

# *La polémica sobre la ESO Pros y contras de la nueva enseñanza secundaria*

**L**a inquietud de unas zonas habitualmente tranquilas,

**JOSÉ LUIS  
GARCÍA  
GARRIDO \***

el acrónimo ESO, o que por primera vez empieza a cuestionarse si la reforma educativa en curso le afecta de una manera u otra. Incluso entre los profesionales de la enseñanza ha abundado más el clima de desmotivación que la adopción de posturas claras ante la reforma, sean ellas favorables o desfavorables.

Hay que agradecer a los habitantes del mundo rural, aparte de otras muchas cosas, este desafío al clima de modorra existente con respecto a tema ciertamente tan capital. Que la gente reflexione

**«Hay que agradecer a los habitantes del mundo rural, aparte de otras muchas cosas, este desafío al clima de modorra existente con respecto a tema ciertamente tan capital.»**

\*cTedrático de Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

más profundamente que van a ser los carriles escolares de acceso al siglo XXI hubiera sido muy de desear estos años pasados. Se ha actuado insuficientemente en esta línea, y es una pena. Pero más vale tarde que nunca.

Las consideraciones que siguen no son sino un intento de contribuir a la clarificación de la temática en el aspecto que, quizá, más suspicacias ha levantado: la nueva enseñanza secundaria y su aplicación generalizada, prevista para el próximo curso. Dicho aspecto puede ser considerado desde puntos de vista bien distintos, y es importante que el lector sepa de antemano el que prima en mí, fruto de la especialidad universitaria a la que me dedico, que no es otra que la de los estudios internacionales y comparados relativos a la educación y, más particularmente, a los sistemas y a las políticas educativas. Entiendo yo que las políticas que han venido y vienen practicando los diversos gobiernos, sobre todo en Europa y en otros enclaves culturalmente avanzados, merecen ser seguidas muy de cerca, porque son de ordinario pensadas para solucionar problemas bastante similares a los nuestros, aunque sea en contextos sociales y culturales distintos. España no es tan diferente como rezan nuestros eslóganes turísticos, en este aspecto como en otros. Y cuando lo es, no siempre conviene que lo siga siendo. Sin embargo, este punto de vista, con ser importante (al menos a mi juicio), no pretende erigirse en único crisol de los acontecimientos. Otras reflexiones de carácter histórico, social, económico, psicológico, didáctico, etc., deberían sin duda complementar y a veces contrastar críticamente las que aquí hago. El lector hará muy bien si las acomete por su cuenta o se las procura.

Voy a intentar exponer del modo más sucinto posible los que considero puntos positivos y puntos negativos de la reforma de la enseñanza secundaria. He elegido en ambos casos cinco que me parecen sustanciales, pero sin el menor ánimo de considerar la enumeración como cerrada, exhaustiva o excluyente. Como el lector podrá apreciar, mis referencias se dirigen más al sector de la enseñanza pública que al de la privada; es a él al que la reforma deseaba favorecer principalmente (lo que luego no ha sucedido, por cierto).

*Los “pros” de la nueva enseñanza secundaria.* El primero de ellos es, sin lugar a dudas, el que ha sido mayormente aceptado, incluso por parte de quienes no apoyan la reforma: *la elevación de la escolaridad mínima de los españoles a un período de diez años.* Dos décadas antes, la Ley General de Educación de 1970 estableció ese mínimo en ocho años, lo que supuso un evidente paso adelante con respecto a la situación anterior y un acercamiento a las habituales coordenadas europeas (cuando no pocos países habían ya elevado el listón uno o dos años por encima). Antes de aparecer la LOGSE, los intentos de cubrir ese objetivo fueron manifestados por los políticos de turno en diversas ocasiones, pero lo cierto es que no se llegó nunca a una solución legal explícita. Y no estará de más recordar que el mismo

gobierno socialista tardó todavía ocho años en hacerlo, pese a haber visto clara la necesidad desde el primer día.

