

**Els reptes de
l'escola
comprensiva en el
tram de
l'ensenyament
secundari
obligatori**

M. Dolors Forteza
Forteza
Sebastià Verger
Gelabert

Educació i Cultura
(1998), 11:
185-200

Els reptes de l'escola comprensiva en el tram de l'ensenyament secundari obligatori

**M. Dolors Forteza Forteza
Sebastià Verger Gelabert**

Summary

In this article we try to analyse, briefly, the problems that comprehensive schools have to face. We do so it by taking into account that in the LOGSE attending to students' diversity is one of the main principles of the teaching process. As this concept is based on the comprehensive model of education that has been adopted in our country we understand that improvement of schools is not possible without the involvement and commitment of teaching staff. However, schools and teachers are conditioned by political, social and economical guidelines that, often, hinder plans of improvement and favour (explicitly or implicitly) adverse conditions against which many teachers have to work in their schools. In the way education policy is guided, being able to see that basic principles of the comprehensive school are wavering is something that worries us greatly. In this sense, we offer some questions to think about to all those who are worried, like us, about the current situation in schools and, especially, about compulsory secondary education.

El problema principal de la «plena escolaritat» és l'extraordinària heterogeneïtat dels usuaris, diferenciats quant a necessitats, expectatives, actituds, demandes, característiques socioeconòmiques/culturals, sexe, cultura, ètnia. Cal respondre a aquesta heterogeneïtat considerant-la un factor de riquesa i no pas un agreujament.

(G. Franchi, 1993, pàg. 24)

1. L'estructura i organització del sistema educatiu a partir de la LOGSE

Amb l'adveniment de la democràcia a Espanya, s'inicia un període de canvis generals en l'economia, en la cultura, en la distribució de la població, en les institucions polítiques, que tindran una projecció en el sistema educatiu (Gimeno Sacristán, 1995), i l'ascens del PSOE al poder marcarà una nova etapa de reptes i canvis sense precedents en tots els àmbits de la vida del nostre país, especialment en l'educació. La reforma de les ensenyances mitjanes serà un dels punts del programa electoral del Partit Socialista.

Si bé la reforma de 1970 —concretada en la Llei general d'educació, també coneguda com a Llei Villar Palasí—, apostava en favor d'una escola integrada i comprensiva i, com puntualitza Viñao (1992a), no sols fins a l'educació general bàsica sinó fins al batxillerat unificat i polivalent, una sèrie de discordances es concentraven en el tram

d'edat comprès entre els 11 i els 16 anys: el cicle superior de l'EGB complia una funció classificadora que remarcava la segregació sociocultural de l'alumnat, la cultura acadèmica i la professional estaven escindides, el caràcter selectiu i academicista del BUP i la marginació i degradació de la Formació Professional, discordances que, en una societat en profunda evolució i transformació, obligaven a revisar les finalitats de l'educació i de la mateixa institució escolar.

El Govern, el 1983, va encarar la reforma de les ensenyances mitjanes optant per la via de l'experimentació abans de l'entrada en vigor de forma generalitzada. La introducció i difusió de la reforma per via experimental tenia unes raons que el Ministeri d'Educació i Ciència mateix (1985, 7) al·legava:

«Para desarrollar adecuadamente la reforma, el Ministerio de Educación y Ciencia ha optado por un proceso de experimentación y difusión lento y controlado en razón de la complejidad e inercia del sistema educativo. Frente a las insuficiencias de las tradicionales reformas por decreto se fomenta la participación y el protagonismo del profesorado, así como su adecuado perfeccionamiento. Además, el plan adoptado permite un gradual estudio de los costos financieros y una paulatina armonización del conjunto del sistema educativo».

Finalment, a l'inici de 1990, es presentà l'avantprojecte de llei i s'obrí el tràmit legislatiu que es prolongà fins al setembre del mateix any, quan definitivament el Congrés de Diputats aprovà la LOGSE.

El discurs reformista incloïa la necessitat d'augmentar la qualitat de l'ensenyança, que es convertia en un objectiu prioritari de la política educativa. Així, per escometre aquest objectiu la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), que naixia després d'un llarg procés de debat social i polític, proposà una nova organització en les diverses etapes, des de l'educació infantil fins al batxillerat i la formació professional (vegeu quadre 1).

La LOGSE planteja uns punts decisius (Gimeno Sacristán, 1989) dels quals cal destacar:

- L'ordenació del nivell d'educació infantil.
- La perllongació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys.
- L'escurçament del batxillerat en dos anys i la seva diversificació en opcions (quatre modalitats).
- Una ordenació distinta de la formació professional, en cicles formatius de grau mitjà i superior.

