



IGUALDAD Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: LA EXPERIENCIA COMPRENSIVA

José Luis García Garrido

Como es sabido, los ilustrados pusieron particular énfasis en señalar la importancia de la educación, y más particularmente de la instrucción, para alcanzar los objetivos que la sociedad debía imponerse en materia de igualdad y libertad. No fueron ciertamente ellos quienes vieron por vez primera esta potencialidad clara de los esfuerzos educativos (la historia universal de la cultura y de la civilización está plagada de convicciones y pensamientos sobre ella), pero hay que reconocerles el influyente papel que jugaron en los que, a partir de entonces, se configurarían como sistemas educativos nacionales. En éstos, la consecución de mayores cotas de igualdad y libertad constituyó desde los inicios una de las metas más indiscutidas. Sin embargo, poco se tenía en cuenta por entonces otro enfoque no menos cierto: si la educación resultaba necesaria para el fomento de la igualdad y la libertad, también estas dos resultaban necesarias para el fomento de la educación. Dicho de otro modo, si no es posible construir una sociedad igualitaria y libre sin educación, tampoco lo es concebir una educación digna del hombre sin partir antes de concepciones claras y profundas relativas a la igualdad y la libertad. Educación, igualdad y libertad son conceptos fuertemente imbricados. Y, por lo mismo, en permanente búsqueda de un equilibrio entre ellos, lo

que, en el siglo XXI como en siglos anteriores, no resulta nada fácil.

La expansión sin precedentes de la educación obligatoria a lo largo del siglo XX y muy especialmente en su segunda mitad ha puesto de especial manifiesto esa dificultad. A través de ella se ha intentado, primero, imponer algo “obligatorio” (la escolarización en definitiva) como procedimiento para impulsar sociedades “libres”; y, segundo, unificar al máximo esa escolarización de todos para impulsar a la vez sociedades “igualitarias”. De ahí que la aparición y el desarrollo de la llamada “escuela comprensiva” no constituyan acontecimientos casuales en la reciente historia de la educación, sino fenómenos de primer orden, que vienen a configurar plenamente el modelo de escuela que, implícitamente, estaba ya contenido en los sistemas educativos nacionales desde su aparición, a finales del siglo XVIII. Esta es la razón que avala la inclusión de este capítulo en una obra dedicada, precisamente, al “derecho a la educación”.

NIVELES DE ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El comienzo de los sistemas educativos está íntimamente conexionado a las primeras disposiciones sobre la obligatoriedad de asistencia a la escuela¹. Desde entonces, y durante un largo trecho de tiempo, tal obligatoriedad venía referida a lo que en principio se denominó “enseñanza elemental”, “enseñanza general” o alguna otra expresión parecida, con ligeras variaciones según los países. Y se aplicaba, obviamente, a la población infantil (mayoritaria) no inscrita entonces en instituciones educativas conducentes, en principio, a estudios superiores de mayor o menor ni-

1. Entre otras obras que ponen abundantemente de relieve esta cuestión, pueden verse: ARCHER, M., *Social Origins of Educational Systems*, London, SAGE, 1979; y GREEN, A., *Convergence an Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education, 1999.

vel, gracias al explícito deseo y a la financiación particular de las familias. Conviene recordar que, desde bastante antiguo y más particularmente desde el siglo XVI (la obra de San José de Calasanz fue capital en este sentido), instituciones diversas de la Iglesia habían hecho posible estructuras concretas dirigidas, precisamente, a la instrucción elemental de los niños sin recursos, y fueron esas estructuras las que a menudo sirvieron de modelo y en ocasiones incluso de soporte a las acciones realizadas por los Estados en el momento de configurar sus sistemas escolares. Lo cierto es, sin embargo, que durante bastante tiempo, y en general a lo largo de todo el siglo XIX y primera mitad del XX, son dos los canales de escolarización que en casi todas partes prevalecen y funcionan en paralelo: uno de tipo elemental o general, de carácter obligatorio para cuantos no se inscriban en el segundo, y este otro, de carácter más bien propedéutico para estudios superiores, iniciado a edades tan tempranas o incluso más tempranas que el anterior.

A consecuencia de diversas ideologías surgidas o desarrolladas en la segunda mitad del siglo XIX, que ponían especial énfasis por un lado en el carácter socializador e igualitario de la educación y, por otro, en la estatalización de los servicios educativos, fue propagándose entre numerosos intelectuales y políticos la convicción de que el sistema de doble vía debía ser completamente abolido en lo que respecta al menos a la educación durante las primeras edades. Quizá una de las posiciones más ilustrativas a este respecto fue la que sostuvo en Francia, al término de la Primera Guerra Mundial, el grupo denominado “les compagnons de l’Université Nouvelle”. Lo más sustancial de sus pretensiones era la creación de una escuela única e igual para todos, en su opinión la única verdaderamente democrática y capaz de eliminar las barreras que separaban entre sí a los dos canales tradicionales; esta escuela debiera ser obligatoria para todos los niños hasta los 14 años. Como es sabido, el mensaje de “les compagnons” no fue escuchado por los políticos del momento, pero *l’école unique*

pasaría a convertirse a partir de entonces en el principio fundamental de la izquierda francesa. En otros países asistimos a reclamaciones parecidas. No es el caso de referirse pormenorizadamente a ellas.