El aumento del período de escolarización mínima (observe el lector que evito hablar de escolaridad obligatoria; más adelante se sabrá por qué) es un hecho positivo por numerosas razones. Sólo voy a recordar ahora una, que considero capital: el afianzamiento y la extensión, por ese medio, del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa. No era ni lógico ni justo que quienes no habían cumplido todavía la edad laboral mínima (16 años) pudieran liberar a la sociedad de la responsabilidad que ésta tiene de proporcionar a sus miembros una preparación humana y laboral suficiente, equitativa, atenta a sacar el mejor partido posible de las capacidades de cada uno. Así lo habían entendido desde bastante antes todos los países europeos (incluido Portugal y con la sola excepción, más legal que fáctica, de Italia). España no podía ocupar ni un día más el último lugar de la cola.

El segundo punto positivo de la reforma se refiere más al ámbito de las intenciones que al de las realidades inmediatamente constatables, pero no por eso ha de ser puesto en duda. Consiste en la *decisión prioritaria de elevar la calidad formativa de esos diez años de escolarización mínima*, decisión traducida en normas legales y sostenida por una previsión de recursos. La reforma tuvo en su base una serie de estudios no inmejorables, pero sí suficientemente sólidos, que pusieron en evidencia cuáles eran los puntos flacos del sistema existente y qué podía hacerse para superarlos. Se dibujó, en este sentido, una estrategia de experimentación (particularmente de la enseñanza secundaria) que, con todos los fallos que se quiera, iba claramente dirigida a ensayar soluciones antes de generalizarlas, con la mirada puesta en mejorar el rendimiento de los centros escolares y del sistema en su conjunto (su *eficiencia*) y, como consecuencia de esto, la obtención de mejores resultados cualitativos (su *eficacia*).

En este sentido, la LOGSE española responde en buena parte (lo que a mi juicio no hicieron las anteriores piezas legales de la entera reforma socialista, la LRU y la LODE) a la creciente preocupación por la *eficacia* de los sistemas públicos de educación que ya se abrió paso en los Estados Unidos y en el Japón desde comienzo de los años 80, y que en Europa tendría su punto de arranque particularmente a partir de 1988, cuando fue promulgada la ley de educación inglesa. Tal concepto de eficacia tiene sin duda fuertes raíces economicistas o, más propiamente hablando, mercantilistas, insistiendo en la idea de *competitividad* (de y entre los centros educativos) como elemento clave. El derrumbe de los regímenes comunistas contribuyó no poco a afianzar esta tendencia. Falta por decir que, en pro de la eficacia aludida, el nivel que se consideró y sigue considerándose clave es, precisamente, el de la enseñanza secundaria. Sobre él inciden particularmente las

**«El aumento del período de escolarización mínima (observe el lector que evito hablar de escolaridad obligatoria; más adelante se sabrá por qué) es un hecho positivo por numerosas razones.»**



reformas llevadas a cabo en estos últimos cinco años, en Europa y en otros enclaves.

Un tercer punto destacable es el *establecimiento de un límite más preciso entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria*. No es que resulte apodíptico que tal límite debe efectuarse exactamente, como hace la LOGSE, a los 12 años de edad; podría haberse hecho un año antes o un año después, como ocurre en otros países. Pero los límites borrosos que existían antes, bajo el paraguas de la EGB, necesitaban de un retoque que facilitara la diferenciación entre ambos niveles, sus objetivos de aprendizaje y los recursos humanos y materiales ordenados a alcanzarlos. Tal diferenciación parece conveniente por motivos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, y, en la mayor parte de los países, viene facilitada por el cambio de centro educativo (por lo general, de la "escuela primaria" a algún tipo de "escuela media").

Entre los países europeos, los que han elegido situar el límite a los 12 años son quizá los más numerosos: Holanda, Bélgica, Grecia, Portugal, algunos Lánders alemanes, Luxemburgo (así se hace también, fuera de Europa, en gran parte de los Estados Unidos y en Japón). Otros lo sitúan a los 11, como el Reino Unido, Francia e Italia. Los países nórdicos están viviendo algunas reformas que tienden a concretarlo en torno a los 12 ó los 13 años, pero su decisión de no alterar en absoluto la estructura anterior de la escuela básica (primaria y secundaria, de nueve años de duración, entre los 7 y los 16 años de edad) ocasiona que el límite permanezca todavía algo impreciso. Los países de Europa oriental, después de no pocas vacilaciones, parecen tender también a conservar la escuela básica de ocho años (entre los 6 y los 14 de edad), iniciando a su término una enseñanza secundaria propiamente dicha, generalmente diversificada.

