



LA EDUCACIÓN COMPRENSIVA EN ESPAÑA: PARADOJA, RETÓRICA Y LIMITACIONES

DIEGO SEVILLA MERINO (*)

RESUMEN. Cuando se han cumplido ya más de diez años desde la aprobación de la LOGSE (1990), hay una sensación de malestar y fracaso ante la situación de la educación comprensiva en España. Como motivos de esa sensación cabe señalar la sobrevaloración de la escuela como factor de reforma social, las limitaciones de las macroreformas, y la insuficiencia del apoyo social y de la vinculación del profesorado respecto a la comprensividad. Sin embargo, en este artículo se destacará la importancia de la aportación de la comprensividad tanto al sistema educativo como a la integración social. Por ello hay que seguir apoyando sus objetivos, especialmente ante las amenazas que se vislumbran para ellos.

ABSTRACT. After more than ten years of the passing of LOGSE (1990), there is a feeling of unease and failure about the situation of understanding education in Spain. The reasons of that feeling are: overvaluation of school as a factor of social reform, macroreforms' restrictions, and the lack of social support and teaching staff's links regarding understanding. However, this article underlines the importance of understanding's contribution, both to the educational system and to social integration. That's why we should continue backing its objectives, especially in view of the threats we can discern about them.

EL ORIGEN DE LA COMPRENSIVIDAD EN EUROPA

Husén, ya en 1962, destacaba el papel determinante de los factores sociales en la aparición de las formas de educación comprensiva (Husén, 1988, pp. 91-103). En efecto, después de la II Guerra Mundial, en las sociedades europeas más desarrolladas, y especialmente en los partidos

socialdemócratas, fue tomando cuerpo la idea de reformar los sistemas educativos, sobre todo en sus tramos medios. Aparte de centros donde primaba la orientación académica y una función preparatoria para acceder a la Universidad (Gymnasium, Grammar School, Lycée...), se organizaron, ya desde el siglo XIX, centros con la misma estructura pero con una orientación más práctica y un alumnado

(*) Universidad de Granada.

no tan seleccionado y orientado hacia una enseñanza superior no universitaria o a una formación profesional cualificada (Realschulen, Modern School, Lycée Technique...) y otros centros que fuesen como una prolongación de la escuela primaria a fin de dotar de mayor preparación a quienes se habían de incorporar al mundo laboral con una formación menos cualificada (Volkschulen, Common School, Petites Écoles...) (Pedró, 1996).

Sin embargo, no dejaba de aparecer como contrario a la equidad que se seleccionase a los alumnos a una edad temprana (10-11 años) y que quedase ya marcada su orientación académica futura y hasta su posición social. A partir de esta cuestión, fue tomando fuerza la idea de ampliar el periodo común y uniforme del sistema escolar, de buscar la forma de conceder las mismas oportunidades al alumnado —al margen de su origen social, sexo y procedencia geográfica— y de modernizar currículos y ajustar contenidos y objetivos a una sociedad y a un mundo laboral que habían cambiado. Lundgren (1989) ha destacado el papel de la ideología en la configuración de los sistemas educativos y, más concretamente, en la aparición de la educación comprensiva. Las ideas de un partido socialdemócrata que gobernaba en Suecia ininterrumpidamente durante décadas, la conveniencia de adecuar a los deseos e intereses de su electorado la organización del sistema educativo y que apareciera ante sus ojos legitimado su funcionamiento, la importancia creciente de las teorías sobre el capital humano, el puesto central del niño en la escuela, la concepción de la tarea escolar como la aptitud para asimilar y descubrir nuevos conocimientos... empujaban a sustituir las formas de escolarización segregadas por la integración al menos hasta los 15 o 16 años. En esa dirección, por lo tanto, en los años cincuenta, los políticos socialdemócratas suecos veían como más justa la escolarización comprensiva. Financiaron investigaciones para averiguar si con

ella se pondría en peligro el éxito escolar y encontraron que los investigadores avalaban sus planteamientos (Svensson, 1962). De este modo surgía en 1962 en Suecia una escuela integrada que acogiera a toda la población durante nueve años (de los 7 a los 16 años). Situaciones similares y con resultados parecidos se dieron en los demás países nórdicos; más tarde fue la incorporación a esta tendencia de los países meridionales mientras que en el ámbito germánico la introducción de fórmulas comprensivas (*Gesamtschule*) no suponía la desaparición de las anteriores segregadas (*Gymnasium, Hauptschule, Realschule*).

Actualmente (EURYDICE, 2000, p. 77), la mayoría de los países europeos tienen una escolarización integrada al menos hasta el fin de la educación secundaria inferior (en torno a los 15 años). Así, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia y Portugal tienen una estructura integrada continua durante los nueve o diez años que dura la escolarización obligatoria; Francia, Grecia, Italia y España dividen la enseñanza secundaria en dos niveles de los que el primero es comprensivo; Bélgica, Irlanda y el Reino Unido también se proponen como objetivo dar a todo el alumnado una formación común en los primeros años de la educación secundaria; y, por el contrario, Alemania, Austria y los Países Bajos mantienen para este periodo diferentes tipos de escuelas.

Todo lo dicho no impide reconocer que la enseñanza secundaria, sobre todo en su tramo inferior, es la parte más controvertida de los sistemas educativos europeos. Su configuración aparece como móvil e insegura, se junta con la primaria o se separa de ella; se divide en ramas o forma un solo tronco; se distribuye en etapas o ciclos; se problematiza por el incremento de alumnos, los cambios de su enfoque, la prolongación de la escolaridad, su paso del elitismo a la generalización, de su orientación académica a proponerse como objetivo la formación general; su

doble objetivo casi contradictorio (dar cabida a todos sin que descienda el nivel de los más capaces). Por eso, si nadie rechaza abiertamente la ampliación de la escolarización, sí que surgen demandas de flexibilidad y de búsqueda de nuevas fórmulas persiguiendo que la prolongación en su duración de la escolaridad obligatoria y la ampliación de la población que la sigue no tenga efectos indeseados:

Permanecer obligatoriamente en la escuela durante cinco o seis años es una cosa; permanecer en ella nueve o diez es otra bien distinta, especialmente cuando los tres o cuatro años de más se corresponden casi exactamente con el turbulento periodo de la adolescencia y cuando la pubertad se alcanza a una edad cada vez más temprana. Con esto no se está abogando por una reducción de la escolarización obligatoria; simplemente se pretende enfatizar el hecho de que cuanto más se alarga su duración, más cambia su naturaleza y puede agriarse el pretendido éxito de los reformadores ilustrados. (OCDE, 1983, p. 11).

En este sentido, no puede negarse el peso de la voluntad y de planteamientos políticos que hay detrás de la comprensividad así como la búsqueda de logros más relacionados con la equidad, la igualdad de oportunidades o el bienestar de los alumnos que con una eficacia instructiva o con un trabajo más fácil para el profesorado. Clive Beck (1990, p. 17), citado por EURYDICE (1997, p. 19), es rotundo en la caracterización de la comprensividad:

Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socioeconómicos y distintos niveles de rendimiento escolar deben ser educados en las mismas escuelas y en las mismas clases... Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos; b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro de

cada grupo socioeconómico; y c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una «buena vida» (que no difiere fundamentalmente de una clase a otra) y estando igualmente llamados para hacerlo.

El problema está en que esta voluntad política puede convertirse en un fiasco si no se tienen en cuenta las mayores necesidades de recursos humanos y materiales que exigen estos objetivos, las opiniones, rutinas y hasta intereses corporativos del profesorado y el cúmulo de resistencias que ha de superar toda reforma de carácter social o político. De otro modo, todo quedará en cambios superficiales, meramente formales o nominales y, antes o después, se aceptará la pervivencia de la situación anterior aunque oculta tras diversos camuflajes. (Por ejemplo, convertir la atención a la diversidad en una segregación que reproduzca en el interior de los centros la que antes se daba entre diferentes tipos de centros.)

Lo cierto es que no hay evidencia empírica de que la comprensividad haya supuesto una disminución generalizada del nivel alcanzado por los escolares ni un perjuicio para los alumnos mejor preparados (Fernández Enguita y Levin, 1989, p. 54).

