

Problemas candentes del sistema educativo español en la perspectiva europea

JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO*

O hay crisis profunda que, de un modo u otro, no termine por salir a flor de piel. Cuando lo hace, frecuentemente se reviste de formas y aspavientos que, a la vez, suscitan comprensión, por lo que tienen de espontánea razonabilidad, y rechazo, por lo que tienen de confusos, exasperados, carentes de realismo. Que el sistema educativo español padecía una profunda crisis era algo que no se escapaba a casi nadie: ni a los docentes de los diversos niveles, ni a los alumnos, ni, muchos menos, a los padres. Tampoco a los -políticos, por más que se empeñasen en tratar al cuerpo enfermo con cataplasmas ideológicas de eficacia más que dudosa. Pero ha sido necesario un estallido estudiantil en todo el territorio nacional para que la gente se percate de que la situación está al borde de lo irracional, de lo insostenible, de lo improrrogable. Ante la reacción de los estudiantes, el Gobierno ha reaccionado a su vez como suelen hacerlo los ricos asustados ante el griterío de los indigentes: ofreciéndoles dinero de momento y prometiéndoles atender luego a sus demandas.

No está claro, sin embargo, que se esté en la línea de encarar las verdaderas causas de la crisis. Justamente de la respuesta oficial dada al último movimiento estudiantil se deduce que el Ministerio español de Educación se ve incapaz de ofertar otras soluciones que no sean las ensayadas en diversos países europeos hace ya quince o más años, y que están siendo últimamente contrarrestadas o revisadas en casi todas partes. Mientras tanto, los grandes problemas de fondo pueden permanecer soterrados, pendientes de que futuras convulsiones pongan de relieve que siguen ahí, enquistados, ocultos.

Sin ánimo alguno de exhaustividad, voy a intentar reseñar en las páginas que siguen cinco de esos grandes problemas de fondo que afectan particularmente —aunque no, por cierto, en exclusiva— al sistema educativo español. Voy a hacerlo desde la perspectiva de nuestra integración en la Europa Comunitaria, teniendo ante los ojos lo que los socios más antiguos de la Comunidad han venido y vienen ensayando con vistas a su superación.

*CRISIS ACTUAL,
REFORMAS ANTIGUAS*

* José Luis García Garrido nació en 1937 en Azuaga (Badajoz). Es catedrático de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Presidente de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE) y miembro

Desde sus primeros pasos —tardíos con respecto a otros sistemas europeos— ya casi a mitad del siglo XIX, el sistema escolar español se edificó de acuerdo a las más rigurosas normas del centralismo de horma francesa, napoleónica. En esa situación ha permanecido prácticamente invariado hasta que, tras la Constitución de 1978, se vio impelido a efectuar el giro copernicano de una regionalización a ultranza. Las 17 Comunidades Autónomas creadas al amparo de la Constitución se convirtieron de repente en potenciales candidatos a la configuración y a la gestión de redes educacionales propias, deseo claramente expresado en los correspondientes Estatutos de Autonomía. Con todo, las transferencias en materia de educación se materializaron sólo en el caso de algunas Comunidades Autónomas, incluidas aquellas que —como Catalunya o Euskadi— más lo habían venido reclamando, interrumpiéndose de hecho a partir de 1984 el proceso antes iniciado. En los territorios que obtuvieron las referidas transferencias han ido naciendo nuevas estructuras administrativas para servir de soporte y de elemento aglutinante a los servicios transferidos. Pero esto no ha supuesto, en absoluto, el adelgazamiento de la estructura administrativa central, que, por el contrario, persiste en su crónica tendencia a la obesidad. Pese a las transferencias, el Ministerio de Educación y Ciencia cuenta hoy con muchos más servicios y funcionarios de los que tenía durante la Dictadura de Franco.

En la Europa Comunitaria prevalecen, sin duda, las estructuras de corte centralizado, si bien han venido acusándose en ellas ciertos atisbos descentralizadores, de los que volveré a hacerme eco. Como países de estructura educacional regionalizada tenemos los casos del Reino Unido, Alemania Federal y Bélgica, bien distintos entre sí.