También resulta positivo, como lo intenta la LOGSE, *establecer una mejor conexión o coordinación entre las dos etapas, inferior y superior, de la enseñanza secundaria*. En la anterior estructura, el corte que se producía entre la EGB y la enseñanza secundaria superior (el BUP, en definitiva) era excesivamente brusco, escasamente preparado y, en consecuencia, perjudicial para muchos alumnos, sobre todo en el ámbito de la enseñanza pública. Está demostrado que, a lo largo de la adolescencia, la continuidad de los aprendizajes —sin saltos bruscos— facilita el éxito escolar.

La adecuada conexión entre las dos etapas secundarias constituye uno de los ejes inspiradores de la mayor parte de las reformas educativas en curso. En concreto, el debate se centra sobre el carácter prevalentemente unificado que en muchos países tienen los planes de estudios de la primera etapa, en contraste con la diversificación que suelen adoptar durante la segunda. Sin embargo, las tendencias de solución que parecen imponerse no parecen caminar en la

**«La adecuada conexión entre las dos etapas secundarias constituye uno de los ejes inspiradores de la mayor parte de las reformas educativas en curso.»**



dirección establecida por la LOGSE, que es la de reunir ambas etapas en un solo centro de educación secundaria (en el caso español, los anteriores institutos de bachillerato y, en algunos casos, los anteriores centros de formación profesional). Me referiré a esto más adelante. Por el momento, lo que se trata de señalar como punto positivo de la LOGSE no es la solución concreta ideada para conexionar ambas etapas, sino la idea de que es preciso conexionarlas de algún modo.

El último punto que me gustaría resaltar como positivo se refiere al deseo de proporcionar una *dotación suficiente, equilibrada y adecuada de recursos humanos y materiales al conjunto de la enseñanza secundaria*, en sus dos etapas, aprovechando al máximo la utilización de los mismos. Esto es muy importante, en primer lugar, en lo que afecta a los recursos humanos, a los profesores. Pese a la aproximación entre unos y otros profesores que comenzó a operarse a partir de la Ley de 1970, prevalecía veinte años después, y aún prevalece, un notable contraste de mentalidad, preparación y actitud entre el profesorado de EGB y el profesorado de secundaria. Este contraste es quizá el que en mayor proporción provocaba (y provoca) la desconexión de etapas a la que me referí en el párrafo anterior, sobre todo, como ya dije, en el ámbito de la enseñanza pública. Resultaba más que conveniente poner los medios para que se llegase a una relativa unificación del profesorado secundario (es decir, el de primera y segunda etapa) en aspectos sustanciales, como son los cauces de formación, el tratamiento socioeconómico, las condiciones laborales, etc.

La importancia de unificar los recursos materiales no debe situarse, desde luego, al mismo nivel que lo dicho con respecto al profesorado, pero es también considerable, sobre todo por razones de un mejor aprovechamiento económico. Lo que se trataba era, en definitiva, de dotar a los alumnos de la primera etapa de secundaria de unos recursos con los que, en general, muchos centros de EGB no cuentan (talleres, laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, etc.). Es un punto positivo el que la LOGSE y las normas sobre su aplicación hayan tenido en cuenta esto y hayan previsto un modo de solucionarlo (por más que ese modo no sea quizá el mejor en todos los casos).

No creo necesario decir que en esta *dotación suficiente* de recursos inciden de modo especial todas las reformas educativas en curso, dentro y fuera de Europa. Pero debo aclarar dos cosas al respecto. Primero, que la situación de contraste entre diversos tipos de profesores que confluyen en enseñanza secundaria es un hecho relativamente frecuente en muchos países europeos, sobre todo por razones históricas, al contrario de lo que desde hace varios decenios ocurre en los Estados Unidos. En Europa, Reino Unido es uno de los escasos países en los que la formación y el status del profesorado primario y secundario sigue pautas

relativamente parecidas, aunque persisten todavía importantes diferencias de matiz. En el resto de los países, los esfuerzos por alcanzar cotas de mayor unificación se repiten desde hace tiempo. Francia optó por crear en 1989 unas instituciones unificadas de formación de todo el profesorado no universitario: los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), pero la situación sigue y seguirá siendo todavía bastante compleja. La segunda cosa que deseaba aclarar es que, en las circunstancias actuales de crisis económica, los países europeos están acostumbrándose a aquilatar mucho lo que significa *dotación suficiente* de recursos materiales; en todas partes se quejan de los recortes presupuestarios y de lo difícil que resulta conseguir mayores cotas de calidad con menos recursos. La LOGSE, positiva como he dicho en sus aspiraciones, padece sin embargo una visible dosis de irrealismo en este punto, que contrasta con el tono mesurado y hasta restrictivo de las reformas practicadas en países cercanos.