También es cierto, como sostiene Crouch (1999, pp. 231-239) que, al margen de los ideales respecto a la igualdad de oportunidades que proclaman las reformas y las leyes educativas que persiguen la comprensividad, existen mecanismos por los que el origen familiar y las consiguientes ventajas o desventajas culturales siguen siendo decisivos. Es decir, han crecido las oportunidades educativas para todos pero se mantiene la capacidad de los grupos superiores para que sus descendientes no bajen de nivel social y permanecen las dificultades para que los descendientes de los grupos inferiores asciendan, si bien serán

más frecuentes los movimientos dentro de los grupos o los ascensos cuando las funciones superiores no sean totalmente cubiertas por los descendientes de quienes ya las ocupaban. Desde distintos campos se ha puesto en evidencia que, al margen de la labor de la escuela, existen condicionamientos que aminoran el alcance real de las políticas que pretenden lograr una efectiva igualdad de oportunidades educativas. Así, Pierre Bourdieu ha desarrollado el concepto de «capital cultural» que beneficiaría a los niños que pueden aprovecharse de él merced a sus familias (Bourdieu, 1979, 1997 y 2000). Desde otra perspectiva, Bernstein (1970) ha llamado la atención sobre el lenguaje y los códigos lingüísticos como condicionamiento para el éxito escolar en un sentido similar a como lo había hecho Bourdieu respecto al capital cultural. Es decir, las ventajas de tipo sociofamiliar siguen pesando en el desarrollo de la escolarización, si bien la expansión de los niveles básicos del sistema educativo es el factor más importante para producir el incremento de la escolarización en los niveles superiores y sólo la expansión del sistema educativo mejora de forma global las oportunidades educativas (Ploeg, 1992). Ciertamente el concepto de *movilidad social* es complejo y se presta a ser estudiado en sus diferentes variantes con resultados no siempre concordes y las teorías elaboradas a partir de su estudio (*modernización, industrialización, reproducción...*) conducen a precisar y limitar conclusiones que nos gustaría que fuesen más generales y rotundas. De todos modos parece predominar un moderado escepticismo respecto a la influencia de los sistemas educativos en orden a la movilidad social. Concretamente, Blossfeld y Shavit (1993, p. 19), tras un detallado estudio en trece países, concluyen que

pese a la marcada expansión de los sistemas educativos, en la mayor parte de los países que estudiaron, ha habido un cambio escaso en la desigualdad, por motivos socioeconómicos, de oportunidades educativas.

Sin embargo no se debe circunscribir el éxito o el fracaso de la comprensividad a estos resultados. Hay que apuntar a valores como la integración social y la formación de un sentido de pertenencia a una sociedad, imprescindibles para naciones que se apoyan en la *ciudadanía* de su población. Por lo tanto, en esta aproximación introductoria a nuestro estudio, cabe concluir que si las reformas comprensivas en Europa no han logrado eliminar absolutamente la reproducción y la estratificación de los sistemas sociales, sí que han supuesto notables mejoras en orden a la consecución de unos sistemas educativos más abiertos, libres y democráticos, y en su contribución a la permanente construcción de una sociedad no sólo formalmente democrática.

LA CONFIGURACIÓN ORIGINARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA COMPENSIVIDAD. LA LEY GENERAL DE 1970

Originariamente, y al menos hasta 1970, el sistema educativo español se caracteriza por la débil presencia del Estado y la preponderancia de la Iglesia. La *Ley de Instrucción Pública de 1857*—*Ley Moyano*—declaraba la enseñanza primaria obligatoria (art. 7.º) pero sólo gratuita para quienes presentasen certificado de pobreza (art. 9.º). En coherencia con estos planteamientos, la enseñanza primaria padeció una escasísima financiación¹. Y es que,

en la mentalidad de los «liberales moderados» españoles, la enseñanza no era tanto un derecho de la persona cuanto una «válvula de seguridad» en manos del Estado que «impide el ingreso en ciertas carreras y lo abre para otras» en función de «los intereses sociales» (Gil de Zárate, 1855, pp. 169-170; Víaño, 1996, pp. 136-140). No es necesario insistir que dichos intereses sociales coinciden con el mantenimiento de la estratificación social y el uso del sistema educativo como instrumento legitimador y, en este sentido, los alumnos han de aceptar que sus aptitudes no concuerdan con las exigencias de las enseñanzas y demandas sociales, en lugar de considerar esta forma de selección como un constructo social donde al sistema escolar se le han encomendado unas funciones sociales específicas. A ello se añadirá una configuración de las Enseñanzas Medias tremendamente elitista que sólo interesarán a quienes puedan cursar enseñanzas universitarias, es decir, a una reducida minoría perteneciente a la clase media alta urbana.

El planteamiento secularizador de la enseñanza que pudiera tener el liberalismo español quedó anulado por la fuerza de los conservadores y directamente de la Iglesia, que obtuvo en el Concordato de 1851 amplísimas prerrogativas y las mantendría durante la Restauración y el Franquismo. Este control ideológico quedaba reforzado con lo que Bonal (2000, p. 203) considera los rasgos históricos del sistema educativo español: en la enseñanza, retirada voluntaria del Estado y delegación en la Iglesia cuya presencia será preeminente en el bachillerato y, consecuentemente, configuración de un sistema dual, privado elitista y estatal de baja calidad.

Destaca en este panorama, por una parte, la labor modernizadora de la *Institución Libre de Enseñanza* y, concretamente, su esfuerzo secularizador en orden a liberarla del adoctrinamiento religioso y moral de la Iglesia Católica; y, por otra, los planteamientos sociales de la *Escuela Nueva de Núñez Arenas*. En ella se elaboró el documento «Bases para un Programa de Instrucción Pública». Su autor era Lorenzo Luzuriaga y el documento sería aprobado en el XI Congreso del PSOE, celebrado en 1918. Su interés para nosotros estriba no sólo en que va a marcar el ideal del Partido Socialista en relación con la educación sino en su carácter de antecedente de la educación comprensiva en España, juntamente con los postulados de «*escuela unificada*» o «*escuela única*» de Luzuriaga que es, en definitiva, quien está detrás de ambos (Barreiro, 1989; Tiana, 1996, pp. 325-329). Sin embargo, dado su distanciamiento no ya de la situación del sistema educativo español de entonces sino incluso del desarrollo cultural, social y económico del país, ni siquiera se plasmó en la legislación educativa de la II República².

Los cambios en el sistema educativo español se producirán junto con los cambios que experimenta la sociedad española en general. Así, el fuerte desarrollo de la sociedad española a partir de la segunda mitad de los años cincuenta tendrá su correspondencia en el sistema educativo. Ciertamente, en esta década, coincidiendo con la tímida apertura del régimen Franquista, se habían introducido modificaciones en el sistema educativo (Escalano, 1992). Pero eran absolutamente insuficientes para acompañar un sistema educativo, que presentaba gravísimos

(1) Entre 1850 y 1875, la educación nunca llegó a superar el 1,3% del presupuesto nacional y en la década de 1870 descendió al 0,55%. Sólo a partir de 1900, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y

Bellas Artes y la funcionarización de los maestros—hasta entonces simples empleados municipales—aumentará la aportación del gobierno central.

(2) Se pueden contrastar estas aspiraciones con los elevados índices de analfabetismo—44% en 1920 (Vilanova y Moreno, 1992)—o la baja tasa de escolarización (el 43,61% de la población de 6 a 17 años en 1935).

problemas, con el desarrollo económico-social que estaba experimentando el país y atender a la fortísima demanda social de educación pues era la presión social más que la voluntad de los gobernantes el artifice del incremento de la escolarización.

De hecho, la misma OCDE había advertido del peligro que suponía para el desarrollo económico (uno de los valores máspreciados para los gobiernos franquistas del momento) las insuficiencias y los problemas estructurales del sistema educativo (MEC-OCDE, 1963, p. 14). En este contexto, se comprende mejor que el ministerio de Villar Palasí (1968-1973) se propusiese su reforma. Lo que sí se convierte en paradójico es que, dentro de un régimen como el franquista, dicha reforma se planeara a partir de un durísimo y riguroso informe publicado en 1969: *La educación en España. Bases para una política educativa*, más sencillamente denominado *Libro Blanco*. Los consabidos elogios formales a la labor del Régimen no podían compensar la lluvia de datos y argumentos descalificadores para la misma. Así, se señalaban sus limitaciones, su atraso respecto a la práctica totalidad de los países europeos o de la OCDE y, en definitiva, su injusticia³, problemas que no podían dejar de imputarse a quienes llevaban gobernando sin ninguna cortapisa desde hacía ya treinta años. Con todo, resultaba paradójico que una dictadura conservadora pretendiera implantar una fórmula —la educación comprensiva— que había sido promovida por los partidos socialdemócratas nórdicos a fin de fomentar la integración social.

(3) Sin ánimo de ser exhaustivos, recordemos los siguientes datos que daba el mismo *Libro Blanco* (pp. 17-21 y p. 171) y que sólo cabe valorar como una rotunda censura: estructura dual (privada/pública) que suponía a los 10 años una discriminación injusta por el peso decisivo que en ella tenían los factores socio-económicos; alto porcentaje de fracaso escolar; estrangulamientos importantes a los 10, 14, 16 y 17 años; déficit de puestos escolares (414.124 para la población de 6 a 14 años); escasa presencia de la enseñanza oficial en el Bachillerato General (21,51%) frente a la privada oficial (44,00%) y la libre (34,53%); escaso gasto público en educación muy alejado de los restantes países europeos.

