

MODELOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EUROPA

por Francesc PEDRÓ
Universitat Oberta de Catalunya

Introducción

¿Existe alguna tendencia generalizada que marque la evolución reciente de la enseñanza secundaria en Europa? La respuesta debe ser, sin lugar a dudas, afirmativa pues dicha tendencia existe y no es otra que la progresiva generalización de la educación secundaria obligatoria, como respuesta a una evolución social y económica que así lo exige. Pero dicha generalización no está exenta de problemas, tanto en lo que respecta a los aspectos curriculares —desde el debate acerca del tronco común o de la diversificación curricular (Fernández Enguita, 1985) hasta, en otro sentido, acerca del papel estratégico de la enseñanza de la ciencia y la tecnología (Husén, et al., 1992)—, como a las crecientes demandas que una nueva concepción de la educación secundaria, en un contexto de democratización y diversidad de los alumnos, plantean a los docentes.

En primer lugar, justo es decir que no hay un modelo de educación secundaria europea, como tampoco existe, de ninguna manera, un único modelo o estereotipo europeo de sistema educativo (García Garrido, Pedró y Velloso, 1989). Desde finales del siglo XVIII y principios del XIX cada Estado ha ido configurando su propio sistema educativo (Puelles, 1993), del cual uno de los rasgos más distintivos, acostumbra a ser, precisamente, la configuración de la educación secundaria. Hay distintas razones que pueden contribuir a explicar porqué la educación secundaria ha sido el foco más importante de las discusiones y los debates en materia de política educativa desde los años sesenta. Aquí se examinan algunas de ellas con el objetivo fundamental de mostrar los diferentes modelos vigentes y posibles de educación secundaria, y de

configurar un marco teórico que facilite la comparación.

¿Qué es la educación secundaria?

En efecto, no hay ninguna definición unívoca y común de la educación secundaria (Leclerq, 1993; Ferrandis, 1988; Román, 1990). La más extendida es la que afirma que este nivel no es otra cosa que el conjunto de estudios, en parte obligatorios, que hay entre la enseñanza primaria y la superior. Sin embargo, hay un cierto número de características que pueden ayudar a tipificarla, como el hecho de que, a diferencia de la enseñanza primaria, el alumno se encuentra en este nivel educativo con que cuenta con un mayor número de profesores que le imparten áreas de conocimiento diversas. Dichos profesores tienen, por otra parte, una cualificación y una consideración socioeconómica también diferentes a las de sus compañeros de primaria. En la práctica, el currículum se organiza por materias con un tratamiento no tan interdisciplinar o transversal como en la educación primaria, con horarios específicos y evaluaciones no menos compartimentadas.

Generalmente, se habla de dos ciclos de educación secundaria: uno primero o inferior cuya duración llega a cubrir toda la enseñanza obligatoria, y uno segundo o superior, generalmente más allá de la edad que cierra el período de escolaridad obligatoria y que llega como máximo hasta la edad en que se puede acceder a la universidad. Cuando se afirma que hay modelos diferentes de educación secundaria, se resalta indirectamente el hecho de que existen fórmulas diversas de organizar ambos ciclos.

Como se verá más adelante, la tendencia mayoritaria consiste hoy en configurar el primer ciclo de forma comprensiva o integrada, es decir, con el propósito de que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos, bajo currícula equivalentes con dosis importantes de diversificación didáctica, en una única institución que otorga un único certificado o título de final de estudios, que no requiere ningún proceso de selección para acceder a ella —porque es común y obligatoria— y que tiene un carácter marcadamente orientador. Este primer ciclo conduce a un segundo ciclo que, por contraposición, tiende a ser extremadamente diversificado, incluso institucionalmente, y a veces selectivo en lo que se refiere al acceso a la universidad. Cuando no lo es, son las propias universida-

des las que disponen de un sistema cuidadoso de selección, ya sea en el mismo momento del ingreso o bien durante los primeros años de estudio (Neave, 1970). Para entender cómo es posible que se dé semejante duplicidad —orientación y selección— en un mismo nivel educativo conviene recorrer a la historia.

