

TESIS DOCTORAL

2015

COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE SUECIA, FINLANDIA, REINO UNIDO,
ALEMANIA, Y ESPAÑA

RUBÉN GARCÍA PEDRAZA
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN
COMPARADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación

Comprensividad y Diversidad en la Educación Secundaria de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España

Rubén García Pedraza, Licenciado en Pedagogía

Directora María José García Ruiz

Mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, María José García Ruiz por cuanto apoyo me ha brindado a lo largo de la investigación.

ÍNDICE

<u>1. Introducción</u>	17
1.1. El estado actual de la Educación Comparada y la relevancia de esta investigación para la disciplina.....	23
1.2. Introducción a la presente investigación.....	31
1.3. Justificación y necesidad de la investigación sobre modelos educativos comprensivos y diversificados en la actualidad.....	34
1.4. La justificación de la investigación desde el debate sobre la igualdad en los modelos de escuela comprensiva y diversificada.....	39
1.5. Justificación de la elección de los países objeto de estudio en esta investigación.....	42
<u>2. Cuestiones epistemológicas previas</u>	49
2.1. Enmarcación de la presente investigación en la disciplina de Educación Comparada.....	50
2.1.1. Enfoques de la Educación Comparada heredados de la Modernidad.....	52
2.1.2. Enfoques postmodernos en la Educación Comparada.....	59
2.2. La metodología de esta investigación.....	61
2.3. Los límites del método comparado.....	68
<u>3. El contexto actual y los nuevos escenarios de la educación secundaria</u>	72
3.1. El impacto de la globalización.....	73
3.1.1. La Educación Comparada en el contexto de la globalización.....	76
3.1.2. El impacto de la globalización en la educación secundaria.....	80

3.2. Las diferencias nacionales, políticas, sociales y económicas heredadas históricamente Globalización versus cultura escolar.....	81
3.3. El impacto de PISA en la educación secundaria.....	85
3.3.1. Qué es el informe PISA.....	88
3.3.2. El debate en torno a PISA.....	91
3.4. El impacto del Proceso Bolonia en educación secundaria.....	102
3.5. El difícil tránsito de la Modernidad a la postmodernidad.....	106
3.5.1. La postmodernidad y sus dos acepciones, radical y moderada.....	108
3.5.2. Implicaciones educativas del Postmodernismo.....	115
3.6. De la crisis económica actual a la crisis social, implicaciones educativas.....	117
3.7. Tradición e innovación en la historia reciente de la educación secundaria...124	
<u>4. La enseñanza secundaria en el siglo XXI.....</u>	131
4.1. De la escuela secundaria medieval a la contemporánea.....	133
4.2. Igualdad y libertad como principios clave en educación.....	145
4.2.1. El concepto de libertad en la pedagogía progresiva.....	148
4.2.2. El concepto de libertad para el neoliberalismo.....	154
4.2.3. La igualdad en educación.....	159
4.3. Funciones sociales de la educación. El equilibrio entre la función económica, la función social, la función política y el desarrollo personal en la segunda enseñanza.....	162
4.3.1. Las funciones de la educación y la necesidad de equilibrio entre ellas..	163
4.3.2. Los desafíos de la globalización y el Postmodernismo a las funciones educativas.....	168

4.4. Las nuevas tecnologías y las redes sociales, nuevos desafíos de la educación secundaria.....	171
4.4.1. La definición generacional y sus nuevas características.....	173
4.4.2. Aspectos educativos ante las nuevas tecnologías.....	176
4.4.3. Impacto de las nuevas tecnologías en la educación.....	179
4.5. Los objetivos de la educación secundaria en la actualidad.....	185
4.5.1. La finalidad de la educación.....	187
4.5.2. Formación general <i>versus</i> formación aplicada.....	190
4.6. Las competencias básicas.....	195
4.7. La educación secundaria de hoy a debate.....	201
4.8. Concepto y ámbito de la educación secundaria.....	216
4.8.1. Las principales características de la educación secundaria.....	218
4.8.2. El ámbito de la educación secundaria en los países estudiados en esta investigación.....	222
4.9. Los dos principales modelos de educación secundaria.....	230
4.9.1. El principio de comprensividad: origen, evolución, y principales virtudes.....	231
4.9.1.1. El principio de comprensividad.....	234
4.9.1.1.1. Diferentes modelos de escuela comprensiva.....	237
4.9.1.1.2. Hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva.....	241
4.9.1.2. El origen y la evolución de la escuela comprensiva.....	243
4.9.1.2.1 De las primeras escuelas modernas al modelo educativo del Estado Absolutista.....	245
4.9.1.2.2. Del Estado Liberal al Estado del Bienestar.....	250

4.9.1.2.3. Génesis del Estado del Bienestar y la escuela comprensiva..	256
4.9.1.2.4. Evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos.....	257
4.9.1.2.5. Orígenes de la escuela comprensiva en el Reino Unido.....	259
4.9.1.2.6. Virtudes de la escuela comprensiva.....	264
4.9.1.3. Correctivos al principio de comprensividad en la sociedad industrial.....	267
4.9.1.3.1. Correctivos a la escuela comprensiva en Suecia.....	274
4.9.1.3.2. Correctivos a la escuela comprensiva en el Reino Unido.....	278
4.9.1.3.3. Correctivos al principio de comprensividad en España.....	286
4.9.1.3.4. Conclusiones sobre los correctivos al principio de comprensividad.....	287
4.9.2. El modelo de escuela diversificada: virtudes.....	288

5. Algunos modelos paradigmáticos de educación secundaria en Europa.....295

5.1. La educación secundaria en Suecia.....297

5.1.1. El sistema escolar sueco desde la Edad Media a la Segunda Guerra Mundial.....	301
5.1.2. La escuela comprensiva sueca después de la Segunda Guerra Mundial.....	311
5.1.2.1. La escuela comprensiva sueca entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo.....	313
5.1.2.2. La escuela comprensiva sueca desde la crisis del petróleo.....	325
5.1.3. La actual escuela comprensiva sueca.....	335
5.1.4. Suecia en el informe PISA del año 2012.....	341

5.1.5. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva sueca.....	349
5.1.5.1. Autores autóctonos de referencia de la escuela comprensiva sueca.....	350
5.1.5.1.1. Ideario educativo de Husén.....	351
5.1.5.1.2. Ideario educativo de Enkvist.....	357
5.1.5.2. Cultura, estructura y <i>curriculum</i> en la escuela comprensiva sueca.....	363
5.1.5.3. El paradigma de la escuela comprensiva sueca.....	365
5.1.5.4. Síntesis sobre la escuela comprensiva sueca.....	369
5.2. La educación secundaria en Finlandia.....	371
5.2.1. Evolución histórica de la escuela comprensiva en Finlandia.....	380
5.2.1.1. La educación finlandesa entre 1945-1965.....	382
5.2.1.2. La educación finlandesa entre 1965-1985.....	387
5.2.1.2.1. La reforma de la Educación Secundaria Superior General finlandesa entre 1965-1985.....	391
5.2.1.2.2. La reforma de la Educación Vocacional finlandesa entre 1965-1985.....	396
5.2.1.2.3. La revalorización profesional del magisterio entre 1965-1985.....	399
5.2.1.3. Evolución de la educación finlandesa desde 1985 hasta principios del siglo XXI.....	402
5.2.2. La escuela comprensiva finlandesa.....	412
5.2.2.1. Estructura actual de la escuela comprensiva finlandesa en la educación básica.....	413

5.2.2.2. Estructura de la Educación Secundaria Superior General finlandesa en la actualidad.....	416
5.2.2.3. La Educación Vocacional en la actualidad.....	418
5.2.3 Finlandia en el informe PISA del año 2012.....	421
5.2.4. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva finlandesa.....	425
5.2.4.1. Las paradojas de la escuela comprensiva finlandesa.....	425
5.2.4.2. Los elementos que configuran la escuela comprensiva finlandesa.....	428
5.3. La educación secundaria en el Reino Unido.....	432
5.3.1. El origen de la escuela inglesa.....	437
5.3.2. La institucionalización del sistema educativo y su evolución, de la escuela comprensiva a la reforma del principio de comprensividad.....	449
5.3.2.1. El periodo de consenso en torno a la <i>Education Act</i> de 1944, y la respuesta social a las desigualdades que genera.....	450
5.3.2.2. Inicio del periodo de politización de la educación británica por la implantación de la escuela comprensiva.....	456
5.3.2.2.1. Limitaciones del modelo de escuela comprensiva de la Circular 10/65.....	465
5.3.2.2.2. Evolución de la escuela comprensiva en los gobiernos de Heath, Wilson, y Callaghan.....	468
5.3.2.3. La era conservadora inaugurada por Thatcher, 1979-1997.....	471
5.3.2.4. El Nuevo Laborismo, 1997-2010.....	481
5.3.3. La educación secundaria hoy en Inglaterra y Gales.....	491
5.3.4. El Reino Unido en el informe PISA del 2012.....	500

5.3.5. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva británica.....	503
5.3.5.1. Principales referentes teóricos de la escuela comprensiva británica.....	504
5.3.5.2. La cultura escolar.....	509
5.3.5.3. La estructura escolar de la escuela comprensiva británica.....	514
5.3.5.4. El <i>curriculum</i> de la escuela comprensiva británica.....	520
5.3.5.5. El paradigma de la escuela comprensiva británica.....	523
5.4. La educación secundaria en Alemania.....	527
5.4.1. La tradición diversificada en la educación secundaria alemana.....	530
5.4.2. Tipos de escuela secundaria.....	544
5.4.2.1. <i>Gymnasium</i>	549
5.4.2.2. <i>Realschule</i>	552
5.4.2.3. <i>Hauptschule</i>	553
5.4.2.4. <i>Gesamtschule</i>	556
5.4.2.5. Alumnos con necesidades educativas especiales.....	557
5.4.2.6. La escuela privada.....	558
5.4.2.7. La formación vocacional.....	559
5.4.3. ¿Por qué no cuaja la comprensividad en Alemania? Alemania y los informes PISA.....	563
5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000.....	577
5.4.4.1. El conflicto entre el programa PISA y la <i>Bildung</i>	579
5.4.4.2. La respuesta institucional al informe PISA para la mejora de los resultados escolares.....	584