Sí resulta conveniente aludir, no obstante, a dos realizaciones cuyo influjo será determinante tanto en las políticas europeas como, posteriormente, en otras más o menos conexas a éstas. Me refiero, en primer lugar, a la *common school* norteamericana. En los Estados Unidos, la escuela elemental no sólo se expandió notablemente, hasta generalizarse, antes de terminar el siglo XIX, sino que fue paulatinamente aumentando en número de años, hasta abarcar el arco de edad comprendido entre los 6 y los 14 años. De este modo, lo que empezaría ya a configurarse como enseñanza secundaria (la *high school*) quedaría parcialmente comprendida en la escolarización obligatoria. Es cierto que esta expansión realizada en el ámbito de la enseñanza pública (es decir, financiada por fondos públicos) no impidió en absoluto la existencia de las escuelas financiadas por fondos privados, pero aglutinó a un número cada vez mayor de niños norteamericanos. El segundo caso altamente significativo fue el que se originó ya desde los años 20 en la recién nacida Unión Soviética, también, por curioso que pueda resultar, muy influida entonces en este punto por el modelo norteamericano. En materia de escolarización, la Unión Soviética optó, como era de esperar, por la escuela única e igual para todos, pero, para demostrar que en este punto sus avances iban a ser muy superiores a los de los países democráticos, la institución fundamental para llevarla a cabo no iba a ser ya la escuela elemental, sino la secundaria. En concreto, el nombre que desde muy pronto adoptó allí la escuela general fue, precisamente, el de “escuela secundaria politécnica”, con enseñanzas comprendidas entre los 7 y los 14 años por lo menos.

Estas experiencias produjeron, como he dicho, un fuerte impacto en los países democráticos. En resumidas cuentas, observamos que la escolarización obligatoria, inicialmente aplicada a

nivel de la escuela elemental, va progresivamente abarcando también parcialmente el nivel secundario. Ya mediado el siglo XX, y con el apoyo indiscutible de algunos organismos internacionales y más particularmente la UNESCO, un nuevo concepto de educación obligatoria comienza a expandirse bajo un nuevo nombre: el de “educación básica”. En él se pretendía incluir el paquete educacional que todo ciudadano tiene el derecho y el deber de recibir de modo gratuito, es decir, a cargo del Estado. Bastantes de los países que prefirieron este enfoque (algunos del este y del norte de Europa, algunos latinoamericanos, la misma España) tardaron algún tiempo en determinar si el último tramo de esta educación básica era propiamente educación secundaria, o si más bien debería ser visto como una continuación de la enseñanza primaria. En cualquier caso, se trataba de un entero período presidido por el “principio de comprensividad o de integración de las enseñanzas”, objeto fundamental de este capítulo.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA COMO NIVEL CLAVE

El desarrollo posterior de los hechos viene caracterizado por una cada vez mayor toma de conciencia sobre el papel fundamental que, en la educación obligatoria, ejerce la segunda de sus etapas: es decir, la de enseñanza secundaria para todos. A medida que la sociedad industrial fue convirtiéndose cada vez más en sociedad tecnológica, las expectativas de una formación que cubriese horizontes más amplios de empleo y mayores posibilidades de comunicación interpersonal exigieron un replanteamiento de cuáles deberían ser las competencias básicas exigibles a cualquier ciudadano. Se confiaba en que tales competencias pudieran ser ofrecidas a todos, sin distinción de ningún tipo, en un currículum escolar unificado que no sólo se conformase con proporcionar a los alumnos destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo. En los países desarrollados, se pensó que esto sólo se haría realidad

en la medida en que pudieran destinarse a los alumnos las facilidades que ofrecían los centros de educación secundaria, antes reservados para el sector juvenil que aspiraba (por voluntad propia o, más comúnmente, por la de sus padres) a los estudios superiores. Hay que precisar que en estos países el número de alumnos de educación secundaria había experimentado de hecho un importante crecimiento, hasta el punto de que el porcentaje era ya muy elevado; para sus respectivos sistemas educativos y muy en especial para el sector público, no constituía especial problema asumir como objetivo el universalizar los primeros años de secundaria. Las décadas de los 60 y los 70 constituyeron fechas claves en esta dirección, hasta que, ya en los 80, se inició una importante crisis económica que afectaría a este nivel como a otros. En los países en desarrollo, donde los centros de secundaria eran sin duda muchos menos y todavía consagrados a formar una élite minoritaria, el desafío era más bien el de adicionar a la enseñanza primaria nuevos años de escolarización que, sin embargo, fueran sustitutivos, o por lo menos equivalentes, a los de secundaria propiamente dichos.