Distintos modelos de educación secundaria

Sin ánimo de caer en la caricatura, puede decirse que la configuración piramidal que hoy caracteriza en todo el mundo los sistemas educativos se empezó, histórica y paradójicamente, por arriba (Connell, 1980). Efectivamente, las primeras enseñanzas institucionalizadas o escolares corresponden a lo que hoy consideraríamos propiamente educación superior y, de hecho, la educación primaria generalizada es una realidad tardía que llegó mucho después de la mano de la Revolución Francesa y de la Revolución Industrial. La génesis de la educación secundaria es, en este contexto, compleja, dado que desde un buen principio ya coexistían diferentes opciones (Mitter, 1990):

— Por una parte, una educación secundaria que aparece como necesaria antesala de una universidad que cada vez es más exigente en cuanto a los conocimientos mínimos necesarios para acceder a ella y que, en buena medida, obedece a los cánones de la enseñanza clásica, heredera del trivium y del quadrivium, con un gran énfasis en las lenguas clásicas y las matemáticas. Este tipo de educación secundaria es el antecedente remoto de la que hoy denominamos académica y se imparte todavía, en todo o en parte, en instituciones que aún conservan nombres que evocan el clasicismo: *Gymnasium*, *Lycée*, *Grammar school*, *Liceo*, etc.

— Por otra parte, bastante más tarde en el tiempo, aparecen en toda Europa nuevas fórmulas basadas en la estructura básica anterior, pero que tienden a incorporar las lenguas modernas y las ciencias naturales. Este último tipo es el antecedente de la actual educación secundaria técnica o moderna, que prepara para la enseñanza superior no universitaria y determinados estadios de la formación profesional, y se imparte en centros cuya denominación se contrapone a aquellas otras que evocan el clasicismo: *Realschulen*, *Modern schools*, *Atheneum*, son denominaciones en esta línea muy frecuentes en Europa.

— Finalmente, emerge un último tipo de educación secundaria

que no es más que la prolongación natural de una escuela primaria que empieza a ser insuficiente para cualificar a los obreros que pide la industria; por la edad de los alumnos compite con las otras dos fórmulas, pero el sentido que evocan las denominaciones las hace bien diferentes: *petites écoles*, *Volksschulen*, *Common schools*, etc. Esta otra enseñanza dará lugar, con el tiempo, a lo que hoy conocemos como la formación profesional y el aprendizaje.

Esta pequeña caricatura de la génesis de la educación secundaria, diversa por naturaleza, diversa por clientela y diversa por propósito, permite llegar a entender qué caracteriza y distingue a la educación secundaria integrada de la diferenciada. La integración es la reunión de estos tres tipos o, mejor dicho, de las tres finalidades (la preparación académica, la preparación técnica y la formación profesional) en una sola institución y con un mismo currículum para un grupo de edad equivalente. Hoy en día, este modelo de educación secundaria es el que encontramos en países como Suecia, Dinamarca o España. Paradójicamente, el éxito de los sistemas integrados depende del grado de diferenciación curricular que son capaces de asumir sin que se rompa la perspectiva integradora, lo cual explica porqué no hay ningún sistema educativo europeo en el que la educación secundaria sea integrada en ambos ciclos, simultáneamente. La integración es una característica reservada al primer ciclo de la educación secundaria y se contrapone a la máxima diferenciación que caracteriza al segundo ciclo.

Ahora bien, en Europa también hay sistemas completamente diferenciados en los que los alumnos se reparten entre dos, tres o incluso más tipos de instituciones de educación secundaria a partir de los 10-12 años de edad, generalmente en base al criterio del rendimiento académico en la enseñanza primaria, y que obedecen a propósitos diferentes. Lógicamente, aquí el éxito depende del grado de intersección curricular y, por tanto, de las posibilidades de trasvase y de puentes que sean capaces de asumir estos sistemas. Actualmente, éste es el modelo propio de países como Alemania, Luxemburgo y los Países Bajos.

El modelo integrado o comprensivo

Desde una perspectiva histórica, los primeros antecedentes de una educación secundaria integrada y común para todos los alumnos probablemente se encuentren en el *Rapport* que Condorcet realizó en 1792 para dotar a la Francia revolucionaria de un siste-

ma educativo fiel al lema de libertad, igualdad y fraternidad (Derouet, 1991, Legrand, 1981). Ahora bien, Condorcet no pensaba en ningún momento en una educación secundaria para todo el mundo. En la práctica, las primeras realizaciones en la línea de la integración de la educación secundaria no llegaron hasta después de la I Guerra Mundial y de manera casi simultánea en los Estados Unidos y en la URSS (Holmes, 1985).