Ciertamente la *Ley General de 1970* participa de rasgos que la vinculan con el espíritu tecnocrático de los gobiernos franquistas del momento: sentido de la eficiencia, consideración de la educación como una inversión rentable, necesidad de su conexión con el mercado del trabajo y, sobre todo, la vinculación de la educación con el amplio y complejo mundo del desarrollo (Puelles, 1992, pp. 316-317). Estos rasgos, además, hay que relacionarlos con el fuerte incremento de la demanda educativa por parte de la sociedad española. El cambio económico y social hacía albergar en muchas familias españolas la esperanza de un futuro mejor para sus hijos que podían entregar más años a su educación que los que habían tenido sus progenitores. Y el Régimen podía ser el primer interesado en alimentar esa imagen de «sociedad abierta» en la que era posible el ascenso social. Era una forma de obtener una cierta «legitimación por compensación» que ayudase a poner en un segundo plano el recuerdo de que el Régimen había surgido de una sublevación militar y una guerra civil, a no conceder demasiada importancia a sus déficit democráticos en materia de libertades en atención a las mejoras materiales que se conseguían y las expectativas de un futuro mejor. Sin embargo, el enorme crecimiento de los alumnos matriculados, sobre todo en Enseñanzas Medias, chocaba con la fortísima selectividad que imponía el sistema subrayada por el *Libro Blanco*. Por lo tanto, de no introducirse reformas, se pondría en cuestión la imagen de movilidad social y —como decía el mismo *Libro*

Blanco— peligraría una visión de la educación que enlazaba con «las crecientes esperanzas como medio (la educación) de ascensión económica, social y cultural».

* Por ello, reducir los planteamientos de la reforma de Villar Palasí exclusivamente al ámbito tecnocrático supondría también una simplificación. Hay que destacar su pretensión integradora, su deseo de romper con la existencia de dos caminos escolares divergentes para dos poblaciones escolares de distinta procedencia social y que iban a tener un distinto futuro académico: el que se abría para la clase trabajadora y campesina —la enseñanza primaria— y el que, a los diez años de edad, se ofrecía a la clase urbana media y superior a través del bachillerato y la universidad. Esta temprana discriminación se rompe en España en 1970 con la instauración de una misma fase escolar de los 6 a los 14 años, la *Educación General Básica* o EGB.

Pero la Reforma veía muy limitadas sus posibilidades cuando sectores del Régimen eliminaron la garantía de su financiación. Como es sabido, en la *Ley General de Educación* se contemplaban no sólo los aspectos educativos sino la consecución de fondos económicos para aplicar la Reforma. Sin embargo, en la discusión del Proyecto de Ley en las Cortes franquistas, la Comisión de Hacienda y la Comisión de Presupuestos dejarían en papel mojado las previsiones que la Ley hacía para la financiación de la Reforma (Puelles, 1980, pp. 422-424).

De este modo, la paradójica ambición de implantar, al final de la dictadura franquista, la educación comprensiva en el sistema educativo español quedaba muy limitada. Se llevaba a cabo formal, legalmente pero en la realidad se daban fuertes diferencias entre distintos centros: públicos

y privados; rurales y urbanos; situados en barrios suburbanos con gran crecimiento emigratorio y zonas de población asentada o en regresión. Si se logró escolarizar prácticamente a la totalidad de la población de 6 a 14 años (se pasó del 93% en el curso 1971-72 al 99,96% en el 1974-75), hay que señalar, en cambio, que se tardó mucho —habría que esperar a la llegada de la democracia e incluso al periodo de gobierno socialista— en conseguir que la escolarización fuera en condiciones similares de calidad para cumplir con lo que la Ley definía como «fundamentalmente igual para todos» (art. 15.1). En este sentido, era demoledor el informe que durante el primer Gobierno de la Monarquía elaboraba la *Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*⁴.

Si examinamos lo que había dado de sí la Reforma Villar Palasí hasta el principio de los años ochenta relación con la comprensividad, el balance muestra claras e importantes limitaciones. A lo indicado respecto a las condiciones que afectan a la igualdad en la escolarización y a la gratuidad hay que añadir, en síntesis, que los resultados están muy lejos de los objetivos de una educación comprensiva. De hecho, los adolescentes españoles habían tenido una plaza escolar pero eran demasiados quienes no terminaban sus estudios, fracasaban en los mismos o no pasaban de una etapa a otra. Diez años después de su inicio, en el curso 1980-81, en la EGB la proporción de repetidores era de un 8%, pero este porcentaje era bastante mayor en la pública (11%) que en la privada (4%). La proporción de repetidores era el doble en la segunda etapa que en la primera. Sólo entre un 70 y un 75% de quienes iniciaban la EGB permanecían en ella al cabo

(4) Se trataba de una comisión prevista por la misma Ley y de éste su primer y único *Informe* nos interesa destacar que reconoce claras desigualdades en la escolarización e incumplimiento del principio de gratuidad.

de siete años de escolaridad; obtenían el título de Graduado Escolar —y con él la posibilidad de acceder al BUP— alrededor del 62% y debían de contentarse con el Certificado de Escolaridad, que sólo permitía acceder a la FP 1, el 38%. Es decir, algo más de un tercio del alumnado de la EGB no lograba plenamente su objetivo y quedaban reclusos en una «subcategoría dentro del sistema educativo. Sin duda éste es el dato más grave que proyecta grandes dudas sobre la eficacia de un periodo de escolarización que es un derecho y un deber. Es también llamativo que para un porcentaje tan alto se certifique no los resultados obtenidos sino la mera permanencia en las aulas o que haya notables diferencias por Comunidades Autónomas en porcentajes de obtención del Graduado Escolar —más de un 24% entre la Comunidad de Madrid y la de Canarias, sin saberse exactamente las causas— (Bosch, 1988, p. 91). El 14% de los que salían de la EGB no se matriculaban ni en BUP ni en FP por lo que, previsiblemente, pasaban al mundo del trabajo o del desempleo. Si analizamos los resultados en el bachillerato para continuar valorando los efectos del periodo anterior de escolarización, éstos muestran también unos fuertes índices de fracaso con un 11% de repetidores en el curso 1980-81 y vuelven a darse las diferencias entre el porcentaje de repetidores en la enseñanza pública (14%) y la privada (7%). En la FP 1, menos de la mitad de los que la iniciaban la terminaban (FOESSA, 1981-83, pp. 206-234). Y respecto a la igualdad de oportunidades, aunque los estudios, desde mediados de los años setenta, venían advirtiendo que la educación del padre explicaba el 40% de la varianza en la educación de los hijos y que el origen social desigual (origen social reflejado en la educación y en la ocupación de los padres) explicaba el 50% de la desigualdad de la educación, el nexo entre origen social y educación

tenía doble fuerza en España que en Gran Bretaña o los Estados Unidos (Maravall, 1984, p. 47).

Por lo tanto, cuando vemos la aplicación de la Reforma de los años setenta en la época franquista hemos de pensar en *retórica y limitaciones*. Hubo un uso de la Reforma educativa como medio de legitimación compensatoria del Régimen y un abuso de sus planteamientos —sobre todo si tenemos en cuenta el escaso apoyo económico que obtuvieron— para hacer ver que se trabajaba en la consecución de una sociedad más abierta y en la que la movilidad social permitía el ascenso de los que demostraban su capacidad y esfuerzo en los estudios. Se desvirtuó el principio de la gratuidad, pues la insuficiente financiación que la Reforma obtuvo sirvió en parte, a través de subvenciones, para aminorar el gasto privado en educación de las familias que acudían a centros privados en lugar de conceder prioridad a la igualdad en las condiciones de escolarización. Y, sobre todo, hay que subrayar evidentes limitaciones a la hora de valorar la comprensividad. Había una pretensión, absolutamente desproporcionada si atendemos a la sinceridad del compromiso reformador, de usar la reforma educativa como fuente de legitimación compensatoria, pretensión, por lo demás, nada original (Weiler, 1998).

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPRENSIVIDAD DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA

La democratización política, que se alcanza en España a partir de la muerte de Franco, repercutirá en la aplicación de la Reforma de los años setenta y, de hecho, supone un desarrollo más fiel a sus postulados y la implementación de sus objetivos. La democracia española hereda un sistema educativo mal dotado, con una

financiación escasa y una estructura dual en la que la red de los centros privados recibe financiación pública a pesar de acoger fundamentalmente a un alumnado de clases media y alta.