En cualquier caso, está claro que se inicia por entonces (años 60 y 70), y con carácter casi universal, un movimiento de priorización de la enseñanza secundaria. La mayor parte de las políticas educativas incluyen la expansión de ésta dentro de sus objetivos prioritarios, de modo que pueda dar cabida a la totalidad de la población infantil hasta los 14 años de edad por lo menos. Tal voluntad política no se manifestará solamente en los países desarrollados, sino también, como he dicho, en los menos desarrollados, si bien en éstos tendrá un carácter más retórico y habrá de convivir con el esfuerzo de luchar contra el absentismo en la escuela primaria, manteniendo en ella a un contingente de niños todavía tentados de no comparecer. Se exprese con unos términos u otros, la mayoría de los Estados vienen a asumir que el “derecho a la educación” incluye también el derecho a una educación secundaria que, por lo menos, expanda las posibilidades de desa-

rrollo personal y, sobre todo, procure una primera capacitación para el empleo. Algunos elementos, siquiera elementales, de formación profesional pujan desde entonces por estar presentes en los currícula, en ese deseo de formación plurivalente al que, aunque de manera distinta, invitaban los dos modelos de escolarización entonces más aireados: el de la *high school* norteamericana y el de la “escuela secundaria politécnica” de horma soviética.

NACIMIENTO Y EXPANSIÓN DEL “PRINCIPIO DE COMPRESIVIDAD”

Aunque las líneas teóricas y las primeras aplicaciones cercanas a la comprensividad parten, como hemos visto, de muy diferentes rincones, suele reconocerse que el término y el concepto de “escuela comprensiva”² fueron definitivamente fraguados en el Reino Unido a mitad del siglo XX. Durante decenios, entre los educadores de numerosos países europeos, y de modo especial entre quienes proclamaban ideas “progresistas”, Inglaterra constituyó un referente de primer orden por atreverse a expandir ese tipo de escuela, en contraposición al esquema clasificatorio y clasista que siempre había prevalecido en el país. Es importante, por eso, que nos detengamos un poco en los comienzos del cambio de escenario.

La *Education Act* promulgada en Inglaterra en 1944, todavía en plena guerra mundial, constituyó un documento de gran relevancia, que creó las estructuras básicas (políticas, administrativas e institucionales) que todavía hoy luce el sistema educativo británico. De hecho, estuvo en plena vigencia hasta 44 años después, e

2. El término quizá más apropiado, en castellano, sería el de “escuela integrada”, aunque hay que reconocer que el término “integración” aplicado a la escuela resulta ser, en España, notablemente polisémico. De todos modos, el diccionario de la Real Academia Española proporciona como segunda acepción del adjetivo “comprensivo” la siguiente: “que comprende, contiene o incluye”.

incluso entonces (1988) muchas de sus medidas pervivieron. En lo que aquí nos afecta, la ley de 1944 concibió la enseñanza secundaria dividida en tres modalidades institucionales: la tradicional escuela de preparación para estudios superiores (*grammar school*), una segunda más orientada al mundo del trabajo (*technical school*), y una tercera que era algo así como una simbiosis entre ambas (*modern school*), apta sobre todo para aquellos alumnos que, sin grandes recursos ni demasiadas aspiraciones, deseaban más bien incorporarse a profesiones intermedias. Fue esta última institución la más favorecida por lo políticos de entonces, deseosos de encarrilar en ella, entre los 11 y los 16 años de edad, a una gran mayoría de la población juvenil. Pero el prestigio de la *grammar school*, a la que todos los padres deseaban enviar a sus hijos, hizo que la *modern school* fuese vista, casi desde el principio, como la escuela de los pobres y de los menos dotados. De ahí que, desde muy pronto, comenzaran a escucharse voces favorables a la creación de un tipo de escuela secundaria multilateral o polivalente, en sustitución de las tres vías en vigor. Las voces procedían, sobre todo, de algunos sectores del partido laborista, aunque en principio no encontraron eco entre los altos segmentos del partido, entonces en el poder. El que pronto se denominaría *comprehensive principle* (“principio de comprensividad”) empieza a tomar cuerpo. Una temprana disposición ministerial (Circular 144, de 1947) definía de este modo a la *comprehensive school*: “escuela secundaria destinada a proporcionar toda la educación secundaria a todos los niños en un área determinada, sin una organización en tres secciones”. El cambio de rumbo no se produciría hasta unos años después. En 1951, el Comité Ejecutivo del Partido Laborista hizo público un informe titulado *A Policy for Secondary Education*, en el que se abogaba ya de modo claro a favor de ese tipo de escuela. Pero la derrota del partido laborista y la entrada de un gobierno conservador mitigó las cosas. Pese a su tradicional fervor por la *grammar school*, los conservadores británicos permitieron no obstante que se abrie-

ran algunas escuelas comprensivas, inaugurando así lo que desde entonces iba a ser su línea habitual: no oponerse a las *comprehensive schools*, pero no favorecerlas, a la vez que defender enérgicamente la pervivencia de las *grammar schools* de financiación pública y la pervivencia también de las no financiadas *independent schools* (escuelas privadas de gran tradición y prestigio). Por el contrario, la postura laborista se decantó netamente a favor de las *comprehensive schools* y, lo que es más significativo, en contra de las demás tipologías, particularmente en contra de las *independent schools* (a las que sin embargo con demasiada frecuencia también los laboristas llevaban a sus hijos). Posturas políticas aparte, la realidad fue que, a partir de 1960, la *comprehensive school* conoció un incesante incremento, a costa de las tres instituciones diseñadas en 1944 (la *technical school* llegó casi a desaparecer, y la *modern school* perdió progresivamente a la mayor parte de su alumnado). A finales de los años 70, la *escuela comprensiva* se había convertido en netamente mayoritaria, absorbiendo a una mayoría de la población juvenil³. Lo cual fue posible, especialmente, por dos razones: por la ausencia de exámenes para ingresar en ella a los 11 años de edad (mientras que los que ingresaban a la *grammar school* necesitaban aprobar antes un examen de ingreso, el famoso *eleven-plus*); y, lo que es más importante, por el gran esfuerzo cualitativo que se realizó en su favor. Por lo demás, el gobierno laborista de James Callaghan impuso en 1976 a las comunidades locales el reorganizar sus sistemas escolares propios de acuerdo al *comprehensive principle*. Disposición que sería tres años más tarde abolida por Margaret Thatcher, tras alcanzar el poder el partido conservador. Volveremos más tarde sobre el lento cambio de rumbo que entonces se inicia.