*Los "contras" de la nueva enseñanza secundaria.* No tengo ninguna duda a la hora de elegir el primero de ellos: *una deficiente y anticuada concepción del principio de obligatoriedad escolar.* Como ocurría en el siglo pasado, cuando se pensaba que la única manera de contribuir al progreso cultural (y económico) de las naciones era obligar a los padres a escolarizar a sus hijos, la LOGSE establece en su artículo 5 que "la enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis" y que "la enseñanza básica será obligatoria y gratuita".

No sé si el escaso margen de espacio del que dispongo me va a dar suficiente ocasión de expresar claramente lo que quiero decir. Por supuesto que, como la mayoría de los ciudadanos, estoy nítidamente a favor de que la *escolarización real* de los españoles se extienda a todos ellos sin excepción y durante más años. Lo que me parece inadecuado, obsoleto, es que el procedimiento ideado para conseguir esto sea *obligar* a padres y a hijos, incluso a aquellos que no quieren o quizá no pueden sacar provecho de la escolarización. La formación es un bien para la sociedad en su conjunto y para cada ciudadano en particular, pero precisamente por *eso es la sociedad, y el Estado, en cuanto motor de la misma, quienes están obligados a hacerla atractiva, posible y eficaz*, y no los ciudadanos los que han de aceptarla en cualquier situación. Entiendo yo que ésta es la idea que prevalece hoy en las reformas educativas que se llevan a cabo en los países de alto desarrollo cultural. De una manera más o menos explicitada, se ha ido operando en casi todas partes una evolución conceptual de la que la reforma española no se ha hecho eco. Por poner sólo un ejemplo, la 2<sup>a</sup> ley de orientación<sup>7</sup> francesa de 1989, decretada al igual que la española por un gobierno socialista, expresa muy bien esta evolución conceptual en sus tres primeros artículos, con respecto a la ampliación de la escolaridad tanto por debajo como

**«No tengo ninguna duda a la hora de elegir el primero de ellos: una deficiente y anticuada concepción del principio de obligatoriedad escolar.»**



por encima de los límites obligatorios; con respecto a los menores de seis años, dice literalmente que "todo niño debe ser admitido a la edad de tres años... si su familia lo pide", con respecto a los niveles secundarios, lo que dice es que "la Nación se fija como objetivo conducir... al conjunto (de alumnos) por lo menos al nivel del certificado de aptitud profesional. .. y al 80 por ciento de ellos al nivel de bachillerato". Es decir: es el Estado el que se obliga a sí mismo a conseguir esas cotas cuantitativas y cualitativas de educación.

Muchos de los problemas que está suscitando la aplicación de la ESO en las zonas rurales se entenderán mejor si se tiene en cuenta esta deficiencia conceptual de origen. ¿Puede *obligarse* a los niños a recibir escolaridad lejos de su domicilio y de su familia, en circunstancias no siempre claras? ¿No resulta lógico esperar, en tal caso, una cierta *objeción de conciencia*?

El segundo punto negativo de la reforma es el de haberse inclinado por *un cambio radical de la estructura institucional anterior*, aboliendo la anterior EGB e instaurando una enseñanza secundaria con dos etapas desiguales entre sí y configuradas de forma radicalmente distinta a la precedente. Tal cambio no era ni necesario ni recomendable. Muchos (a algunos se nos preguntó; a otros, se les debería haber preguntado) recomendamos que no se hiciera, y nos inclinamos más bien por otras alternativas barajadas entonces por los reformadores. Lo que se necesitaba era una reforma cualitativa, pero se cayó en una reformitis estructural. Reformitis que iba a afectar de manera particularmente grave al sector público, ya que los centros privados (gracias a integrar frecuentemente en su seno los diversos niveles, desde preescolar hasta COU) podían limitarse a una reordenación interna de sus enseñanzas y efectivos.