En 1918, la Oficina Federal de Educación de los Estados Unidos publicó un documento titulado *Principios cardinales de la educación secundaria*, que era un verdadero programa de reforma de este nivel educativo y que llevó a la creación de las llamadas *junior high schools* (Ravith, 1988). El sistema que instauraban estas nuevas instituciones correspondía al modelo 6+3+3 en contraposición al 8+4 radical que imperaba entonces. La finalidad era ofrecer una educación secundaria intermedia de tres años de duración a la que tuvieran acceso todos los ciudadanos, independientemente del destino académico o laboral final. De esta enseñanza se afirmaba que estaba más de acuerdo con el ideal democratizador e igualitarista que predominaba en el panorama pedagógico de los Estados Unidos de entreguerras: el movimiento progresista, el Plan Dalton, el *learning by doing* de Dewey y la Escuela Nueva europea. La experiencia comenzó en el Estado de Ohio, con un 7% del total de alumnos del país; en 1950 el 80% de los alumnos norteamericanos ya seguía esta nueva fórmula.

Justo un año después de la Revolución de Octubre se hacían públicos en la URSS los principios básicos de la Escuela Unitaria del Trabajo (García Garrido, 1988). La similitud de intenciones respecto al documento norteamericano, fehaciente, se explicaba por la admiración que al principio de la Revolución Rusa se tenía por la Escuela Nueva, y más concretamente, por el movimiento progresista pedagógico norteamericano, hasta el punto de que el mismo Dewey fue invitado a visitar la URSS para explicar en persona sus doctrinas pedagógicas. En el caso soviético, el documento justificaba una enseñanza integrada para todos, bajo la fórmula 5+4 y con carácter politécnico y polivalente. Sin embargo, a partir de 1929, la Escuela Unitaria del Trabajo derivaría hacia el academicismo que aún se haría más evidente después de la II Guerra Mundial.

En países como Francia y Alemania, el debate sobre la escuela secundaria integrada pronto quedó impregnado del debate, más político todavía si cabe, sobre la escuela única (Weiler, 1989, Leschinsky y Mayer, 1990). Los autodenominados *Compagnons de*

l'Université Nouvelle, que se habían conocido en las trincheras de la I Guerra Mundial, pronto se convirtieron en pedagogos de renombre internacional que propugnaban un sistema educativo democratizador, sin ningún tipo de selección al final de la escuela primaria, e integrado, obligatorio y gratuito hasta la edad de 14 años. Se trataba de romper el concepto meritocrático de sistema educativo imperante en Francia desde Napoleón. Las ideas de los *Compa-gnons* fueron recogidas en parte en el Proyecto Buisson de 1920, que propugnaba la gratuidad de la educación secundaria, y adoptadas también por el Frente Popular en la Francia de 1936. Hoy en día, pese a estar fuertemente consolidado como institución, el *collège* ha venido despertando frecuentes debates (Geminard, 1983, Legrand, 1983).

En cuanto a Alemania, al día siguiente de la I Guerra Mundial ya se planeó la abolición de las antiguas *Volkschulen* y *Vorklassen* en favor de una nueva escuela básica para el tramo 6-10 llamada *Grundschule*. No obstante, el convencimiento de que la escuela única podía ser un instrumento para desterrar el militarismo y reforzar la democracia no llegó a tener la necesaria fuerza para promover la reforma de la educación secundaria (Mitter, 1991).

De la expansión de los modelos integrados al presente

El impulso de los modelos integrados de educación secundaria llegó una vez terminada la II Guerra Mundial, y lo hizo a través de dos vías: la política internacional y la política nacional. No debemos olvidar que uno de los primeros objetivos de las Fuerzas Aliadas de Ocupación tanto en Alemania como en el Japón fue combatir las ideologías que habían hecho posible el conflicto: el fascismo, el militarismo, los valores tradicionales y conservadores de raíz étnica, etc. Se tenía que emprender una campaña de desintoxicación que, por fuerza, contemplaba la sustitución de los antiguos valores por otros nuevos, los de los vencedores. Esta sustitución fue especialmente dura en Japón (Velloso, 1995): la nueva Ley Fundamental de Educación de 1947 proclamaba como cualidades la independencia de espíritu, la coeducación y la igualdad sin distinción de sexo, estatus u origen familiar; era evidente que esta proclamación contradecía abiertamente valores tradicionales como la obediencia, la segregación, y en general, los valores fundamentales de la sociedad japonesa y del Imperio (Wray, 1991). Con el tiempo —y como se dice que acostumbra a pasar con los japoneses— la copia pronto mejoró al original: Japón ha superado ampliamente a los Estados Unidos en lo que se refiere a disponer

de un modelo de educación secundaria de masas (Cummings, 1982).