3. El tema ha sido ampliamente tratado en numerosas obras. Vale la pena consultar el libro de WEEKS, A., *Comprehensive Schools: Past, Present and Future*, London, Methuen, 1986.

El caso es que, desde los años 60, el modelo laborista inglés de enseñanza secundaria comienza a ganar adeptos entre numerosos políticos europeos, particularmente (aunque no sólo) los de izquierda. Las medidas a favor de una escuela secundaria obligatoria de carácter comprensivo o integrado comienzan a pulular por doquier. Curiosamente, uno de los países en los que más temprano se llegó a implantar la solución comprensiva fue la todavía franquista España. La Ley General de Educación de 1970 introdujo la Educación General Básica, de ocho años de duración, de carácter completamente unificado para todos los alumnos entre los 6 y los 14 años y, además, fundiendo en una sola realidad institucional la enseñanza primaria y la secundaria de primera etapa. Sólo los países nórdicos de Europa siguieron un criterio tan unificador, instaurando sobre todo en la década de los 70 instituciones comprensivas y unitarias (la *grundskola* sueca, la *folkskole* danesa, etc.). En Francia, el *collège* único, de carácter comprensivo y unitario desde los 11 hasta los 15 años de edad, seguidor de los anhelos manifestados tantas décadas antes por los *compagnons de l'Université Nouvelle*, no llegó definitivamente hasta la Reforma Haby, de 1975. En Italia, es también por entonces cuando definitivamente se adopta la *scuola media* única. Pero no es cuestión de seguir prodigando ejemplos. Baste decir que el bastión contrario a esa unificación de las primeras etapas secundarias lo constituyó sobre todo Alemania, país en el que, pese a ensayarse (por inspiración socialista y en los Länder en que ellos gobernaban) un modelo de escuela comprensiva, llamada allí *Gesamtschule*, tal modelo fracasó mayormente, continuándose con la repartición de los alumnos, ya a los 10 años, en instituciones secundarias de objetivos diferentes.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL “PRINCIPIO DE COMPRESIVIDAD”

Me he ocupado de este tema en otro lugar⁴, y debo acudir de nuevo a las argumentaciones que entonces utilicé. Sustancialmente, el “principio de comprensividad” comporta tres elementos fundamentales:

1. *La no segregación de los alumnos en instituciones separadas.* Aplicando estrictamente a la educación el principio de igualdad, puede parecer que su correlato lógico es el no permitir agruparlos por su origen social, capacidades, etc., en instituciones presididas por criterios restrictivos de admisión. El ideal de la *escuela única* puede presentarse como una respuesta particularmente adecuada al objetivo de no segregar. Según esta visión, la escuela única debería seguramente abarcar todo el arco de la escolaridad obligatoria, y por eso se ha considerado siempre que los tipos que mejor respondían al modelo eran los que fundían en una sola institución la enseñanza primaria y su continuación o primer ciclo secundario, tales como las escuelas nórdicas, las “escuelas generales” típicas de los países del Este y algunas otras, como el colegio de EGB español. Pero pareció aceptable a muchos el esquema de no integrar la enseñanza primaria y secundaria en el seno de una misma institución, siempre que la secundaria (de primer ciclo) fuera también una escuela *única* para todos (como la propia *comprehensive school* británica, el *collège unique* francés, la *scuola media unica* italiana, etc.).

2. *La no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula.* Es el postulado de las “clases heterogéneas” o de los *mixed ability groups*, exigido también, según el parecer de muchos, como consecuencia de aplicar a la educación el principio de igualdad. En

4. GARCÍA GARRIDO, J. L., “Un nuevo horizonte par la educación secundaria”, *Aprender para el futuro, XX Semana Monográfica*, Madrid, Fundación Santillana, 1998.

virtud de este postulado, es social y pedagógicamente oportuno reunir en una misma aula a alumnos de gran capacidad intelectual con alumnos de escasa capacidad, a alumnos con gran interés junto a alumnos desinteresados, a alumnos socialmente adaptados junto a alumnos socialmente problemáticos, etc. En última instancia, el postulado lleva a la integración en las aulas normales de alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o caracteriales importantes (salvo casos extremos); de ahí que también el nombre de “escuelas integradas” se use a veces en esta última acepción. Naturalmente, estoy siempre refiriéndome a todo el arco de la escolaridad obligatoria, incluyendo la secundaria de primer ciclo.