5.4.5. Alemania en el informe PISA 2012.....	589
5.4.6. Tradición y crítica social en la <i>Bildung</i>	595
5.5. La educación secundaria en España.....	607
5.5.1. Génesis y evolución de la educación en España.....	611
5.5.1.1. Educación en España desde la Edad Media a la Ilustración....	612
5.5.1.2. De las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano.....	618
5.5.1.3. De la Primera República a la Dictadura de Franco.....	624
5.5.1.3.1. De la Primera República a la Dictadura de Primo de Rivera.....	625
5.5.1.3.2. Segunda República.....	632
5.5.1.3.3. La dictadura de Franco.....	636
5.5.1.3.3.1. La Ley General de Educación (LGE) de 1970.....	641
5.5.1.3.3.2. La justificación de por qué la LGE introduce en España por primera vez la escuela comprensiva.....	645
5.5.1.3.3.2.1. Argumentos probatorios de que la LGE introduce por primera vez la escuela comprensiva española.....	646
5.5.1.3.3.2.2. Análisis y crítica de los argumentos opuestos a que la LGE introduce por primera vez en España la escuela comprensiva.....	651
5.5.2. La escuela comprensiva española, de la dictadura a la democracia.....	665
5.5.3. La escuela comprensiva española hoy en día.....	683
5.5.4. España en el informe PISA del 2012.....	696
5.5.5. Elementos de configuración de la escuela comprensiva española.....	702

<u>6. Virtudes, excelencias y necesidad de mejoras detectadas en los diferentes modelos expuestos. Comparación y conclusiones</u>	708
6.1. Sobre la educación secundaria sueca.....	716
6.2. Sobre la educación secundaria finlandesa.....	733
6.3. Sobre la educación secundaria británica.....	750
6.4. Sobre la educación secundaria alemana.....	769
6.5. Sobre la educación secundaria española.....	785
<u>7. Conclusiones finales: la difícil cuestión sobre comprensividad y diversidad en la educación secundaria</u>	806
7.1. Primera hipótesis comparativa: <i>la escuela comprensiva en los países estudiados presenta mayores niveles de igualdad que la escuela diversificada</i>	810
7.2. Segunda hipótesis comparativa: <i>la Gesamtschule vulnera el concepto de Bildung, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania</i>	815
7.3. Tercera hipótesis comparativa: <i>los modelos escolares en los países estudiados, independientemente que sean comprensivos o diversificados, que aplican la pedagogía tradicional logran mejores resultados que los modelos escolares que aplican la pedagogía progresiva</i>	828
7.4. Cuarta hipótesis comparativa: <i>en los países estudiados que han implantado la escuela comprensiva, hay una tendencia a la síntesis de escuela comprensiva y modalidades similares al Sistema Dual de la escuela diversificada alemana, sin merma del principio de comprensividad</i>	835
7.5. Quinta hipótesis comparativa: <i>en los países que presentan elevadas tasas de descentralización se están introduciendo correctivos recentralizadores, que tiene un</i>	

<i>efecto positivo en la creación de estándares nacionales de calidad educativa en la educación secundaria.....</i>	847
7.6. Hipótesis primera sobre la escuela comprensiva: <i>las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva, desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.....</i>	865
7.7. Hipótesis segunda sobre la escuela comprensiva: <i>la orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI.....</i>	876
7.8. Hipótesis tercera sobre la escuela comprensiva: <i>paradójicamente en los actuales tiempos laicistas y secularizados, la finalidad de la educación presenta una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro.....</i>	885
7.9. Síntesis final de la investigación y sugerencias de futuros desarrollos.....	894

BIBLIOGRAFÍA

LISTA DE SIGLAS:

- ACI: Adaptación Curricular Individualizada.
- AGER: *Authoring Group Educational Reporting.*
- BUP: Bachillerato Unificado Polivalente
- CCW: *Curriculum Council for Wales.*
- CERI *Centre for Educational Research and Innovation.*
- CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación .
- DEE: *Department for Education and Employment.*
- DES: *Department of Education and Science*
- EAZs: *Education Action Zones*
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.
- EGB: Educación General Básica.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- FAS: *Funding Agency for Schools.*
- FNBE: *Finnish National Board of Education.*
- FP: Formación Profesional.
- FPI: Formación Profesional I.
- FPII: Formación Profesional II.
- GATS: *General Agreement of Trade Services.*
- HMI: *Her Majesty's Inspectorate.*
- HSMO: *Her Majesty's Stationery Office.*
- IES: Instituto de Educación Secundaria.
- ILE: Institución Libre de Enseñanza.
- IQAS: *International Qualifications Assessment Service.*
- LEA: *Local Educative Authority.*
- LGE: Ley General de Educación.
- LOECE: Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de Educación.

LOE: Ley Orgánica de la Educación.

LOGSE : Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.

LOPEG: Ley Orgánica de Participación: la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

NCC: *National Curriculum Council.*

OECD: *Organization for Economic Co-operation and Development.*

OFSTED: *Office for Standards in Education.*

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

PDC: Programas de Diversificación Curricular.

PGS: Programas de Garantía Social.

PISA: *Programme for International Student Assessment.*

PP: Partido Popular.

PSOE: Partido Socialista Obrero Español.

RDA: República Democrática de Alemania.

RFA: República Federal de Alemania.

SCAA: *Schools Curriculum and Assessment Authority.*

SCCE: *School Council for the Curriculum and Examination.*

SCDC: *School Curriculum and Development Committee.*

SEAC: *School Examinations and Assessment Council.*

SEC: *Secondary Examinations Council.*

SGSO: Secretaría General del Sínodo de los Obispos.

TVEI: *Technical Vocational Educational Initiative.*

UCD: Unión de Centro Democrático.

UGTL: Unión General de Trabajadores.

UNESCO: *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.*

LISTA DE TABLAS:

Tabla 1: diferencias entre *saber qué* y *saber cómo*.....199

Tabla 2: evolución entre 1965-1990 de la matriculación en los diferentes tipos de *maintained schools* británicas.....461

Tabla 3: evolución tipos de escuela secundaria alemana entre 2000-2009.....817

1. Introducción.

La educación está experimentando profundas transformaciones, la globalización hace presagiar un futuro donde la Educación Internacional adquiere mayor relevancia, y la Educación Comparada apunta al establecimiento de correlaciones globales de desarrollo educativo, como a día de hoy promueve la OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) fundada en 1961, a través de PISA (*Programme for International Student Assessment*) desde el año 2000. Al tiempo que las corrientes postmodernas critican la idea de progreso es sin embargo destacable el enorme progreso mundial que organizaciones como la UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*) creada en 1946, han hecho posible para la extensión de la alfabetización hasta bien entrado el siglo XX, y el favorecimiento de la calidad de enseñanza, aunque desde un modelo no exento de críticas.

Ante los desafíos de las nuevas tecnologías y paradigmas emergentes, los sistemas educativos siguen definiéndose por una organización tradicional: por materias y niveles, impartidas en el aula por el maestro o profesor, dependiendo del nivel educativo, primaria o secundaria, a un grupo de alumnos para la transmisión de conocimientos y normas aceptados socialmente, que se concretan en el *curriculum* y la cultura escolar, para la formación en conocimientos y habilidades, generales o más específicas, según naturaleza del tramo educativo.

Hoy en día, y a pesar de los cambios de la época, la organización de la escuela sigue centrada en la relación profesor-alumno, si bien hay diferentes perspectivas pedagógicas: la tradicional centrada en el docente y la enseñanza, y la progresiva centrada en el alumno y el aprendizaje.

En cualquier caso, y aunque las nuevas tecnologías auguran nuevos formatos educativos donde la figura docente se disuelve en *la nube* de los *Social Media*, en la escuela actual la relación profesor-alumno sigue siendo el epicentro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o al menos en la educación formal, especialmente en la educación obligatoria, en donde la mayoría de países europeos, independientemente de su tipo de escuela, comprensiva o diversificada, se incluye desde la educación primaria a al menos el primer tramo de educación secundaria, normalmente conocido por secundaria inferior.

Identificándose ya una tendencia a la ampliación de la escolarización obligatoria a la secundaria superior hasta los 18 o 19 años, a través del Sistema Dual, modalidad de educación secundaria superior vocacional que combina formación a tiempo parcial y prácticas laborales. Hoy en día en 12 Estados de Alemania, a partir de la edad de 16 años, para alumnos que descartan la escolarización a tiempo completo, hay escolarización obligatoria en el Sistema Dual hasta los 18 años, habiendo 5 Estados alemanes, entre ellos Berlín, que elevan la escolarización obligatoria a 19 años (EURYDICE, 2014). Tendencia a la que se ha sumado Inglaterra que desde la *Education and Skills Act* de 2008 contempla la escolarización obligatoria a tiempo parcial en combinación con prácticas laborales entre 16 y 18 años para los alumnos que no cursen estudios a tiempo completo. Otros países europeos que actualmente han implantado la escolarización obligatoria a tiempo parcial entre los 15 o 16 años, dependiendo de la edad de finalización de la secundaria obligatoria inferior, hasta los 18 años, son Bélgica y Polonia (EURYDICE, 2014).

Ya desde la introducción se señala que a lo que en esta investigación se refiere por educación vocacional es a lo que en España normalmente se ha denominado formación profesional. Al final del sub-epígrafe “4.8.2. El ámbito de la educación secundaria en los países estudiados en esta investigación”, se hace una explicación más profunda del por qué del uso de la terminología de educación vocacional. La primera de ellas es porque el nombre de educación vocacional es el que normalmente se utiliza para referirse a esta modalidad de estudios dentro de las ciencias de la educación en otros países. Por citar algunos autores que usan esta terminología son destacables Kotthoff, Sahlberg, Wikander entre otros muchos que se citarán a lo largo de la investigación.