L'estructura del Sistema Educatiu es concreta de la manera següent, reflectida en el quadre:

E. Infantil		E. Primària		E. Secundària			
				Obligatòria		Batxillerat	F. Professional
1r cicle	0-3 anys	1r cicle	6-8 anys	1r cicle	12-14 anys	Cicle únic (dos cursos)	Cicles formatius
2n cicle	3-6 anys	2n cicle	8-10 anys	2n cicle	14-16 anys		
		3r cicle	10-12 anys			16-18 anys	Duració variable

Quadre 1. Organització del sistema educatiu

En aquest marc de reformulació, l'educació secundària era, i continua essent, una de les qüestions més espinoses que ha de tractar el sistema educatiu, i el Govern que va encarar la reforma n'era conscient. En el Llibre Blanc (1989, 117) ja s'indicava:

«La configuración de la enseñanza de los alumnos a partir de los doce años, constituye una de las materias más controvertidas y complejas en la mayor parte de los sistemas educativos. En el caso de nuestro país, sólo un aspecto queda fuera de controversia: la urgencia de un cambio profundo en [...] el tramo de edad de los 12 a los 18 años. [...]. El compromiso de extender la educación básica y obligatoria no puede entenderse como una mera prolongación de la escolaridad sin cambiar la estructura actual del sistema educativo, sino que obliga necesariamente a una profunda renovación de este sistema, definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Postobligatoria que confiera sentido y coherencia a esta prolongación [...]».

Era i és, sens dubte, en aquest tram educatiu on es produeixen els canvis estructurals i curriculars de més envergadura. L'escolarització de tota la població fins als 16 anys, si bé suposà una conquesta històrica, plantejava, al seu moment, una visió crítica del que va ser l'experimentació, problemes que sembla que no s'han resolt quan estam en un període d'implantació definitiva. En aquest sentit, Gimeno Sacristán (1989) assenyalava algunes qüestions de caràcter general i específiques de l'educació secundària que, ara per ara, continuen essent vigents:

— La creença que les reformes s'implanten a través de bons documents, utilitzant un llenguatge tècnic.

— La necessitat de noves formes d'organització pedagògica no es genera amb disposicions legals sinó estimulant la seva experimentació.

— La pràctica pot començar a canviar quan s'aborden els seus problemes des de dins i no amb un esquema curricular suposadament nou (continguts conceptuals, d'habilitats o actituds, ben definits), que no té perquè modificar les pautes de comportament del professorat a les aules ni el contingut dels materials didàctics.

— Per reformar el sistema educatiu és necessari crear la infraestructura adequada per fer extensiva l'assistència als centres i professors, un treball previ de planificació i dotació de recursos, una infraestructura que potenciï dinàmiques d'innovació.

— Un dels principals canvis de la Reforma és la configuració de l'educació secundària, en la qual s'haurà de fer front a l'academicisme amb les necessitats d'un nivell obligatori amb validesa per si mateix.

— La coexistència en un mateix centre de dos tipus de professorat pot ser conflictiva per la diferent formació i retribució, pels horaris distints, igualment que per les seves possibilitats de perfeccionament diferents.

La nova etapa educativa ja patia una problemàtica des del seu inici, tal i com indicava Gimeno Sacristán (1989, 76):

«La mentalidad no se cambia con las leyes de la noche a la mañana, y en nuestro Sistema Educativo todos sabemos lo que supone la Enseñanza Secundaria actual, en cuanto a su orientación académica y "preuniversitaria", alejada de lo que deberá ser una educación para todos. Este es uno de los mayores retos de la Reforma que no se puede abordar

sino en el cómo se va a hacer la misma, al margen de su formulación legal y de su reglamentación».

Moltes eren les preocupacions que suscitava l'ESO, s'anunciava que l'èxit o el fracàs de la Reforma dependria de com es coordinassin i articulassin les diverses necessitats professionals, curriculars i organitzatives. La nova etapa havia d'afrontar nous reptes, tema que tractarem a continuació.

2. Els reptes de l'educació secundària obligatòria

En línies anteriors apuntàvem que l'extensió de l'educació obligatòria fins als 16 anys constitueix un avanç important en el nostre sistema educatiu. No obstant això, és a l'ensenyament secundari obligatori on resideix el desafiament principal. I no sense motius, perquè és en aquest tram educatiu on conflueixen unes exigències i demandes no exemptes de problemes, que intentarem concretar, malgrat la brevetat de l'exposició.

La Reforma de 1990 estableix una educació bàsica des dels 6 fins als 16 anys amb un objectiu: proporcionar una educació comuna a tota la població compresa entre aquestes edats. Per aconseguir aquest objectiu s'adopta un model d'educació comprensiva, que intenta evitar la segregació massa primerenca dels alumnes, que en molt casos podria ser irreversible.

Com es defineix l'etapa de l'educació secundària obligatòria? El Ministeri mateix, el 1987, en el Projecte per a la reforma de l'ensenyança, expressava (paràgraf que textualment es repeteix en el Llibre Blanc, 1989, 117):

«Este compromiso de extender la educación básica y obligatoria no puede entenderse como una mera prolongación de los años de escolarización en la estructura actual del sistema educativo, sino que obliga necesariamente a una profunda renovación de este sistema, definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria postobligatoria, que dé sentido y coherencia a esta prolongación. Esta nueva etapa educativa, la primera etapa de la secundaria, exige al mismo tiempo diseñar una ordenación curricular integradora, que sea capaz de mejorar la calidad de la oferta educativa gracias a la preparación del profesorado y a la existencia de suficiente diversidad, optatividad, orientación y recursos humanos y materiales que la hagan posible (pàg. 20)».

L'elecció d'un model d'ensenyança comprensiva com una de les característiques principals de l'educació obligatòria queda especificada en el preàmbul de la LOGSE, en referir-se a l'etapa de secundària obligatòria:

«Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva y en el segundo ciclo existirá, en todo caso, una creciente diversificación que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose, al mismo tiempo, a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esa etapa».