Lo que caracteriza principalmente al Reino Unido en este aspecto no es el hecho de contar con estructuras netamente diferenciadas para Escocia, Irlanda del Norte y, naturalmente, Inglaterra y Gales, sino el hecho de constituir en verdad, como afirma literalmente la Ley de Educación inglesa de 1944, «un sistema nacional administrado localmente». Esto significa, en resumidas cuentas, que en este país el peso administrativo reposa, sobre todo, en las autoridades locales (las llamadas LEA o *Local Education Authorities*), que tienen plena responsabilidad sobre centros de todos los niveles, incluido el nivel superior (pero excluidas las Universidades, que son realmente autónomas). De hecho, no hubo en el país un Ministerio central de Educación hasta 1944, aunque de entonces a ahora ha ido operándose un cierto proceso centralizador en determinados capítulos, sobre todo de orden financiero. A ese proceso han colaborado también organismos centrales no dependientes del Ministerio de Educación, como es el caso de la *Manpower Services Commission*, vinculada al Ministerio de Trabajo. De todos modos, el Reino Unido ha respetado su tradición multiseccular y ha optado claramente, sin ambages, por una estructura administrativa regionalizada,

que concede gran autonomía no sólo a las municipalidades y comarcas, sino incluso a los propios centros escolares.

Alemania Federal recompuso, al término de la II Guerra Mundial, su fisonomía tradicional regionalizada, especialmente en los aspectos cultural y educativo. Son, en efecto, los Lander los que se ocupan completamente de regular y gestionar sus propias redes escolares, aplicando cada uno de ellos dentro de su demarcación criterios más o menos centralistas según los casos y una coordinación federal, bien precisada, de sus acciones.

Bélgica aplica, como es sabido, un tipo de regionalización no estrictamente territorial, sino lingüística, en virtud de la cual existen dos comunidades educativas separadas, la francesa y la neerlandesa (hay en realidad una tercera comunidad, la de lengua alemana, unida hoy por hoy a la francesa).

El resto —la mayoría, por tanto— de los países de la Europa comunitaria conserva una estructura fundamentalmente centralizada. Ahora bien: así como en los países regionalizados se ha hecho patente una cierta tendencia centralizadora, amortiguadora de las diferencias regionales, en casi todos los centralizados se ha operado un movimiento de sentido contrario, camino de la *descentralización*. Una descentralización que, sin embargo, como es patente en el caso de Francia, se ha administrado con cuentagotas, con sumo cuidado de no pasarse. Italia conoció en los primeros años setenta ese vasto proceso de descentralización, sobre todo económica, que se tradujo en la creación de las *regioni*, pero que apenas afectó al aparato educativo, que sigue pivotando en su integridad sobre el Gobierno de Roma.

La diferencia de todos estos países con el caso español radica en que, mientras en ellos se sabe con bastante aproximación qué se es y qué se desea ser en materia de administración educativa, en España parecen ignorarse ambas cosas. El cambio radical ruidosamente emprendido en 1978 ha sido calladamente frenado años más tarde (como, probablemente, dada la estructura centralista plurisecular, no podía ser menos).

Urge, evidentemente, una clarificación. Aún no se conocen datos (y no parece que haya excesivo interés en que se conozcan) acerca de cuál ha sido el encarecimiento de los servicios educativos tras los procesos de transferencia. ¿Se sabe ciertamente hacia dónde se va, o se navega a la aventura, al albur de los vientos que soplen a cada instante? ¿Debe persistir una estructura sustancialmente centralizada? ¿Se pasará, como muchos temen, del *centralismo a los centralismos*? ¿Podrá y deberá operarse una descentralización verdadera, que llegue a los distritos, a las municipalidades, e incluso a las instituciones?

En el libro que el ministro socialista de Educación, José María Maravall, dedicó a *La reforma de la enseñanza* (Barce-

CONFLICTODE
COMPETENCIAS
ENTRE EL ESTADO
Y OTRAS
ORGANIZACIONES
SOCIALES

lona, Laia, 1984) se percibe como «historia de una frustración» el hecho de que España no lograra el monopolio estatal de la escuela a lo largo de los siglos XIX y XX. Entiendo yo que lo verdaderamente frustrante es el estar a punto de pisar los umbrales del siglo XIX sin haber todavía resuelto un conflicto de competencias que, en la mayor parte de los países de la Europa comunitaria, es ya historia pasada.