La libertad de la democracia permitirá, además, que afloren posturas e intereses que durante el franquismo estuvieron más o menos soterrados o enmascarados. Pugnarán abiertamente, por hacer valer sus ideas e intereses políticos, conservadores y progresistas y los colectivos implicados en la educación (profesores, asociaciones empresariales, padres y alumnos). En ocasiones, cada sector actuará unido, con un sentido corporativo, pero otras veces se formarán los grupos con independencia del sector al que se pertenezca y responderán a planteamientos conservadores o progresistas, de defensa de la escuela pública y el principio de igualdad o de la escuela privada y la libertad de enseñanza con un enfoque liberal y confesional (Bonal, 2000).

Los primeros años de la democracia, hasta el triunfo electoral del PSOE en 1982, se caracterizan por la inestabilidad y las disensiones internas de los gobiernos de la Unión de Centro Democrático (UCD) que se reflejarán en una política educativa relativamente débil a la hora de afrontar los problemas que arrastraba la aplicación de la LGE. La redacción de la Constitución dará lugar a un abierto enfrentamiento en relación a la educación entre progresistas y conservadores. Antes de la muerte de Franco, los primeros habían rechazado rotundamente la política educativa realizada durante el Franquismo y elaborado en 1975, documentos como *La alternativa para la enseñanza* del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid 1975 (Bozal, 1977; Puelles, 2000, pp. 271-274) o *Por una escuela pública*,

documento nacido en Cataluña de la Escola d'Estiu Rosa Sensat. Sus postulados propugnaban una «escuela pública única» —superadora de la estatal franquista y en la que se integraría la privada liberada del control de sus propietarios y de su carácter confesional—, laica, gratuita y gestionada democráticamente; con un único cuerpo de profesores y un ciclo único de la enseñanza⁵. La postura conservadora pretendía mantener intacta la doble red de enseñanza donde la privada —formada en su inmensa mayoría por centros de la Iglesia— siguiese con financiación pública, aunque controlada totalmente por sus propietarios, con un claro carácter confesional y con una posible selección de su alumnado. Si los progresistas buscaban el pluralismo en el interior de cada centro y una cierta homogeneidad de los centros entre sí, los conservadores propugnaban la homogeneidad interior de cada centro y la diversidad de los centros entre sí dentro de una actitud claramente alejada de la comprensividad.

El consenso constitucional llevará en la redacción del artículo 27 a un mutuo esfuerzo por recoger el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; por una parte, se aceptará la doble red de centros en el sistema educativo con la obligación del Estado de ayudar a los centros que cumplan los requisitos establecidos por ley y el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral de acuerdo con sus convicciones; y, por la otra, se reconocerá el derecho a la educación que quedará garantizado con una planificación pública, si bien con la participación de los sectores afectados, y la intervención de los profesores, padres y alumnos en el control y la gestión de los centros públicos.

(5) No es difícil apreciar el valor anticipador de las «Bases para un Programa de Instrucción Pública» de 1918 al que anteriormente nos hemos referido.

Tras los gobiernos de la UCD, la abrumadora victoria del PSOE en las elecciones de octubre de 1982 —más de diez millones de votos y 202 diputados— abriría un período ininterrumpido de casi catorce años de gobierno socialista. Serán años sumamente importantes para la educación. El PSOE la concibe en su gobierno como un elemento substancial para el logro del bienestar social y como un factor de desarrollo y modernización. Maravall, Ministro de Educación de 1982 a 1988 y uno de los principales ideólogos del PSOE en este campo, expresará nitidamente los objetivos de la política educativa de los gobiernos socialistas: «... conseguir un sistema educativo de mayor calidad y más equitativo» (1984, p. 4). La sinceridad de estos propósitos se manifestará en una serie de líneas de acción que revelarán la importancia que se concede a la educación en pro de la igualdad. Entre las más relacionadas con la comprensividad señalaremos (Puelles, 1999, pp. 404-407):

- el programa de educación compensatoria
- el programa de educación especial
- el programa de becas
- la reforma experimental de las enseñanzas medias.

Por su importancia merece consideración aparte la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) con la que, de acuerdo con el anuncio que hizo en su día, el PSOE sustituirá la LOECE. Su objetivo era el desarrollo del artículo 27 de la Constitución desde una ideología de izquierda pero con la pretensión de que pueda ser aceptada por todos. Además de regular los derechos y libertades que en materia de educación reconoce la Constitución, la LODE supone la aceptación de la doble red de centros —públicos y privados— y la delimitación de

los derechos y obligaciones de una nueva figura, el *centro privado concertado*. Siguiendo lo que ya se había hecho en otros países (Bélgica o Francia, por ejemplo), la Ley ofrece la posibilidad de que los centros privados establezcan conciertos con la administración educativa y reciban financiación pública a cambio de obligaciones concretas. Entre las obligaciones que imponían los conciertos a los centros que quisieran acogerse a ellos, para nuestro tema tiene especial importancia el baremo que ha de aplicarse cuando un centro recibía más solicitudes de admisión que plazas disponibles. En un primer momento primará la pertenencia a familias de menores rentas junto con la proximidad del domicilio familiar al centro y la existencia previa de hermanos en él. Sin embargo, poco a poco se han ido introduciendo variaciones que han supuesto primar la proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de uno de los progenitores o, finalmente con los conservadores ya en el poder, se ha abierto la puerta a cierta discrecionalidad por parte del propietario del centro concertado. La importancia del domicilio familiar y el deseo de muchas familias de matricular a sus hijos en centros donde no acuda alumnado que pueda ser problemático por su origen sociofamiliar ha ido estableciendo diferencias entre las características del alumnado de los centros concertados y de los públicos —e, incluso, entre distintos centros públicos— con importantes repercusiones para la comprensividad como luego señalaremos.

Además se incrementó el presupuesto del Ministerio de Educación y se lo situó en unos niveles próximos a la media de la OCDE y a la de los países de nuestro entorno⁶. Es por todo ello por lo que podemos hablar de una *implementación* de la

Ley General de Educación cuyos objetivos comprensivos se habían visto desvirtuados por una insuficiente financiación, por la *contrarreforma* que se lleva a cabo una vez cesados el ministro Villar Palasí y los promotores de la Ley y por la debilidad de la política educativa de la UCD y su entrega, en este campo, a planteamientos estrictamente conservadores.

Es, sin embargo, importante señalar las diferencias entre la financiación de la educación que se están produciendo a partir de la descentralización educativa. Se trata de diferencias que lógicamente afectan a la calidad de la educación que recibe el alumnado según la Comunidad Autónoma en la que se escolarice y que, por lo tanto, van en contra de la igualdad respecto al derecho a la educación. Las diferencias se producen tanto en el gasto en educación por habitante⁷ como en el gasto por alumno⁸ y llegan a ser superiores al 30% (Uriel, 1997, pp. 168-206).

Con todo, los resultados seguían revelando las dificultades para lograr una auténtica igualdad de oportunidades educativas. Así, considerando los datos del curso 1990-91, tenemos que en la segunda etapa de la EGB, al término de los cursos 6.º, 7.º y 8.º quedaban con una o más áreas pendientes el 32,3%, el 33,3% y el 21,2% respectivamente; obtenían el Graduado Escolar el 77,8% pero sólo el 60% lo lograba sin repetir ningún año; en FP 1, no promocionaban el 48,6%; en BUP, no promocionaban en el primer curso el 22,6%; en el segundo, el 20,4% y en el

tercero, el 16,9%; en COU, el 30,6% (Consejo Escolar del Estado, 1992, pp. 164-171). (También se constatan las limitaciones de la segunda etapa de EGB, la FP y el BUP en MEC, 1989, pp. 89-90). Asimismo, siguen dándose una notable diferencia entre los resultados que obtiene el alumnado en los centros privados y en los públicos. Por otra parte, los estudios de la evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias volvieron a poner de manifiesto que la FP —sobre todo la FP 1— seguía siendo la cenicienta del sistema educativo y que había una tendencia a que en el alumnado de BUP predominasen las capas sociales medias y altas y en el de FP las bajas (CIDE, 1992, p. 99), dato que ya había sido destacado por Carabaña (1988) que, citando a Ordovás (1986), señalaba que es la situación socio-económica —y no los resultados académicos en la EGB— el factor más determinante para cursar la FP. Por lo tanto, cuando iba a ser sustituida la LGE por la LOGSE y la reforma de los setenta por la de los noventa, volvían a ser pertinentes las cuestiones sobre la igualdad de oportunidades; el predominio de la función reproductora de las estructuras sociales por parte del sistema educativo y su papel de criba social; su funcionamiento elitista y selectivo. Y, desde luego, seguía siendo lo más grave la discutible eficacia de una enseñanza que en sus tramos obligatorios es un derecho y un deber y que, sin embargo, arroja tan alto grado de fracasos en la segunda etapa de la

(6) En España, entre 1985 y 1994, el porcentaje del gasto público en educación sobre el gasto público total pasó del 8,6 al 12,6, mientras que, en ese mismo período, en Dinamarca pasó del 11,6 al 12,6; en Alemania del 9,6 al 9,4 y en Italia del 9,1 al 8,8 (Fuente: OECD, 1996, p. 93; 1997, p. 78).