El Llibre Blanc per a la reforma del sistema educatiu (1989, 118) aclaria el concepte d'ensenyança comprensiva sobre el qual s'articulaven els plantejaments educatius a l'ESO.

Així s'explicava que:

- *proporciona una formació polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula;*
- *reúne de ordinario a chicos y chicas de una misma comunidad rural o urbana;*
- *ofrece a todos ellos el mismo currículo básico;*
- *retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles».*

L'ESO, a més del caràcter comprensiu —i la seva gratuïtat—, presenta una sèrie de característiques, que apareixen en el Llibre Blanc i en el Disseny Curricular Base de l'ensenyança secundària. De forma sintètica són les següents:

- organitzada en dos cicles de dos cursos cada un;
- possibilita diversificar l'oferta, que augmentarà progressivament al llarg de l'etapa;
 - el currículum s'organitza per àrees de coneixement malgrat que algunes, cap al final de l'etapa, es poden reorganitzar en matèries o disciplines;
 - la metodologia s'ha d'adaptar a l'alumnat, afavorint l'aprenentatge autònom i el treball en equip;
 - l'avaluació ha de ser contínua i la promoció automàtica, amb la possibilitat de repetir un curs per cicle;
 - la titulació final serà única: Graduat d'Educació Secundària.

En síntesi, l'ESO forma part d'una educació bàsica comuna amb una doble finalitat, terminal i propedèutica:

«La ordenación y organización de la Educación Secundaria Obligatoria está condicionada, entre otros factores, por la doble función que está llamada a desempeñar. [...] marca el final de la educación básica y es, por lo tanto, una etapa con un valor terminal claro; pero, al mismo tiempo, es también una etapa con un valor preparatorio o propedéutico por cuanto debe asegurar a los alumnos el paso a la educación postobligatoria sin discriminaciones de ningún tipo (Llibre Blanc per a la reforma del sistema educatiu, 1989, 118)».

Aquest doble caràcter de l'educació secundària obligatòria fa difícil trobar un equilibri entre dues finalitats que es presenten com a contraposades. Un equilibri que per complex pot fer moure la balança en un sentit o en un altre, tal com indica Ferrandis Torres (1992, 66): . O dit amb altres paraules, l'ESO forma part d'una educació bàsica comuna i obligatòria des dels 6 fins als 16 anys, però, al mateix temps, forma part d'una educació secundària que comprèn dels 12 als 18 anys. En conseqüència, és una prolongació de l'educació primària i, alhora, una etapa prèvia al batxillerat. Segons es posi l'accent en un o altre aspecte, l'ESO es configurarà com una educació primària prolongada o com un batxillerat anticipat (Viñao, 1997).

Segons assenyala Viñao (1995), és la naturalesa híbrida de l'ESO l'origen de molts dels seus problemes: (pàg. 12).

Destacaríem, en aquesta mateixa línia, que un dels problemes que ha de sortejar l'ESO, bàsicament en el segon cicle, és justament l'absorció i condicionament pel

batxillerat, el que alguns autors han anomenat *batxilleratització* de l'Educació Secundària Obligatòria, de la qual Viñao (1992b) ja parlava en referir-se a la segona etapa de l'Educació General Bàsica (Viñao, 1992b). Quan la balança tomba d'aquesta part s'expliquen molts problemes i dificultats de l'escola comprensiva, dificultats que s'agreugen quan les limitacions pressupostàries augmenten i canvia el rumb de la política educativa.

3. El segon cicle d'ESO: un període crític

L'Educació Secundària Obligatòria representa un nivell educatiu on conflueixen determinades circumstàncies que, tal vegada, es fan més crítiques quan es parla del segon cicle.

I resulta així perquè aquest segon període és el final d'una etapa que té una finalitat en si mateixa, però al mateix temps està condicionat per l'etapa posterior que, fàcilment, pot absorbir la finalitat educativa més global de proporcionar una formació bàsica general. Si fins fa pocs anys el BUP representava l'etapa orientada cap als estudis universitaris i el professorat d'ensenyances mitjanes rebia un alumnat prèviament seleccionat, en l'actual estructura del sistema educatiu, el professorat que abans treballava en una etapa selectiva ara ha de rebre un alumnat molt heterogeni (14-16 anys) que abans es repartia en dues vies de distinta orientació, segons la capacitat acadèmica i les seves expectatives (BUB o FP). Al professorat que generalment duu a terme la seva funció docent en el segon cicle d'ESO, amb la unificació dels estudis fins als 16 anys li ha estat canviada la composició de l'alumnat en termes de nivell acadèmic i de motivació.

La problemàtica a l'ESO, i concretament al segon cicle, passa per revisar els plantejaments formatius pel que fa al professorat de secundària. Crida l'atenció que el 1988, el director general de Renovació Pedagògica, Álvaro Marchesi, manifestà:

«La etapa de la educación secundaria obligatoria, tal como la hemos definido, exige un perfil del profesorado que no se ajusta exactamente a la actual EGB ni al actual Bachillerato. El profesorado de esta etapa debe unir a un sólido conocimiento científico del área que imparte un amplio dominio de la didáctica específica, de la organización de la diversidad, de la acción tutorial y orientadora, de enseñar y cómo plantear el proceso de aprendizaje. Aquí reside una de las grandes dificultades de esta etapa y uno de los retos fundamentales a que se enfrenta. Por estas razones, y a pesar de las dificultades que supone, no parece desaconsejable en este momento una convergencia de dos colectivos de profesores que tienen perfiles de formación muy distintos: el de EGB y el de secundaria (MEC, 1988, 112)».