3. *La impartición a todos los alumnos de un mismo programa, unificado, de aprendizaje*, de tal manera que, al término de la escolaridad obligatoria, puedan todos y cada uno de ellos contar con la preparación necesaria. Esta unificación de programas y planes de estudio viene también presentada como consecuencia de aplicar a todos el principio de igualdad. Es heredera, sin duda, del optimista pansofismo didáctico de Comenio, tan adecuadamente representado en su famosa frase de *omnibus omnia omnino*. Y comporta la convicción de que todos pueden alcanzar determinados objetivos de aprendizaje (a veces catalogados como “objetivos mínimos”, curriculum básico, etc.). El correlato lógico de esta tendencia no es ya sólo la aspiración a una igualdad de oportunidades en educación, sino la aspiración a conseguir la “igualdad de resultados”.

Desde mediados de siglo hasta el fin de los años setenta, como vimos líneas arriba, es esta concepción de la enseñanza secundaria la que gana cada vez más adeptos. Aunque las realizaciones, de la mano de las reformas legislativas, afectan fundamentalmente a la enseñanza secundaria inferior o de primer ciclo, se las concibe abiertas a incidir en todo el nivel secundario en su conjunto, ya que se piensa que la extensión masiva de la escolaridad acabará imponiendo un criterio unificado en este punto hasta eda-

des siempre más tardías y, en cualquier caso, hasta el inicio de la edad laboral por lo menos.

Buena prueba del claro predominio de esta concepción integrada o comprensiva de la educación secundaria la constituye la Recomendación nº 68 de la Conferencia Internacional de Educación, hecha pública en 1973, que constituye una prueba fehaciente de cuánto contribuyeron los organismos internacionales, en particular la UNESCO, a propagar esta tendencia favorable a la comprensividad. Entre sus principios generales, la recomendación 68 recoge el de que “es preciso reorganizar... la enseñanza secundaria, rompiendo con su carácter académico tradicional, fuente de elitismo y de segregación, y combinando en un sistema equilibrado, armonioso y flexiblemente diversificado, las enseñanzas general, técnica y profesional...”⁵. Sin embargo, no vuelve ya a hablarse más de este *sistema diversificado*, mientras que, por el contrario, abundan las alusiones a la necesidad de operar una *integración*. El punto 4 recomienda “recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo”. El punto 6.a postula que “la reforma de las estructuras tendría que basarse en el principio de integración de las actividades intelectuales y manuales”. Y el punto 7 sostiene que los nuevos programas de enseñanza “tendrían que proyectarse en una perspectiva de enseñanza integrada”. Todo lo cual demuestra con claridad que la Recomendación 68 es, ante todo, respecto a la enseñanza secundaria, un fuerte alegato a favor del “principio de comprensividad”. Y esto se hace, además, sin distinguir suficientemente entre el primero y el segundo ciclos de este nivel.

5. GARCÍA GARRIDO, J. L., *Estudio sobre la aplicación de algunas recomendaciones seleccionadas adoptadas por la Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, 1991, pp. 21-22.

CORRECTIVOS AL PRINCIPIO DE COMPRENSIVIDAD

Pero esto que constituía opinión mayoritaria a mediados de los años 70 había sufrido ya una erosión importante ocho años después (1981), cuando la misma Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO preguntó a sus países miembros por el cumplimiento de la Recomendación 68, a la que acabo de referirme. En el estudio que he citado antes analicé ampliamente las respuestas de los países, y puse de relieve que, ya entonces, las opiniones habían virado considerablemente, en el sentido de conceder mucha mayor importancia al “principio de diversificación”. Y esto no sólo en los países desarrollados, en virtud de sus antiguas estructuras (“fuente de elitismo y de segregación”, en palabras de la Resolución 68), sino incluso en muchos países en desarrollo.

La tendencia correctora no ha dejado de intensificarse desde entonces. En 1986, una nueva Resolución de la CIE (la número 75, sobre el mejoramiento de la enseñanza secundaria) manifiesta ostensiblemente en su texto el cambio de rumbo. El concepto de “diversificación” aparece con tanta o mayor frecuencia que el de “integración”, y sitúa a toda la educación secundaria en un ámbito de pluralidad institucional, de objetivos de instrucción, de procesos y de expectativas de resultados que contrasta con el diseñado en 1973.

Sin embargo, fue algo después cuando la tendencia favorable a la diversificación de la educación secundaria llegó a traducirse en aplicaciones más sólidas. Mucho tuvo que ver con esto, sin duda, el cambio radical de escenario experimentado en los países del este europeo desde 1989. Mucho tuvieron que ver, también, políticas educativas de signo conservador, como las operadas en el Reino Unido y los Estados Unidos. Lo cierto es que, ya en las inmediaciones del cambio de siglo, la idea que prevalecía sobre la naturaleza, los objetivos y los contenidos de la educación secundaria no era ya más aquella prevalente en los años 70. Además, parece haberse extendido un relativo consenso sobre esta materia

entre partidos políticos de signo ideológico diferente, por más que en el seno de algunos socialismos persistan todavía tendencias a considerar el principio de comprensividad como algo irrenunciable.