(7) En 1980, la Comunidad Autónoma con un gasto mayor en educación por habitante era Navarra que superaba la media nacional en un 17,01% y la que tenía un gasto menor era Castilla-La Mancha con un 15,86% por debajo de la media nacional; en 1992, el mayor gasto se daba en el País Vasco (24,52% por encima de la media nacional) y el menor volvía a corresponder a Castilla-La Mancha (15,86% por debajo de la media nacional) (Uriel, 1997, pp. 175-176).

(8) En 1980, la Comunidad Autónoma con un gasto mayor en educación por alumno era Navarra que superaba la media nacional en un 18,76% y la que tenía un gasto menor era Murcia con un 15,31% por debajo de la media nacional; en 1992, el mayor gasto se daba de nuevo en Navarra (25,28% por encima de la media nacional) y el menor correspondía a Andalucía (16,15% por debajo de la media nacional) (Uriel, 1997, pp. 177-178).

EGB y en la FP 1. Se trata de cuestiones substanciales respecto al sentido y la problemática de la educación comprensiva que deberemos analizar en el balance final de este estudio.

LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS NOVENTA: UN PROYECTO PROMOVIDO POR UN PARTIDO SOCIALISTA PERO APLICADO POR UN PARTIDO CONSERVADOR

En 1987 el PSOE decidía pasar de las reformas parciales a realizar la reforma estructural de la enseñanza no universitaria que sustituyese a la *Ley General de Educación de 1970*. De las razones que justificaban esta nueva reforma, las más significativas para nuestro tema serían los altos índices de fracaso en la EGB así como la doble titulación con la que terminaba y con la que se clasificaba al alumnado a los catorce años. Pero pronto se percibirán cambios en la situación que permitirían hablar de un debilitamiento en el apoyo social del PSOE —pérdida paulatina pero constante de votos, prolongada huelga de los profesores durante el curso 1987-88, huelga general el 14 de diciembre de 1988— y de sus iniciales planteamientos ideológicos. Esta situación, unida a la preeminencia de los planteamientos liberales a nivel mundial, irá templando el discurso político del PSOE. Con todo, el Proyecto de Ley mantenía el objetivo de la política educativa socialista: dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de calidad. Se publicaba el 9 de abril de 1990 en el *Boletín Oficial del Congreso de los Diputados* y tras ser discutido en un ambiente de diálogo del que sólo se excluyó el Partido Popular —precisamente el Partido que alcanzaría el gobierno el 1996 y tendría que encargarse de la aplicación de los aspectos más problemáticos de esta Ley—, sería aprobada y sancionada el 3 de octubre de 1990 como *Ley Orgánica de*

Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Desde el nivel de estructura del sistema educativo, los cambios que introduce la LOGSE se dirigen a regular la enseñanza en el periodo anterior a la enseñanza obligatoria (educación infantil, hasta los seis años) y a la enseñanza secundaria. La reforma parte de un diagnóstico que ya Maravall (MEC, 1987, p. 11) había calificado como unánime respecto a los nudos esenciales de la problemática educativa española: la Educación Infantil se halla insuficientemente regulada y ordenada; se detectan dificultades curriculares en la última etapa de la EGB que se traducen en un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela; la pervivencia de una doble titulación al término de la EGB genera efectos discriminatorios casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista del sistema educativo; el academicismo del actual Bachillerato y su pronunciada desconexión con el entorno social, cultural y profesional que provoca unas elevadas tasas de abandono y otorga a su titulación escasa entidad propia; la insuficiente valoración de la Formación Profesional, su escasa flexibilidad e inadaptación a las necesidades productivas que hacen necesaria su modificación.

Por lo tanto, la reforma se orientaría principalmente a la enseñanza secundaria, pues cuatro de esos cinco «nudos» se referían a ella. Como ya hemos indicado, se trata de viejos problemas que surgen como consecuencia de las limitaciones y desenfoces con respecto a la enseñanza secundaria de la reforma de los años setenta y que su aplicación empeoró.

La solución que al difícil problema de la educación secundaria formula la LOGSE supone universalizar la oferta educativa hasta los 16 años proporcionando a todos una formación básica común dentro de un ciclo de enseñanza

comprensiva. La educación secundaria abarcará el tramo de edad de los 12 a los 18 años. Se estructura en dos etapas con un tratamiento claramente diferenciado. La primera, de educación secundaria obligatoria básica, es una nueva etapa educativa de cuatro cursos, con identidad propia y que coincide, desde el punto de vista del desarrollo de los estudiantes, con los años de la preadolescencia y la primera adolescencia, de los 12 a los 16 años. La segunda, postobligatoria, está integrada por el Bachillerato y la Formación Profesional Específica.

Si el objetivo más importante de la reforma era la enseñanza secundaria, su tema central es el de la educación secundaria obligatoria (ESO), la ventaja más patente que presenta es el aumento del periodo de escolarización comprensiva, lo que debe permitir la disminución del diferencial instructivo y la menor dispersión en cuanto al grado de formación y, por lo tanto, aminorar la correlación entre rendimiento académico y estatus socioeconómico (Hushak, 1977, pp. 115-122). Pero la ESO no es sólo el tema central de la reforma; es también el más complejo y difícil y el de más previsible conflictividad. Se enfrenta al tramo en el que se cosecha el mayor grado de insatisfacción en el actual sistema educativo y esta insatisfacción no es gratuita, sino que es debida a que en él se hacen evidentes todos los problemas de aprendizaje y de adaptación a la escolarización obligatoria. Y, si es deseable la prolongación de la comprensividad hasta los 16 años, es necesario hacerlo de modo que se logren los objetivos realmente pretendidos. Por eso comprenderemos todas las

dificultades que está entrañando su aplicación si tenemos en cuenta que a la promulgación de la Ley ha seguido la época de recesión económica que siguió a la Guerra del Golfo (1991), la contención del gasto público en orden a cumplir con las exigencias de Maastricht y adoptar la moneda única europea y, finalmente, la llegada al gobierno del Partido Popular que se opuso en todo momento a la Ley durante su tramitación parlamentaria y que tiene una filosofía educativa contraria a la comprensividad.

Como se viene constatando reiteradamente, la educación secundaria ha cambiado al cambiar la población escolar con la generalización de dichos estudios⁹. La tendencia general es, ciertamente, mantener a la casi totalidad de la población joven en la enseñanza secundaria, como vemos en las estadísticas de los países de la Unión Europea; y en este aspecto España ocupa uno de los últimos lugares¹⁰. Pero el cambio legislativo no consigue superar por sí mismo los problemas que ya se planteaban con la legislación anterior y que parecen haberse incrementado por las circunstancias actuales. Entre esas circunstancias destacaríamos la evolución de la política educativa del PSOE y el acceso al gobierno del Partido Popular —con mayoría relativa en 1996 y absoluta en el 2000—; el descontento ante los resultados de la LOGSE desde el punto de vista académico; la desigualdad entre centros motivada por la adscripción de alumnado; las dificultades que para la convivencia y la disciplina presenta un determinado tipo de alumnado; y, finalmente, el malestar del profesorado, especialmente el de los centros públicos.

(9) El incremento de la población matriculada entre los cursos 1980-81 y 2000-01 ha pasado del 75% de la población total de 14-15 años al 100%; del 49% de la de 16-17 años al 83% y del 17% de la de 18-20 años al 61%. (Fuente: MEC).

(10) En los países de la Unión Europea, el porcentaje medio de la población de 22 años que ha superado la Educación Secundaria Superior es el 71,2% (en Suecia el 90,2%) mientras que en España es el 63,7%. (Fuente: EURYDICE, 2000).

Como hemos señalado anteriormente, la política educativa del PSOE se escora paulatinamente hacia planteamientos en los que se concede más importancia a un concepto de calidad próxima a la mentalidad meritocrática de las clases medias —«el centro» sociológico como núcleo decisivo de votantes— que a la igualdad. En este sentido, se ha señalado que la LOGSE se ha alejado de la búsqueda de una mayor igualdad y no aborda seriamente el problema de la penalización escolar que sufre el alumnado proveniente de los grupos sociales más alejados de la cultura «cult», así como también se le ha criticado un mayor peso en ella de los planteamientos psicológicos en lugar de sociológicos (Varela, 1991).