Hoy en día la escuela, sea comprensiva o diversificada, en todos sus tramos escolares, incluida educación secundaria, en todas sus vías y modalidades, académicas o vocacionales, sigue siendo la institución destinada a la transmisión del conocimiento. Un aspecto que la actual escuela hereda de la antigüedad, véase por ejemplo los modelos de escuela en el antiguo Egipto, extendiéndose después la *paideia* griega (ALIGHIERO MANACORDA, 2006: 15); y la *humanitas* romana (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 22); donde la palabra *escuela* tendrá su origen en una palabra griega que significa ocio o recreación (GIDDENS, 1993: 450). Un concepto que posiblemente tuviese antecedentes anteriores de las que a su vez evoluciona la escuela de las primeras

civilizaciones. El origen o principio histórico de la educación fue la necesidad de transmisión de conocimientos acumulados a futuras generaciones.

Los primeros modelos escolares de la antigüedad, la *paideia griega* y la *humanitas* romana, será adaptada a la Edad Media por las primeras escuelas palatinas y cristianas (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006); de las cuales surgirán las Escuelas de Latinidad y Escuelas de Gramática (LÓPEZ TORRIJO, 2006); lo que en la cultura anglosajona se conoce por *grammar schools*, en oposición a las escuelas elementales, evolucionando en el Antiguo Régimen a los sistemas escolares paralelos (WIBORG, 2009) en donde la *grammar school* se destina a las élites sociales y las escuelas elementales para la clases humildes. Iniciándose desde entonces un proceso socio-histórico desde el rol integrador del Estado-nación (WIBORG, 2009) que evoluciona a los modernos sistemas educativos, recibiendo múltiples influencias a lo largo de la historia de la filosofía y la ciencia desde el humanismo a la Ilustración. Movimientos y procesos que en muchos países en el siglo XIX generan los nacionalismos, contribuyendo a la expansión de la democracia del Estado Liberal, que inicia un sistema educativo que entre sus funciones garantiza la libertad y la igualdad, principios de instrucción pública (PUELLES BENÍTEZ, 2004, 2006)

Gracias al progreso de los sistemas educativos nacionales, desde el Antiguo Régimen (WIBORG, 2009); y las conquistas sociales desde la Ilustración a la actualidad por la igualdad y la libertad (PUELLES BENÍTEZ, 2004, 2006); se crean los modelos escolares contemporáneos, que ofrecen una educación de masas indistintamente del género y clase social. Y desde la segunda postguerra mundial la aparición de instituciones educativas supranacionales, como la UNESCO y la OECD, que a partir del fenómeno de la globalización en los años setenta lideran los nuevos modelos de gobernanza educativa.

Proceso que en sus pilares se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, que reconoce la educación como derecho universal. La UNESCO inicia entonces la lucha contra el analfabetismo, hasta bien entrados los años setenta del siglo XX. Entre cuyas consecuencias en educación secundaria mayor facilidad de acceso y aumento de las matriculaciones, lo que repercute en su masificación. En los años sesenta se produce lo que Husén denomina de

boom de las matriculaciones (HUSÉN, 1989: 1) impulsado por la percepción de que la educación es un vehículo de movilidad social para la mejora de las condiciones de vida.

La masificación de la educación secundaria en los años sesenta, unido a la crisis educativa en los años setenta, y los cambios tecnológicos y económicos que emergen de la globalización, son algunos de los factores que animan el debate hoy en día sobre el sentido y fin de la educación secundaria. Que pasa de una institución elitista, a un proceso de apertura, democratización, en parte por las influencias pedagógicas de Rousseau y la educación para la democracia de Dewey (CARR Y HARTNETT, 1996) expandiéndose a todo un amplio espectro social, desarrollando funciones inicialmente no presentes en las primeras escuelas secundarias medievales de carácter academicistas. Como la educación vocacional, que empieza a introducirse entre los diversos modelos de escuela secundaria durante la Revolución Industrial (GREEN, 1997). Anteriormente en la Edad Media la educación vocacional se realizaba en los gremios artesanales, siendo los maestros artesanos responsables de la formación de los nuevos aprendices (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

Para la solución a los dilemas que plantea la educación secundaria en la segunda mitad del siglo XX habrá un intenso debate sobre el modelo más idóneo. Identificándose dos modelos: escuela comprensiva basada en una enseñanza general común y básica durante el mayor tiempo posible que garantice la igualdad, o la escuela diversificada que desde edades muy tempranas atiende a la diversidad de orientaciones académicas o vocacionales dando amplio margen a la libertad de elección a familias y alumnos.

Es a raíz de este debate cuando en muchos países se inician procesos de reforma para el establecimiento de la escuela comprensiva. Dentro de los países de esta investigación: la implantación de la escuela comprensiva de 9 años en Suecia a nivel nacional en 1962 (CARLGREN, 2009; WIBORG, 2009, 2010; WIKANDER, 2010); implantación de seis modelos diferentes de escuela comprensiva a elegir por las *Local Education Authorities* (LEAs) en el Reino Unido en 1965 (PRING y WALFORD, 1997; DEAN, 1998: 81-83; GARCÍA RUIZ, 2000; LIMON, 2007: 347; PRING, 2008; WIBORG, 2009); establecimiento nacional de la escuela comprensiva de 9 años en Finlandia en 1968 (GARCÍA RUIZ, 2010, 2011c; LUKKANEN, 2013; SAHLBERG, 2015); y en España la escuela comprensiva de 8 años en la Educación General Básica

(EGB) de la Ley General de Educación (LGE) durante el ministerio de Villar Palasí en 1970 (CALERO y BONAL, 1999; PUELLES BENÍTEZ, 2010; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b).

En el caso de Alemania la implantación de la escuela comprensiva se intentará en diversas ocasiones, pero sin demasiado éxito.

- Durante la República de Weimar, se logrará la aplicación del principio de comprensividad a la educación primaria, pero no se logra su extensión a secundaria (KOTTHOFF, 2011).
- El establecimiento de la escuela comprensiva en la República Democrática de Alemania hasta 1989 bajo la denominada *Einheitsschule*. Un término que en el periodo de entre guerras fue traducido al francés por “escuela única”, aunque ya Lorenzo Luzuriaga señalaba que “la expresión ‘escuela única’ es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*” (RUIZ BERRIO, 1976: 55); y que hoy en día académicos alemanes equiparan a *comprehensive school*, lo que explica que hubiera escuela comprensiva en Alemania oriental durante la guerra fría, “*the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (Einheitsschule)*” (KOTTHOFF, 2011: 31). Aspecto en el cual también convergen otros autores por cuanto afirman que “*in East Germany however, innovative paths were taken with the introduction of a comprehensive school (Einheitsschule)*” (DÖVERT, KLIEME, SROKA, 2004: 309).
- Intentos en el Estado de Berlín de establecimiento de la escuela comprensiva en los años cincuenta en plena reconstrucción durante la segunda postguerra mundial, aunque sin éxito volviendo a la escuela diversificada (SCHULTE, 2005).
- El intento de establecimiento desde mediados de los años sesenta de una nueva versión de escuela comprensiva en Alemania bajo la denominación de *Gesamtschule*, que recibirá el apoyo del gobierno socialdemócrata de Willy Brandt en 1969, aunque sin demasiado éxito (SCHULTE, 2005; KOTTHOFF, 2011).

- Después del *shock* nacional producto de la crisis educativa alemana a posteriori de los bajos resultados escolares en el informe PISA del año 2000, en algunos Estados alemanes del este se está restableciendo a la escuela comprensiva, aunque de momento de forma minoritaria (OECD, 2011: 207-208).

Los intentos fallidos de la implantación de la escuela comprensiva en Alemania debe explicarse por el enorme peso de la tradición en su cultura escolar, que en el tramo educativo de educación secundaria, en la vía académica, conserva un gran apego a un concepto tan tradicional del *Gymnasium* como la *Bildung*, y que sin embargo vulnera la *Gesamtschule*, aspecto que se desarrolla con mayor detenimiento en el sub-epígrafe “7.2” entre las hipótesis de esta investigación.

La discusión entre: escuela comprensiva *versus* diversificada; sigue vigente. En el siglo XXI las políticas educativas nacionales y globales siguen defendiendo los principios de libertad e igualdad, pero cada país los aplica de modo diferente en coherencia sus propias tradiciones e historia, habiendo una coexistencia entre diferentes modelos y sistemas.

De hecho, tal como señala Holmes, en ciencias sociales a menudo se produce una convivencia entre diferentes paradigmas, sin que la pervivencia de uno suponga la desaparición de los demás (HOLMES, 1986: 180). La convivencia en la Unión Europea de diferentes tipos de escuela, comprensiva o diversificada, no tiene por qué suponer un problema para la armonía educativa. Y la diversidad de sistemas educativos mundiales, tampoco debería suponer un límite al desarrollo de las políticas educativas globales, impulsadas por organizaciones de representación internacional como la UNESCO y la OECD.

En el debate global sobre la educación secundaria, la Educación Comparada desempeña una función destacada, al ser la disciplina de las Ciencias de la Educación que ofrece un referente teórico y metodológico comparativo internacional idóneo, para la realización de investigaciones comparativas entre diferentes modelos, sobre las que se articulan medidas educativas que, desde los órganos de consenso educativo internacional, progresan hacia criterios de convergencia educativos globales. Donde la educación secundaria debe igualmente promover la igualdad y diversidad, en el marco de un proyecto educativo global aun en desarrollo, cuyo vértice superior son las agencias educativas supranacionales.

Motivo por el cual la situación de la Educación Comparada en la actualidad es sumamente interesante, porque, desde el origen de la escuela en la antigüedad, y la creación de los sistemas escolares modernos, estamos a punto del vislumbrar de nuevos escenarios, donde el consenso internacional en materia educativa sea el principio de un proyecto educativo global, que precisa de estudios comparados que faciliten los criterios escolares de convergencia supranacional.

La globalización es un factor crucial que debe estudiarse detenidamente desde la Educación Comparada, en tanto que puede ser la piedra angular sobre la que se articule una política educativa internacional, que aporte elementos de solución a los nuevos desafíos de una nueva era llena de incertidumbre: cambio climático, crisis económicas cíclicas, impacto de las nuevas tecnologías, cambio de valores, nuevos patrones de comportamiento social de carácter postmoderno. Y en el epicentro de estos fenómenos los diferentes sistemas educativos asumen una gran responsabilidad, en cuyo estudio tiene un papel de relevancia la Educación Comparada, en la cual se ubica esta investigación, para lo cual a continuación se delimitará el estado actual de esta disciplina, y posteriormente la relevancia de esta investigación en la Educación Comparada.