Sin embargo, el éxito de este tipo de operación no fue secundado en Alemania. Los soviéticos, por su parte, impusieron su modelo de escuela unificada de 10 años de duración en el territorio donde más tarde aparecería la RDA (Anweiler, 1988, Hörner, 1990), modelo que compartirían todos los países de la órbita soviética. Por otra parte, los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido impusieron en 1947 el modelo norteamericano (6+3+3) en los territorios bajo su supervisión. Ahora bien, una vez constituida la RFA y organizada en *Länder*, no se tardó demasiado en volver al tradicional sistema tripartito que todavía hoy caracteriza a Alemania y hace de este país el más emblemático cuando se trata de ejemplificar un modelo diversificado de educación secundaria. No deja de ser significativo que los sucesivos intentos de introducción de un sistema integrado de educación secundaria hayan terminado hasta ahora en fracaso (Neuner, 1989). Tanto es así que, de hecho, hoy día son cuatro, y no tres, las diferentes escuelas a las que se puede acceder después de la escuela primaria: el *Gymnasium*, de carácter académico, que prepara para la universidad, la *Realschule*, que prepara para la formación profesional superior (técnicos de grado medio) y que en algunos casos permite el acceso a la universidad, la *Hauptschule*, que prepara para la formación profesional inferior y para el aprendizaje (sistema dual) y, en último lugar y desde los años sesenta, la *Gesamtschule* o escuela integrada que o bien acoge las otras tres posibilidades en el seno de un único edificio escolar —lo cual es una manera atípica de entender la integración de la educación secundaria— o bien ofrece un currículum con un tronco común para todos los alumnos de una misma edad.

La verdadera expansión del modelo integrado llegó a Europa de la mano de las reformas introducidas en el sistema sueco y en el sistema británico, a partir de los años sesenta, y como consecuencia de la pujanza de la ideología socialdemócrata en un momento de crecimiento económico, del llamado Estado del Bienestar. La reforma de la escuela secundaria sueca empezó, de hecho, en 1946 con la creación de una Comisión Parlamentaria que desembarcaría, entre 1950 y 1962, en la generalización de la *Grundskola*, una escuela general básica de nueve años de duración que reunía al mismo tiempo la escuela primaria y la secundaria inferior, obligatoria y común para todos los alumnos (Marklund y Soderberg, 1967). En el noveno curso se ofrecían ya nueve opciones prope-
deútics distintas que, a partir del décimo curso, se convertían en caminos diferenciados: preparación para la universidad, formación

profesional o bien escuela de continuación. En 1963 se creó una nueva Comisión que introdujo reformas considerables en el segundo ciclo de la educación secundaria a partir de 1971 en el sentido de hacerlo mucho más diversificado: hasta 26 líneas diferentes que conducen hasta 70 posibles especialidades relativamente permeables entre sí (Wallin, 1991). El modelo sueco, adoptado posteriormente al completo o en parte por la *Folkeskole* danesa y las equivalentes noruega e islandesa (Bjerg, 1991), tardó en conjunto veinticinco años en desarrollarse (1945-1971). Un dato que tiene la virtud de hacer reflexionar sobre los procesos de implantación de reformas educativas.

El modelo inglés instaurado por la *Education Act* de 1944 ejemplificaba (Maclure, 1968), hasta la introducción de la escuela comprensiva en los años setenta, el prototipo de un modelo de educación secundaria diferenciado al estilo alemán y que, en aquellos momentos, era también el propio de Francia y del Estado español (antes de la Ley General de Educación de 1970): al acabar la escuela primaria, a los once años de edad, los alumnos se sometían a un examen académico (conocido como *eleven plus*) de cuyos resultados dependía la ulterior adscripción a uno de los tres posibles tipos de escuela secundaria: la académica (*grammar school*), la técnica (*technical school*) y la moderna (*modern school*), parangoneando en cierto modo el modelo tripartito alemán. Diversos estudios realizados a lo largo de la década de los años sesenta mostraban que esta última opción, que conducía a la formación profesional, era el buzón en el que se depositaban los alumnos menos capacitados, académicamente hablando, y que mayoritariamente eran hijos de familias trabajadoras, en proporción de tres a uno respecto de los que no lo eran (Ball, 1984, Burgess, 1970, Monks, 1968). En un sistema administrado a escala local, algunas *Local Educational Authorities* muy pronto decidieron empezar el experimento de reunir bajo un mismo techo, primero, los tres tipos de escuela, y más tarde, de introducir una única escuela secundaria para todos los alumnos, con un tronco común y una progresiva diferenciación, que denominarían *comprehensive school*. La experiencia, iniciada en Leicestershire, se vio apoyada y fomentada con la promulgación de la Ley Callaghan de 1976 que permitía y hasta recomendaba a las autoridades educativas locales la reorganización de la educación secundaria siguiendo el modelo comprensivo con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades. Cuando en 1979 los conservadores llegaron al gobierno y decidieron derogar la Ley de 1976, más del 90% de los alumnos de educación secundaria de Inglaterra y Gales ya se encontraban escolarizados en