El acceso del Partido Popular sin mayoría absoluta al gobierno en 1996 seguramente no le permitió desarrollar plenamente su programa. Con todo, destacamos tres hechos respecto a la comprensividad.

- El Real Decreto de 14 de marzo de 1997 que modificaba el baremo para acceder a los centros financiados con fondos públicos en el sentido de favorecer cierta discrecionalidad a los centros y proporcionar mayor libertad de elección a los padres. Se acentuaba así, aún más, la alteración que ya había sufrido en 1993 en esta misma dirección las disposiciones que desarrollaron la LODE.
- La ideología de la ministra Esperanza Aguirre que tuvo su más público exponente en la conferencia que pronunció en el Club Siglo XXI en la primavera de 1997. Fue una exaltación del neoliberalismo en educación —eficiencia y equiparación de calidad a resultados y, por

lo tanto, consideración del mercado como el medio más idóneo para la mejora del sistema educativo— y un ataque en toda regla a la comprensividad (utópica, roussoniana, creadora de un igualitarismo a la baja con un descenso del nivel de conocimientos y un aumento de la mediocridad).

- La organización por el MEC, en diciembre de 1999, de unas jornadas que bajo el título «La Educación Secundaria a debate: situación actual y perspectivas» se convirtieron en una crítica directa a la comprensividad y una legitimación para la introducción de prácticas segregadoras. Entre sus conclusiones figuran la insuficiencia de la diversificación para solucionar los problemas; el diseño de trayectorias con diferentes itinerarios formativos; la introducción de una prueba al final de la ESO a fin de asegurar la consecución de objetivos mínimos y garantizar un nivel homologable en todos los centros educativos; la organización de grupos homogéneos...¹¹.

Avanzando en esta misma línea, pero ya con mayoría parlamentaria absoluta, la ministra Pilar del Castillo se propone modificaciones legislativas importantes a partir de una Ley sobre Formación Profesional y otra sobre la Calidad de la Enseñanza. Esta última supondría flexibilizar el segundo ciclo de la ESO a partir de las capacidades individuales y el establecimiento de tres itinerarios: uno fundamentalmente académico (la clásica concepción de la enseñanza secundaria como preparación para la universidad?); otro orientado a la Formación Profesional, y un tercero que acogería a los alumnos que

arrastran problemas de aprendizaje y conflictividad, que el Secretario General de la Federación de Enseñanza del sindicato mayoritario del profesorado español, CC OO, ha calificado sintomáticamente como «itinerario basura». Habrá que esperar a la presentación escrita de estos proyectos pero es difícil no pensar que nos retrasemos a la *Ley General de 1970*, a reducir la comprensividad hasta los 14 años y adelantar otra vez a esta edad la segregación de los alumnos.

Si una de las motivaciones para la reforma de los noventa era superar los altos índices de fracaso en la EGB, el BUP y la FP 1, en 1995 un Informe del INCE presentaba resultados nada satisfactorios. También la Inspección, en referencia al territorio MEC, informaba que el 30% no superaba la ESO, que sólo el 45% no lo hacían sin ningún suspenso y que en el Bachillerato el 42% repetía el 2.º curso y más del 50% superaba el 1.º con suspensos. Ciertamente no había transcurrido tiempo suficiente para la consolidación de los cambios introducidos en la LOGSE pero también es natural que el mero cambio legislativo no produzca alteraciones milagrosas en los resultados de la enseñanza.

Otro elemento que plantea un serio cuestionamiento de la comprensividad es la concentración de alumnos problemáticos en unos determinados centros. Se suma la tendencia de las familias con mayor preocupación y más medios para educar a sus hijos en centros «prestigiosos» y la ubicación de centros en zonas suburbanas de las que normalmente recibirán alumnos que presentarán problemas de aprendizaje y disciplina. De hecho, la división entre enseñanza pública y privada sigue siendo un factor de suma importancia en la distribución de las oportunidades

sociales y existen diferencias notables de participación en la enseñanza privada entre las diferentes clases sociales (Calero y Bonal, 1999, pp. 190-194)¹². Estas afirmaciones se completan con el Informe de la Fundación Encuentro (1997) que confirma que la oferta pública sobrepasa el 80% en suburbios, zonas marginales y pueblos pequeños. Esta situación provoca un fuerte malestar entre el profesorado de la enseñanza pública que cree encontrarse frente a una actuación de «competencia desleal» respecto a los centros concertados, pues éstos contarían con los mejores alumnos mientras que ellos asumirían a todos los problemáticos.

De hecho, el «malestar docente», especialmente entre el profesorado de la enseñanza pública, aparece como uno de los problemas más importantes de la enseñanza secundaria. El cambio de una enseñanza selectiva a otra comprensiva; la escolarización del cien por cien de la población hasta los 16 años y, por lo tanto, la presencia en los centros de todos los casos problemáticos que existen entre los adolescentes de una sociedad; la adaptación a un alumnado menos maduro pues la LOGSE ha bajado el inicio de la secundaria de los 15 a los 13 años; la indefinición que en algunas circunstancias siente el profesorado de su trabajo profesional, que ya no se reduce a las funciones clásicas del profesor sino que ha de afrontar toda la problemática que pueden presentar los adolescentes conflictivos; los difíciles problemas de disciplina y convivencia que plantean alumnos que sólo acuden a los centros obligados; la dificultad de trabajar con un alumnado no sólo psicológica y pedagógicamente diverso sino socialmente diferente; su escasa formación psicopedagógica; la impresión de que ellos cargan

(11) De hecho, Cataluña ya ha organizado para el curso 2000-01 «Unidades de Adaptación Curricular» y «Unidades de Escolarización Externa» con «auxiliares docentes».

(12) De acuerdo con estos mismos autores, el análisis de las causas de estas diferencias es complejo pues a los aspectos relativos al comportamiento de la demanda de los grupos sociales deben añadirse cuestiones más cualitativas que atañen a la ideología (ideario de centro, religiosidad...), a determinadas concepciones de la calidad de la enseñanza o a mecanismos sociales de distinción cultural (Calero y Bonal, 1999, p. 194).

con el alumnado peor mientras que los mejores acuden a centros concertados... constituyen un cúmulo de factores que hacen reaccionar al profesorado contra la educación comprensiva y, en general, contra la LOGSE.

Recientemente, *Cuadernos de Pedagogía y Escuela Española* han abierto un foro virtual sobre la Enseñanza Comprensiva en la Educación Secundaria (<http://www.ciss.es/foro-educacion.es>). El artículo escrito en dicho foro por José Benedito y Pilar Cavero (respectivamente Presidente y Secretaria General de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto) no puede ser más negativo en relación a la reforma. Tras hablar de «indisciplina generalizada», «fracaso escolar estrepitoso», «consagración de las desigualdades existentes» (elitismo en la privada y compensatoria en la pública) proponen como solución itinerarios desde los 14 años, bachillerato de 3 años y de dos modalidades y potenciar y ampliar la FP. No es necesario advertir que su propuesta —en la que nos parece no están ausentes actitudes corporativas— no se dirige hacia una diversificación reversible sino a una segregación en itinerarios paralelos y, por lo tanto, absolutamente contraria a la comprensividad y a un alejamiento de los institutos de los alumnos que presenten problemas. Quizás fuera necesario advertir que estamos ante actitudes claramente segregadoras, que no se trata de la comprensible dificultad que presenta compaginar educación común y adecuada diversificación. Este es un objetivo en sí mismo absolutamente deseable pero su desarrollo puede ser bastante problemático e incluso a veces llega a enmascarar prácticas segregadoras que pueden vaciar de contenido la comprensividad (Fernández Enguita, 1986, pp. 113-125). La diversificación de los contenidos puede ser la forma de ofrecer al alumno, dentro de una escuela comprensiva, un programa ajustado a sus

particulares inclinaciones, intereses, aptitudes... Pero la optatividad, si afecta a una gran parte del programa o a contenidos fundamentales, puede dar lugar a programas diferentes y de este modo, no de derecho pero sí de hecho, introduciríamos vías segregadas que anularían la comprensividad. Añadamos que la diversificación no se logra por decreto y de forma inmediata sino que exige preparación del profesorado, orientación de los alumnos, recursos y, a veces, remodelación de centros. Las intenciones de los representantes de los Catedráticos de Instituto y las del Partido Popular se hallan muy alejadas de estas «sutilezas».