Actualment, després de vuit anys de l'aprovació de la LOGSE i de sis que es va anticipar la implantació de l'ESO, sembla que aquesta problemàtica no s'ha solucionat.

Problemàtica que té a veure amb la formació del professorat de secundària i amb les iniciatives de formació permanent que s'han anat instaurant. D'altra banda, les pràctiques supeditades a una tradició academicista i disciplinar (en el BUP, i actualment al batxillerat) compliquen la pràctica a la qual s'enfronta el professorat al segon cicle d'ESO.

El professorat d'aquest cicle, llicenciat en..., continua essent un especialista d'una disciplina i no d'una àrea. Aquest és, en paraules de Yus Ramos (1995), un dels aspectes del canvi curricular que més problemes planteja als docents, pel desfasament que suposa

respecte a les inèrcies professionals del sistema educatiu anterior. L'estructura per departaments reforça aquesta tendència i provoca el manteniment d'una visió parcel·lada del coneixement.

El professorat del segon cicle ha d'integrar el tutorial i el curricular. Superar l'escissió tradicional entre ambdós aspectes en l'ensenyança secundària és una tasca complexa quan en la cultura de la Reforma s'ha introduït amb força el tutorial però en paral·lel al curricular (Muñoz, 1995). D'altra part, les estructures organitzatives no faciliten aquesta integració. Sobre això, el mateix autor explica:

«Las tareas del profesorado, los órganos colectivos, las coordinaciones... tienden a reproducir esa escisión: lo uno queda en manos del profesorado más vocacional o pedagogo, se desarrolla en los órganos encargados de la orientación, la diversidad...; se aplica en las horas y actividades para-escolares y tiene sus siglas particulares, el PAT. Lo otro centra la atención del profesorado profesionalista, se desarrolla en los seminarios didácticos y ocupa las horas centrales del trabajo de alumnado y del profesorado, correspondiéndole sus propias siglas, el PCC y los PCA (Muñoz, 1995, 68)».

Un altre problema que apareix al segon cicle d'ESO és el dels dissenys curriculars sobrecarregats de continguts, objectius i criteris terminals d'avaluació. Un bon sector del professorat d'aquest cicle ha utilitzat el discurs del descens de nivell acadèmic per desqualificar la reforma de l'etapa secundària. La sobrecàrrega ha operat com a aliada d'aquells que han defensat aquest discurs i que han vist la impossibilitat de dur a terme programes tan amplis, reforçant la tendència a objectivar el saber, els continguts, els objectius i l'avaluació.

El plantejament de la interdisciplinarietat, com una manera més aconsellable de l'organització dels continguts de les àrees (amb la inclusió dels temes transversals) i l'existència d'objectius comuns d'etapa, obliga a projectar dinàmiques de treball col·lectiu. Com indica Yus Ramos (1995), aquesta exigència xoca frontalment amb les inèrcies individualistes de la tradició docent. Una altra anàlisi és si l'Administració promou el treball col·lectiu i de quina manera ho fa.

L'educació secundària, 12-18 anys, engendra un seguit de dificultats, perquè hi predomina l'influx de la darrera etapa —el batxillerat— com a referent (MRPs, 1997), influx que és més patent al segon cicle de la secundària obligatòria, en el qual el professorat ha de fer front a les pressions (que no sols procedeixen de les seves pròpies concepcions, sinó també de l'exterior, de l'entorn social i del sistema universitari) per respondre a la finalitat propedèutica de l'ESO.

L'heterogeneïtat en capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat és la causa de moltes dificultats en la pràctica a l'aula. En el segon cicle d'ESO tal vegada es produeix un dels màxims desequilibris entre l'ensenyança del professorat de secundària i les necessitats i característiques dels alumnes, en un període evolutiu diferent i diferenciable de la seva vida. Alumnes que temps enrere abandonaven l'escola i ara hi romanen fins als 16 anys o més.

Tot plegat fa pensar en el segon cicle d'ESO com l'inici d'una etapa (postobligatòria) i no com el final d'una altra que ha de tenir la finalitat d'augmentar la formació de la població i no potenciar o reforçar l'excel·lència d'uns quants (Coll, 1997). El problema de fons és, en definitiva, el de la comprensivitat; un projecte social i cultural que allargant l'escolarització en dos anys, representa una via per donar més possibilitats

socials, personals, de desenvolupament... (Muñoz, 1997), projecte que requereix el compromís i les decisions polítiques en concordança amb el repte que això planteja.

Aquest darrer aspecte requereix una anàlisi del model comprensiu adoptat per la Reforma de 1990, i que té com a aspiració aconseguir el desenvolupament personal de la població adolescent a partir de la seva diversitat de necessitats, aptituds i interessos. Aspecte que tot seguit tractarem.