1.1. El estado actual de la Educación Comparada y la relevancia de esta investigación para la disciplina.

Para el análisis del estado actual de la Educación Comparada primero se define la disciplina, y después su situación actual. La definición de Educación Comparada no es fácil, a lo largo de su historia se han hecho multitud de definiciones. A cada nuevo avance importante en las ciencias de la educación, o cambio de paradigma, cada nueva definición ha sido diferente. Una definición clásica es la neopositivista de Bereday (1964), diciendo que la Educación Comparada es una política geográfica de la escuela, “*Comparative Education is a political geography of school*”, y su tarea, con la ayuda de los métodos de otros campos, la investigación sobre las lecciones que pueden deducirse de la práctica educativa en diferentes sociedades. La forma en que la Educación Comparada establece dichas relaciones es a través de la identificación de similitudes y diferencias entre diferentes sistemas educativos (BEREDAY, 1964: 5).

Ferrer Julia en *La Educación Comparada actual* (2002) analiza diferentes definiciones, y siguiendo la obra de García Garrido de 1996, *Fundamentos de la Educación Comparada*, señala que mientras algunos autores hablan de Pedagogía Comparada, es preferible el término de Educación Comparada. García Garrido alega tres razones para ello:

“El más próximo a la terminología internacionalmente empleada... es el de más rancia tradición... y... es el más adecuado bajo el punto de vista semántico, pues hace referencia tanto al objeto como al método de la disciplina. El de Pedagogía Comparada no me parece conveniente, porque no es la Pedagogía sino la Educación (en cuanto sistema social organizado) lo que realmente se compara” (GARCÍA GARRIDO, 1996: 100).

Las razones expuestas siguen vigentes, especialmente la última: lo que realmente se compara es la educación “en cuanto sistema social organizado”. Motivo por el cual en Educación Comparada se toman por unidades de análisis los sistemas educativos nacionales, o centrándose de forma concreta en la comparación de instituciones comunes a varios sistemas.

La definición de García Garrido se podría encuadrar dentro de las definiciones tradicionales de la disciplina, frente a otras definiciones desde nuevos planteamientos en donde se observa de forma más nítida el impacto de la globalización y el relativismo postmoderno.

Dentro de las aportaciones que se encontrarían dentro de los planteamientos relativistas destaca Schriewer, quien en su obra *Discourse formation in comparative education* (2000) define Educación Comparada como una ciencia de la complejidad, superando los modelos positivistas, ofreciendo un marco teórico no lineal, y enfatiza la necesidad de un mayor relativismo frente a las concepciones universales heredadas del positivismo. La definición de Schriewer se podría enmarcar dentro de las teorías postmodernas por cuanto defiende el relativismo, aspecto central de la teoría postmoderna, que se tratará en el sub-epígrafe “3.5. El difícil tránsito de la Modernidad a la postmodernidad”, entre cuyas características destaca lo que Sanabria Tapia (1994) denomina relativismo total.

Mientras otros académicos desarrollan definiciones de la Educación Comparada más orientados a la globalización. Dentro de las definiciones de Educación Comparada vinculadas al fenómeno de la globalización hay dos orientaciones claramente diferenciadas. Aquellas que como señala Dale (2000: 87) la globalización supone la desaparición del Estado-nación luego la desaparición de la unidad de análisis tradicional de la Educación Comparada, los sistemas educativos nacionales, lo que supone una amenaza a la disciplina. Frente aquellos otros modelos diferentes que según Dale (2000: 89) estiman que la globalización no supone un cambio de paradigma luego la Educación Comparada no debería quedar afectada por este fenómeno.

Entre ambos polos opuestos descritos por Dale, hay una diversidad de posiciones intermedias, entre ellas la que desarrolla Valle, que entendiendo que la globalización crea un nuevo marco de relaciones comparativas en educación, de donde surge una nueva disciplina que denomina Política Supranacional, dentro de esta disciplina, y dentro de su estado actual, la Educación Comparada sigue ejerciendo un rol importante, por cuanto:

“La Educación Comparada trata de estudiar diferentes sistemas educativos (normalmente desde unidades de comparación nacionales, perspectiva internacional) poniéndolos en contraste, para detectar sus convergencias (aspectos similares) sus divergencias (aspectos propios diferenciales) y sus tendencias (corrientes educativas emergentes que se extienden por varios países). Su finalidad sería buscar aspectos de mejora en los diferentes sistemas educativos nacionales surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias nacionales diferentes” (VALLE, 2012: 114)

La aportación de Valle dentro del contexto de la globalización sí reconoce que la unidad de análisis de la Educación Comparada siguen siendo los sistemas educativos, algo en lo que otros autores mantendrían discrepancias por cuanto:

“El Estado y el territorio son los marcos para el estudio en el método comparativo desde su primeras aplicaciones (BEREDAY, 1967). Pero uno de los alegatos más frecuentes en el debate actual es que el Estado nacional ya no puede ser el patrón para el estudio de los fenómenos internacionales; incluso la denominación de fenómenos internacionales parece insuficiente” (LÓPEZ, 2008: 5).

Motivo por el cual López aboga por un nuevo método comparativo y global, en donde además estaría entroncada con la crítica al positivismo de Schriewer (2000) lo que evidencia aspectos comunes entre globalización y postmodernidad, un fenómeno de la globalización que se analizará con más detalle en el sub-epígrafe “3.1.El impacto de la globalización”.

De esta forma dentro del estado actual de la disciplina se pueden identificar hoy en día en su definición tres tendencias: las que continúan la tradición de que la Educación Comparada es una disciplina que compara la educación en tanto que sistema social organizado, hoy en día todavía dentro de los sistemas educativos nacionales, mientras desde otras concepciones la definición de la disciplina depende de los dos nuevos fenómenos de la globalización y la postmodernidad.

El impacto de la postmodernidad en la Educación Comparada, y en general algunos de los nuevos paradigmas educativos que están apareciendo, es el viraje que implica hacia nuevos planteamientos relativistas, lo que Sanabria Tapia (1994) considera un relativismo total, y se encuentra relacionado con el modo que el postmodernismo pone en tela de juicio la vigencia de los metarrelatos (RUST, 1991; (GARCÍA FLORES y REYES PEREZ, 2008: 57).

Desde la perspectiva de la globalización lo que se percibe es la hegemonía del liberalismo (CARNOY, 1999); al que Dale describiría más bien de hiperliberalismo (DALE, 2000); habiendo autores que sostienen que el liberalismo conduce a un reduccionismo económico (CARNOY, 1999; MARSÍ, 2007); en donde la educación queda al dictado de la economía (GARCÍA GARRIDO, GAVARI STARKIE, 2009).

Dentro de las organizaciones supranacionales que siguen patrones del neoliberalismo destaca la OECD (FERRER JULIA, 2012) la cual sin embargo en el informe PISA demuestra su preocupación hacia la igualdad midiendo el porcentaje de varianza explicada por variaciones socioeconómicas en rendimiento escolar, y un claro compromiso favorable a que los sistemas educativos aumenten igualdad en educación.

El impacto de la globalización en Educación Comparada se sintetiza en: auge de planteamientos próximos al neoliberalismo, y aumento de la preocupación por la no menos delicada cuestión de la igualdad en educación; aspectos centrales en la educación de la nueva era de la globalización. Momento en que los informes PISA ejercen una

influencia internacional (FERRER JULIA, 2012; PEDRÓ, 2012) un elemento que se volverá a abordar sub-epígrafe “3.3. La estadística y sus limitaciones o críticas, especialmente hoy en día derivadas del informe PISA”

Una vez expuesta la situación actual de la disciplina, se pasará a una exposición de los principales rasgos de esta investigación que la hacen relevante en el estado actual de la disciplina. Citando en primer lugar, que dentro del debate que en la disciplina se produce sobre si las unidades de análisis siguen siendo los sistemas educativos nacionales (DALE, 2000; LOPEZ, 2008; GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012) sin perjuicio de cuantas otras unidades de análisis nuevas puedan establecerse por impacto del Postmodernismo y la globalización, en esta investigación se mantienen esquemas tradicionales de investigación en Educación Comparada tomando como unidad de análisis los sistemas educativos nacionales. En el caso específico de esta investigación centrado la atención de forma concreta en el modo en que se desenvuelve la educación secundaria en una serie de países seleccionados en función del objetivo de este estudio.

En segundo lugar, dentro del estado actual de la disciplina donde los planteamientos postmodernos debaten sobre la vigencia del neopositivismo (SCHRIEWER, 2000; LÓPEZ, 2008; GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012); en esta investigación se hace una aportación demostrando que en el actual marco de los sistemas educativos del siglo XXI, y aun adentro de la nueva era de la globalización y la postmodernidad, y dentro de la necesaria adaptación del neopositivismo de Bereday al estado actual de la disciplina, a día de hoy el neopositivismo sigue siendo un paradigma válido de estudio en Educación Comparada.

En tercer lugar, en el caso concreto del fenómeno de la globalización se percibe que en la Educación Comparada ha habido un auge de la preocupación por la igualdad en educación (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40); a lo que ha contribuido en cierto modo que en el informe PISA junto la evaluación del rendimiento en competencias matemáticas, científicas, lectura, se estudie la influencia del nivel socioeconómico en los resultados (FERRER JULIA, 2012). Unido a este fenómeno se observa como la globalización se desarrolla coincidiendo con la emergencia del neoliberalismo (CARNOY, 1999; DALE, 2000; GARCÍA RUIZ, 2020); destacando la OECD entre las agencias supranacionales, por la gran influencia internacional del

informe PISA (FERRER JULIA, 2012); siendo el neoliberalismo un movimiento entre cuyos principios destaca una interpretación del principio de libertad en educación dentro de las nociones del libre mercado, orientado a la libertad de creación de centro, y la libertad de elección de centro, lo que en educación ha generado un cuasi-mercado (MIRON, 1996). Por este motivo una investigación como la que aquí se presenta en donde aborda las relaciones entre el principio de igualdad y libertad, de plena vigencia en el contexto de la globalización, es un asunto de enorme relevancia que requiere su estudio desde el campo de la Educación Comparada.