centros comprensivos (Tomlinson, 1991, Ross, et al., 1972). Una reforma, pues, de amplio alcance realizada prácticamente sin el concurso de la autoridad central.

El debate pedagógico en torno a la educación secundaria, ¿Un debate ideológico?

Evidentemente tras la opción por un modelo integrado o diferenciado de escuela secundaria hay siempre una opción por un modelo de relaciones entre sistema educativo y sociedad y una visión determinada de las potencialidades reales de la educación en la promoción de la libertad y la igualdad, los dos pilares básicos de la democracia y los dos polos en tensión en el ámbito de la política educativa (Holmes, 1985). En Europa, lo mismo que en todo el mundo, hay quien piensa que un sistema integrado de enseñanza secundaria obligatoria es el más adecuado para preservar la igualdad de oportunidades y favorecerla; el problema es que también hay quien cree justamente lo contrario: que sólo un sistema desigual y diferenciado puede conseguir que los alumnos lleguen a superar las situaciones de desigualdad atribuibles a la posición social y económica de sus familias y a la pobreza, en un sentido amplio, de su entorno.

Pero también hay que tener en cuenta que no existe una respuesta única válida en todas partes, y que esta respuesta está muy relacionada no tanto con el estado de salud de la educación de carácter académico, orientada al acceso a la universidad —que a juzgar por lo que dicen de ella las universidades está en crisis en todo el mundo—, como con la salud de la formación profesional. Así, se puede comprobar que en los últimos años la mayoría de los países desarrollados se ha esforzado en atraer a un mayor número de jóvenes hacia la formación profesional y, en algunos casos, se ha llegado incluso a cambiar el balance existente entre la enseñanza general y la formación profesional a favor de ésta última (Pritchard, 1992). Esto ha generado a menudo problemas de adecuación entre la oferta y la demanda, especialmente en la Europa central y del Norte. La razón es que, en estas zonas, especialmente donde impera el denominado sistema dual, el éxito de la formación profesional depende en gran medida de la existencia de un número suficiente de plazas en régimen de aprendizaje que, en un contexto de recesión económica, quedan reducidas de manera notable, tanto porque las empresas reducen la oferta de plazas de formación

para aprendices como porque, al mismo tiempo, aquellos alumnos mejor dotados académicamente que en principio tendrían plaza en la universidad optan por la vía de la formación profesional en una época de recesión económica. El problema se ha visto más agravado cuando esta recesión ha coincidido con el aumento total de efectivos de jóvenes que han acabado la escolaridad obligatoria, en razón de la evolución demo-gráfica.

Pero es sobre todo en la Europa meridional donde continua existiendo el conocido círculo vicioso: débil prestigio social de la formación profesional —matriculación que a menudo depende de determinadas características sociales y académicas—, falta de recursos y calidad inferior —débil valor educativo y profesional—, demanda escasa, etc. En estos casos, no existe prácticamente alternativa: o cambia este panorama o se corre el riesgo de que la expansión de la formación profesional se convierta en un refuerzo de la segregación social, en lugar de hacer aumentar el nivel o el valor real de esta formación y su posición jerárquica en relación a la enseñanza general o académica.