4. Els problemes que ha de sortejar l'escola comprensiva

El model d'escola comprensiva té una incidència important en l'educació secundària obligatòria i, per tant, cal desentranar els problemes que implica l'atenció a la diversitat en aquesta etapa. Això passa per entendre que el caràcter comprensiu de l'ensenyança obligatòria responia a una reforma política, d'acord amb la tendència global de tots els països occidentals, cap a la generalització i la democratització de l'educació i la igualtat d'oportunitats (Ferrandis Torres, 1992). I si la LOGSE era el reflex de canvis més profunds en l'àmbit social i cultural (Jiménez i Illán, 1997), no es podia deixar de banda la REFORMA en majúscules, aquella que, i no tímidament, havia d'afectar el professorat i li havia de procurar més suport per a la millora professional, tan necessària per als reptes que s'imposaven.

Si bé l'escolarització obligatòria fins als 16 anys té com a avantatge que retarda en dos anys la separació de l'alumnat en dues vies acadèmiques (abans BUP i FP), quan sempre es va considerar que prendre aquesta decisió als 14 anys era prematur, presenta alguns entrebancs. S'han de destacar les dificultats per al professorat, avesat a l'ensenyament postobligatori, amb clares intencions propedèutiques, que ara ha d'atendre un alumnat heterogeni, al qual se li ha de garantir una cultura comuna de qualitat i una formació diversificada que doni resposta als seus interessos, capacitats i ritmes d'aprenentatge.

L'escola comprensiva i les reformes educatives que aquest concepte va promoure sorgiren a diversos països europeus a la dècada dels cinquanta i principi dels seixanta, malgrat que hi ha un precedent en el model únic d'escola implantat a la URSS, després de la revolució de 1917.¹ La finalitat era que, a través de l'educació institucionalitzada, es poguessin reduir les diferències socials i tots els ciutadans tinguessin les mateixes oportunitats per aconseguir un determinat nivell cultural i una professió satisfactòria per a cada un d'ells.

La creença que el sistema educatiu podia ser un instrument d'igualtat i anivellació social fou el punt de partida per a la creació d'un nivell unificat o comú per a tot l'alumnat, en una escola polivalent o integrada.

El terme *Comprehensive School* es va utilitzar per primera vegada a Gran Bretanya en la reforma educativa de 1965. Entre altres coses, es pretenia eliminar la selectivitat existent per passar de l'etapa de primària obligatòria, comuna per a tots, a l'etapa de secundària, selectiva i diferenciada.

¹ Els orígens del terme «educació comprensiva» també es remunta a l'aparició de les High Schools nord-americanes, a mitjan segle XIX (Viñao, 1997).

Aquesta reforma tenia la intenció d'estendre les escoles de secundària a més població, sense que en aquestes hi hagués una selecció prèvia d'alumnes, en funció de la seva capacitat o intel·ligència.

A Suècia, el model d'escola integrada, *Grundskola*, és probablement el model més pur, perquè no agrupa l'alumnat per nivells de rendiment —agrupaments que sí introdueix el model anglès—, i estableix una discreta optativitat en el darrer cicle.²

Tal vegada, aquesta sigui la situació que més exactament descriu el terme d'escola *comprensiva*, és a dir, una escola que inclou tot tipus d'alumnat independentment de la seva situació social, dels seus interessos i de la seva capacitat.

Fernández Enguita i Levin (1992) assenyalen una sèrie de justificacions en favor de les reformes comprensives que es donaren a Europa:

— Evitar els efectes socialment discriminatoris que una selecció primerenca (10 o 11 anys) tenia sobre els alumnes d'origen social distint. Es tracta, doncs, d'igualar les oportunitats.

— En retardar la selecció, es poden detectar millor els alumnes més capaços i així l'escola contribueix a fomentar el progrés de la nació.

— Dilueix, en part, el conflicte social de classe i el substitueix per la competència interindividual.

— Podia col·laborar en la disminució de la pressió sobre els estudis universitaris, ja saturats, en valorar la branca professional i no sols l'acadèmica i aconseguir així que una part dels joves es passàs al mercat de treball o a estudis postobligatoris no universitaris.

La comprensivitat és eminentment un concepte que pretén un canvi en l'àmbit social i utilitza el sistema educatiu per dur-lo a terme. Així, es pot concretar el significat que per a l'educació té l'escola comprensiva (Ferrandis, 1988; Álvarez i Soler, 1996):

1. Parteix de la idea que les persones són diferents i que no s'han de classificar en funció de les seves aptituds, principalment en edats joves. Aquesta idea afecta directament l'etapa de secundària que, tradicionalment, havia anat adreçada a una elit d'alumnes en funció del seu nivell sociocultural i/o la seva capacitat acadèmica.

D'aquesta manera, es proposa eliminar la selecció existent per passar a secundària i deshomogeneïtzar els centres educatius i reconduir-los cap a l'atenció de la diversitat de l'alumnat en les mateixes escoles i aules.

2. Totes les escoles que formen part d'un mateix sistema educatiu treballaran un currículum comú vertebrat pels objectius d'un ensenyament general i bàsic.

Es pretén oferir un mateix programa a tots els alumnes sense afavorir cap grup social, exceptuant casos específics de col·lectius desafavorits, amb la finalitat d'apropar al màxim possible el currículum als interessos i motivacions de l'alumnat. Hi ha la possibilitat de brindar una determinada opcionalitat de matèries, principalment en els darrers cursos; aquesta és una manera d'atendre la diversitat treballant uns objectius comuns a partir de distints continguts.