A MODO DE BALANCE FINAL

Lo expuesto en el apartado anterior no induce a una valoración optimista de la situación actual de la educación comprensiva en España. Si tuviésemos que señalar las razones de esta sensación de malestar y fracaso señalaríamos, en primer lugar, la sobrevaloración de la escuela como factor de reforma social. A veces se tiende a considerar como problemas psicológicos lo que son problemas sociales o a situarse entre las ideas de autores de las tradiciones críticas y marxistas que han soñado en lograr la redención social a través de la escolarización. Sin embargo son diversos los estudios que nos advierten de la importancia del origen socioeconómico, del capital cultural y de la educación de los padres como factores con un peso superior a la educación formal recibida (Crouch, 1999, p. 237; Rivière, Rivière y Rueda, 1997, p. 26). Por eso es necesario subrayar que igualdad escolar no equivale a igualdad social; que la igualdad escolar es un requisito para la igualdad social, pero no suficiente, puesto que si un sistema educativo elitista supone en muchos casos una barrera insuperable para la integración social, otro comprensivo no siempre ni

necesariamente supone la igualdad real de oportunidades; que la educación no es el mecanismo fundamental en la distribución de las personas entre las diferentes clases sociales sino, en todo caso un elemento que va desplazando al mercado como foco de legitimación y de consenso meritocrático, que ayuda a tener una visión armónica de la sociedad y la unidad nacional (Habermas, 1975; Bellaby, 1977; Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981; Fernández Enguita, 1985, pp. 67-75); que, siendo conscientes de la permanencia de una fuerte división del trabajo y de la estrechez de los caminos que conducen al «éxito» social, la educación comprensiva tiende más a mitigar, hacer tolerables, «disolver» las desigualdades que a afrontarlas (Varela, 1990); que, finalmente, si la escuela no es neutral frente a las aptitudes, termina encontrándose con un límite que viene marcado por la asociación entre clase social y aptitudes (Carabaña, 1988a).

Por lo tanto, valorar positivamente la educación comprensiva, apostar por la permanencia de la escuela comprensiva no está refinado con percibir sus limitaciones y su escoramiento hacia unos planteamientos característicos de la socialdemocracia en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, hacia un ideal modulador, regulador de la educación, hacia una visión de la escuela acorde con los intereses y la mentalidad de las clases medias. Apoyar la educación comprensiva no debe impedirnos reconocer que, aunque cuanto más tarde, mejor, parece irremisible que el sistema educativo acabe por atender prioritariamente a los más capacitados en lugar de a los más necesitados; que el sistema educativo no puede, por sí mismo, contrarrestar los criterios y tendencias que imperan en una sociedad marcadamente competitiva.

Los trabajos de Blossfeld y Shavit (1993) y, entre nosotros, de Carabaña (1999) tienden a confirmar las teorías de

la industrialización y de la modernización como factores de ampliación de oportunidades educativas pero también la permanencia de desigualdades debidas, especialmente, a razones sociofamiliares, o sea, la tesis que se viene denominando *maximally maintained inequality* (MMI). Los sistemas educativos no adquieren autonomía de los factores familiares, sino más bien tienden a reforzar las diferencias basadas en las familias, si bien tampoco se puede negar que la expansión de la escolarización conduce, si no a la igualdad, a la ampliación de las oportunidades educativas. Es decir, se han alcanzado ciertos niveles de movilidad social si bien son bajos en relación con los ideales de la igualdad de oportunidades (Carabaña, 1999, p. 403).

En segundo lugar, aludiríamos a las limitaciones de las macrorreformas. Desde la política, las instituciones educativas pueden ser vistas como instrumentos de gobernabilidad y, por lo tanto, ser buscadas para conseguir efectos en este sentido (Gordon, 1991). También pueden provocar la atracción de quien se siente llamado a dejar su impronta en la sociedad olvidando que los hechos sociales se producen a causa de una constelación de factores y no porque unos pocos efectos actúen independientemente. Por ello no prestarían atención al hecho de que el funcionamiento de las instituciones se halla intrínsecamente ligado a reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano (Popkewitz y Pereyra, 1994). Por otra parte, las reformas educativas no pueden superar o paliar las deficiencias de legitimidad del Estado contemporáneo (la pretensión de «legitimación por compensación» a la que hemos aludido anteriormente). Hay que añadir el problema del hecho de que la retórica de la reforma genera expectativas y necesidades que el Estado suele ser incapaz de satisfacer. Por lo general, le faltan

suficientes recursos económicos para ello y los sectores sociales que debieran aportarlos tienen medios para evitar hacerlo (Morgenstein de Finkel, 1994, p. 136). En el fondo, los gobiernos están más deseosos de inducir confianza en la población, amortiguar tensiones y conflictos, hacer admisibles exigencias y limitaciones que se le imponen en otros terrenos que de conseguir verdaderos cambios.

Es significativa la tendencia de los políticos a situarse en el terreno de las macroreformas (Viñao, 1989). Su visión del sistema educativo como algo global, definido en términos estadísticos, generales, abstractos; la confusión —tan tentadora para el político— entre poder «oficial» (publicar una ley, decretar una medida) y poder «real» (cambiar una situación) puede inducirles, en lugar de estudiar los problemas concretos y cotidianos con los que se enfrentan constantemente los centros y profesores y que entorpecen o anulan sus esfuerzos, a que sitúen y orienten su actividad hacia otros más generales y abstractos, más fáciles de solucionar sobre el papel pero con menos incidencia en la realidad, y a que proyecten cambios globales, revestidos así de valores como «renovación», «actualización», «modernización» perceptibles incluso para los profanos y ajenos al sistema educativo, susceptibles de grandes pronunciamientos y declaraciones por parte de todos y de los que se harán eco los medios de comunicación.

Finalmente señalemos que todas las reformas, y desde luego la del 70 y la del 90 en este punto son más paradigma que excepción, tienden a ofrecernos la posibilidad de trasladarnos a un mundo perfecto y feliz donde todos los problemas y contradicciones se resolverán armónicamente (Carabaña, 1988a). Cuando una mentalidad socialdemócrata se sitúa ante el modelo de escuela comprensiva se diría que ha encontrado la solución ideal para todos los problemas de la educación secundaria:

un ajuste eficaz y nada traumático para que las nuevas generaciones puedan integrarse en la sociedad sin las crudas exigencias del mercado de trabajo; un camino para la corrección de desigualdades sociales contrarias a su sentido de la justicia; una actividad del profesorado que, ante todo, da prioridad a las necesidades de desarrollo personal de cada alumno. Sin embargo, antes o después, acaban apareciendo las contradicciones, las exigencias cada vez de mayor cualificación laboral, la escasez de puestos de trabajo, la dureza de la competencia en una economía abierta a nivel mundial que tiende a dejar fuera de lugar, como ideales, la situación en la que los jóvenes se integraban en Estados de Bienestar.

Se diría que, como Sísifo, la escuela comprensiva está condenada a dedicar todos sus esfuerzos a tareas que, cuando parecen conseguidas, reaparecen bajo nuevas formas. Las reformas no pueden caer en la trampa de pretender solucionar los problemas recurriendo a la magia de las palabras, ni pretender que el sistema educativo funcione con objetivos y criterios opuestos a los que rigen en la sociedad a la que pertenece. Tampoco deberíamos olvidar que las reformas son más fáciles de proyectar y promulgar que de desarrollar y aplicar, por lo que siempre se presentan como una tentadora solución para trasladar los problemas del presente al futuro. No se trata de negar la necesidad de revisiones globales y profundas, ni de negarse a cambiar estructuras cuando éstas son los verdaderos obstáculos que están impidiendo el correcto funcionamiento del sistema educativo. Es cuestión de exigir que las reformas se dirijan a solucionar problemas reales con los medios adecuados y de no permitir que se escapen escamoteando problemas, disfrazándolos o confiando su solución a las medidas y recursos que otros tendrán que aportar en el futuro. En definitiva, sería de desear que fuesen más el resultado y la ratificación de cambios

reales del sistema educativo, que la manifestación de un voluntarismo que empieza y termina en la política educativa, no en la realidad del sistema educativo. Con todo no quisiéramos terminar este punto sin moderar las críticas a las reformas educativas. En realidad, reunir información y proponerse objetivos a partir de ella puede ser un buen medio para progresar. El problema estriba en el tipo de objetivos (adecuados o no a los fines y posibilidades de la institución, en nuestro caso, los centros educativos); en los medios que se pueden aplicar a su consecución (y en el caso de las reformas educativas los responsables políticos son más dados a proponer grandes metas que a precisar los recursos en consonancia que les van a dedicar); y en el conjunto de actores y condicionamientos que intervendrán en la consecución de los objetivos (aspecto que también se suele pasar por alto cuando se proyecta una reforma educativa).