En cuarto lugar, otro elemento más para la relevancia de esta investigación, es que el estudio de las relaciones entre libertad e igualdad lo centrará en el nivel de la educación secundaria, uno de los niveles educativos que más reformas experimenta en los últimos tiempos, y en donde el debate sobre ambos principios presenta mayores problemas. Dentro de los países de investigación que se han seleccionado para este estudio, se verá la importancia de ambos principios, de igualdad y libertad, especialmente a partir de las grandes reformas educativas que se producen desde la segunda postguerra mundial. En el caso específico de la República Federal de Alemania después de la derrota se buscará el restablecimiento de la estabilidad en educación volviendo a sus tradiciones escolares (ROBINSOHN y CASPAR KUHLMANN, 1995: 15); uno de los elementos que configuran la tradición en secundaria es la *Bildung* en la vía académica, perviviendo una escuela diversificada sobre el principio de libertad, si bien no garantiza suficientemente la igualdad en educación. En el caso particular de España se percibirá la importancia de ambos principios a partir que la Ley Moyano de 1857 es derogada en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, sucediéndose desde entonces una abundante producción legislativa: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, seguida de la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) de 2004, derogada por la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, y finalmente la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013; en buena parte prueba de la ausencia de consenso en materia educativa, pero que siempre tendrá entre sus elementos de mayor importancia las reformas en educación secundaria:

- La LGE de 1970 por la creación de la Educación General Básica (EGB) de 6 a 14 años de edad, que dentro del último ciclo de EGB incorpora lo que anteriormente eran los primeros cursos elementales de la enseñanza media,

estableciendo en 1970 el primer modelo de escuela comprensiva en España. Y dentro de la educación secundaria superior regulando en la vía académica, siempre que el alumno obtenga en EGB el grado escolar: el Bachillerato Unificado Polivalente, BUP, de tres cursos, a cuyo término el alumno tiene la opción de continuación en el Curso de Orientación Universitaria, COU, imprescindible para la realización de la selectividad, prueba académica de ingreso a la universidad desde 1971; y en la vía vocacional regulando la Formación Profesional I y II, FPI y FPPII. Para los alumnos que no obtuvieran graduado escolar en EGB sólo les estaría permitido el acceso a FPI, a FPPII se accede desde FPI o desde BUP o COU.

- La LOGSE de 1990 por cuanto amplía la educación básica y obligatoria desde los 6 a los 16 años de edad, periodo subdividido en dos tramos: Educación Primaria de 6 a 12 años, y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años; al término de la educación básica si el alumno obtiene el Graduado en Educación Secundaria accede a Bachillerato o Módulos Profesionales, de no obtener el graduado sólo accedería a Módulos Profesionales.
- La LOCE de 2004 no supone grandes cambios sustanciales, más que en determinados aspectos, uno de los más polémicos en educación secundaria fue la creación de itinerarios formativos desde tercero de la ESO, lo que desde sectores progresistas se entendió como una diversificación temprana, lo que supondría un correctivo al principio de comprensividad, que desde su origen aboga por una educación común el mayor tiempo posible,
- La LOE de 2006, entre otros aspectos elimina los itinerarios formativos, y amplía la optatividad en los últimos cursos de la ESO.
- La LOMCE de 2013, entre sus aspectos más importantes en la ESO establece dos ciclos, el último ciclo comprendería sólo el último curso donde habría dos opciones de enseñanza: académica o aplicada.

En las últimas reformas escolares españolas se percibe como la Educación Secundaria Obligatoria es uno de los principales focos de atención, lo que a su vez pone de relieve que de fondo uno de los debates que se encuentra candente en la política y legislación española, y quizás más allá de las fronteras españolas, es sobre si se ha pasado a una nueva era de carácter postcomprensiva, en donde el principio de comprensividad pierde vigencia.

En quinto y último lugar, la relevancia de esta investigación, se debe por cuanto, dentro de la Educación Comparada, y en relación al supuesto nuevo escenario postcomprensivo en educación secundaria, recientemente ha aparecido una investigación de Susanne Wiborg (2009) en donde centrándose en la comparación de la evolución histórica de: Noruega, Suecia, Dinamarca, Alemania, y Reino Unido; Wiborg demuestra la enorme vigencia que actualmente tiene el movimiento de escuela comprensiva a pesar de cuantas voces desde principios del siglo XXI venían señalando el fin de este modelo de escuela. Cuando nada más empezar el siglo XXI Eurydice (2000) afirmaba que la mayoría de países europeos se han adaptado a la escuela comprensiva (SEVILLA MORENO, 2003: 35-36). De hecho en investigaciones de Field, Kuczera y Pont (2007) para la OECD, dentro del campo de la Educación Comparada, se avala que la escuela comprensiva sigue siendo un modelo que da buenos resultados, especialmente en la potenciación de objetivos igualitarios.

“Evidence on secondary students from PISA (OECD’s Programme for International Student Assessment) compared to evidence at primary level from PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and evidence from countries which have introduced comprehensive schooling suggest that early tracking is associated with reduced equity in outcomes and sometimes weakens results overall” (FIELD, KUCZERA Y PONT, 2007: 6).

Motivo por el cual los autores entre sus recomendaciones señalan:

“Policy recommendations

- *Early tracking and streaming need to be justified in terms of proven benefits as they very often pose risks to equity.*
- *School systems using early tracking should consider rising the age of first tracking to reduce inequities and improve outcomes.*
- *Academic selection needs to be used with caution since it too poses risks to equity” (FIELD, KUCZERA Y PONT, 2007: 6).*

Dada la naturaleza de los factores de relevancia señalados en el estado actual de la disciplina, la investigación que aquí se presenta es un estudio actual, de cuyas aportaciones e hipótesis, se desprenderán aspectos cruciales para una mayor comprensión de la educación secundaria en el siglo XXI. Una vez expuestos los

elementos de relevancia, por su epistemología y objeto de estudio, de esta investigación, se pasará a una introducción más concreta sobre sus principales elementos, señalando los objetivos y la finalidad de esta investigación.

1.2. Introducción a la presente investigación.

La Educación Comparada es el centro de las comparaciones educativas internacionales en un momento de cambio y transición, fiel reflejo del espíritu de una época dominada por la incertidumbre del calentamiento global, agotamiento de los recursos naturales, crisis económicas y sociales cíclicas, cambios políticos supranacionales, y la inversión de los valores.

Las transformaciones educativas a principios del siglo XXI, implican un cambio más profundo que la simple sustitución de la pedagogía tradicional por nuevos paradigmas de entrenamiento en competencias, tal como postula el Proceso Bolonia (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11). Es un cambio global que afecta a todas las dimensiones de la antropología humana. La sustitución del concepto alemán de *Bildung*, por nuevas definiciones. Donde de fondo sigue latiendo la idea de la estrecha relación entre educación y Capital Humano, como en el paradigma Aprendizaje a lo Largo de la Vida, entre cuyos principales exponentes se encuentra el Informe Delors (DELORS et al, 1996: 77); o se abandonan algunos elementos originales de la *comprehensive school* después de los correctivos neoliberales (CARR y HARTNETT, 1996: PRING y WALFORD, 1997; CHITTY, 2004; PRING, 2008); elementos que demuestran cambios dirigidos a una reestructuración de la mentalidad y la cultura.

Ante los desafíos de la nueva era es necesario una educación que promueva la comprensión y entendimiento de forma holista y sistémica, crítica, sin que suponga ruptura radical en las tradiciones escolares, ni pérdida en los derechos de libertad e igualdad. Debate especialmente sensible en la enseñanza secundaria, que implica la investigación sobre qué modelo educativo es más adecuado, si los orientados a la igualdad social, o los que ofrecen mayor libertad en la diversificación de tipos de escuela, o si hay alguna posibilidad de síntesis recogiendo lo mejor de cada modelo.

El planteamiento de la investigación es la necesidad de una educación secundaria, que de los actuales modelos comprensivos o diversificados, desarrolle los

principios de libertad e igualdad, recogiendo los aspectos más positivos de cada uno, para lo cual se selecciona una serie de países. En el estudio las unidades de análisis serán los modelos de educación secundaria de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España. Los objetivos de esta investigación serán los siguientes:

- Estudio de las principales características educativas, ya sea a nivel organizativo, metodológico, o institucional, en la educación secundaria en los países analizados.
- El análisis de los datos obtenidos de rendimiento escolar y estudio de posibles factores implicados en dichos procesos, analizando los aspectos más positivos.
- La identificación de las tendencias actuales en educación secundaria en tendencia a la equiparación de la libertad e igualdad, e impulso de ambas en la misma forma y grado de forma simultánea.

La finalidad última de esta investigación se sintetiza en la siguiente idea: el estudio de los principales modelos de escuela comprensiva y diversificada, al menos en Europa occidental, para la determinación del grado en que se están respetando los principios de igualdad y libertad, identificando las tendencias orientadas a la equiparación de ambos principios para un mayor equilibrio y armonía, y la posible solución de síntesis entre ambos modelos, aspecto último que se abordará en las conclusiones.

Este último objetivo sobre la posible equiparación de los principios de libertad e igualdad, tal como se verá a lo largo del estudio, si bien aparenta un ideal, la creación de modelos educativos donde ambos principios sean promocionados en la misma medida, chocará con dificultades, especialmente a causa de los desafíos de las políticas neoliberales, donde la revalorización del principio de libertad en los años setenta traerá consigo un descenso de los niveles de igualdad. Fenómeno que en Suecia se agrava desde el *boom* de la escuela privada en los años noventa (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285; BLOMQVIST, 2004; WIBORG, 2010); y en el Reino Unido a partir de las políticas neoliberales de Thatcher y continuadas por Blair (CHITTY, 2004). En España el impacto a las políticas de igualdad del neoliberalismo se puede observar en el modo que la descentralización supone un serio desafío a la igualdad de resultados en todos los territorios, o la forma en que la libertad de elección de centro recrea nuevos modelos de segregación social

en la escuela (PRATS, 2005; 209, 212; CORTES SALIDO, 2007: 6); en donde una alta tasa de concentración de escolares de origen inmigrante en determinadas escuelas puede producir resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40).