Existe desde hace tiempo la convicción generalizada, en Europa como en otros enclaves, de que los cambios de estructura sirven para muy poco y que, por el contrario, consumen inmensos recursos que, en definitiva, se hurtan a la mejora cualitativa de la educación, objetivo básico de cualquier reforma. Esto explica que desde los años 70 no se hayan producido reformas estructurales en los sistemas educativos de los países que integran la Unión Europea, salvo—y sólo parcialmente—el caso de Portugal. La verdadera excepción es nuestra LOGSE. Merced al cambio estructural que ella impone, los edificios de los antiguos colegios de EGB (muchos de ellos bastante nuevos y bien contruidos) se quedan grandes, mientras que los institutos se quedan chicos; habrá que gastarse un dinero que no hay en reformar unos y otros, y en construir otros nuevos (volviendo al famoso *mal de piedra*, que tanto tranquiliza a determinados reformadores). Habrá que multiplicar el gasto en autobuses, chóferes y vigilantes, en comedores y cocinas, en personal auxiliar, en instalaciones y servicios que antes muy pocos echaban de menos y que ahora la propia administración declara fundamentales. Será necesario organizar una gran movilización del profesorado, incorporando a

**«Existe desde hace tiempo la convicción generalizada, en Europa como en otros enclaves, de que los cambios de estructura sirven para muy poco y que, por el contrario, consumen inmensos recursos que, en definitiva, se hurtan a la mejora cualitativa de la educación, objetivo básico de cualquier reforma.»**



los centros de enseñanza secundaria a docentes que antes trabajaban en centros de EGB o en centros de FP; antes de que se haya producido un cambio de mentalidades entre ellos, se les situará en un marco de obligatoria y no fácil convivencia; hará falta improvisar la preparación de muchos, mientras otros quedan con poco trabajo o con ninguno. No voy a seguir, porque el catálogo de previsible dificultades ocasionadas por el cambio estructural es más holgado de lo que admiten estas páginas.

Existe un acuerdo bastante generalizado al reconocer como punto negativo de la reforma la *instauración de un bachillerato de dos años*. Tan generalizada opinión me exige de aportar muchas argumentaciones. Mientras la primera etapa secundaria (obligatoria) dura cuatro años, la segunda ha debido conformarse con sólo dos, orientados a la preparación de estudios superiores a través de al menos cuatro modalidades. El sistema educativo español se sitúa así en una situación francamente anómala, excepcional, deficitaria, con respecto a lo que ocurre en la práctica totalidad de los países desarrollados, no sólo en Europa. Puesto que, como en el siguiente punto diré, la dirección que se prevé imprimir a la etapa anterior es prevalentemente comprensiva, integrada o común, resulta obvio que el tiempo que destinarán los alumnos españoles a edificar las bases de su formación superior, especializada, se muestra excesivamente apretado, exiguo. Lo que puede ocasionar undaño irreparable a su homologación con los alumnos de otros países europeos. Se se cumplen los imperativos de la ley, nbo constituirá sorpresa alguna que los bachilleres españoles sean los peor preparados de Europa, con las lamentables consecuencias de discriminación negativa y de falta de competitividad que podrían derivarse, en un ámbito, como es el universitario, que cada vez se manifiesta más internacionalizado.

Los reformadores españoles han argüido en ocasiones que también la *sixth form* británica, es decir, la etapa superior de su enseñanza secundaria, dura dos años. Pero tal comparación resulta sumamente inadecuada. En primer lugar, los estudiantes británicos que llegan a la *sixth form* no lo hacen generalmente con el escaso bagaje intelectual con el que previsible-mente llegarán al bachillerato muchos estudiantes españoles. Pero además, y esto es lo más significativo, los alumnos de la *sixth form* dedican todo su tiempo a preparar intensamente tres o cuatro asignaturas especializadas, y no todo el elenco de contenidos comunes, diferenciados y optativos previstos en el minibachillerato español, sin duda demasiado pequeño para albergar tanto equipaje. Por otro lado, hay mucha gente que está descontenta, en el Reino Unido, con la actual configuración de la etapa superior de secundaria; los alumnos que realmente sacan provecho de ella no son generalmente los que proceden de las escuelas secundarias integradas o comprensivas (las *comprehensive schools*), sino más bien los que han tenido antes una enseñanza secundaria de

**«El sistema educativo español se sitúa así en una situación francamente anómala, excepcional, deficitaria, con respecto a lo que ocurre en la práctica totalidad de los países desarrollados, no sólo en Europa.»**



mayor exigencia intelectual (en las llamadas "escuelas gramaticales" o instituciones semejantes). Acudir, por tanto, al caso inglés no sólo resulta comparativamente incorrecto, sino contraproducente para los objetivos de la propia comparación.