La cuestión de fondo, verdaderamente, es que en los países donde funciona un sistema dual de formación profesional —al estilo alemán—, que son precisamente aquellos en los que la posición económica y social de los técnicos y de los obreros cualificados es más favorable, la división entre formación profesional y enseñanza general o académica tiene unas consecuencias sociales menos graves, gracias a que la formación profesional tiene una imagen educativa y social menos desfavorable precisamente porque conduce a una carrera profesional social y económicamente reconocida y valorada. Teniendo esto presente es posible entender porqué aquello que en un país parece absolutamente inaceptable en otro puede ser incluso conveniente. Así, por ejemplo, la integración de la educación secundaria, más allá de la integración curricular conseguida y del ciclo de orientación (10-12 años de edad) no es hoy una alternativa con demasiado futuro en Alemania (Tenorth, 1995).

Ciertamente, una sociedad democrática y que quiera favorecer la igualdad de oportunidades educativas no puede permitirse el lujo de prescindir de un período de escolaridad obligatoria mediante el cual se garantice una correcta socialización en todos los órdenes: político, social, cultural y laboral. El aumento de la duración de este período en todo el mundo, hasta el máximo de los dieciocho años que acostumbra a marcar la mayoría de edad legal o civil, se explica porque los requerimientos exigidos para esta

correcta socialización son cada vez mayores. En muchos países, el primer ciclo de la educación secundaria forma parte de esta escolaridad obligatoria. Este hecho ya implica que todos los alumnos de este ciclo han de llegar a alcanzar los mismos objetivos, puesto que de otro modo, el carácter obligatorio del período dejaría de tener sentido. Si existe la obligatoriedad es para hacer posible que todos los ciudadanos alcancen un mínimo considerado básico, irrenunciable e imprescindible para una correcta inserción política, social, cultural y laboral, es decir, para una adecuada socialización. Esto puede traducirse en una cierta convergencia curricular, pero requiere sobre todo una gran diversificación didáctica y metodológica que sólo es posible si el profesorado dispone de una correcta formación profesional psicopedagógica (inicial y permanente). Este es el mejor argumento en favor del modelo integrado de educación secundaria: que incluya una dosis progresiva de diversificación curricular. Esta paradoja —integración que incluye diversificación— también representa el peor argumento posible: es el modelo más exigente con el profesorado.

Aparte de los mencionados, también hay argumentos pedagógicos basados en los resultados de la investigación comparativa internacional. Estos han de tomarse en consideración a la luz de las propias tradiciones pedagógicas y de aquello que es políticamente factible en un país concreto. A título sumario, cabría decir que se considera que la integración del primer ciclo de la educación secundaria es recomendable en los países que disponen de sistemas escolares (no duales) de formación profesional por razones como las siguientes (Fernández Enguita, 1985, Leclerq, 1993, Ferrandis, 1988, Mitter, 1990):

- Es más conveniente para los alumnos menos favorecidos desde el punto de vista sociocultural y económico.
- No excluye, sino que exige, la diferenciación interna —diferentes caminos para alcanzar objetivos equivalentes—, pero rechaza los requisitos de acceso (exámenes selectivos) o titulaciones diferenciadas al acabar el ciclo.
- Si se acompaña de un proceso de concentración escolar, permite responder mejor a diferentes capacidades, intereses y necesidades de los alumnos.
- Favorece actitudes sociales y de participación.

En la práctica, los estudios internacionales sobre rendimiento académico no revelan diferencias significativas en los resultados obtenidos por alumnos de países con sistemas diferenciados o

integrados. La diferencia fundamental radica en que, en los sistemas diferenciados, la excelencia sobresale con más facilidad y, en cambio, en los sistemas integrados, es más reducido el número de peces que queda fuera de la red.

Tendencias y cuestiones de futuro

En la década de los setenta, a muchos educadores y promotores de la escuela integrada les parecía que el reloj de la historia social se pararía en el momento en que se consiguiese la generalización y la consagración del principio de la comprensividad. Pero lo que tiempo atrás eran argumentos con fuerza en un contexto social y económico que abonaba la escuela integrada, hoy en día se han convertido en argumentos a la defensiva: el contexto de los años noventa es muy diferente.

En primer lugar, se pide mayor calidad y eficacia a la educación. Las familias vienen a decir que los hijos no aprenden suficiente o que no aprenden lo que les conviene. Esto se ha traducido en un movimiento en pro del establecimiento de niveles estrictos de rendimiento escolar y de mecanismos severos de evaluación de los alumnos, de los profesores y de los centros (Pedró, 1995). Esta actitud pone de manifiesto cuál ha sido y continua siendo el reto fundamental de la enseñanza secundaria integrada: ser capaz de responder adecuadamente a las necesidades, intereses y aptitudes diversificadas de unos alumnos que provienen de medios socioculturales y económicos no menos diferentes. La culpa del fracaso de los alumnos ya no es del sistema, se acostumbra a decir, sino de los profesores, porque son incapaces de adaptarse a las nuevas exigencias profesionales.

El contexto económico, caracterizado por la fe en las fuerzas del mercado, en la búsqueda de la eficacia de unos recursos que, por naturaleza, son siempre escasos, en la privatización, la descentralización y la competitividad (Pedró, 1992), no es muy favorable a la pretensión de la escuela integrada. Desde los años ochenta, este tipo de nuevo credo del ámbito económico ha penetrado también en otras esferas de la vida, entre las que se encuentra la política educativa. La traducción de este credo en términos de política educativa —dejar que las escuelas sean libres de escoger a sus propios profesores, programas y alumnos, que puedan administrarse de manera autónoma y que compitan entre ellas—, ¿no pone en crisis el concepto de integración? La misma evolución de

los sistemas educativos también contribuye a esta crisis. Las tasas de permanencia y de matriculación aumentan en la educación secundaria de segundo ciclo, más allá de los 16 años de edad. La pretensión de la escuela integrada de conseguir proporcionar a todo el mundo unos mínimos para una correcta socialización se complica ahora en la medida en que se le pide que, además, prepare correctamente para las diferentes opciones de educación secundaria de segundo ciclo: académica, técnica o profesional. En este contexto, no es extraño que se vuelva a acudir a los mismos términos con que, en los años setenta, los críticos de la enseñanza comprensiva pretendían poner de manifiesto su desacertado idealismo: la gran ilusión (Billiet and Nizet, 1974) o el sueño igualitario (Welton, 1979).

En último término, el énfasis actual en el individuo y en el éxito individual en un contexto competitivo va en contra de las aspiraciones igualitaristas proverbiales entre los partidarios de la escuela comprensiva. Como se ha dicho, si en 1968 el grito era «haz lo que quieras», que pedagógicamente equivalía a decir «aprende lo que más te guste», en la década de los noventa el grito ha de ser «aprende lo que tienes que aprender lo más rápidamente que puedas para conseguir antes el éxito en la vida». En estas circunstancias se pueden pedir y conseguir, seguramente, medidas de discriminación positiva para los que tienen un rendimiento académico inferior, pero difícilmente se podrá ir más allá en la implementación de principios igualitarios, con miras a favorecer la igualdad de oportunidades en educación y ante la vida.

Si examinamos la evolución de los modelos que tenemos más cerca, veremos las implicaciones prácticas de esta filosofía. Así, en Inglaterra, la Ley de 1988 (Flude and Hammer, 1990) otorga al gobierno central un poder sin precedentes en la historia inglesa sobre el currículum, lo cual se traduce en una cierta reducción de la diversidad que hasta ahora caracterizaba el panorama pedagógico, pero, a la vez, y esto es más importante, otorga también más poder a los consejos escolares de los centros y fomenta la competitividad entre ellos. En Francia (Derouet, 1991), la tendencia a la descentralización también se traduce en un reforzamiento de las competencias de los órganos de gobierno de los centros y, por lo tanto, de la diversidad. Al mismo tiempo, también se introducen medidas para una formación profesional de carácter remedial para jóvenes de 15 a 16 años de bajo rendimiento académico. La misma tendencia se encuentra en Dinamarca (Bjerg, 1991) y, en general, en los países nórdicos: aumento de las competencias de los órganos de gobierno de los centros, autonomía financiera y pedagógica,

libertad de elección del centro, todo ello a cambio de la existencia de controles externos cada vez más severos sobre la calidad del producto académico. En Alemania (Uhlig, 1995), las escuelas comprensivas siguen siendo marginales y se pone mucho énfasis en la necesidad de selección y no tanto en la de promoción. Los nuevos *Länder* (territorios que corresponden a la antigua RDA) ya han dado los primeros pasos para abandonar la escuela unitaria de corte soviético y adoptar el sistema tripartito, diversificado y tradicional. Por todas partes, pues, las quejas de los abogados de la escuela comprensiva apuntan a un cambio en la ética social en favor de la meritocracia, la competitividad y la aparentemente impecable racionalidad de la economía de mercado (Pedró, 1993).

La cuestión es: ¿cuál es el límite de la descentralización que lleva a la diversidad y a la competitividad entre escuelas? ¿Existe el riesgo de escuelas de *ghetto*? Es difícil de prever el futuro y probablemente se trate en el fondo de un dilema más que pedagógico, político (Levin, 1978). Pero está bien claro que el éxito de las reformas de la enseñanza secundaria obligatoria dependerá, en buena medida, de la capacidad de los sistemas educativos de dotarse de mecanismos que protejan y discriminen positivamente a los menos favorecidos.

Dirección del autor: Francesc Pedró. Universitat Oberta de Catalunya. Avda. Tibidabo, 39-43. 08035 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.IV.1996.

BIBLIOGRAFIA

- ANWEILER, O. (1988) *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR* (Opladen, Leske und Buderich).
- BALL, S. J. (1984) *Comprehensive schooling: a reader* (London, Falmer).
- BILLIET, C. y NIZET, J. (1974) L'égalité des chances ou la grande illusion, *La Revue Nouvelle*, 30, pp. 145-154.
- BJERG, J. (1991) Reflections on Danish Comprehensive Education, 1903-1990, *European Journal of Education*, 26:2, pp. 133-142.
- BURGESS, T. (1970) *Inside Comprehensive Schools* (London, HMSO).
- CONNELL, W. F. (1980) *A history of education in the Twentieth Century World*

(New York, Teachers College Press).

- CUMMINGS, W. K. (1982) The egalitarian transformation of postwar Japanese education, *Comparative Education Review*, 18:2, pp. 112-125.
- DEROUET, J. L. (1991) *École et justice. Éléments pour une théorie politique du monde scolaire* (Paris, A.M. Métailié).
- DEROUET, J.L. (1991) Lower Secondary Education in France: from uniformity to institutional autonomy, *European Journal of Education*, 26:2, pp. 119-132.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados* (Barcelona, Laia).
- FERRANDIS, A. (1988) *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática* (Madrid, CIDE/MEC).
- FLUDE, M. y HAMMER, M. (1990) *The Education Reform Act, 1988: its origins and implications* (Basingstoke, Falmer).
- GARCIA GARRIDO, J. L. (1988) *Sistemas educativos de hoy* (Madrid, Dikynson).
- GARCIA GARRIDO, J. L.; PEDRÓ, F. y VELLOSO, A. (1989) *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro* (Madrid, Cíncel).
- GEMINARD, L. (1983) *Le système scolaire. Le collège au centre des réformes* (Paris, La Documentation Française).
- HOLMES, B. (1985) *Equality and freedom in education* (London, Allen and Unwin).
- HÖRNER, W. (1990) *Bildung und Wissenschaft in der DDR. Ausgangslage und Reform bis Mitte 1990* (Bonn, FMES).
- HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A. y HALLS, W. D. (1992) *Schooling in Modern European Society. A Report to the Academia Europea* (Oxford, Pergamon).
- LECLERQ, J. M. (1993) *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe* (Paris, La Documentation Française).
- LEGRAND, L. (1981) *L'école unique: à quelles conditions?* (Paris, Scarabée).
- LEGRAND, L. (1983) *Pour un collège démocratique* (Paris, MEN).
- LESCHINSKY, A. y MAYER, K. U. (1990) *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe* (Frankfurt, Peter Lang).
- LEVIN, H. M. (1978) The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe, *Comparative Education Review*, 21:4, pp. 215-235.
- MACLURE, J. S. (1968) *Educational Documents, England and Wales, 1816-1968* (London, Chapman & Hall).
- MARKLUND, S. y SODERBERG, P. (1967) *The Swedish comprehensive school* (London, Longmans).
- MITTER, W. (1990) Conception and reality of comprehensive schools in Europe, en DAHMEN, K. (ed.) *Comprehensive Schools in Europe* (Wien, Böhlau).
- MITTER, W. (1991) Comprehensive Schools in Germany: concepts, developments and issues, *European Journal of Education*, 26:2, pp. 155-166.
- MONKS, T. G. (1968) *Comprehensive Education in England and Wales* (Slough, NFER).
- NEAVE, G. (1970) *How they fared: the impact of comprehensive schools on universities* (London, Routledge and Kegan Paul).
- NEUNER, G. (1989) *Allgemeinbildung. Konzeption — Inhalt — Prozess* (Berlin, Volk und Wissen).
- PEDRÓ, F. (1992) Tradición e innovación, *Investigación y Ciencia*, 195, pp. 78-87.