La cuestión del equilibrio entre igualdad y diversidad en esta investigación tiene especial interés cuando en la transitología de los esquemas, políticos, sociales y tecnológicos, del siglo XX al XXI, se incentiva una mayor oferta educativa, luego mayor libertad de elección, entre diversas vías y modalidades académicas y vocacionales, en educación secundaria, para la atención de nuevas expectativas, intereses, demandas, sociales, políticas, y económicas, paralelamente la escuela mantiene la función garante de la igualdad social, un equilibrio que en el caso de Finlandia se ha logrado en la Educación Secundaria General Superior a través del sistema *non-grade form*.

El sistema *non-grade form* hace referencia a un tipo de organización del *curriculum*, no basado en cursos o grados, donde el requisito para la titulación es que el alumno cubra un total de créditos, que combina materias obligatorias y optativas, que cursa a su propio ritmo, siendo de tres años normalmente la media para la finalización de este tramo escolar (FNBE, 2004: 5; GARCÍA GARRIDO, 2010: 62).

En el informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, más conocido por *Informe Delors*, de 1996, se hace una advertencia de la necesidad de mayor diversidad en los modelos escolares, donde la escuela asuma nuevas competencias en la vertiente profesional (DELORS et al, 1996: 26).

En el siglo XXI estas advertencias son implementadas desde el paradigma de Aprendizaje a lo Largo de la vida, que remarca la importancia del reciclaje de los aprendizajes ante los nuevos avances en ciencias y tecnología, que implican la readaptación constante de las habilidades, ahora llamadas competencias, en el aumento de la competitividad y la productividad individual y nacional, para la promoción del bienestar personal y social. Un discurso no exento de críticas, y que se estudiarán en esta investigación, pero aun a pesar de las cuales sigue siendo el paradigma de referencia en la legislación educativa de muchos países.

A fin que la educación solucione los dilemas de la libertad y la igualdad en educación, en la nueva era, es necesaria la identificación de los principales modelos

educativos que velan por la igualdad y la libertad. Desde una metodología comparada síntesis de la historia y los datos cuantitativos del programa PISA, historia y estadísticas actualizadas de las que se deducirán las virtudes, excelencias, y defectos, de cada modelo.

1.3. Justificación y necesidad de la investigación sobre modelos educativos comprensivos y diversificados en la actualidad.

La Ilustración europea dio gran relevancia a la libertad y la igualdad, en cuyo nombre instauran las democracias, y nuevos modelos escolares, reformando los existentes en el antiguo régimen (CAPITÁN DÍAZ, 1991; NEGRÍN FAJARDO, 2006; WIBORG, 2009), aunque ya anteriormente las instituciones religiosas y las universidades medievales ejercieron funciones educativas. La escuela es una institución que se remonta a la antigüedad. La diferencia radica en que hoy la libertad y la igualdad son derechos universales reconocidos por Naciones Unidas.

La Ilustración destacará la función social de la educación en la promoción de la igualdad y la libertad, afanándose en el reconocimiento del derecho a la educación y la obligatoriedad escolar (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005; PUELLES BENÍTEZ, 2004, 2006, 2010). Desde entonces las constituciones democráticas reconocerán el derecho a la educación.

Hoy en día en el espacio educativo europeo desde los años noventa se centra en el desarrollo de las competencias (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1995; EURYDICE, 2002:13) independientemente de su género o condición social todo alumno tiene derecho a la educación, alfabetización, formación elemental en competencias básicas. Un discurso que tendrá como precedente la reivindicación que la escuela comprensiva hacía la prolongación de la educación básica, ahondando en conocimientos generales, retardando la selección educativa entre las diversas ramas académicas o vocacionales que brindaban un conocimiento más específico (TORRES FERRANDIS, 1988: 10-11).

Sin embargo, el derecho puede ser universal, pero la política educativa de cada país depende factores sociales, políticos, culturales, y económicos, en muchos aspectos dependientes de la evolución de sus tradiciones y factores históricos. Una de estas

decisiones, en el caso particular de la educación secundaria, la decisión entre diferentes modelos, los dos principales son la escuela comprensiva y escuela diversificada.

Históricamente la educación en Europa desde el Antiguo Régimen desarrolla la escuela paralela (WIBORG, 2009). De un lado las escuelas secundarias para la élite social, las *grammar schools* academicistas y meritocráticas, a las que muchos alumnos accedían desde escuelas preparatorias, frente la educación elemental para el pueblo, que en muchos países europeos se ofrecía en las parroquias, donde accedían hijos de campesinos y artesanos, muchos de ellos sin recursos para el pago ni de la escuela preparatoria ni la secundaria.

En el Reino Unido las primeras escuelas cristianas fueron las *grammar schools* y *song schools*, fundadas por San Patricio en Irlanda en el siglo V, y San Agustín de Canterbury en el siglo VI, sin embargo las *song schools* desaparecieron (IQAS, 2009); aquellas primeras escuelas cristianas tenían por objeto la evangelización de las islas y la enseñanza de la lectura y escritura del Latín, y nociones de cálculo, aunque en menor medida en las *song schools* que tenían por misión principal lecciones de canto religioso. Las *grammar schools* se volvieron elitistas, y en la vida habitual de aldeas y pueblos la educación elemental era impartida por sacerdotes en las parroquias (GARCÍA GARRIDO, 2005).

En Alemania el incremento de la fundación de escuelas cristianas en las parroquias se producirá a consecuencia de la famosa carta de Lutero de 1524, “Carta a los regidores de todas las ciudades de la nación alemana para que establezcan y sostengan escuelas cristianas” (GARCÍA GARRIDO , 2005: 59). El luteranismo será extendido en Suecia durante el reinado de Gustavo Vasa, quien a nivel educativo establece las primeras ordenanzas escolares, prácticamente intactas hasta 1842 (WIKANDER, 2010: 8). Mientras a nivel de educación secundaria se mantienen las tradicionales *grammar schools* en las catedrales (JOHNSON y FLORIN, 1993).

En España durante la época visigoda la escuela se subdivide en escuelas palatinas, para la formación del personal de palacio, y escuelas eclesiásticas que se subdividían en escuelas: parroquiales para la enseñanza elemental, catedralicias de preparación para el acceso al clero, monacales sobre todo para la preparación a la vida monacal (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006). Las escuelas parroquiales son el antecedente más claro de las escuelas elementales en España, las escuelas catedralicias serán

después sustituidas por las Escuelas de Gramática o Latinidad (LÓPEZ TORRIJO, 2006); y en relación a las escuelas monacales, todavía las primeras universidades españolas estarán vinculadas a las bibliotecas de los monasterios.

Ya desde muy temprano, en la educación europea se observa una diferencia organizativa, curricular, y estructural, de las escuelas en función de sus fines, habiendo esencialmente dos tipos de escuela. Una escuela de carácter elemental, y la escuela secundaria, *grammar school*, para cuyo acceso se crean escuelas preparatorias (GARCÍA GARRIDO, 2005). Las *grammar schools* tenían una finalidad eminentemente académica y propedéutica, en un principio de preparación para el acceso al clero, y en el proceso de secularización, preparación para el servicio civil o el acceso a la universidad (WIBORG, 2009; WORLD BANK, 2005: 2).

El academicismo en la *grammar school* dará a este tipo de escuela un sello muy elitista, y según apunta Wiborg (2009) es trascendental para entender la principal función de la escuela secundaria en el amanecer de los sistemas educativos europeos durante el Antiguo Régimen, la formación de personal cualificado para el servicio civil en el moderno Estado-nación. El carácter elitista de la educación secundaria será uno de los elementos que la definan.

“Históricamente y hasta las primeras décadas del siglo XX, la educación y los sistemas educativos desempeñarán un rol selectivo... educar a las élites y mantener el orden social” (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 82).

El elitismo en la enseñanza secundaria recibió fuertes críticas por aquellos pedagogos que veían en la educación una forma de garantizar la igualdad, especialmente a partir de la Ilustración.

Uno de los pedagogos más influyentes en España es el marqués de Condorcet, a quien en octubre de 1791, en pleno apogeo de la Revolución Francesa, el Comité de Instrucción Pública, creado por la Asamblea Legislativa, le encarga la redacción de un plan para la organización de la instrucción pública, para lo que el marqués de Condorcet redactará el *Rapport et project de décret sur l'organisation de l'instruction publique*, más conocido por el *Rapport*, presentado entre los días 20 y 21 de abril de 1792, en el cual, entre otras afirmaciones, se indicaba que la:

“Igualdad de instrucción contribuirá a la perfección de las artes y no solamente destruirá la desigualdad que la situación económica establece entre los hombres que quieren dedicarse a ellas, sino que instituirá otro género de igualdad más general, la del bienestar” (CONDORCET, 2001:85).

De acuerdo a la Ilustración, la educación debía ofrecer la posibilidad de instrucción a hombres y mujeres en igualdad de oportunidades. Es a partir de la Ilustración cuando se puede decir que el principio de igualdad, de forma secularizada, entrará con fuerza en el discurso educativo. En el caso de España por la influencia de Condorcet en Manuel José de Quintana, quien elaborará diversos proyectos educativos en el siglo XIX español (ARAQUE HONTANGAS, 2015). En el caso de Suecia después de las guerras napoleónicas, la burguesía liberal sueca establecerá nuevas leyes educativas, especialmente en el periodo de reformas liberales entre los años 30 y 40 del siglo XIX, inspiradas en la Revolución Francesa (WIBORG, 2009: 39).

Si hubiera que buscar un origen histórico a los dos modelos principales de enseñanza secundaria en la actualidad, escuela comprensiva y escuela diversificada, el origen del modelo comprensivo se inserta en aquellas tradiciones eclesiásticas de la Edad Media, o en la tradición ilustrada, que veían en la educación una garantía de igualdad social a través de la instrucción pública. Mientras los modelos de escuela diversificada tienen su origen en los modelos académicos de carácter meritocrático que ya desde la Edad Media ofrecen una enseñanza sumamente elitista, aportando los conocimientos necesarios para que el individuo dispusiera de total libertad para la libre elección de estudios superiores, de modo que a posteriori de la Revolución Industrial se mantiene un sistema de selección temprana, conservando las tradiciones escolares medievales, selección de la que depende: de una parte la libre elección de las familias del tipo de escuela, y de otro lado la selección educativa en cada modelo de escuela, académica o vocacional, de la que depende la admisión de la escuela elegida.

Mientras los modelos educativos diversificados han dado más preponderancia al principio de libertad, y establecimiento de mecanismos de selección en las escuelas, los modelos fundados en el principio de comprensividad han enfatizado siempre la importancia de la igualdad, y la eliminación de los procesos de selección. Un ejemplo claro el modo en que cuando se desarrolla la escuela comprensiva en el Reino Unido en

la *Circular* 10/65 queda abolida la obligatoriedad de la prueba académica *eleven plus* para el acceso a la educación secundaria (GARCÍA GARRIDO, 2000).

Se puede decir que hay tres campos de tensión, en el debate entre escuela comprensiva y escuela diversificada, y estas tensiones giran en torno a: en primer lugar si la educación debe tener una función selectiva o de igualdad, en segundo lugar el equilibrio entre la excelencia educativa de los modelos academicistas y la equidad social del modelo comprensivo, y finalmente la tensión entre un profesorado que tenga un conocimiento académico adecuado y las habilidades didácticas que la profesión docente exige (KOTTHOFF, 2011: 27).

Para la escuela diversificada la educación tendrá siempre una función selectiva, de modo que dentro de la libertad de elección de la familia y alumno del tipo de escuela secundaria su admisión dependerá de los elevados méritos de excelencia académica que demuestre el alumno, siendo un modelo educativo en cuya vía académica se exigirá un elevado nivel de dominio sobre la materia al profesorado. Desde el modelo de comprensividad en cambio lo más importante es la función de igualdad y equidad social, y que el cuerpo docente disponga de habilidades didácticas adecuadas.

Pero una serie de tensiones que en lo concerniente a la formación docente tienden al equilibrio. Una de las claves del éxito de la pedagogía comprensiva finlandesa es la extremada atención que se pone a las habilidades docentes, centradas en una pedagogía formal, de carácter tradicional (GARCÍA RUIZ, 2010; SIMOLA, 2013; NIEMI, 2013); hábilmente desarrollada junto el adecuado conocimiento de las materias.

Los sistemas educativos comprensivos, aunque finalmente se extenderán a múltiples de países, donde tendrá sus primeras aplicaciones en Europa occidental será en los países escandinavos, especialmente Suecia, Dinamarca y Noruega (WIBORG, 2009). De donde posteriormente empezará a extenderse a Finlandia (GARCÍA RUIZ, 2011b, 2011c; SAHLBERG, 2015); Reino Unido, Francia, España, Italia, Latinoamérica, entre otros (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 85). Si bien otros, por reticencias históricas, y tradiciones marcadamente diferenciadoras, por ejemplo Alemania, se han mantenido ajenos a esta escuela. La principal diferencial que hoy en día se advierte en los resultados escolares entre los países que han implementado la escuela comprensiva, frente los que mantienen la escuela diversificada, es que donde

se ha aplicado el principio de comprensividad, los niveles de igualdad en educación son mayores que allí donde aún se mantiene la escuela diversificada.

1.4. La justificación de la investigación desde el debate sobre la igualdad en los modelos de escuela comprensiva y diversificada.

La escuela comprensiva en el siglo XX contrarresta la función selectiva que históricamente ha tenido la escuela secundaria (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 81). Un modelo escolar a principios del siglo XXI todavía vigente y que cosecha importantes éxitos. Como demuestran los resultados de Finlandia en los informes PISA (SAHLBERG, 2015).

Sin embargo que la escuela comprensiva finlandesa sea de calidad, no implica que la escuela comprensiva por sí sola sea sinónimo de excelencia. Los bajos resultados de Suecia en los últimos informes PISA (OECD, 2014b) revelan que este modelo de escuela por sí sola no es garante de éxito en las evaluaciones internacionales.

En Finlandia unido a la escuela comprensiva el profesorado está imbuido de una vocación conservadora apegado a métodos tradicionales (SIMOLA, 2013); dentro de un modelo tradicional de conocimiento, “*We do not have knowledge without tradition*” (NIEMI, 2013: 119). En su origen la escuela comprensiva finlandesa fue influenciada por la sueca (SAHLBERG, 2015); la diferencia estriba en que mientras Suecia desde 1962 asume una pedagogía progresiva (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013); la pedagogía finlandesa mantiene la metodología tradicional. Lo que a juicio de Enkvist supuso un beneficio adicional por cuanto “Finlandia no tuvo que hacer ninguna reforma educativa porque tampoco había introducido la nueva y problemática pedagogía” (ENKVIST, 2006: 53-54).

El éxito del modelo comprensivo en Finlandia obedece a la síntesis de una vocación docente que mantiene vigentes sus tradiciones educativas, sintetizadas a un modelo comprensivo, que mientras en Finlandia está dando tan buenos resultados, en otros países no llegan a su mismo nivel de resultados. Diferencias que se explican porque no es un modelo único de escuela, es sólo un “modo de organización” (FERRANDIS TORRES, 1988: 10); que se caracteriza porque la educación básica

integra educación primaria y el nivel inferior de educación secundaria, adoptando múltiples formas, en su adaptación al contexto histórico y social de cada país.

Si bien, a pesar de las diferencias, en todos los países ofrece una base educativa común, que garantiza la igualdad de oportunidades, posponiendo lo más posible la selección entre educación secundaria superior académica o profesional. A la educación secundaria profesional en esta investigación se referirá como educación vocacional, que es el nombre que recibe en muchos países europeos. Y hoy en día la educación vocacional está adquiriendo cada vez una mayor importancia.

Un ideal de igualdad que en la práctica no siempre se cumple, y entre las variables que investiga el informe PISA destaca como los resultados escolares en muchos países aun dependen del nivel socioeconómico (FERRER JULIA, 2012). Las investigaciones clásicas del estudio sobre el impacto de las diferencias sociales y económicas en la educación, son el informe Coleman de 1966, los estudios de Bourdieu sobre el capital cultural (1979, 1997, 2000) o la investigación de los códigos lingüísticos de Beristaín (1970). Investigaciones que posteriormente han sido complementadas y desarrolladas desde nuevos planteamientos, pero manteniendo el objetivo: el estudio de si las diferencias sociales y económicas afectan en la educación.

Zancajo, Castejón y Ferrer (2012: 40) hacen una síntesis de diferentes estudios sobre la correlación entre desigualdad del rendimiento educativo y desigualdades sociales. Donde citan el ya clásico estudio de Coleman en 1966, que destaca cómo el entorno socio-familiar del alumno influye en el rendimiento académico. Estudios más actuales demuestran alta correlación entre resultados escolares de los alumnos y la ocupación de los padres, y otros aspectos referidos a la renta familiar, para lo cual citan los estudios de Calero y Escardí-Bul del 2007. Y señala además la influencia que en el rendimiento escolar ejercen el grado de “interés y las expectativas de los padres en la educación de sus hijos”, de acuerdo a las investigaciones de Ermisch y Francesconi de 2001. Otro factor importante “la composición escolar, conocida como el *peer effect*,” que incide en el rendimiento escolar según las investigaciones de Hanushek *et al* de 2003, Zimmerman de 2003, Calero y Escardí-Bul de 2007. Habiendo diferentes variables que pueden incidir, que la lengua materna del alumno inmigrante sea diferente a la lengua vehicular en el aula, por ejemplo, entre otros, si bien en este último aspecto citado hay un interesante debate, mientras hay autores, entre ellos Entorf y Minoiu

(2004) y Ammermüller (2005) que inciden en que la lengua materna influye en el rendimiento de los alumnos, otros académicos manifiestan que la lengua materna no es un condicionante de los resultados escolares, por ejemplo Gómez Vera, 2011. Aunque lo que sí manifiestan determinados estudios es que una alta tasa de concentración de escolares de origen inmigrante en determinadas escuelas puede producir resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40).

Sin ir más lejos, uno de los elementos que más controversia provocó en Alemania del informe PISA del año 2009 fue la forma en que los resultados mostraban muy claramente que Alemania está entre los países en que el éxito educativo está más próximamente ligado al status socio-económico de los alumnos (KOTTHOFF, 2011: 45). Tal como señala Kotthoff, en su artículo *Between Excellence and Equity: the case of the German Education....* (KOTTHOFF, 2011) cuando adolescentes de 15 años con el mismo nivel de desarrollo de habilidades cognitivas básicas fueron comparados en Alemania, la probabilidad que estudiantes que gozan de nivel socioeconómico alto logren ir al *Gymnasium*, en lugar de la *Realschule*, es tres veces mayor que para estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Mientras solamente el 10% de los alumnos de nivel socioeconómico alto tienen habilidades de lectura por debajo del Nivel 2, para alumnos de nivel socioeconómico bajo la proporción de alumnos en esos niveles era mucho mayor, entre el 20% y el 30%, llegando al 40% en el caso de niños de familias trabajadoras no cualificadas o semi-cualificadas.

Si bien, tal como señalan Zancajo, Castejón y Ferrer (2012) en la compilación de estudios sobre relaciones de dependencia entre variables socio-económicas y escolares, hay debates todavía sobre si algunas de las variables sociales o económicas son o no factores de riesgo en el fracaso escolar, lo cierto es que en cada edición del informe PISA se revela de nuevo que el nivel socioeconómico del alumno sigue siendo motivo de diferencias de rendimiento escolar en muchos países, por lo que en sus reformas educativas siguen teniendo el principio de igualdad entre sus principales directrices.

Una investigación como la que aquí se expone es importante para la determinación de en qué medida realmente estas tendencias de igualdad en educación se siguen manteniendo en la escuela comprensiva, y cómo la escuela diversificada todavía hoy sigue siendo un modelo que reproduce desigualdades sociales. Aunque los

esfuerzos realizados por Alemania desde el primer informe PISA del año 2000 revelan que es un país con una importante capacidad de superación y adaptación, después de los cambios educativos operados, y que en una entrevista de James Brenton al primer director del informe PISA, Andreas Schleicher describe de la siguiente forma:

“Germany has been particularly successful in substantially narrowing the social divide over the last decade. They have lengthened the school day, strengthened support systems, and introduced national standards together with a range of measures to monitor student learning” (BRENTON, 2014: 10).

