

## Reforma de las Enseñanzas Medias

# Dos pasos adelante y un paso atrás

Mariano F. Enguita

Tras la llegada al gobierno, el Partido Socialista hizo saber en seguida su propósito de reformar a fondo la enseñanza. En una entrevista inmediatamente anterior a las elecciones generales de 1982, el hoy presidente del Gobierno, Felipe González, había anunciado al electorado que le gustaría que su paso por el Gobierno fuera recordado, antes que nada, por su labor en materia de educación.

Pronto vendrían en cascada la Ley de Reforma Universitaria (LRU), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y la Reforma de las Enseñanzas Medias, seguidas de cerca por la firma de los nuevos conciertos con los centros privados, la llamada educación compensatoria, la reforma de los planes de estudio universitarios, la Ley de la Ciencia, la reforma experimental del ciclo superior de la EGB, etcétera. Cada una de estas reformas ha tenido y tendrá consecuencias de distinto género, pero la reforma de las enseñanzas medias se encuentra ahora en el centro de los debates. De importancia sólo comparable a la de la LODE, la reforma de las enseñanzas medias marcará por mucho tiempo la estructura de conjunto del sistema educativo español. No porque la escuela secundaria sea en sí más o menos importante que la primaria o la superior, sino precisamente por encontrarse situada entre una y otra, por ser a la vez el término de la educación de la mayoría y el lugar de paso obligado para la minoría que acude a las aulas universitarias. No es extraño, por consiguiente, que el **Proyecto para la reforma de la enseñanza** recientemente hecho público por el Ministerio de Educación y Ciencia dedique la mayor parte del espacio a discutir la propuesta de reforma de la enseñanza secundaria. Más aún, podría decirse que el conjunto del documento no es otra cosa que una propuesta de reforma de las enseñanzas medias arropada apresuradamente con observaciones diversas sobre aspectos colaterales de las mismas y -cosa obligada si se quiere evitar la manida acusación de empezar la casa por el tejado- sobre la enseñanza primaria.

El proyecto socialista inicial se basaba en varios pies: 1) unificación e inclusión en la enseñanza obligatoria del tramo 14-16, o sea, prolongación en dos años del ciclo obligatorio; 2) equiparación de los distintos estudios secundarios pos-obligatorios mediante la creación de un bachillerato con media docena de ramas de igual duración y valor académico, en principio. Además, la reforma del primer ciclo secundario incluiría el paso hacia métodos más activos y la sustitución del actual currículo unilateralmente académico por un nuevo programa polivalente, con un gran espacio para la formación tecnológica y artística; por otro lado, el bachillerato superior, aunque dividido en varias especialidades distintas, tendría un importante componente común y una salida abierta, es decir, no condicionada por el tipo de estudios cursados o condicionada lo menos posible.

Vamos a ocuparnos solamente de los aspectos que conciernen a la estructura general del sistema educativo.

## **Donde dije digo, digo Diego**

Hace unos meses, sin embargo, hubo cambios en palacio. Lo que parecía un proyecto apoyado durante cuatro años por el partido del Gobierno, contrastado durante otros tantos mediante la experimentación, debatido en buena medida por un sector no desdeñable de los enseñantes y llamado a convertirse pronto en ley y generalizarse a todo el país, se vio de repente puesto en solfa por un simple cambio en la Dirección General de Enseñanzas Medias. El ciclo común no iba a llegar hasta los 16 años sino hasta los 15, pues, de repente, se descubría que la consabida diversidad de intereses, motivaciones y aptitudes entre los jóvenes no permitiría hacerles pasar por un currículo común. El citado proyecto, sin embargo, vuelve en este punto a la vieja idea de una enseñanza unificada hasta los 16 años, aunque nos informa de que existe la otra «alternativa». No se entiende, sin embargo, por qué el Ministerio nos informa de esta alternativa y no de otras como, por ejemplo, los modelos vasco y catalán, o la posibilidad de prolongar el ciclo común hasta los 17, u otras muchas que podríamos imaginar. Cabe, no obstante, especular sobre una posible interpretación. Primero, el Ministerio pensó que había ido demasiado lejos con su propuesta de unificación hasta los 16, pues así se lo hizo saber directa e indirectamente la OCDE, no había razones particulares para mantener esta promesa electoral cuando no se mantenían otras más importantes, representaba un igualitarismo sin parangón en las políticas de otros departamentos y, sobre todo, iba a costar más dinero del que, en un principio, se había previsto. Entonces empezaron las pugnas dentro de Alcalá, 34, por si había que separar a los jóvenes a los 15 o a los 16. La primera advertencia vino de una comisión de expertos reunida para elaborar un proyecto sobre la carrera docente que, sin venir a cuento, lo hizo partiendo de la idea de un ciclo unificado hasta los 15 años como la variante más probable. Cuando ya se habían acallado los rumores, vino el cambio en la cúpula de la Dirección General. La sugerencia se convirtió entonces en verdadera amenaza y, por unos meses, no cesaron de crecer los rumores sobre la nueva orientación.

Sin embargo, como confiesa más o menos abiertamente el documento ministerial, se habían adquirido ya demasiados compromisos en torno a la terminación del ciclo obligatorio a los 16 años: cuatro años de experimentación, cientos de manifestaciones en los medios de comunicación, algunos miles de alumnos con el entonces llamado bachillerato general ya terminado, expectativas de conciertos por parte de los centros privados de Formación Profesional, un equipo de especialistas y unos cientos de profesores comprometidos con el modelo anterior, etcétera. Demasiados condicionamientos para borrarlos de un plumazo. Pese a todo, parece que los aguerridos partidarios de la diversidad no se han rendido incondicionalmente, ni mucho menos han perdido las esperanzas de volver a la carga. Así, en un documento que es esencialmente asertórico, se saca de nuevo la alternativa desechada a colación, probablemente porque no se descarta la posibilidad de que **«el tejido social»** reclame su adopción.

## **Entre la igualdad y la diversidad**

Las batallas interburocráticas suelen terminar, o posponerse, mediante compromisos, y ésta no podía ser menos. Si el equipo directivo anterior hizo todo lo posible para evitar procesos de diferenciación entre y dentro de los centros que pudieran dar al traste con los propósitos unitarios declarados de la reforma, éste parece dispuesto precisamente a lo contrario. Hubo un momento en el que, a pesar del proyecto de un currículo unitario, la «diversidad» se abrió paso a través de los talleres, las actividades artísticas y las llamadas horas de libre disposición. Como resultado, de acuerdo con sus particulares contextos territorial y medio social y su pertenencia tradicional a una u otra rama, los centros convirtieron el ciclo polivalente experimental en algo muy parecido a los viejos bachillerato

y formación profesional, pues donde unos daban astronomía los otros aprendían chapa y pintura, donde unos teatro los otros fútbol, etcétera. El Ministerio respondió a esta dinámica centrífuga mediante una regulación más o menos estrecha de lo que debía ser, en particular, las áreas tecnológica y artística. Ahora, por el contrario, es la propia Administración central la que abre la puerta a la diferenciación entre y dentro de los centros cuando propone partir de un currículo común que ocupe el 80 por 100 del tiempo hasta reducirlo al 50 o el 60 por 100.

La propuesta es muy seria, pues un 40 o un 50 por 100 del tiempo dedicado a materias optativas significa un modelo decisivamente inclinado hacia la optatividad. En realidad, difícilmente puede pensarse en una optatividad mayor. Las escuelas secundarias inglesas o norteamericanas, que presentan el mayor grado de optatividad fuera de nuestro país, no siempre llegan a esos porcentajes, pues todo sistema de opciones incluye de una forma u otra un currículo común con más o menos peso relativo. Como hemos argumentado profusamente en otros lugares (por ejemplo, en **Integrar o segregar** y en **Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional**, ambos libros en edit. Laia), los sistemas de este tipo conducen a diferenciaciones entre los alumnos muy similares a las que se querían evitar al sustituir la antigua división en dos ramas por un ciclo unificado, con la única pero importante novedad de que en ellos cada uno parece ser él solo responsable de su suerte. Esto es, al menos, lo que indican la experiencia anglosajona y, entre nosotros, la catalana.

Ello no quiere decir que el problema de la igualdad y la diversidad sea soluble de un plumazo. Efectivamente, puede argumentarse sin dificultad tanto a favor de un modelo como del otro. El modelo unitario parece a primera vista más igualitario, pero nada es lo que a primera vista parece. Tratar de manera indiscriminada a gente distinta puede contribuir a perpetuar la desigualdad, pero existen varios correctivos para esto: primero, la polivalencia del currículo, que debe servir para que no se trate de un igualitarismo unilateral y descompensado; segundo, el tratamiento individualizado de los alumnos, en la medida en que los medios humanos, y, sobre todo, los métodos pedagógicos lo permitan; tercero, no debe olvidarse que, al fin y al cabo, sólo estamos hablando de la escuela, de manera que niños y jóvenes tienen siempre la oportunidad de desarrollar sus peculiares intereses, motivaciones y aptitudes fuera de ella. Aunque este último punto parece, y es, una prerogrullada, convendría no olvidarlo con tanta frecuencia. Algunos partidarios del sistema de opciones hablan de éstas como si fueran la única manera imaginable de conceder un cierto espacio a la individualidad. Sin embargo, estamos hablando simplemente de la escuela o, lo que todavía es menos, del horario escolar o, mejor aún, de los programas escolares. ¿Acaso no podría la escuela dejar su individualidad a cada cual, y a cada cual con su individualidad? ¿U ofrecer ella misma un espacio para su desarrollo, medios materiales y personales, pero fuera del marco del currículo, o sea, sin obligaciones, sin notas y sin certificados? No deja de ser curioso que se entonen cantos a la diversidad y la individualidad para en seguida tratar de encasillarla en reducidas gamas de opciones que reproducen como un calco las materias tradicionales -académicas o profesionales- del sistema escolar.

No quiero decir con esto que un modelo basado en las opciones tenga solamente desventajas. Tiene, al menos, dos importantes argumentos a su favor: primero, representar una cierta dosis de libertad -pequeña, y no acompañada por lo que verdaderamente sería interesante: la posibilidad para los alumnos de influir realmente en el contenido, el método y la evaluación de las materias- dentro de un sistema constrictivo en términos generales; segundo, ofrecer una cierta posibilidad de que la enseñanza conecte con los intereses de los alumnos -a lo que podrían hacerse las mismas matizaciones. La tendencia a reproducir

e hipostasiar las desigualdades existentes podría combatirse con una programación horizontal que permitiera a los alumnos llegar a unos mismos resultados comunes -los considerados imprescindibles- por caminos diferentes. Cada modelo, claro está, reclama y hace posibles sus propios correctivos; pero me inclino a pensar que, dadas las tradiciones, usos e inercias del sistema educativo, sería más viable, rápido y fácil crear un espacio para la diversidad en un modelo unitario que atender al objetivo de la igualdad desde un modelo diversificado.

### **Los ciclos salomónicos**

La polémica -o las polémicas- sobre si acabar la secundaria a los 15 o a los 16, y, en especial, sobre si empezarla a los 11, los 12 o los 14, entrañaban otra: ¿quién iba a ocuparse de ella? O, en otras palabras, ¿cómo iba a repartirse el pastel de los nuevos jóvenes escolarizados entre maestros y licenciados? Si lo más sabio que pudo hacer Salomón a la hora de adjudicar el niño fue ofrecer una partición a la que la verdadera madre se iba a negar, el Ministerio, al tratarse de muchos niños, ha podido, por fortuna, ofrecer repartirlos a medias en vez de partirlos por la mitad. Así, parece que, una vez más, las plantillas han determinado la reforma en vez de lo contrario, que es lo que suelen decir los discursos. Habrá dos etapas, 12-14 y 14-16, para que maestros y profesores -o profesores de EGB y de EE.MM.- no se enzarcen en una pelea (en realidad, han salido ganando los licenciados, que se quedan con los nuevos alumnos, aunque esto puede considerarse como un empate casi dos decenios después de que la LGE supusiera lo contrario). Con ello se ha perdido la oportunidad única de mezclarlos en un primer ciclo secundario con una plantilla única especializada horizontalmente pero no jerarquizada verticalmente. Con las necesarias medidas iniciales de adaptación y perfeccionamiento, creo que esto habría resultado muy fecundo para ambos grupos de docentes y para la escuela y los alumnos, pues una de las desgracias del sistema escolar español es que los niños están en manos de enseñantes que saben muy poco de lo que enseñan -los maestros- y los jóvenes en manos de enseñantes que saben muy poco sobre cómo enseñar -los licenciados.

Esta partición plantea una dificultad adicional en lo que se refiere a los centros. De acuerdo con la propuesta ministerial, el primer ciclo de la primera etapa de la enseñanza secundaria -de 12 a 14 años podría impartirse en los antiguos centros de EGB, mientras el segundo -de 14 a 16- podría hacerlo en los actuales de secundaria. Desde luego, no cabe duda de que esta solución, que consiste básicamente en dejar a cada uno donde estaba, resulta bastante cómoda administrativamente, o sea para la Administración. Evita también el temido problema de juntar a maestros y licenciados. Sin embargo, es dudoso, cuando menos, que sea beneficiosa para los alumnos. En primer lugar, la presión institucional, unida a las tradiciones propias de cada grupo de enseñantes y a la negativa a mezclarlos, puede hacer, por esta vía, que el primer ciclo no deje de ser la EGB mientras el segundo no deja de ser la antigua secundaria -con variantes, a su vez, académica y profesional, según en qué centro caiga, gracias al generoso tratamiento de la diversidad-; o sea, cualquier cosa menos la constitución de una primera etapa secundaria unificada. En segundo lugar, la obligación de cambiar de centro -y de barrio, de profesores, de compañeros y amigos a los 14 años --o más para los que hayan repetido- puede hacerse especialmente penosa, especialmente cuando no se ha alcanzado el éxito en la escuela y cuando ya se tiene la edad legal para trabajar o se puede buscar quien haga la vista gorda. Esto es algo que ya comprobaron los ingleses, cuya amplia reforma comprensiva planteó problemas mucho más difíciles sobre dónde ubicar a los alumnos. En realidad, un ciclo unificado no tiene por qué plantear grandes dificultades, salvo que se diversifique la oferta

de materias hasta el punto de requerir centros muy grandes para una oferta mínima. En tercer lugar, y más en general, es probable que la partición en dos de la primera etapa dificulte, en todo caso, cualquier planteamiento unificado. Tal vez la reciente reestructuración ministerial, que reemplazó la tradicional división de la enseñanza no universitaria en direcciones generales correspondientes a los distintos niveles de la misma, fuera una forma de intentar imponer una nueva estructura de niveles sin chocar con la vieja; pero es posible que el problema solamente se haya resuelto en ese plano, en el de las direcciones generales, para mantenerse tal cual en otros planos inferiores, desde las subdirecciones hasta los centros mismos. La descoordinación, sin embargo, puede resultar especialmente costosa: basta conocer un poco la innovación metodológica y la reforma de contenidos que han tenido lugar en estos años en el llamado bachillerato experimental para llegar a la conclusión de que la primera ya hace tiempo que estaba en marcha, extraoficialmente, pero con una considerable amplitud, en la enseñanza general básica, mientras la segunda debería de tener lugar precisamente en el ciclo superior de ésta.

### **Problemas irresueltos**

Quizá por el hecho mismo de haberse debatido en la incertidumbre sobre el modelo de secundaria en los últimos meses, el Ministerio ha dejado sin resolver o pendientes de débiles hilos una serie de problemas aparentemente menores, pero de atención obligada, asociados al modelo finalmente elegido. Por ejemplo, el de qué ocurre con los repetidores. Es de una enternecedora candidez afirmar a la vez que podrán repetir el curso final de cada ciclo -con tres ciclos en la educación básica y dos en la primera etapa secundaria- y que no deben repetir en más de dos ocasiones a lo largo de la enseñanza obligatoria. ¿Quién decidirá, entonces, cuáles son los cursos que puede repetir? ¿O asistiremos al espectáculo de alumnos marcados desde el segundo y el cuarto curso escolares pero que, después de ello, promocionan automáticamente sin que ni ellos ni sus profesores puedan hacer nada por impedirlo?

En general, ¿qué se piensa hacer con los alumnos que no sigan el ritmo o no obtengan los resultados esperados? Hablar de que se repite pero no se repite, o de que junto a las asignaturas obligatorias y las optativas libres habrá también de «profundización» y de «refuerzo», es tanto como no decir nada: ¿Habrá una sola titulación al final de la primera etapa de la enseñanza secundaria, o sea, del tramo obligatorio? ¿Quiénes podrán acceder a la segunda etapa de la secundaria, y en qué condiciones?

Por último, para no poner sino algunos ejemplos de cabos sin atar, cómo puede el libro blanco ministerial afirmar que la Educación Técnica y Profesional, que corresponde enteramente a la segunda etapa secundaria, comenzará a los 15-16 años? Si no es un gazapo, y no creo que lo sea, solamente puede significar que habrá quienes no completen ni la primera etapa secundaria incluida en el tramo obligatorio ni la permanencia en la enseñanza general hasta los 16. En otras palabras, esto recuerda mucho lo que ya venía ocurriendo por la exclusión del bachillerato general experimental de los que no habían llegado a aprobar séptimo y cursar octavo de EGB. ¿Por qué mecanismo se va a excluir esta vez a una parte considerable de la población escolar?

### **Un viaje para el que no hacían falta alforjas**

El proyecto de reforma inicial proponía, tras el tramo obligatorio, la creación de seis o siete bachilleratos de tres años para quienes accedieran directamente al mercado de trabajo y de dos para quienes continuasen estudios superiores. Cada bachillerato tendría

una parte común a todos ellos, una parte obligatoria y propia de la especialidad y una parte compuesta por opciones. Ahora se propone un bachillerato de humanidades y ciencias sociales, otro de ciencias naturales y de la salud y otro tecnológico, con una variante de administración y gestión y otra técnico-industrial. En el primero, que refunde lo que se suponía iban a ser dos bachilleratos distintos, la voracidad de un sector -los profesores de lenguas clásicas- que se resiste a ceder su lugar en la enseñanza obligatoria en aras de los intereses de los alumnos, impedirá una vez más la sustitución de las antigüedades por una concepción más amplia de las humanidades y, en especial, la introducción de las ciencias sociales -entendidas también de manera más amplia que las consabidas geografía e historia-. En el segundo, se reúne la antigua propuesta de un bachillerato de ciencias -que subsume en su interior la que alguna vez se formuló sobre un bachillerato matemático- y se añade alegremente lo de la «salud». No cabe duda de que, si lo intentan, los médicos tendrán más éxito en el empeño de entrar en las escuelas secundarias que sus colegas los economistas, sociólogos, comunicólogos, etcétera, pero es más que dudoso que se interesen por una profesión tan mal pagada. El tercero, por último, reúne lo que podrían haber sido dos bachilleratos tecnológicos diferentes. Queda colgando, como de costumbre, la cuestión de qué hacer con las enseñanzas artísticas.

Pero los nuevos bachilleratos no tienen ya la misma pretensión de los antiguos de englobar a todos los jóvenes que sigan estudios pos-obligatorios. Junto a ellos estará ahora la Educación Técnico-Profesional, un ciclo de uno o dos años, con estructura modular, organizado en colaboración con las empresas y con un fuerte componente práctico; en resumen, una mezcla entre la antigua formación profesional reglada, pero más flexible, y la antigua formación ocupacional, pero avalada por la administración educativa. Salta a la vista el estrecho parentesco que une esta nueva rama con las «enseñanzas técnico-profesionales» propuestas en su día en el proyecto frustrado de reforma del anterior gobierno ucedista. Considerando en conjunto esta segunda etapa secundaria, no es posible evitar la impresión de que van a cambiar muy pocas cosas: un bachillerato de humanidades y ciencias sociales que es el antiguo de letras; otro de ciencias naturales y de la salud que es el antiguo de ciencias; y, como novedad, la promoción a la categoría de bachillerato de algunas ramas de la Formación Profesional de II Grado: administración, electrónica e informática, probablemente, que pasarán a ser el bachillerato técnico, y, tal vez, sanidad, que pasaría a rellenar el misterioso agujero de la «salud» en el bachillerato de ciencias.