Hay un hecho que no admite vuelta de hoja: en España más del 30 por 100 de los alumnos de todos los niveles (salvo en el superior) acude a centros promovidos y gestionados por la iniciativa privada. Se trata, sin duda, de uno de los porcentajes más altos de la CEE, superado sólo por los de Irlanda (80 por 100), Holanda (65 por 100) y Bélgica (65 por 100), y prácticamente similar al del Reino Unido (32 por 100). Naturalmente, todos estos países han resuelto hace ya tiempo de modo positivo y pacífico el conflicto de competencias entre los poderes públicos y la iniciativa privada con respecto a la promoción de instituciones escolares. Pero no sólo ellos: países con porcentajes mucho menores, como Alemania Federal (5 por 100), Dinamarca (8,5 por 100) e incluso nuestra imitada Francia (15 por 100) han conseguido llegar a pactos no siempre fáciles y no siempre estables, pero que en todo momento demuestran un afán de entendimiento y de concordia, por encima de las posiciones partidarias. Seguramente recordarán todavía los lectores cuan caro costó al último gobierno socialista del vecino país el intento de limitar, por lo demás muy tímidamente, la autonomía de los centros no estatales financiados con dinero público. Parece seguro que, en aquella ocasión como en otras, los franceses se comprometieron más a favor del principio de *libertad de enseñanza*, en el sentido más amplio posible, que a favor de la escuela confesional. El asunto no sólo le costó el cargo al ministro de Educación, Alain Savary, sino que probablemente influyó en el conocido resultado de las inmediatas elecciones.

En resumidas cuentas, en todos los países mencionados prevalece el criterio de que nada debe impedir a los padres enviar a sus hijos a los centros escolares que para sus hijos deseen. Para lo cual se arbitran también medidas encaminadas a la financiación pública, en todo o en parte sustancial, de todos los centros que, junto a los del Estado, favorezcan una digna escolarización, especialmente durante el período de enseñanza obligatoria. Dentro de la CEE, sólo Luxemburgo e Italia, por razones que no es el caso de analizar ahora, no subvencionan la enseñanza privada, que, sin embargo, reconocen (ambos países tienen, por lo demás, porcentajes bastante bajos de alumnos asistentes a centros no estatales, 3 por 100 y 7 por 100, respectivamente).

No es casualidad que España comparta con los otros dos países de menor desarrollo educacional dentro de la CEE —Portugal y Grecia— también el dato de no haber solucionado adecuadamente el contencioso entre los sectores público

y privado de la enseñanza. Con el agravante de que en España la presencia de la escuela privada es mucho más sustancial (frente al casi 35 por 100 español, los porcentajes de alumnado de Portugal y Grecia apenas alcanzan el 11 por 100 y el 6 por 100, respectivamente), hasta el punto de que no resulta pensable, especialmente en las circunstancias actuales, la absorción de su alumnado por parte del sector público.

Que la situación española contrasta, en este aspecto, con la habitual en los países comunitarios se puso abiertamente de manifiesto con ocasión de la discusión y posterior aprobación en el Parlamento Europeo (marzo de 1984) de la conocida como Resolución Luster, referente a la libertad de enseñanza. Es bien sintomático que, entre los considerandos que apoyan la oportunidad de la Resolución, se incluya expresamente una referencia a «la próxima entrada de España y Portugal en la Comunidad», y que, una vez enunciados los principios fundamentales, se diga con toda claridad que «se espera de España y Portugal que, desde su entrada en la Comunidad, respeten plenamente los mencionados principios de libertad de enseñanza». No les faltaba a los parlamentarios europeos información adecuada sobre la trasnochada situación española de entonces, que no distaba demasiado de la de ahora.