En tercer lugar, nos referiríamos a la necesidad de apoyo social y de vinculación del profesorado en relación con la comprensividad. La Reforma de los años setenta conectaba con los deseos de una gran parte de la sociedad de ampliar y mejorar las oportunidades educativas de sus hijos. Sin embargo, el contexto político —los años finales de la dictadura Franquista— hacía inviable la participación de la sociedad y, especialmente, de los principales actores del sistema educativo. Se trataba de un proyecto de reforma «vertical», desde arriba. La Reforma de los años noventa estuvo precedida de amplios procesos de consultas y de llamadas al debate. Pero también contó con el desencanto y la decepción del profesorado respecto al PSOE y, concretamente, hacia el ministro Maravall que no supo captar el contenido y calado de la huelga que protagonizó el profesorado durante el curso 1987-88. Después de la dureza y el desprecio con el que fue tratado, ¿cómo se iba a lograr su compromiso con un profundo cambio en

su quehacer profesional y la asunción del gran reto de hacer comprensiva la educación secundaria hasta los 16, o incluso los 18, años? Seguramente no se prestó la atención que merecía el tema del profesorado, elemento clave de toda reforma y, desde luego, en el caso de introducir un cambio como el que supone la ESO respecto a la anterior regulación. Si nos fijamos en el profesorado de secundaria, comprobaremos que por formación —licenciaturas de ciencias o letras pero sin contenido ni preocupación pedagógica— y por la tendencia mayoritaria a identificarse con el modelo de profesor de universidad o del antiguo bachillerato elitista, puede predominar en él el carácter academicista, la preocupación por los contenidos, los métodos basados en la lección magistral, la reducción del papel del profesor a la exposición y la evaluación de los contenidos.

El profesorado, el elemento que venimos considerando clave de la reforma educativa, seguramente constata que es inviable el modelo de profesor que vivió cuando era alumno en el antiguo bachillerato o la universidad; que los objetivos y la metodología que imperaban entonces están fuera de lugar ahora. De ahí que se dé una actitud ambivalente en la mayoría del profesorado. Existe una conciencia bastante generalizada de la necesidad de introducir profundos cambios. Pero es raro el reconocimiento de que este cambio educativo exige un cambio profesional personal, un cambio conceptual y un cambio metodológico. Entre los profesores hay quienes los apoyan pero son mayoritarias las actitudes de inhibición entre quienes por ansiedad o miedo ante lo desconocido, por inseguridad, por comodidad desearían no tener que aplicar la reforma, a veces preferirían pasar a desempeñar tareas burocráticas o incluso adelantar su jubilación; actitudes contradictorias en las que se mezcla la aceptación y el desencanto y en las que si no hay miedo al cambio, sí que lo hay al

modo cómo se pueda hacer; y actitudes de rechazo entre quienes pondrán todo lo que esté a su alcance para desprestigiarla y detenerla, especialmente en forma de resistencia pasiva (Esteve, 1991).

Como ha escrito Viñao, la educación comprensiva requiere, en relación con el bachillerato tradicional, un cambio de mentalidad y de metodología, más esfuerzo y energía, una formación y un apoyo específico, un horario de clases más reducido, una motivación profesional más satisfactoria. Es, en definitiva, más cara para la sociedad y más exigente para el profesorado (1997, p. 14). Añadiríamos que afrontar la problemática de los adolescentes, en especial en algunos centros, requiere no sólo profesores sino un equipo multiprofesional en el que se integren trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, médicos. Para ello será necesario que el profesorado reconozca que su situación mayoritaria en el centro no le exime de considerarse un miembro más de este equipo y de pasar de una responsabilidad académica a otra plenamente formativa. Por eso, si a todas estas exigencias se suma la conciencia en la enseñanza pública de que a ella le va todo el alumnado problemático mientras que los centros privados y privados concertados trabajan con los mejores, comprenderemos la frustración de una parte importante del profesorado, su reacción en contra de la comprensividad y su deseo de regresar a un modelo selectivo, segregador y diferenciado de enseñanza secundaria.

Y a pesar de todo, *nuestra conclusión final* se identificaría con las palabras de Tenorth: *la presencia de la escuela integrada, simplemente como una opción más y a pesar de la oposición de intereses burgueses y del corporativismo de cierto tipo de profesorado, ha tenido una correlación innegable con la superación del elitismo, con la expansión de la «escuela secundaria de masas» y con innovaciones de tipo didáctico y organizativo. La escuela comprensiva y sus partidarios «han*

triunfado aunque hayan perdido la guerra» (1995, p. 54). Los problemas del paro juvenil pero, sobre todo, la necesidad de prepararse para la sociedad de la información y del conocimiento en la que nos adentramos exigen la escolarización universal y durante el mayor tiempo posible de las nuevas generaciones. Es decir, es irreversible la democratización del sistema educativo, si no por motivos éticos, por lucidez ante los retos a los que nuestras sociedades se han de enfrentar. El sistema educativo, además, sufrirá una fuerte deslegitimación si, en lugar de retrasar, anticipa clasificaciones segregadoras e irreversibles del alumnado, máxime si tenemos en cuenta la importancia que puede jugar el fracaso escolar, el abandono del sistema educativo en la exclusión social. Es comprensible el desconcierto, la frustración, el malestar del profesorado ante lo que ven como un cambio impuesto o una indefinición de su función profesional. Pero el sistema educativo en la actualidad no se puede limitar a transmitir conocimientos y a seleccionar a quienes mejor se adapten a unas exigencias de carácter académico. Se ha de comprometer en la formación de personas que se han de integrar en una sociedad abierta, permisiva, competitiva, sin apenas códigos éticos o estructuras morales de apoyo. Por eso debe comprender que su función, además de instructiva, ha de ser formadora, debe aceptar la difuminación de las diferencias entre educación primaria y secundaria, entre formación general y profesional. Y ciertamente la administración ha de controlar la admisión de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos para evitar un sistema educativo dual, donde los centros privados reciban a los mejores y quede para los públicos todo el alumnado problemático.

No podemos finalizar sin recabar la comprensión y la valoración adecuada de la comprensividad y su importante función para lograr y mantener una sociedad no represiva. La educación comprensiva no

pretende incrementar el éxito en la adquisición de conocimientos de quienes mejor se adapten a unas exigencias académicas, aunque garantiza que, si se aplica adecuadamente, éstos no tienen por qué verse perjudicados. Los objetivos principales de la educación comprensiva están en el aumento de la legitimidad del sistema educativo por ser un medio de democratización social en lugar de ser de segregación; en el derecho que toda persona tiene —al margen de condicionamientos que no le sean imputables— a recibir una educación de calidad y a no ser discriminado a fin de que pueda formar parte plenamente de una sociedad cada vez más compleja y que requiere una mayor capacitación personal; en la preparación de las nuevas generaciones para integrarse en su sociedad de modo creativo, como ciudadanos críticos y responsables, y fundamentalmente, en la contribución del sistema educativo a la cohesión social a través de una educación regida por la equidad y donde todos, sin segregaciones por su origen social, reciben en centros y aulas similares, con objetivos y metodologías equiparables, básicamente la misma formación.

BIBLIOGRAFÍA

- BARREIRO, H.: «Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela única. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)», en *Revista de Educación*, 289 (1989), pp. 7-48.
- BECK, C.: *Better Schools. A Values Perspective*. Bristol, The Falmer Press, 1990.
- BELLABY, P.: *The sociology of comprehensive schooling*. Londres, Methuen, 1977.
- BLOSSEFELD, H. P.; SHAVIT, Y.: «Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries», en Y. SHAVIT; H. P. BLOSSEFELD: *Persisting Inequality. Changing Educational Achievement in Thirteen Countries*. Boulder, CO,

Westview Press, 1993, pp. 1-24. Citado en J. CARABAÑA (1999).

- BONAL, X.: «Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy», en *Journal Education Policy*, 15, 2 (2000), pp. 201-216.
- BOSCH, F.; DÍAZ, J.: *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel, 1988.
- BOZAL, V.: *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid, Centropress, 1977.
- BOURDIEU, P.: *La distinción. Crítica social del juicio*. Madrid, Taurus, 1984 (1979).
- *Capital cultural y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997.
- *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000.
- CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona. Pomares-Corredor, 1999.
- CARABAÑA, J.: «Comprehensive Educational Reforms in Spain: past and present», en *European Journal of Education*, 23, 3 (1988a), pp. 213-228.
- «En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico», en *Revista de Educación*, 287 (1988b), pp. 71-95.
- *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid, Fundación Argentina-Visor, 1999.
- CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES: *Unpopular education: Schooling and social democracy in England since 1944*. Londres, Hutchinson, 1981.
- CIDE: *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA: *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora*