

Papeles del Colectivo Lorenzo Luzuriaga

LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA CON LAS ENSEÑANZAS POSTOBLIGATORIAS

I. INTRODUCCIÓN

Para el logro de un sistema educativo de la máxima calidad y equidad es de suma importancia la articulación armónica de todos los niveles de enseñanza y de los mecanismos que facilitan el tránsito del alumnado de una etapa educativa a la siguiente -de infantil a la primaria, de esta a la secundaria obligatoria, posteriormente a la postobligatoria y, finalmente, a los estudios superiores-.

Pero hay que reconocer que la articulación de la enseñanza obligatoria con la postobligatoria es la más controvertida y compleja en la mayoría de los sistemas educativos, tanto en España como en los demás países europeos. Ello es debido en parte a que es la etapa terminal en la que los alumnos y alumnas que han seguido enseñanzas comunes (comprensiva) inician estudios postobligatorios que tienen distinta valoración social (salvo que abandonen el sistema educativo). Por otra parte, es una etapa en la que resulta necesario encontrar un equilibrio, no siempre fácil, entre dos principios irrenunciables, el de la comprensividad y el de la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, una diversidad acentuada en la adolescencia, periodo en el que se experimentan profundos cambios que producen una gran variedad de intereses, motivaciones y capacidades.

El **modelo comprensivo** ofrece una educación común y básica a todo el alumnado, sin discriminación alguna, prestando especial atención a las diferencias individuales, siendo éstas reconocidas y valoradas, por lo que requiere una atención adecuada a esta diversidad. Es un modelo que, por razones de equidad y de cohesión social, evita la separación temprana del alumnado en varias ramas de formación, en contraposición a un **modelo selectivo** que apuesta por una enseñanza diferenciada y que ofrece diferentes ramas de formación al alumnado en función de sus capacidades y su rendimiento.

Nada más lógico que, en torno a esta disyuntiva de modelos, comprensivo y selectivo, se mantenga una agria disputa ideológica. Una disputa en la que al final está implicado un principio básico en educación, el de equidad. En aras de este principio se tratará de alargar la enseñanza comprensiva el máximo posible de años o, al menos, retrasar la separación del alumnado en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles. Sin embargo, una parte de la sociedad piensa que retrasar dicha separación perjudica a los alumnos más dotados y que en educación hay que aceptar la desigualdad de manera similar a como se acepta la naturaleza selectiva en la vida social.

Los países de nuestro entorno parecen haber llegado a un acuerdo sobre el periodo que debe abarcar la comprensividad y el tratamiento de la diversidad, si bien es diferente en cada país. Éste no es el caso de España, donde perdura un importante problema, objeto de una confrontación continua.

II. LOS ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La Escuela Única o Unificada fue introducida en España por Lorenzo Luzuriaga en la segunda década del siglo XX. Sus principios básicos fueron: gratuidad y obligatoriedad desde los seis a los catorce años, una educación común para la primaria y la secundaria, coeducación, un cuerpo único docente y un currículo unificado. Sobre estos principios, Luzuriaga redactó y publicó en 1931 el documento denominado “*Bases para el anteproyecto de Ley de Instrucción Pública*”, encargado por el Consejo de Instrucción Pública durante la Segunda República.

Los términos “escuela única” o “unificada” (más tarde “comprensiva”) se utilizan desde el inicio del siglo pasado de forma indistinta, según autores y países, aunque hay que esperar al final de la Segunda Guerra Mundial para que se concreten y generalicen sus principios en los sistemas educativos europeos.

Dentro de la Unión Europea, el derecho a la educación se realiza siguiendo diversos modelos educativos de acuerdo con los fines fijados a la educación, la evolución histórica de sus sistemas educativos, el desarrollo de la economía y la ideología de los legisladores. Actualmente, en la mayoría de los países europeos, el modelo es comprensivo, con una educación común para todo el alumnado hasta los 15 ó 16 años como mínimo.

La escuela unificada o comprensiva nace, pues, para sustituir a la escuela diversificada en función de sus objetivos, creencias y composición social. Su finalidad principal es la de aglutinar a las distintas clases sociales. Surge en los EEUU, a finales del XIX, en oposición a una escuela muy selectiva y muy academicista, que ponía en clara desventaja a las clases sociales más deprimidas. Posteriormente, los gobiernos socialdemócratas del norte de Europa fueron implantando un sistema educativo comprensivo en la enseñanza obligatoria. En 1947, el gobierno laborista de Gran Bretaña se decantó también por “una escuela secundaria única e igual para todos” (*comprehensive school*) que fue extendiéndose y sustituyendo gradualmente a la escuela selectiva y elitista inglesa (*grammar school*). En la actualidad, en Gran Bretaña convive un modelo comprensivo con otro selectivo. Lo mismo ocurre en los *Länder* de Alemania. En España, el modelo es comprensivo hasta los 14 años desde 1970, y hasta los 16 a partir de la LOGSE.

III. LA COMPRESIVIDAD EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

III.1 La Ley General de Educación de 1970 (LGE)

Hasta 1970, el sistema educativo español se caracterizaba por la débil presencia del Estado, la preponderancia de la Iglesia y la existencia de una temprana discriminación (a los diez años de edad) que abría dos caminos divergentes a escolares de distinta procedencia social: la enseñanza primaria para los hijos de la clase trabajadora y el bachillerato para los de la clase urbana media y superior (como paso previo a la Universidad).

España, desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), optó por un modelo educativo comprensivo para los niveles obligatorios de los 6 a los 14 años: la Educación General Básica (EGB). La LGE surgió como respuesta a la fuerte demanda educativa por parte de la sociedad española de los años 60, demanda que obligó al Ministerio de Villar Palasí (1968-1973) a proponer una reforma planteada paradójicamente dentro del régimen franquista a partir de un informe de la OCDE publicado en 1963 sobre *“Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España”* y una serie de informes sucesivos de la misma organización. Todo ello daría lugar oficialmente al “Libro Blanco”, riguroso análisis sobre *“La educación en España. Bases para una política educativa”*, que precede en 1969 a la LGE. Paradójico resultó también que una dictadura conservadora propusiera implantar la educación comprensiva que había sido promovida por los partidos socialdemócratas europeos a fin de fomentar la integración social.

La ley de 1970 preveía una reforma fiscal para su financiación pero las Cortes orgánicas del franquismo anularon las disposiciones adicionales segunda y tercera, relativas a una nueva ordenación de determinados tributos, encaminadas a posibilitar la gratuidad de la escolaridad obligatoria. No obstante, se empezó a subvencionar a los centros privados que impartieran la EGB a fin de aminorar el gasto en educación de las familias que acudían a esos centros. De hecho, los resultados de la reforma Villar, respecto de las condiciones que afectan a la igualdad en la escolarización y a la gratuidad, estuvieron muy alejados de los objetivos de una educación comprensiva. Los adolescentes obtuvieron una plaza escolar pero ésta no era gratuita para todos. Además, eran demasiados los que no terminaban sus estudios. Según datos del CIDE (*“El estudio de las desigualdades en la educación en España”*) en 1981, diez años después de la aplicación de la LGE, sólo obtenían el título de Graduado Escolar, y con él la posibilidad de acceder al bachillerato, un 65,46% de los alumnos. El otro 34,54% tenía que contentarse con el Certificado de Escolaridad, que sólo permitía acceder a la Formación Profesional de primer grado (FPI). Por otra parte, el 13% de los adolescentes de 14 años estaba fuera del sistema escolar, aumentando ese porcentaje a los 15 años hasta alcanzar el 25%, situándose, a los 16 años, en el 39%.

La democracia española heredó un sistema educativo mal dotado, con una financiación escasa y una estructura dual en la que la red de los centros privados recibía financiación pública a pesar de acoger fundamentalmente a un alumnado de las clases media y alta. Los primeros años de la democracia se caracterizaron por la inestabilidad y las disensiones internas de los gobiernos de la Unión de Centro Democrático (UCD), lo que se reflejó en una política educativa incapaz de afrontar los problemas que arrastraba la aplicación de la LGE

III.2 La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)

En el curso 1983-1984 el ministro Maravall inició una reforma experimental centrada en el ciclo superior de la EGB y en conexión con la reforma de las Enseñanzas Medias. En 1987, el Ministerio de Educación presentó ya una reforma general del sistema educativo, diseñada en un documento *-Proyecto para la reforma de la enseñanza-*, en el que uno de los objetivos centrales era subsanar las insuficiencias del modelo de educación básica de la LGE y establecer un tramo común de diez años presidido por el principio de la comprensividad, dividido en dos partes: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de la LGE había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad, pero los logros alcanzados quedaron lejos de estas metas: la existencia de una doble titulación al término de la EGB se convertiría en la principal fuente de discriminación y de reproducción social por medio de la educación, el academicismo del bachillerato frustraría el diseño de un bachillerato polivalente, su pronunciada desconexión del entorno social, cultural y profesional provocaría altas tasas de abandono escolar, y la insuficiente valoración y escasa flexibilidad de la formación profesional reglada produciría su inadaptación a las necesidades productivas.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), fue aprobada y sancionada el 3 de octubre de 1990 por todos los grupos parlamentarios excepto el Partido Popular, precisamente el partido que, alcanzando el gobierno en 1996, tendría que encargarse de la aplicación de dicha ley.

La LOGSE universalizó la oferta educativa hasta los 16 años proporcionando a todo el alumnado una formación básica común dentro de un marco de enseñanza comprensiva. Es curioso constatar que el término “comprensivo” que el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado en 1989, recogía reiteradamente, apenas aparece en la LOGSE. Probablemente se desaconsejó su utilización por su carga ideológica, o por la difícil traducción del término “comprensivo” al castellano. Eso no significa que la LOGSE no tuviera un fuerte componente comprensivo con unas características similares a la de los modelos comprensivos de los diferentes países europeos, tales como una formación común o única para todos los alumnos a lo largo de la educación básica, un currículo común y polivalente (humanístico, científico y tecnológico); una titulación única al término de la educación obligatoria; la unificación escolar de sexos o coeducación y la integración en los centros del alumnado que demandara una especial atención (bien porque pertenecieran a grupos sociales o culturales distintos, bien porque tuvieran necesidades educativas especiales). Sólo en los dos últimos cursos se dejaba abierta la posibilidad de diversificar el currículo, entendiendo como tal la posibilidad de elecciones optativas distintas por parte de los alumnos.

La LOGSE aunaba el principio comprensivo de la educación común hasta los 16 años con otro principio de igual importancia: la atención a la diversidad de los alumnos (de intereses, de capacidades y también de esfuerzos), que se va acentuando a tenor de la edad del alumnado. La ley conciliaba así una enseñanza común en materias fundamentales con la de otras materias optativas, a partir de una determinada edad. Se trataba de no confundir “enseñanza común” con “enseñanza uniforme”.

El periodo de implantación de la LOGSE coincidió con algunos hechos que dificultaron su correcto desarrollo. Entre ellos, la importante crisis económica de 1993 que impidió una adecuada implantación de los programas requeridos para atender a la diversidad del alumnado, diversidad agravada con la masiva llegada de inmigrantes, especialmente a los centros públicos, lo que generó un rechazo a la ley en un importante sector del profesorado, que sentía que no podía desarrollar su tarea en aulas con alumnos de características tan heterogéneas.

Por otra parte, el ascenso al poder del Partido Popular que, no habiendo votado la LOGSE pensaba más en cambiarla que en su adecuado desarrollo, incrementó el descontento, cargando sobre la ley todos los problemas del sistema educativo. Lo cierto fue que no se aportó ningún estudio, ninguna evaluación solvente que indicase qué cosas de la ley habían ido bien, cuáles eran mejorables y cuáles se debían modificar. El Partido Popular, que durante la legislatura de 1996-2000 nada hizo por mejorar los aspectos criticables de la LOGSE (muchos de ellos eran subsanables acudiendo sin más al real decreto), cuando revalidó su mandato en el año 2000 con mayoría absoluta, decidió imponer su propio modelo educativo mediante una nueva ley.

III.3 La Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002 (LOCE)

A finales de 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que contó con los votos del Partido Popular y el exiguo apoyo de Coalición Canaria, pero con el voto en contra del PSOE, Izquierda Unida y otros partidos del arco parlamentario.

La LOCE basaba la calidad de la educación principalmente en el esfuerzo y exigencia personales del alumnado, sin hacer alusión alguna al también necesario esfuerzo de otros actores, como las administraciones educativas y los padres de los alumnos, en la orientación del sistema educativo hacia los resultados -intensificando los procesos de evaluación-, y en el establecimiento, en el tramo final de la enseñanza obligatoria, de una serie de trayectorias o itinerarios que se adaptaran a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración del alumnado.

La ley mantuvo el tramo obligatorio y gratuito hasta los dieciséis años, con un currículo comprensivo hasta finalizar el segundo de la ESO, a los catorce años. En tercero de la ESO se contemplaban dos itinerarios: Tecnológico y Científico-Humanístico. Y en cuarto, tres: Tecnológico, Científico y Humanístico. Este cuarto curso de la ESO se denominaba “Curso para la Orientación Académica y Profesional post-obligatoria” y tenía un carácter preparatorio para los estudios postobligatorios y la incorporación a la vida laboral. La titulación final era única y habilitaba para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio y al Bachillerato.

Para los alumnos que, a partir de los quince años, no quisieran cursar ninguno de los itinerarios propuestos, la ley regulaba los Programas de Iniciación Profesional, con dos cursos académicos de duración. La superación de un Programa de Iniciación Profesional otorgaba la titulación de Graduado en la ESO.

La LOCE no llegó a aplicarse, por lo que es difícil aventurar cómo hubiera sido su desarrollo práctico. No obstante, podemos afirmar que, en términos generales, mantenía los indicadores que definen la enseñanza comprensiva hasta acabar el segundo de la ESO e incluso el tercero. El cuarto de la ESO lo convertía en un curso preparatorio para los estudios postobligatorios. Por otra parte, los Programas de Iniciación Profesional incorporaban la novedad de otorgar el título de Graduado en la ESO a quienes lo superaran. Mantenía también la titulación única al final de la etapa obligatoria y, al no modificar las condiciones de acceso a los centros y exigir a éstos la oferta de todos los itinerarios, no cambiaba el carácter heterogéneo de los centros sostenidos con fondos públicos.

III.4 La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

La LOE mantiene, como las leyes anteriores, los diez años de enseñanza obligatoria. En Primaria pone el énfasis en la prevención de las dificultades de aprendizaje promoviendo la actuación correctora tan pronto como éstas se detecten.

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Se combina así la comprensividad y la diversidad, permitiendo a los centros la adopción de medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado. La ley contempla una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos de la ESO, con la posibilidad de establecer refuerzos para la adquisición de las capacidades básicas por aquellos alumnos que los necesitan. El cuarto curso se concibe con una organización más flexible, ofreciendo un número importante de materias optativas que permitan a los centros agruparlas para responder mejor a las expectativas de los alumnos. Será, por tanto, un curso con carácter orientador tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

En esta etapa obligatoria la enseñanza tiene carácter inclusivo. La composición del alumnado de los centros es heterogénea. Corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración, tanto por baja o alta capacidad como por tardía incorporación al sistema educativo español.

Desde el tercer curso se contempla la posibilidad de que aquellos alumnos que no vayan a alcanzar los objetivos por el régimen ordinario puedan incorporarse a Programas de diversificación curricular. También se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial para quienes no hayan obtenido la titulación en el régimen ordinario. Los alumnos que cursen estos programas podrán obtener el título de Graduado, si, además de cursar los módulos obligatorios, hacen unos módulos de carácter voluntario. La titulación es única y habilita para pasar a estudios postobligatorios y para la incorporación a la vida laboral.

La LOE dedica el título II a la “Equidad en la Educación”, reafirmando de forma explícita el principio de inclusión presente en toda la ley, así como la

responsabilidad de las Administraciones educativas en la regulación de los aspectos necesarios para llevarlo a la práctica y la correspondiente dotación de recursos.

Las Administraciones educativas deberán también regular la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos de modo que se garantice una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, quienes estén en condiciones económicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio.

La ley de Economía Sostenible, que no llegó a aplicarse, introducía varias modificaciones en la LOE dirigidas a conferir al cuarto curso de la ESO un carácter más orientador, incluyendo un mayor reconocimiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y de la FP, así como de las posibles convalidaciones entre los estudios de FP y Bachillerato. Para ello establecía tres itinerarios, dos orientados a los bachilleratos de Ciencias, Tecnología y de Humanidades y otro más orientado a la incorporación a la FP o a la vida laboral. Todos los centros deberían ofrecer los tres itinerarios.

III.5 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE)

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en dos ciclos: el primero comprende los tres primeros cursos, dejando el cuarto curso para el segundo ciclo. El primer ciclo mantiene, como en la LOE, su carácter inclusivo y contempla la posibilidad de agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento con el fin de facilitar el tránsito de Primaria a Secundaria. También prevé la posibilidad de organizar Programas de Mejora del Aprendizaje para aquellos alumnos que lo necesiten en los dos primeros cursos y, excepcionalmente, en tercero. Se implantará un primer ciclo de Formación Profesional Básica para quienes al final del primer ciclo no estén en condiciones de promocionar al segundo; y también, de modo excepcional, para aquellos que, teniendo 15 años o cumpliéndolos en el año natural, cursen segundo de ESO. El título de Formación Profesional Básica da acceso al ciclo de Formación Profesional de Grado Medio.

El segundo ciclo -cuarto curso- tendrá carácter fundamentalmente propedéutico y ofrecerá dos opciones: a) enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato; b) iniciación a la Formación Profesional.

Al terminar el cuarto curso, los alumnos se someterán a una “evaluación individualizada” por la opción de enseñanzas académicas y/o de enseñanzas aplicadas. Los criterios de evaluación de la prueba, sus características y contenidos serán diseñados por el Ministerio de Educación. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será necesario superar la citada prueba. En el título constará la opción u opciones por las que se realizó la evaluación. Haber superado la prueba por una u otra opción condicionará el acceso a los estudios postobligatorios de Formación Profesional o Bachillerato. Por tanto, la titulación final de la educación obligatoria hasta los 16 años dejará de ser única como lo había sido desde su regulación en la LOGSE, y los alumnos al final de la Secundaria podrán obtener una de las dos

titulaciones citadas, o la de Formación Profesional Básica. En caso de no conseguir alguna de ellas se le expedirá un Certificado en que consten los estudios cursados

Se mantienen las pasarelas entre las diferentes opciones, pero con un índice de dificultad muy superior, sobre todo en lo referente al acceso al Bachillerato. Siempre se exige la titulación en la opción de enseñanzas académicas de cuarto y por tanto la superación de la prueba externa en esa misma opción.

En la LOMCE, el cuarto curso deja de ser inclusivo y se organiza como un curso diversificado. Por otra parte, la posible especialización curricular de los institutos, unido a los cambios en la normativa de acceso, podría conducir a romper el carácter heterogéneo del alumnado de los centros y derivar en una doble o triple red de centros públicos.

IV. SITUACIÓN ACTUAL

Cuando se han cumplido más de veinte años desde la aprobación de la LOGSE (1990) la controversia respecto a la comprensividad y la diversidad es patente. Para algunos, la comprensividad es vista como una de las mejores soluciones para proporcionar una educación en condiciones más equitativas. Para otros, ha supuesto rebajar la calidad de la educación y un aumento del fracaso escolar.

No cabe duda de que actualmente la Educación Secundaria Obligatoria es el tramo del sistema educativo en el que se cosecha el mayor grado de insatisfacción, al menos en el profesorado, debido en gran parte a la diversidad del alumnado, más patente en la enseñanza pública que en la privada por la desigual distribución de los alumnos en ambas redes. La heterogeneidad de los alumnos plantea problemas de gestión del aula de difícil solución, sobre todo para los profesores de educación secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos

La sensación de malestar y fracaso ante la situación de la educación comprensiva en España ha conducido a las diferentes Administraciones educativas a plantear reformas continuas que para nada ayudan a lograr un sistema educativo más estable. Una muestra son las sucesivas leyes que han incidido en la estructura del sistema educativo: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), y la actual LOMCE, descritas anteriormente.

Sin duda, la comprensividad en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido una fuente continua de tensiones y conflictos, ya que entraña un riesgo si no va acompañada de las medidas necesarias para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Una diversidad que con demasiada frecuencia es percibida más como un obstáculo que como una riqueza, probablemente porque no va acompañada de los medios y recursos adecuados para atenderla. La comprensividad en la educación es difícil, costosa y, en ocasiones, tanto el profesorado como el alumnado y sus familias no llegan a entender y valorar sus beneficios.

Amplios sectores del profesorado de enseñanzas medias -Bachillerato y Formación Profesional- presentan cierta inclinación hacia un modelo más selectivo, con la intención de “elevar el nivel”, una concepción probablemente causada por la

sobrestimación de los aspectos más instructivos que formativos del currículo, por la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad del alumnado y por las dificultades de hacerlo sin los apoyos necesarios. Por otro lado, los “mejores alumnos”, sobre todo sus padres, creen, que su rendimiento se resiente al compartir grupo con los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.

Los centros educativos están afrontando, con mayor o menor entusiasmo, las tensiones y exigencias que supone la comprensividad ante la diversidad de su alumnado. En todo caso, cualquier actuación que suponga un paso atrás en la comprensividad suele ser bien acogida por el profesorado que, en general, tiene múltiples carencias de profesionalidad en lo que respecta al abordaje de la diversidad del alumnado. De hecho, muchos centros públicos reaccionan ante lo diverso con un tratamiento homogeneizante, distribuyendo a su alumnado en diferentes aulas en función de sus resultados académicos. Es probable que este modo de afrontar la diversidad del alumnado sea más sencillo y más económico pero también puede representar un peligro para la equidad, si los alumnos con mayores dificultades reciben una educación de peor calidad. La equidad en educación, no lo olvidemos, se basa en las condiciones en que ésta se imparte. Por otro lado, las investigaciones vienen demostrando que la agrupación homogénea no incrementa la eficacia de las escuelas, ni siquiera para los mejor dotados, y, además, no favorece la convivencia y la cohesión social.

La diversidad del alumnado es un rasgo distintivo de la realidad educativa correspondiente a este tramo, pero no es el único. El otro tiene que ver con el carácter del currículo de esta etapa, que ni es una prolongación de la Educación Primaria ni un anticipo del Bachillerato o de la Formación Profesional. Actualmente hay una falta de acuerdo social y político respecto al sentido de finalidades y estructura que debe tener la ESO. Tampoco hay acuerdos sobre los estudios equivalentes y la organización de las medidas de atención a la diversidad en un modelo comprensivo hasta los 16 años.

V. PERSPECTIVAS Y POSIBLES PROPUESTAS DE FUTURO

No nos cabe duda de que representa un gran reto el intento de responder a las necesidades educativas de todo el alumnado de la ESO mediante un modelo fundamentado en la conveniencia de retrasar a un momento de mayor madurez la toma de decisiones sobre los futuros itinerarios formativos; sobre todo teniendo en cuenta que tales opciones pueden ser irreversible o impedir el paso hacia los estudios postobligatorios.

Sin embargo, por razones de elemental justicia, se trata de hacer posible que el sistema educativo facilite a la totalidad del alumnado el máximo desarrollo de sus capacidades, evitando que se vea disminuido u obstaculizado por alguna circunstancia de carácter social, geográfico, étnico o cultural. El problema está en determinar qué características debe tener el sistema educativo para satisfacer esos requerimientos y qué fórmulas pueden ser más eficaces para alcanzar el objetivo de la máxima equidad posible.

Se precisa, en primer término, tomar conciencia de que, al acudir toda la población masivamente a la escuela y permanecer en ella hasta los dieciséis años por lo

menos, se conforma un grupo social que nada tiene que ver con el modelo de alumno de clase media al que tradicionalmente se ha dirigido el sistema educativo en la educación secundaria. Sería conveniente también que se llegue a valorar la diversidad y la diferencia -no la desigualdad- como valores individuales y colectivos que hay no sólo que respetar sino incluso fomentar.

Ante la falta de acuerdo social y político reseñado anteriormente parece necesario trabajar para conseguir un consenso respecto de los fines de la educación obligatoria en los comienzos del siglo XXI, acerca de la estructura y organización de la ESO en el marco de un modelo comprensivo y de las características de un currículo flexible que permita a la vez unas enseñanzas comunes para todos y unas materias optativas diferentes según capacidades, actitudes e intereses del alumnado. Asimismo sería necesario consensuar los cambios que se deben introducir para hacer posible la consecución de esos posibles acuerdos y para facilitar al profesorado el trabajo con un alumnado de características heterogéneas.

Exponemos a continuación un conjunto de propuestas para una mejor articulación de la enseñanza secundaria obligatoria con la post-obligatoria, extraídas de la experiencia acumulada a partir de la ley del 70, de nuestra reflexión y análisis de la realidad educativa y de las respuestas dadas a estos problemas por los sistemas educativos de nuestro entorno, propuestas que hacemos con el ánimo de provocar un debate social y político en torno a las siguientes cuestiones:

* La Educación Obligatoria es un continuo y muchos problemas que se manifiestan en la Secundaria podrían ser detectados y prevenidos en las etapas anteriores. Es en estas etapas donde se deben diagnosticar dichos problemas y disponer de los recursos necesarios para atenderlos con carácter preventivo. La promoción de centros públicos bien dotados, que integren todas las etapas escolares del sistema educativo puede ser un buen instrumento para facilitar ese continuo.

* La convivencia de un alumnado diverso y heterogéneo en los mismos centros y en las mismas aulas debe ser valorada como un factor de equidad y de calidad, así como un factor identitario de la educación pública. Convivencia que, sin duda, contribuye a una mayor cohesión social de la ciudadanía.

* Es preciso un consenso para fijar la edad más adecuada en la que alumnos y alumnas deban decidirse por opciones académicas o profesionales diferentes. En este aspecto, el colectivo Lorenzo Luzuriaga piensa que es razonable que el final de la comprensividad sea gradual, que tenga carácter orientador y que este proceso, en lo que afecta a materias troncales e itinerarios, no debiera tener lugar antes del cuarto curso de la ESO.

* Sería conveniente que las Administraciones educativas no sólo regulen programas de atención a la diversidad del alumnado sino que garanticen y apoyen las iniciativas promovidas y puestas en práctica por los centros docentes para tal fin. Asimismo se deberían promover y permitir nuevas formas organizativas de los centros con el fin de facilitar al profesorado la coordinación y el trabajo en equipo, y permitir una mayor flexibilidad en los sistemas de agrupamiento del alumnado.

* Se debería dotar de una mayor flexibilidad al currículo, seleccionando aspectos curriculares básicos, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria Obligatoria, en torno a grupos temáticos y conceptos científicos fundamentales, evitando el excesivo número de materias. Esto permitiría al profesorado plantear los contenidos curriculares de acuerdo con el desarrollo de las capacidades y las competencias tanto de los alumnos con necesidades de apoyo por retrasos en los aprendizajes como de los que tienen altas capacidades.

* Es una exigencia ineludible, en una organización comprensiva de la enseñanza, la de garantizar a los centros los recursos necesarios para que el profesorado pueda asumir los retos que conlleva la educación común de un alumnado cada vez más heterogéneo. Por otra parte, consideramos prioritario: el diseño y puesta en práctica de un sistema de formación didáctica y pedagógica inicial y permanente del profesorado; el cambio de las especialidades docentes adecuándolas a las necesidades actuales; y el establecimiento de un sistema de evaluación objetiva del desempeño de la tarea docente.

* Una etapa educativa como la educación básica, obligatoria y gratuita que, por su vocación de universalidad, acoge a toda la población escolar, debe ejercer su misión desarrollando al máximo posible todas las competencias básicas precisas para la vida de los futuros ciudadanos; en consecuencia, no debe ser una etapa excluyente, ni debe cerrar las vías para que el alumnado que lo desee pueda acceder a etapas posteriores.

* Dado este carácter de la educación básica, en el colectivo Lorenzo Luzuriaga pensamos que las Administraciones educativas, en lugar de dar un título al término de la etapa, deberían proporcionar un certificado de las competencias adquiridas por cada alumno a lo largo de los diez años de escolaridad. Dicho certificado facultaría para la incorporación al mundo laboral y para seguir estudios en la educación postobligatoria. Por otro lado, habría que determinar los requisitos y condiciones exigibles para cursar los diferentes estudios postobligatorios, abriendo la posibilidad de que aquellos alumnos y alumnas que no los reúnan puedan participar, si así lo desean, en un procedimiento reglado de recuperación y evaluación, de carácter extraordinario, que les permita acreditar el nivel adecuado para proseguir dichos estudios. En todo caso, se debería establecer mecanismos de control para garantizar una razonable homogeneidad de la formación básica de los ciudadanos en todas las Comunidades Autónomas que integran el Estado.

VI. REFLEXIÓN FINAL

El colectivo Lorenzo Luzuriaga aspira a que las propuestas formuladas en este documento puedan servir para provocar un amplio debate social y político sobre la comprensividad. Un debate que, aunque parezca sorprendente, no se ha producido nunca en nuestro país.

La LOGSE, con su apuesta por la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, debió abrir en España el debate educativo que tuvo lugar en los países europeos que asumieron la comprensividad. El poderoso grupo de presión de la enseñanza

privada, que por razones ideológicas debería haberse opuesto a la comprensividad, la aceptó formalmente porque la entrada en vigor de la LOGSE suponía la ampliación de la financiación pública -vía conciertos- en dos cursos, premiando la permanencia de los alumnos en los centros privados hasta que accedieran a un bachillerato reducido a dos años. Bastaba con seleccionar después a su alumnado y dejar a la enseñanza pública el reto de aplicar la comprensividad. De este modo fue como la derecha española aceptó la comprensividad. Nada de manifestaciones masivas y agresivas contra la LOGSE como las que se habían producido contra la LODE. Un debate mínimamente profundo sobre la comprensividad nunca llegó a producirse.

La consecuencia fue que se aceptó la prolongación de la escolaridad sin asumir en la práctica las exigencias intrínsecas que el cambio legislativo implicaba, en especial la adopción de un currículo con contenidos, metodología y evaluación adecuados a la nueva realidad. Por tanto, se siguió haciendo lo mismo que siempre, aunque hablando de la “bajada del nivel” y de la indisciplina de los alumnos, como si los objetivos y fines de la nueva etapa de ESO continuaran siendo los mismos que en la estructura anterior. Lejos de profundizar en los problemas derivados de la comprensividad que *de facto* se había instaurado entre nosotros, o en la mejora de los sistemas de diversificación previstos, o en la búsqueda de otros más apropiados, las contradicciones se resolvieron mediante políticas de selección y agrupamiento del alumnado, contradictorias con los principios establecidos en la ley.

En estas circunstancias fue la escuela pública la que tuvo que adaptarse a una comprensividad cargada de dificultades, no sólo por la diversidad del alumnado o la acogida de los inmigrantes, sino por la multitud de problemas no bien resueltos (currículo, profesorado, organización de los centros, titulaciones, etc.) a que hacen referencia nuestras propuestas. El resultado es que transcurridos 24 años de la implantación de la comprensividad de la LOGSE el balance no es satisfactorio. Desgraciadamente, los términos en que se ha planteado la LOMCE y la falta de acuerdo en este punto sustancial, puede complicar aún más las cosas y quebrar la incipiente línea de mejora observada en los últimos años en las tasas de disminución de fracaso y abandono escolares (ocurridas, por otra parte, durante el periodo de vigencia de la LOE).

No obstante, si la capacidad de autocrítica de una parte de la izquierda pudiera confluir con una capacidad equivalente de otra parte de la derecha, podríamos comenzar a dar pasos hacia el tan necesario acuerdo sobre este aspecto fundamental de nuestro sistema educativo.

Enero 2014