El minibachillerato de la LOGSE es, en consecuencia, insostenible. No sólo no ha tenido en suficiente consideración la etapa secundaria que le antecede y con la que intenta articularse, sino que tampoco ha considerado el palmario hecho de que los planes de estudios universitarios son cada vez más especializados, quizá también por otra deficiencia de nuestro sistema educativo a la que no se ha sabido dar remedio.

El cuarto punto negativo de la reforma es la propia *configuración interna de la ESO* (Enseñanza Secundaria Obligatoria). De los dos ciclos bienales que componen la etapa, el primero de ellos está concebido como sustancialmente común, unificado, uniforme, para todos los alumnos (lo que ya ocurría de hecho en la segunda etapa de EGB), y el segundo, aunque teóricamente se haya abierto a una cierta diversificación mediante unas pocas materias optativas, tiende igualmente a la uniformización. Los reformadores se han cansado de decir, por otra parte, que —de acuerdo a lo que se ha convertido en un principio fundamental de la pedagogía socialista —*el principio de comprensividad o de integración de las enseñanzas* es el que ha presidido la concepción de la entera etapa. Aunque en la LOGSE se hace referencia a que "la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses de los alumnos" (art. 21), la verdad es que este buen deseo queda supeditado a un denso programa que difícilmente lo permitirá. Lo más previsible, como suelen generalmente admitir quienes han colaborado ya en la experimentación de la etapa, es que la ESO constituya de hecho una simple y llana prolongación de la EGB, y que, a su término, todos los alumnos aspiren a ingresar en el bachillerato sen cuales sean los resultados obtenidos y las necesidades, aptitudes e intereses manifestados en su transcurso. En definitiva, la ESO está abocada a que, una vez más, el espléndido principio de *igualdad de oportunidades* pretenda traducirse ineluctablemente en *igualdad de resultados* (el socorrido "café para todos", por más que a muchos no les guste el café, o les sienta mal).

Quizá sea este el problema que, de un modo u otro, preocupe hoy más a los responsables de las políticas educativas de los países europeos. La mayor parte de las reformas educativas en curso tratan justamente de dar una solución adecuada al abuso hecho, durante las dos pasadas décadas, del principio de comprensividad. Dejando aparte el caso de los países de Europa oriental, en los que decididamente se ha puesto término al viejo ideal soviético de la "escuela secundaria general y politécnica", casi todos los países occidentales contemplan hoy una rectificación de la anterior política. Lo está haciendo, desde 1988, el Reino Unido. Lo están haciendo los países nórdicos, pese al deseo de no alterar demasiado su común modelo de "escuela básica" hasta los 16 años.

**«La mayor parte de las reformas educativas en curso tratan justamente de dar una solución adecuada al abuso hecho, durante las dos pasadas décadas, del principio de comprensividad.»**



Lo está haciendo, y de modo particularmente vivo, Francia, cuya escuela secundaria inferior (el *collège*) se ve hoy sujeta a un abierto proceso de reforma. Los únicos países que no lo hacen son los que nunca adoptaron el principio de comprensividad como criterio prioritario: Alemania, Austria, Holanda, gran parte de Suiza...

En tal contexto, la ESO española, pese a que no tuvo más remedio que hacerse tímidamente eco de las tendencias diversificadoras ya muy visibles en 1990, resulta bastante anacrónica y apegada a viejos prejuicios ideológicos, afortunadamente criticados hoy por los mismos partidos que antes los alimentaron. No seré yo quien sostenga una temprana segregación del alumnado en diversos canales institucionales, al estilo alemán; el principio de comprensividad comporta también, y la EGB lo ha demostrado, muchos aspectos positivos; pero es absurdo, y claramente perjudicial para los alumnos, empeñarse en aplicarles a todos, pese a su manifiesta diversidad, una misma receta pedagógica.