Ciertamente, la «lucha por la escuela», por el dominio de la escuela, parece cosa propia de siglos pasados, cuando lo más sustancial de la formación del individuo pasaba casi exclusivamente por las aulas. Hoy día, pese a la ilusión que puedan sinceramente hacerse muchos educadores, la realidad es que la mayor parte de la formación y de la información de los individuos transcurre por canales ajenos a la institución escolar. A ningún gobierno verdaderamente democrático se le ocurre hoy pensar en un *monopolio* del Estado relativo a todas las fuentes de información y formación no escolares. Incluso el monopolio televisivo, celosamente conservado hasta hace poco por algunos gobiernos europeos, se ha visto obligado a batirse en retirada, entre otras cosas por razones meramente técnicas. No parecería compatible con los ideales democráticos una omnipresencia abusiva del Estado en los medios de comunicación de masas. ¿Por qué habría de serlo, entonces, en el ámbito escolar? ¿En virtud de qué se justificaría en el campo de la enseñanza un monopolio que resultaría injustificable en campos afines? El *derecho a la educación* que todos los ciudadanos poseen no puede seguir sirviendo de coartada a pretensiones monopolizadoras.

Por otra parte, hay constancia de que las inversiones en enseñanza pública han alcanzado en casi todos los países un techo difícil de superar. Los costes empiezan a parecer desproporcionados, en comparación a los beneficios. En España, como en otros países de Europa y de fuera de Europa, muchos padres llevan a sus hijos a centros no estatales por motivos de pura eficacia, porque están persuadidos de que en tales centros se proporciona a sus hijos una mejor formación intelectual y práctica. No tiene sentido acusar hoy de *clasista*, por

principio, a la escuela no estatal. Por supuesto que hay escuelas no estatales clasistas, pero son mucho más numerosas las que de ningún modo lo son, las que realizan una tarea de integración social tan amplia o más que la que puedan realizar establecimientos estatales (sin olvidar que también entre éstos hay algunos reservados de hecho, en virtud de la zona donde se ubican, a niños de la alta burguesía, etcétera). Investigaciones realizadas en varios países han puesto de relieve, además, que con frecuencia la escuela de iniciativa no estatal resulta más barata que la estatal y proporciona al Estado menos conflictos.

¿A qué viene, por tanto, seguir empeñados en prorrogar una situación de conflicto ideológico entre ambos sectores? Es anacrónico seguir planteando el tema de la enseñanza como un conflicto de competencias entre Iglesia y Estado, como una versión sempiterna de las viejas «guerras de religión». Hace tiempo que no se trata de eso, sino de hacer posible un alto grado de iniciativa privada (que es iniciativa social) en el ámbito educativo. Por lo demás, en un Estado democrático, pluralista, los padres que deseen para sus hijos una enseñanza de signo confesional tienen pleno derecho a exigirla al Estado, y éste el deber de hacerla posible. La Resolución Luster lo incluye entre sus principios con entera claridad:

«El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluso en el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a las que disfrutaban los correspondientes centros públicos, sin discriminación respecto a las entidades titulares, los padres, los alumnos o el personal; sin embargo, esto no impide que se pida a las escuelas creadas por la iniciativa privada una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia.»

INADECUACIÓN DE LA EDUCACIÓN AL EMPLEO

Dejando aparte los viejos prejuicios, la mayor parte de los Estados democráticos desarrollados se hallan hoy empeñados en encontrar fórmulas válidas que conjuguen, en el ámbito del propio sistema educativo, los igualmente importantes principios de *igualdad* y de *eficacia*. Un reciente estudio de la OCDE, dedicado al análisis de los costes y gastos de la educación pública durante los años setenta y los primeros ochenta, pone de relieve que, entre las vías alternativas sugeridas por los Estados miembros para encarar los graves problemas actuales, una de ellas es, precisamente, la de una posible *privatización*. Lo que demuestra hasta qué punto se halla fuera de juego, en el terreno internacional, la política educativa española.

Estos dos datos hablan por sí solos:

1) España posee el porcentaje más alto de Europa en desempleo juvenil, y

2) sólo un 15 ó un 16 por 100 de los jóvenes españoles de dieciséis años está inscrito en centros de formación profesional, mientras que casi el 40 por 100 (más del doble) acude a centros de bachillerato; el resto (44 por 100) no hace nada o trabaja sin formación profesional alguna.

