramo en dos partes, uno dedicado a la enseñanza primaria tradicional y otro a la educación secundaria obligatoria como etapa previa de carácter propedéutico? Este es quizá el problema principal. En la actualidad, el currículo de este largo tramo está en la práctica contaminado por elementos propios del bachillerato tradicional, tanto desde el punto de vista de los métodos didácticos, de la concepción del saber catalogado en asignaturas (y no en áreas), como del propio papel del profesorado, un profesorado de educación secundaria que se incorpora a las aulas sin más formación que la que proporciona hoy la universidad, una formación ayuna de contenidos pedagógicos.

Deberíamos saber, en consecuencia, si la nueva ley de calidad va a mantener el principio de comprensividad o se va a pronunciar claramente por la enseñanza diversificada. Si se tratara de rectificar los errores cometidos, el camino de la comprensividad debería ir en el sentido que en parte, sólo en parte, señalaba la propia LOGSE: mayor flexibilidad curricular, mayor autonomía de los centros y de los equipos docentes, mayor elasticidad horaria, mayor diversificación curricular, agrupaciones por rendimientos en determinadas materias y reagrupamientos homogéneos una vez superados los obstáculos, mayor optatividad para atender a los diversos intereses de los alumnos y, obviamente, mayores recursos para la escuela comprensiva.

Finalmente, dos palabras sobre el tema de los itinerarios curriculares. Como es sabido, existen en la Unión Europea escuelas comprensivas con itinerarios en los últimos años de la escolarización obligatoria. El problema es si esos itinerarios pervierten el espíritu de la comprensividad segregando o discriminando a los alumnos, encauzándolos hacia caminos cada año más divergentes, de tal modo que determinen de modo irreversible el destino final del alumnado, académico, profesional o laboral. El problema es si en vez de destinar recursos para hacer posible esa igualdad de resultados básicos que la comprensividad persigue, lo que se decide es, manteniendo la carcasa formal de la escuela comprensiva, vaciar de sustancia el contenido de la comprensividad. Posiblemente, al final de todo este proceso, cuando haya que votar la ley de calidad, los diputados tendrán que determinar si se mantiene la comprensividad, con todas las rectificaciones y modificaciones que sean precisas, o si, por el contrario, lo que se impone es, con mayor o menor capacidad de encubrimiento, el principio prematuro de la selección restrictiva en una etapa que debería ser de efectiva formación general para toda la población. Me temo que los pasos andados hasta el momento por el gobierno popular vayan en la mala dirección.