Por último, cabe señalar como aspecto negativo de la reforma el que mayormente se ha visto reflejado en las recientes manifestaciones de protesta; *la falta de una articulación adecuada entre la reforma educativa y su contexto*. Esto contrasta poderosamente con algunas manifestaciones escritas (bella y atinadamente, por cierto) en el preámbulo de la LOGSE. Y contrasta también con lo que sinceramente creían los reformadores: que la consulta que se había hecho a todas las partes involucradas había sido suficiente.

Ante las denuncias procedentes de las zonas rurales, cabe preguntarse si la reforma ha sido o no pensada en términos de verdadera reforma educativa; es decir: si ha tenido en cuenta, con mediana profundidad de raciocinio, el tipo de sociedad española que deseaba conseguir o al que deseaba contribuir. ¿Una sociedad, por ejemplo, completamente urbanizada, instalada en las grandes ciudades y en sus suburbios, alejada definitivamente del ámbito rural? ¿Una sociedad en que la familia contase poco o nada en materia de educación de los hijos? Personalmente, no creo que los reformadores en conjunto (quizá sí algunos de ellos) se inclinaron a dar una respuesta abiertamente afirmativa a estos interrogantes. Por eso no voy a entrar en argumentaciones que presupongan una respuesta de este tipo. Ahora bien: si la reforma deseaba contribuir a una sociedad en la que se dignificara el ámbito rural, cambiando aquellas características actuales que resulten inadecuadas o inaceptables, y a una sociedad que posibilitara mejor a las familias la realización de su función educadora, en tal caso la reforma tenía que haber sido más coherente con estos planteamientos fundamentales. Lo menos que podría reprochársele en este caso es una notable dosis de superficialidad. Superficialidad que, por desgracia, no es achacable sólo a la reforma educativa española. La crisis ideológica de fondo en la que se debaten hoy los países desarrollados, ocasiona que la

superficialidad, la incoherencia y los palos de ciego sean ingredientes comunes a casi todas las reformas educativas de nuestro tiempo. Poner ejemplos concretos en tema tan complejo me exigiría todo un ensayo, que he de dejar para más propicia ocasión.

*La vía del diálogo.* No espere el lector conclusiones operativas. Se prometió sólo exponer pros y contras de la nueva enseñanza secundaria y, mal o bien, con mayor o menor dosis de subjetividad (sé bien que alguna es inevitable), es lo que se ha hecho. Saque cada cual su propio balance.

Me gustaría añadir sólo un comentario. Mi visión personal es que, en un esquema de reforma generalmente aceptable (y el de la LOGSE lo es), siempre resulta posible y deseable establecer medidas correctoras. Los políticos deberían acostumbrarse a la idea de que los que vendrán detrás no van necesariamente a comulgar con todos sus planteamientos. Esto afecta a muchos ámbitos, pero a pocos tanto como al educativo. Los daneses tienen desde hace tiempo establecida la sana norma de que las leyes educativas importantes han de ser siempre aprobadas por holgada mayoría parlamentaria y el consenso de diversas fuerzas políticas. Si aquí se hubiera aplicado ese criterio, dudo mucho de que las cuatro leyes socialistas sobre educación (LRU, LODE, LOGSE y LOPEG) hubieran visto la luz, pese a la mayoría absoluta de que gozaba el partido gobernante cuando alumbró las primeras. Pero aun así, es más que probable que intentar ahora cambios legislativos fuera un vano intento, condenado por lo menos al mismo grado de desacuerdo y consiguiente inestabilidad.

Se impone, por eso mismo, un profundo y permanente diálogo sobre educación no sólo entre las fuerzas políticas, sino entre todos los sectores sociales. Es en ese clima de diálogo en el que sin duda deberían aplicarse tanto la leyes ya aprobadas como las correcciones que se estimaran pertinentes. Ni tiene sentido defender numantamente la integridad de leyes cuyos aspectos negativos resultan evidentes y merecerían corregirse, ni lo tiene tampoco aventurarse de continuo en el reformismo legal. Cualquier maximalismo, en una dirección o en otra, debería ser definitivamente descartado. Por senderos tan inextricados, más vale caminar despacio (siempre que se camine) que hacerlo a trompicones.