Quienes quieran hacerse una idea adecuada de hasta qué punto han ido cambiando las concepciones sobre el *comprehensive principle* no tienen más que asomarse al exterior y observar el rumbo que han tomado y siguen tomando las últimas reformas educativas, dentro y fuera de Europa. Para ahorrar tiempo, me ceñiré ahora al caso indudablemente más emblemático: el del Reino Unido.

Como vimos, fueron los laboristas británicos quienes, influidos por diversas corrientes europeas y extraeuropeas, dieron definitiva forma conceptual, a partir de los años 50, al que ellos mismos bautizaron como *comprehensive principle*. Esto patentiza la importancia, sin duda histórica, que supuso la nueva política educacional fogosamente emprendida por el primer gobierno laborista de Tony Blair y su entonces ministro de educación, Blunkett. El “libro blanco” publicado en Julio de 1997 con el nombre de *Excellence in Schools* evidencia no sólo que la escuela comprensiva había dejado de ser el modelo de escuela defendido por el laborismo británico, sino que la política de revisión promovida por los gobiernos conservadores anteriores con respecto al “principio de comprensividad” fue asumida en sus aspectos sustanciales e iba a ser continuada.

Es verdad que, dentro del tono de moderación que caracterizaba entonces a Blair, no se habla allí de renunciar al citado principio, sino de “modernizarlo” (*modernising the comprehensive principle*). Esto no es, sin embargo, más que una perífrasis, ya que el objetivo que se persigue queda crudamente enunciado en los siguientes términos: “para el año 2002 habremos restablecido el *setting* de los alumnos en las escuelas de acuerdo a sus habilidades”.

Quizá no necesite recordar aquí lo que significa ese *setting* que se desea ver generalizado ya a principios del nuevo siglo. En pocas palabras, *setting* es lo mismo que agrupar a los alumnos, en las diversas materias de estudio, según sus capacidades, intereses y habilidades, y no sólo según su edad o el curso al que pertenecen. Es, sencillamente, adoptar el criterio de “agrupación homogénea” de los alumnos, en vez del de “agrupación heterogénea”, que es el que ha venido prevaleciendo tanto en la teoría pedagógica como en las políticas educativas y en la práctica escolar desde mediados de siglo. Incluso aquellos países que se han resistido siempre a aceptar el “principio de comprensividad” en su conjunto y han defendido canales diversificados de enseñanza secundaria desde edades más o menos tempranas (Alemania, Austria, Suiza, Holanda...) han aplicado también criterios de agrupación heterogénea en las aulas.

Como ya dije arriba, el concepto de “agrupación heterogénea” de los alumnos es consustancial al concepto mismo de “escuela comprensiva”, por más que sea uno de los tres elementos, y no el único, que definen a ésta. Sin embargo, eliminado este elemento constitutivo, los demás elementos propios de la escuela comprensiva (especialmente la no separación de los alumnos en instituciones diferentes y la impartición a todos de un plan de estudios unificado, esencialmente idéntico) pierden su más sólida fundamentación.

Que es esto lo que deseaban hacer los nuevos dirigentes ingleses en sus difundidas *comprehensive schools* es algo que no admite dudas, como los posteriores acontecimientos han demostrado. Es interesante, sin embargo, traducir aquí dos párrafos del documento citado, en los que se evidencia la hondura del cambio conceptual:

“Si es que tenemos que prepararnos con éxito para el siglo XXI, tendremos que hacer algo más que mejorar las habilidades de nuestros alumnos en lenguaje y matemáticas básicas. En el pasado, existía un amplio abanico de empleos con bajo nivel de habilidad; no es éste el

caso, hoy día... Las demandas del futuro exigirán que cada individuo tenga éxito a nivel de enseñanza secundaria. No estamos regresando a los tiempos del examen a los 11 años, pero tampoco estamos dispuestos a continuar defendiendo los fallos de una enseñanza comprensiva fuera de límites. Este debate es hoy estéril, y no ofrece soluciones. Nuestra intención es modernizar la educación comprensiva con el fin de crear una escolaridad que sea capaz de proporcionar una educación abierta, flexible y motivadora, capaz de reconocer los diferentes talentos que todos los niños tienen y capaz de proporcionarle lo mejor a cada uno”.

“El reto que aguarda a las escuelas es el de asegurar que todos los alumnos, cualesquiera sean sus dotes, desarrollen sus diversas capacidades. Creemos en la ‘diversidad dentro cada institución’ (*diversity within one campus*), que permita a las escuelas atender a cada alumno mediante adecuados métodos de enseñanza y de organización. La agrupación heterogénea de los alumnos no se ha mostrado capaz de hacer esto en todas las escuelas. Requiere docentes de gran calidad, y en algunas escuelas ha funcionado bien. Pero en demasiados casos ha fracasado, tanto en atender debidamente a los alumnos más brillantes como en responder a las necesidades de quienes se han quedado rezagados. La agrupación homogénea (*setting*), particularmente en ciencias, matemáticas y lenguas, ha probado su eficacia en muchas escuelas. No creemos que sea necesario exigir a todas las escuelas secundarias un único modelo de agrupación de alumnos, pero a menos que una escuela pueda demostrar que obtiene resultados mejores con un modelo diferente, partimos del principio de que la agrupación homogénea debería ser la norma en las escuelas secundarias. En algunos casos, podría considerarse válida también en escuelas primarias...”⁶.