3. La intenció de les reformes comprensives és educar en la igualtat, però respectant i fomentant les diferències. S'ha de proporcionar una resposta educativa adaptada a les característiques de cada individu, l'escola s'adapta a l'alumne i no l'alumne a l'escola.

² Enfront del model adoptat a Suècia, l'alemany i el francès, en paraules de Viñao (1997), són els més dèbils.

Per tot això, es pot concloure que la finalitat darrera de la comprensivitat és evitar que s'ofereixin distintes oportunitats dins un mateix sistema educatiu, amb la intenció de reduir desigualtats.

Així, l'etapa d'educació secundària obligatòria es constitueix en el període clau per aconseguir aquest propòsit (Jiménez i Illán, 1997), tant pel seu caràcter terminal dins l'obligatorietat educativa, com per l'interès de generalitzar una oferta educativa obligatòria fins als 16 anys, aspirant a evitar discriminacions i segregacions en edats primerenques, que en el futur poden resultar molt costoses per als alumnes.

Les reformes comprensives han tingut efectes igualitaris, Fernández Enguita i Levin (1992) indiquen els següents:³

— Sortir-se un poc de la mera custòdia que significaven certes formes de prolongació de l'escola bàsica i convertir-les en un període d'ensenyança i aprenentatge reals.

— Enfront de la unilateralitat anterior (capacitació en la formació professional, academicista en les branques «nobles»), s'ofereixen currículums millor adaptats a les capacitats personals i mètodes d'ensenyança més atents als interessos dels alumnes.

— Han aconseguit un millor nivell general sense danyar el dels alumnes més avançats.

— Taxes d'èxit i promoció més elevades.

— Una distribució més equitativa dels recursos.

— Més demanda d'accés als següents nivells d'educació fins a la postobligatòria i la superior, en elevar les expectatives i aspiracions escolars d'àmplies capes de la població; això sí, ha suposat un fracàs l'intent d'orientar els alumnes cap a estudis de tipus professional.

Malgrat tot, l'educació comprensiva ha rebut moltes crítiques, i principalment hi ha un aspecte que ha estat més criticat i qüestionat. Ens referim al fet que els alumnes amb més capacitat poden sortir perjudicats amb aquests plantejaments, ja que s'hauran d'adaptar al ritme dels seus companys. Sobre aquesta qüestió, coincidim amb López Hernández (1998) quan afirma que, en el fons, es tracta de la por que la mescla social provoqui un descens en les qualitats dels grups més afavorits. Temor del qual ja parlava Fernández Enguita (1986, 82): *«el terror a que la mezcla y la promiscuidad sociales hagan descender las cualidades medias de la élites es tan viejo como la sociedad, y no es más que el corolario afectado de la creencia ideológica, sincera o interesada, en que los que están arriba lo están porque lo merecen desde que nacieron y viceversa»*.

En la mateixa línia, Lerena (1989) afirmava que era absurd pensar en un descens de nivell. En paraules de l'autor: (Lerena, 1989, 509).

De qualsevol manera, el descens de nivell dels alumnes més dotats no s'ha demostrat en cap investigació (López Hernández, 1998), encara que pot ser lògic que la incorporació a una nova etapa educativa de grups socials més desfavorits i alumnes desmotivats provoqui un descens en la mitjana. Mitjana que, per altra part, es pot

³ Aquests autors, malgrat que apuntin aquests efectes, assenyalen que això no significa que les reformes hagin impedit a l'escola continuar exercint el seu paper en la reproducció d'una estructura desigual. Per a una lectura més acurada remetem els lectors a l'article referenciat. En aquesta mateixa línia, la lectura del llibre de Fernández Enguita, *La escuela a examen*, ofereix una anàlisi més profunda d'aquesta temàtica, en la qual reprèn algunes qüestions tractades en el seu article de 1988, .

interpretar en el sentit que explica Blanco (1992, 243): *hay más estudiantes y su procedencia es más variada, no cabe duda que los resultados habrán de ser malos para muchos si sigue utilizándose la “medida” creada y perfeccionada para unos pocos*. Però, també és cert que l'augment dels anys d'escolarització en tota la població és un fet enriquidor per a qualsevol societat.

És evident que aquesta crítica prové dels sectors conservadors, que rebutgen l'ideal comprensiu per legitimar i justificar un ordre social determinat, abanderant un discurs: el descens de nivell sacrifica els més capacitats. Fernández Enguita i Levin (1992) parlen dels mecanismes que han posat en joc els grups socials que gaudien d'una situació de privilegi per mantenir-la i, fins i tot, reforçar-la. Vegem-ne alguns:

— Diferenciació interna dels centres en el tram del tronc comú —assignatures optatives de distint valor acadèmic, agrupació per capacitats, etc.—, en ambdós casos apareix ràpidament el biaix social. En paraules dels autors:

«De un modo u otro, los nuevos sistemas integrados conservaron la huella de la vieja segregación en forma de división interna, pero ésta iba a resultar menos escandalosa que la anterior bifurcación abierta en ramas separadas y, por tanto, menos susceptible de provocar conflictos sociales en torno a la ordenación de la enseñanza» (Fernández Enguita i Levin, 1992, 56).