A lo que habría de añadir el elevado número de graduados universitarios sin empleo, o en empleos que nada tienen que ver con la naturaleza de los estudios que realizaron, y el elevado número de alumnos que realizan estudios de escasa utilidad en orden a una colocación laboral segura.

Todo lo cual pone de relieve la gravedad de una situación que, ciertamente, no afecta a España en exclusiva. Observamos, sin embargo, que la mayoría de los países de la Europa comunitaria vienen desde hace varios años dedicando notable atención a éste que consideran un gravísimo problema, pese a no alcanzar en ellos las colosales dimensiones que alcanza entre nosotros.

El «*quid*» de la cuestión parece estar en la enseñanza de nivel secundario. Desde mediados de siglo, pero especialmente durante la década de los sesenta y primeros años setenta, se emprendieron en casi todos los países desarrollados reformas tendentes a hacer realidad los principios del *derecho a la educación y de igualdad de oportunidades para todos* en el ámbito educativo. Esto ocasionó una formidable expansión de la enseñanza, no sólo a nivel primario, sino también a nivel secundario. De hecho, la mayor parte de las reformas incidieron de modo principal sobre el período que se conoce como «enseñanza secundaria de primer grado», lo cual se extiende habitualmente entre los once o doce años de edad y los quince o dieciséis. La idea predominante era la de confeccionar planes de estudios que, de hecho, pudieran ser realizados sin graves traumas por *todos* los alumnos (salvo los necesitados de *educación especial*). Se abrió paso, consecuentemente, el ideal de una *escuela única*, a este nivel, para todos, siguiendo pautas experimentadas ya en Suecia y otros países nórdicos o lo que los ingleses dieron en llamar *comprehensive principie* (principio de «integración escolar»), con el fin de eliminar las diferencias sociales en el marco escolar y hacer realidad una auténtica igualdad de oportunidades. Casi todos los países europeos vieron aparecer entonces instituciones similares a este nivel de secundaria inferior (*la folkeskole* danesa, la *comprehensive school* inglesa, el *collège* francés, la *scuola media unica* italiana, etcétera). Sólo en Alemania Federal pareció no aceptarse la iniciativa, pues siguieron existiendo centros de diversa tipología para niños entre los diez y los dieciséis años, pese a que también se quiso poner en marcha un tipo de «escuela integrada» (la *Gesamtschule*), que se convirtió de hecho en un tipo más, minoritario.

España se sumó a todo este concierto mediante la instauración, en 1970, de la Educación General Básica, que iba

incluso más allá de determinadas reformas europeas, al exigir que todo el período correspondiente a la enseñanza obligatoria se realizara en el seno de una sola y única constitución, sin interrupción alguna.

La formidable —y, sin duda, muy positiva— expansión cuantitativa ha ocasionado en todas partes un declive cualitativo y, lo que es igualmente grave, una indeterminación de las aptitudes profesionales de los alumnos, que han optado generalmente por agolparse ante la puerta de las instituciones de enseñanza superior. Se ha confundido el ideal de *educación para todos* con la puesta en marcha de una *misma educación para todos* que ha resultado frustrante, tanto para los alumnos de vocación intelectual como para aquellos otros más motivados hacia tareas prácticas. La crisis económica de los setenta y primeros ochenta vino a repercutir fuertemente, además, entre los jóvenes sin una preparación específica, que debieron optar entre el desempleo o la continuación en la escuela, a pesar de no sentirse especialmente atraídos por ella.

Casi todos los países desarrollados han reaccionado vivamente ante este problema en los últimos años. Se han llevado y se llevan a cabo reformas más o menos profundas con el fin de armonizar, durante la escuela secundaria, un tronco común de enseñanzas (el *corre «curriculum»* de los anglosajones) con un camino de diversificación que ayude a los alumnos a situarse en el lugar más apropiado a sus intereses y aptitudes; un camino que, sin embargo, no los introduzca inevitablemente en callejones sin salida.

En España todo el mundo parece estar de acuerdo en la urgencia de una reforma de la enseñanza secundaria (las *enseñanzas medias*, se dice aquí) que, sin embargo, no acaba de llegar. Aún peor: cabe el riesgo de que, cuando llegue, no se ajuste en absoluto a la problemática de fondo y persista en unas tendencias de igualitarismo que no harían más que complicar las cosas y prorrogar la situación de incertidumbre que ya padecen los jóvenes españoles. El objetivo de extender la obligatoriedad escolar hasta los dieciséis años debería en cualquier caso huir de tendencias uniformizadoras a ultranza, y comenzar, más bien, por establecer posibilidades de diversificación ya durante la segunda etapa de EGB. Es fundamental, además, realizar una amplia tarea de dignificación de la formación profesional y posibilitar la realización de ésta en el seno de las empresas sin abandonar mientras tanto una formación general y cultural de base, de modo parecido al esquema que ofrece el *dual system* alemán.

La larga etapa de *optimismo escolar* que han vivido la mayor parte de los países desarrollados durante, sobre todo, este siglo, parece haber llegado a su fin. Ya no se acepta que la escolarización sea buena por sí misma, sino que se exige a la escuela el cumplimiento de *resultados lo más concretos posible*. La tendencia a la *accountability*, que ya afloró en los Estados

INSUFICIENCIA
Y ESCASA
RENTABILIDAD
DE LOS SERVICIOS
EDUCATIVOS
PÚBLICOS

Unidos a principios de los setenta, se ha convertido hoy en una convicción general de que las escuelas deben dejar de conformarse con las grandes manifestaciones de principio y ser sencillamente rentables, responder positivamente a los inmensos esfuerzos de financiación que en todas partes se les dedican. El contraste es, en verdad, aterrador: las pomposas declaraciones de «educación integral», «formación multilateral», «madurez física y psíquica», «altos valores morales y cívicos», etcétera, se traducen luego en jóvenes que abandonan la escuela leyendo a trompicones, escribiendo a duras penas un sencillo mensaje lleno de faltas, confiando en que la calculadora les solventa unas sencillas operaciones aritméticas y adoptando en demasiadas ocasiones comportamientos socialmente inmaduros.

España no constituye, desde luego, una excepción en este amplio panorama. La reforma educativa de 1970 llevó a cabo, a mi juicio, una elevación cualitativa de la actividad de las instituciones públicas, especialmente a nivel de enseñanza primaria, pero tal elevación no fue ni suficiente ni persistente. En cualquier caso, los últimos años han conocido un considerable declive que, en gran parte, se debe a la *fuerte politización* sufrida por la escuela. Los justos deseos de adaptar la escuela a la nueva realidad democrática que vive el país han abocado más al *democratismo* que a una democratización verdadera. Las instituciones educativas están inmersas en un clima de continua desprofesionalización de sus funciones peculiares, de erosión de principios tan consustanciales a la tarea educativa, como puedan ser los de autoridad y ejemplaridad. Cualquier profesor, con tal de que tenga suficiente respaldo político o sindical, puede ser el director del centro e, incluso, inspector de escuelas. Los profesores se han convertido en unos meros *opinantes* junto a otros (padres, alumnos, personal de limpieza) acerca de la enseñanza, métodos, textos, evaluación del rendimiento, etcétera. La tarea fundamental de la escuela ha dejado de ser aquella *instrucción educativa* defendida por Herbart para convertirse en un «*totum revolutum*», donde la parte del león se la llevan la gestión de cocinas y comedores, autobuses escolares, bibliotecas más diversivas que formativas, reuniones interminables, tensiones, elecciones, campañas. Todo esto afecta especialmente a la escuela pública, pero no falta la voluntad de que se extienda a la de iniciativa privada, pues se considera requisito para la financiación la equiparación democrática de ésta con respecto a aquélla. Así, lejos de tenderse a que la escuela pública sea cada vez más eficaz y competitiva, se tiende a contagiar a la privada para que lo sea menos. Es un empeño que parece alentar el propio gobierno socialista, que contará, probablemente, con el invalorable apoyo de los estudiantes de las instituciones públicas y de algunos profesores de dentro y de fuera.