Por significativa que resulte esta conversión de los dirigentes laboristas británicos a las virtudes de la “escuela diversificada”, acomodada en sus aulas a las capacidades de sus alumnos, hay que destacar el hecho de no haber sido minoritaria. Los socialistas británicos, al menos sus dirigentes, no han pensado ni actuado en solitario, ni continúan haciéndolo; participan más bien de una tendencia que viene desde años manifestándose y que sólo encontró obstáculos de relieve en escasísimas reformas, como fue el caso de nuestra LOGSE. Al igual que hice antes cuando se trataba

6. United Kingdom: *Excellence in Schools*, London, Department for Education and Employment, 1997, pp. 37-38.

de exponer el desarrollo legal e institucional que tuvo el principio de comprensividad en numerosos países, no voy tampoco a hora a explayarme en la enumeración de reformas e innovaciones efectuadas en casi todos los países desarrollados y menos desarrollados, dirigidas a retocar y en algunos casos alterar sustancialmente sus anteriores disposiciones comprensivistas. Un caso bien patente es el de la reciente LOCE española. Ciertamente, el Partido Socialista Español denunció las medidas “diversificadoras” que la animaban, pero demostró en este punto no estar ciertamente a la altura de los tiempos; o, como muchos señalaron en su momento, no estar dispuesto a dar la baza correctora al Partido Popular en esta materia, aunque sus dirigentes sabían muy bien que corregir la LOGSE hubiera sido necesario incluso si ellos hubieran accedido al poder.

IGUALDAD Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Es hora ya de poner límite a estas páginas, cuyo objetivo fundamental era el de poner de relieve la extraordinaria importancia que ha tenido la experiencia comprensivista en la entraña misma de los conceptos de “igualdad” y “libertad” en educación. Permítaseme, no obstante, exponer algunas reflexiones finales que, así lo entiendo, hacen particularmente al caso. Las referiré muy particularmente al futuro de la educación en España.

La LOGSE fue la única reforma europea de su época (finales de los 80 y principios de los 90) elaborada acogiendo el “principio de integración” como gozne central organizativo y pedagógico de la educación secundaria, es decir, acrecentando y extendiendo la importancia que ya le había conferido la LGE veinte años antes. Cuando ya gran parte de la sociedad española había aceptado el criterio de igualdad introducido desde los 70, pero también reparado en los defectos y en los excesos del igualitarismo en los planes de estudio, la reforma promovida por el go-

bierno socialista vino a reavivar la polémica y a introducir nuevas dosis de enseñanza integrada. Dejando a salvo sus méritos en otros aspectos y, en cualquier caso, la loable apuesta de sus promotores a favor de la igualdad, en su concepción de la educación secundaria, la LOGSE nació ya vieja en 1990. Por entonces, se habían ya abierto paso innovaciones de diversificación en bastantes países, y, tras la caída del muro de Berlín, casi todos los de Europa oriental meditaban la reconversión de su enseñanza secundaria unificada a criterios diversificadores. Obviamente, los años no han pasado en valde. En el 2002, cuando finalmente el Partido Popular decidió poner remedio a los defectos de aquella legislación, ampliamente padecidos por profesores, alumnos, familias y el conjunto de la sociedad española, la situación escolar había llegado a un deterioro ostensible. No obstante, la oposición socialista de entonces no se privó de manifestar su contrariedad ante los retoques hechos por el gobierno a través de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), prometiendo que, en caso de ganar las siguientes elecciones, anularía esta ley y, sustancialmente, volvería a reimplantar la LOGSE. Durante las elecciones parlamentarias del 2004, el Partido Socialista no repitió el mensaje con la misma claridad, pero volvió a decir que anularía la “contrarreforma” educativa del Partido Popular. Dado este radical desacuerdo entre los dos partidos mayoritarios, el futuro de la educación española no resulta demasiado tranquilizador.

Resulta extraño que, contrariamente a lo que ha venido ocurriendo en otros partidos socialistas europeos y extraeuropeos, el socialismo español, al menos el oficial, no acabe de evolucionar en este tema. Parece hoy claro que la experiencia comprensiva ha dado de sí todo lo que cabía esperar, y que sus postulados no pueden seguir manteniéndose en el tipo de sociedad que sería prudente construir. Lo que no significa, en absoluto, que se haya tratado de una “mala experiencia”. No es eso lo que pienso, ni lo que creo que pueda deducirse tras la exposición anterior. Pese a sus defectos y especialmente a sus excesos, la “escuela compren-