— Traslladar la diferenciació cap a l'ensenyança superior; així la subdivisió del batxillerat a Espanya o la creació de nous canals curts no conduents a l'ensenyança superior.

— Establiment de proves selectives per a l'accés a la universitat.

— Proliferació de la divisió dels estudis universitaris en dos cicles i consolidació del tercer cicle; amb això, si les barreres davant l'exterior no eren suficients, es posaven aquestes noves estacions de selecció. Així mateix, els màsters completarien la funció de diferenciació.

La Reforma educativa de 1990 presenta la comprensivitat com a continuació del plantejament de la Llei general d'educació de 1970, amb la particularitat que aquest fet s'accentua en augmentar l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys.

Ara, l'alumnat durant la secundària té la possibilitat de cursar un tronc comú on s'ofereixen matèries comunes i altres d'optatives que es poden ajustar millor als seus interessos, treballant els objectius generals de l'etapa i, al mateix temps, tenir més elements d'informació que li permetran poder decidir amb més seguretat l'opció que pensa prendre en finalitzar el període obligatori. En aquest sentit, Martín i Mauri (1996, 27) exposen: *«Cuando más tarde se ven obligados los alumnos a tomar una decisión que les obliga a optar entre una vía más académica y otra más profesional mayores probabilidades habrá de que esta decisión esté basada en criterios fundamentalmente académicos y no de naturaleza sociocultural»*.

Aquests plantejaments suposen que, principalment, l'ESO estigui vertebrada a partir del que implica l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

En aquesta etapa, la necessitat d'atendre la diversitat de l'alumnat pot resultar més accentuada. Per una part, perquè la diversitat entre els alumnes d'aquestes edats és més elevada en comparació a anteriors etapes educatives i, per altra part, perquè aquesta diversitat afecta els alumnes en relació als seus aprenentatges i al seu entorn escolar (Onrubia, 1993).

L'atenció a la diversitat s'entén com un fet imprescindible per dur a terme els objectius de l'escola comprensiva, però, a la vegada, es valora com una condició necessària per aconseguir el que es podria considerar un ensenyament de qualitat.

No obstant això, una determinada política de caire socialdemòcrata o neoliberal pot entrebancar l'aplicació dels propòsits de l'escola comprensiva, per exemple, privatitzant el sistema educatiu (desplaçant fons públics cap al sector privat). Això, juntament amb la creença que l'escola pot fer poc contra les desigualtats socials, fa que es trontollin els ideals de l'escola comprensiva que, d'altra banda, ha d'afrontar una sèrie de problemes, que es poden concretar en els següents, seguint alguns arguments exposats per Viñao (1997):

a) Requereix pràctiques diferents. Si persisteixen continguts, mètodes, formes d'avaluació similars a l'educació secundària tradicional, les desigualtats socials es legitimen, i fins i tot augmenten, no tant per les portes que podria obrir l'escola (cosa que sempre es pot posar en dubte), sinó per les que pot tancar (Fernández Enguita, 1986).

b) Necessita un «nou» professor, ni el de primària ni el de secundària tradicional. L'escola comprensiva es desmembra quan el professor es manté en unes formes d'ensenyança i avaluació selectives, quan el professor es manté amb la seva tendència a l'aïllament o la seva manca d'hàbits per tractar amb classes heterogènies.

c) Reclama més recursos, formació i suport al professorat. Sense una inversió econòmica important (l'escola comprensiva té un cost més elevat) que afavoreixi l'augment del temps de preparació del professorat reduint els horaris de classe, que doni suport a una formació des dels problemes reals de cada centre, redueixi el nombre d'alumnes per aula, etc., l'ideal comprensiu es queda en la utopia.

5. En síntesi...

Per anar cap a un model d'escola comprensiva s'ha establert un currículum comú per a tot l'alumnat, cosa que té, sens dubte, repercussions en el pla pedagògic:

«El reto de articular unos parámetros de atención y actuación didácticos que permitan atender simultáneamente y con eficacia a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente, como resultado de la propia escolaridad, de los contextos personales y familiares, de los nuevos intereses que se manifiestan en la adolescencia» (Rué, 1993, 8).

No és aquesta una tasca fàcil; la necessitat d'articular respostes educatives diferents per a grups d'alumnes cada vegada més heterogenis comporta dificultats i problemes que desemboquen en un interrogant: què fer amb la diversitat?

Un tema tan complex mereix un debat polític profund sobre el pressupost públic dedicat a l'educació, la distribució dels recursos humans i materials, les prescripcions curriculars, les condicions de feina del professorat, la formació inicial i permanent, etc. Si són els professors els que han de dur a terme els reptes que planteja l'escola comprensiva, no és menys cert que els condicionants exteriors (polítics i socials) poden ocasionar moltes dificultats en l'aplicació de la comprensivitat.

Educar en i per a la diversitat és un projecte molt ampli que requereix la implicació de tots els professionals d'un centre, però també reclama respostes d'una altra índole: la diversitat interroga les institucions polítiques.

En aquest sentit, compartim una preocupació amb Apple i Jungck (1990, 172): «*En una época en que a la derecha le gustaría convertir la educación en un bien de consumo y otra vez nuestras escuelas en fábricas, las respuestas dadas por los maestros pueden ser reinventadas de muchas maneras que nos permitan unirnos a ellos para desafiar las definiciones de las habilidades y el poder que hoy están vigentes*».