Urge un replanteamiento en profundidad. Urge reencontrar para la escuela un rol propio y privativo, en la convicción de que no puede ya pretender el monopolio de una formación

que, de hecho, se lleva a cabo hoy a través de instancias diversas. Urge exigirle *acciones concretas para la obtención de resultados concretos*, que, sin ser quizá tan ambiciosos, sean realmente asequibles. No tiene sentido, por ejemplo, que para aprender inglés o francés tenga el niño que acudir a instancias extraescolares, mientras la escuela se empeña en alcanzar cometidos susceptibles de ser neutralizados, sencillamente, por un cuarto de hora de televisión o por una escena callejera.

DESCONEXIÓN
DÉLAS
INSTITUCIONES
EDUCATIVAS
ENTRE SI

Por definición, un *sistema* escolar debería ser un organismo correctamente articulado, en el que cada una de las partes estuviera en función y facilitara la acción de todo el conjunto. Ocurre, sin embargo, en todos los países del mundo, que tal articulación sufre a menudo de defectos graves. Suelen producirse desajustes entre la educación preescolar y la enseñanza primaria, entre ésta y la secundaria de primer grado, entre la última y la secundaria de segundo grado, etcétera. Los profesores, que siguen imbuidos de la vieja idea de que se es tanto más importante cuanto mayor en edad es el alumno con el que se trabaja, colaboran al desajuste culpabilizando de los errores de engranaje a los profesores que el alumno tuvo antes. La experiencia ha demostrado que esto no lo arregla tampoco el llevar a la carrera docente los mismos criterios de igualitarismo que se aplicaron a los alumnos y a los planes de estudios, y de los que, como vimos, se está de vuelta. Por el contrario, parece claro que una adecuada articulación se produce sólo cuando cada parte responsable comprende que tiene una función específica, diferenciada, dentro del conjunto, y la asume.

Muchas de las medidas adoptadas en los últimos años por países de la Europa comunitaria, además de otros, se dirigen de modo especial a mejorar esa necesaria articulación. En Holanda, por ejemplo, se inició a partir de agosto de 1985 una integración de los centros de preescolar con las escuelas primarias, de tal modo que ha podido llevarse a cabo una programación conjuntada de objetivos y ser mejor atendidas las particulares necesidades de los escolares. Efectivamente, el nivel preescolar es el más adecuado para detectar dificultades de diverso orden que más adelante podrían obstaculizar el ejercicio de una auténtica igualdad de oportunidades. Es entonces cuando determinadas carencias culturales provenientes del ámbito familiar podrían ser compensadas. El tránsito de la escuela primaria a la secundaria ha sido objeto también de significativas medidas en varios países. En Alemania Federal, que, como ya se dijo, no ha querido renunciar a inscribir a los alumnos de secundaria inferior (a partir de los diez años) en centros diferenciados, se instauró un ciclo de orientación (*orientierungsstufe*) al comienzo de la secundaria, tanto con el fin de evitar cualquier signo de ruptura entre ambos tipos de centros como con el de analizar si la elección del tipo de centro ha sido la correcta (en Berlín, ese ciclo

forma parte de la escuela primaria, que es allí, consecuentemente, de seis años en vez de cuatro). Francia viene mostrando fuerte interés por resolver adecuadamente el tránsito de los alumnos desde el *collège* hasta el *lycée*, e Italia hace lo mismo con relación a la *scuola media* y al *liceo*. Para no hablar de los múltiples ensayos que en todas partes han tenido y están teniendo lugar con respecto a las interconexiones entre enseñanza secundaria y enseñanza superior.

En España se realizó, también en 1970, un serio esfuerzo de coordinación entre niveles, pero sólo se materializó en la fusión de primaria y secundaria interior dentro de la EGB. Hoy día se producen defectos muy importantes en la articulación entre preescolar y EGB, entre ésta y secundaria (tanto Bachillerato como Formación Profesional), y no digamos entre el Bachillerato y la Universidad. Uno de los grandes retos que aguardan al sistema escolar español es no tanto el de cambiar la estructura de los niveles educativos existentes, como el de hacer posible una adecuada conexión entre ellos, sobre la base de una aplicación seria del principio de *educación permanente* en todos los ámbitos. Pero es un tema que, por su complejidad, habremos de dejar para mejor ocasión.