siva” ha traído consigo un conjunto importante de beneficios para el progreso de la educación, entre los que hay que contabilizar muy en primer término la convicción de que, en cualquier caso, el principio de igualdad ha de seguir siendo un puntal básico de toda política educativa que se precie. Pero, a la vez, debe aceptarse la idea de que una sana diversificación más bien sirve que perjudica a un criterio de igualdad bien comprendido. Debe mirarse sin prejuicios la posibilidad de agrupar a los alumnos según su capacidad, rendimiento e intereses a partir, por lo menos, de los 14 años, y en casos particulares, desde antes. Es lógico que de estas agrupaciones acaben por derivarse canales diversificados de educación secundaria, que habrá que organizar convenientemente para que en ningún caso admitan formas de segregación o de exclusión permanente y mantengan, por el contrario, bien abiertas las puertas de comunicación entre ellos. Tenemos que acabar con algo habitual en las aulas de secundaria: la bochornosa escena de unos cuantos alumnos en permanente estado de aburrimiento, de los que el profesor o bien prescinde (al precio, a veces, de situaciones de indisciplina) o bien atiende a costa del retraso de todos los demás. Como con gran sentido social han hecho los laboristas británicos, hay que atreverse a agrupar por separado a los alumnos de bajo rendimiento en las materias principales, porque es la única manera de ayudarles a superar su situación. Es necesario permitir la consecución de diversos niveles de rendimiento en las distintas materias, porque la “igualdad de resultados”, aparte de ser un engaño, acaba siendo injusta y perjudicial para todos. No hay que tener miedo a que, por la aplicación de estos criterios, aumente la pluralidad institucional en el escenario de la enseñanza secundaria española, como de hecho ha ocurrido y ocurre en otros países; siempre que prevalezca una fuerte apuesta de la sociedad y del Estado a favor de la educación de todos, sin exclusiones y con criterios de suficiente calidad, la pluralidad institucional (dentro tanto del sector público como del sector privado) constituye más una ventaja que un inconveniente. Es obvio que tal plu-

alidad sirve también al correcto desarrollo del concepto de “libertad de educación”. En realidad, difícil es ejercer la libertad dentro de contextos unitaristas, igualitarias y uniformistas. Una red de centros cualitativamente alta debería incluir opciones institucionales diversas, que, en la medida de lo posible, respaldaran las decisiones familiares en materia de educación. Si existen padres convencidos de que determinadas opciones (desde “escuelas comprensivas” a escuelas “de excelencia” o escuelas especiales, desde escuelas mixtas a escuelas diferenciadas en función del sexo, desde escuelas religiosas a escuelas laicas, etc.) son las más correctas en su concreto caso, y siempre que tales opciones sean realizadas respetando el bien común, el ordenamiento democrático y la paz y la cohesión social, no parece lógico combatir las ni imponer a todos, totalitariamente, una concepción escolar igualitaria. En el terreno escolar como en otros, cuando la igualdad intenta contraponerse a la libertad los resultados sociales llegan a ser tan nefastos como cuando es ésta última la que intenta contraponerse a la primera.

Por lo demás, ya es hora de que la escuela secundaria renuncie a rellenar, ella sola, todos los capítulos de posibles contenidos en la formación de los jóvenes. Por mucho más que se recargaran todavía los horarios, imposible sería que los programas de enseñanza respondieran a las expectativas que, en materia de conocimientos, comportamientos y habilidades, tienen los diversos sectores sociales. En unos tiempos en los que la información puede discurrir y discurre por tan diversos canales (muchos de ellos altamente sofisticados y eficaces), es inútil e ilusorio seguir pretendiendo que todo pase por el conducto de la “clase” y de la explicación magistral. Por mucho que lo reconocemos, no acabamos de actuar eficazmente en este punto, tan elemental por otra parte. La escuela secundaria tiene que cubrir, cada vez en mayor medida, un papel de incentivación, promoción de intereses, conocimientos y habilidades; un papel de gestión y evaluación de los aprendizajes, pero no el papel de suministradora única y principal

de éstos. Estoy convencido de que, para desempeñar su función, la escuela secundaria no necesita horarios sobrecargados de clases y asignaturas, sino una distribución de los tiempos de acuerdo a los objetivos que se intenta conseguir de todos y de cada uno de sus alumnos. También los horarios escolares deben ser diversificados y personalizados. Esto no es ninguna quimera organizativa, especialmente hoy, cuando contamos con ayudas tecnológicas de probada eficacia. En gran parte, la escuela secundaria debería ser hoy un centro de “recursos educativos” puestos a disposición de los alumnos, y no simplemente, como hoy es, un “aulario”, una entidad suministradora de “clases” al por mayor.

Una última referencia al profesorado, que ha sido en gran parte el que en mayor medida ha sufrido los efectos de un exagerado comprensivismo. No será posible una escuela secundaria verdaderamente adecuada a las necesidades presentes y futuras si no contamos con docentes llenos de motivación, vocacionados, dignamente considerados por la sociedad circundante, bien preparados y bien asistidos. Será ya bastante si dejamos de cargarles con la cruz de las “clases heterogéneas”, que constituyen, a juicio de muchos, el mayor factor de desánimo y de hastío que padecen hoy. Que el aburrimiento de los alumnos “descolgados” se transmite diariamente a los profesores, es un hecho más que probado; mientras que no lo es tanto que el entusiasmo de los profesores sea hoy capaz de entusiasmar a los alumnos aburridos. Es mucho lo que queda por hacer en la mejora de la función docente, sabiendo bien que no habrá mejoras destacables sin ella. Si lo que se intenta es mejorar la calidad, es hora ya de que no se olvide lo que tantas investigaciones han demostrado hasta la saciedad: que el primer factor de calidad de un sistema educativo es su profesorado. En el terreno de la educación secundaria, muy particularmente, es aquí donde reside el quid de la cuestión. El “derecho a la educación” requiere muy en primer término, el derecho a un profesorado competente y ejemplar.