La participació del professorat en el sistema educatiu és essencial i qualsevol procés de canvi ha d'implicar-los activament. I per bé que aquesta afirmació pugui ser compartida per molts professionals de l'ensenyament, requereix una anàlisi profunda del rol del professorat, que es veu ampliat per afrontar nous problemes i tasques, requereix alhora analitzar les condicions en les quals treballen. Al cap i a la fi, tot plegat mereixeria ubicar la reforma de les escoles en el context social general en què operen —com indica Hargreaves (1996)— per comprendre la confrontació entre els sistemes escolars i les pressions socials i els canvis postmoderns: (Hargreaves, 1996, 30).

Per aconseguir el canvi qualitatiu de l'ensenyança és necessari atendre distints factors i elements, això és, el professorat, l'organització escolar i la pròpia administració educativa. El nou disseny legal deixava a l'aire diverses incògnites i Viñao (1992a) ja plantejava algunes qüestions en aquesta línia i presentava les ambigüitats i llacunes:

— Persisteix una doble titulació en acabar l'educació secundària obligatòria: la de graduat per a aquells alumnes que aconseguixin els objectius i un certificat acreditatiu dels anys cursats i de les qualificacions per als que no els aconseguixin. Aquests darrers tenen poques opcions de continuar la seva formació (programes de garantia social, una prova d'accés per a l'Educació Tecnicoprofessional de primer nivell).

— L'opcionalitat es pot convertir en un instrument de desigualtat i diferenciació.

— És probable un nou fracàs de les ensenyances tecnològiques o tecnicoprofessionals en l'educació secundària i el batxillerat.

— Els serveis d'orientació i tutoria es poden convertir en instruments de legitimació tecnocràtica.

— Persisteix la idea que l'educació secundària, fonamentalment el batxillerat, té per finalitat la formació dels que aniran a la universitat i aquesta idea s'imposa amb força sobre la secundària obligatòria.

— Sense un canvi de mentalitats (que no es poden modificar per llei) la reforma és inútil, perquè l'educació secundària i el batxillerat s'organitzaran en funció dels alumnes «bons» que han d'anar a la universitat. A hores d'ara, algunes d'aquestes qüestions continuen essent temes d'actualitat, o bé perquè encara no s'han resolt o perquè amb la política educativa actual s'han confirmat, però aquesta seria una altra història.

Bibliografia

- ÁLVAREZ, L.; SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. CCS. Madrid.
- APPLE, M.W.; JUNGCK, S. (1990). . *Revista de Educación*, 291, pàg. 149-172.
- BLANCO, N. (1992). *Las rendijas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Tesi doctoral. Universidad de Málaga.
- COLL, C. (1997). «Radiografía de la ESO». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 32-45.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Laia. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). . *Política y Sociedad*, 1, pàg. 23-35.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen* (versió revisada). Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. (1992). . *Revista de Educación*, 289, pàg. 49-64.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988). *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- FERRANDIS TORRES, A. (1992). «Presupuestos sociológicos del nuevo modelo de enseñanza secundaria». *Fundamentaciones Psicopedagógicas y Sociológicas del Diseño Curricular Base*, Colección Educación Abierta, vol. 96, pàg. 47-75.
- FRANCHI, G. (1993). A: MUÑOZ, E.; RUÉ, J. *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pàg.11-28). UAB/ICE. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *Cuadernos de Pedagogía*, 174, pàg. 73-76.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *Cuadernos de Pedagogía*, 232, pàg. 8-14.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata. Madrid.
- JIMÉNEZ, P.; ILLÁN, N. (1997). «La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria». A: ILLÁN ROMEU, N.; GARCÍA MARTÍNEZ, A. (coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Aljibe, Málaga, pàg. 37-49.
- LERENA C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Círculo de Lectores. Barcelona.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (1998). «La escuela comprensiva: un valor progresista». *Boletín Informativo STEA-STEs* (Sindicatos de trabajadores/as de la enseñanza de Aragón), marzo, pàg. 10-11.
- MARTÍN, E.; MAURI, T. (1996). «La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria». A: MARTÍN, E.; MAURI, T. (coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE / Horsori, Barcelona, pàg. 13-36.
- MEC (1985). *Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate* (Edición especial para Consejos Escolares y Claustros de Profesores). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1988). *Papeles para el debate, nº 1*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MESA DE SECUNDARIA DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1997). «La escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 18-22.
- MUÑOZ, E. (1995). «La respuesta democrática». *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 64-69.
- MUÑOZ, E. (1997). «Radiografía de la ESO». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 32-45.
- ONRUBIA, J. (1993). «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, 12, pàg. 45-50.
- VIÑAO, A. (1992a). *Revista Española de Pedagogía*, 192, pàg. 322-339.
- VIÑAO, A. (1992b). *Revista de Educación* (número extraordinari sobre «La Ley General de Educación»), pàg. 47-71.
- VIÑAO, A. (1995). . *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 10-13.
- VIÑAO, A. (1997). «Educación comprensiva. Experimento con la utopía». *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pàg. 10-17.
- YUS RAMOS, R. (1995). *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pàg. 48-54.