Aspectos que demuestran la capacidad alemana de superación, aunque todavía hoy sigue manifestando déficits en materia de igualdad en educación en comparación con los demás países que han desarrollado la escuela comprensiva, tal como se analizará cuando se aborde la educación secundaria alemana, y las conclusiones específicas sobre la educación secundaria alemana.

1.5. Justificación de la elección de los países objeto de estudio en esta investigación

El objeto de estudio de esta investigación radica en el análisis de los actuales modelos de escuela secundaria, comprensiva o diversificada, en países emblemáticos de Europa, en los que estos modelos han forjado una pauta de influjo duradero en otros países occidentales. Se trata de observar el desarrollo de los principios de libertad e igualdad en cada modelo de enseñanza secundaria, y de analizar cómo se ha configurado y cómo ha evolucionado cada uno de estos principios en cada patrón de escuela secundaria. Como es bien sabido, la forma de escuela comprensiva ha apuntado de forma explícita a sancionar el principio de igualdad educativa en toda la geografía nacional de implantación de ese modelo. Por su parte, el arquetipo diversificado de escuela secundaria busca (sin explícitamente obviar el objetivo igualitario) promover la libertad y la excelencia educativas en su sistema educativo.

Con el objeto de analizar estas cuestiones hemos seleccionado una serie de países que son referentes europeos e internacionales en su promoción de uno u otro de estos modelos de enseñanza secundaria. Los países escogidos son: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España. A continuación explicitamos las razones académicas de la elección de cada uno de estos países en esta investigación.

En un estudio como el que aquí realizamos, Suecia se revela un país de imprescindible tratamiento. No sólo ha liderado históricamente el desarrollo cultural y educativo (e incluso político y económico) de los países escandinavos, ha sido pionero en la implantación de la escuela comprensiva en el ámbito occidental. En lo que atañe a los países europeos, Suecia ha sido el primero en la experimentación de la escuela comprensiva de nueve años en la década de 1950, que sería después legislada e implantada a nivel nacional en el año 1962 (WIBORG, 2009; WIKANDER, 2010). Uno de los teóricos suecos que más ha pujado y promovido el modelo comprensivo de enseñanza secundaria en Suecia ha sido el académico Torsten Husén, cuya extensa producción académica (a la que aludiremos más adelante en este estudio) aboga por uno de los modelos más progresistas y extremos de escuela comprensiva en el continente europeo. El modelo sueco de escuela comprensiva será fuente de inspiración para la implantación de esta misma tipología escolar en Finlandia, si bien en este último país este modelo institucional adoptará y presentará rasgos muy diversos a los que presenta en Suecia.

Finlandia es el segundo país cuyo análisis de escuela secundaria acomete este trabajo. La razón de estudio del modelo finlandés de enseñanza secundaria obedece a dos argumentos igualmente sólidos. El primero reposa en la condición de Finlandia de uno de los países de mayor excelencia educativa mundial avalada por los diversos estudios PISA de la OCDE (GARCÍA RUIZ, 2011b, 2011c, SAHLBERG, 2015). Siendo esto así, interesa muy en primer término el análisis de la forma concreta y particular de organización de la enseñanza secundaria de uno de los países occidentales de mayor excelencia educativa. La segunda razón que nos ha inclinado a incluir Finlandia como país objeto de estudio en esta investigación se basa en el influjo de Suecia a todos los niveles y ámbitos, también en el educativo, sobre Finlandia. No obstante, a pesar de este innegable influjo, el modelo de escuela secundaria comprensiva finlandesa ha resultado ser mucho más exitoso que el de su fuente de referencia. Ello es así porque Finlandia también ha recibido influjo educativo de Alemania, y ese país (a diferencia de Suecia) ha integrado el rigor del *Gymnasium* alemán en el seno de su escuela comprensiva, de suerte que la exigencia y la calidad de la escuela secundaria comprensiva finlandesa ha revelado una mayor excelencia curricular y académica que la sueca.

La presente investigación también contempla el análisis de la enseñanza secundaria en el Reino Unido. Dos han sido las razones que han motivado la inclusión de este país en esta investigación. En primer lugar, el Reino Unido constituye (al igual que Alemania y Francia) uno de los modelos paradigmáticos de influjo educativo en el entorno occidental desde un punto de vista histórico y contemporáneo. El impacto de este país en todos los de órbita anglosajona y en los pertenecientes a la *Commonwealth* hace deseable analizar uno de los modelos más influyentes de educación en general (y de enseñanza secundaria en particular) del ámbito mundial. En segundo lugar, la selección del Reino Unido interesa por la forma concreta con que se llevó a cabo en este país el diseño y la implantación de la escuela comprensiva en el año 1965. La concepción e implantación de la escuela comprensiva en el Reino Unido en la década de los sesenta estuvo condicionada por tres factores ligados al partido laborista británico: la creencia de que la educación debía permanecer fuera del área de la política, la continua división en el seno del partido laborista respecto a cuestiones educativas relevantes y, por último, la dificultad de generar una teoría de la educación (se señala la ausencia de teóricos de la educación socialistas en el seno de dicho partido, cuya categoría se niega a R. H. Tawney y a Anthony Crosland, reconociéndose en las aportaciones de ambos un fuerte tinte conservador). Los políticos laboristas de las primeras décadas del siglo XX seguían de preferencia las líneas marcadas por la ideología del partido liberal, más que una propiamente socialista. La idea de la escuela comprensiva se revelaba demasiado radical para muchos de los miembros políticos laboristas del momento. Si bien el partido laborista comenzó a partir de 1939 a fomentar el desarrollo de dichas escuelas, aún seguían vinculadas a la idea de la excelencia de las *grammar schools*. De igual modo, la ausencia de una política socialista coherente y a largo plazo derivó en la implantación de la escuela comprensiva británica según un modelo de *laissez-faire* que contemplaba hasta seis formas de reorganización estructural distintas, y con un documento legal (la *Circular 10/65*) que carece de la obligatoriedad y la fuerza coercitiva de una ley. La escuela comprensiva nacía con un concepto devaluado y con pretensiones de emular a la *grammar school*. La casuística particular del emblemático modelo inglés interesa especialmente en nuestra investigación sobre la escuela secundaria en modelos occidentales.

Alemania constituye otro país cuyo análisis en este estudio no podía dejar de abordarse. La razón de ello es, como en los casos anteriores, doble. Por un lado,

Alemania constituye un país paradigmático en la educación occidental de todos los tiempos, y uno de lo que más poderosamente ha influido en la tradición educativa europea y mundial a lo largo de la historia contemporánea y reciente. Por otro lado, la educación secundaria alemana constituye el paradigma por excelencia de los modelos de escuela diversificada, modelo que apenas ha experimentado cambios en el siglo XX y principios del siglo XXI, lo cual revela el profundo respeto y confianza del pueblo y de la política alemana respecto a sus propias tradiciones. El sistema educativo en su nivel de enseñanza secundaria, ha sido tachado de injusto y de poco equitativo por numerosos críticos a la luz de los resultados del Informe PISA (KOTTHOFF, 2011). No obstante, el sistema educativo alemán, diseñado con gran éxito con el cometido de dar respuesta al ámbito laboral y a la economía del país, no piensa en modo alguno ser modificado por la sociedad ni por la política alemana.

La académica sueca Susanne Wiborg, que desarrolla su labor investigadora y docente en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, ha analizado las razones históricas de la ausencia de escuela y de educación comprensiva en Alemania. Ciertamente, en su artículo en la revista *History of Education* (2010) (vol. 39, nº 4, pp. 539-556) expone que el fracaso alemán de integrar su sistema escolar tripartito en bases comprensivas constituye un enigma que ha ocupado notable tiempo a historiadores germanos y foráneos (WIBORG, 2010: 539). Al contrario de lo que ocurrió en el resto de Europa, donde se sustituyeron los elitistas y divididos sistemas escolares de antaño por sistemas comprensivos, el sistema selectivo tripartito alemán, que comprendía el *Gymnasium*, la *Realschule* y la *Hauptschule*, se mantuvo por toda Alemania. Wiborg, basándose en análisis de Ringer (1990) Mitter (1995) y Phillips (1995) avanza una serie de explicaciones que, en principio, justifican la ausencia de escuela comprensiva en Alemania, en comparación a los países escandinavos o el Reino Unido, donde el liberalismo del siglo XIX, y la socialdemocracia nórdica o laborismo británico del siglo XX, gozaron de más fuerza y apoyo social en la consecución de las políticas de igualdad, que culminaron en la segunda postguerra mundial en la consolidación y expansión europea de la corriente de escuela comprensiva. Si bien esta explicación será discutida en el epígrafe “5.4. La educación secundaria en Alemania”, Wiborg da una serie de indicios de por qué han sobrevivido al paso del tiempo las tradiciones escolares heredadas históricamente.

La primera razón se basa en la supervivencia de la escuela secundaria clásica académica, el *Gymnasium*, exitosamente protegido por la élite educada, la denominada *Bildungsbürgertum*. Otra de las razones enfatiza la popularidad de la escuela secundaria de tipo técnico, la *Realschule*, que era principalmente atendida por alumnos de la burguesía industrial y el nivel superior de la clase obrera cualificada. Al parecer, el fuerte vínculo entre la escuela técnica secundaria, los programas de formación vocacional y el mercado laboral formaron un “sistema” independiente con su propia tradición educativa distintiva que resultó imposible de fusionarse con la tradición del *Gymnasium*. Por otro lado, la naturaleza debilitante del sistema federal en el período de la postguerra ha sido sugerida como una razón por la cual la educación comprensiva no se consolidó en Alemania. Una cuarta y última razón de análisis de esta temática sugiere y avanza la asociación negativa con el sistema politécnico escolar de la antigua República Democrática Alemana (RDA) que inclinó a Alemania Federal a mantener su propia tradición conservadora, y el rol de la elección de los padres y las controversias religiosas. En este estudio, pues, importa mucho el análisis del modelo educativo diversificado de enseñanza secundaria alemán, y su eficaz vínculo con el sector económico y productivo. En este sentido cabe decir que el reputado Sistema Dual alemán constituye una modalidad de educación profesional especialmente compatible con la filosofía pedagógica y curricular de la escuela comprensiva. Ambos elementos (la escuela comprensiva y el Sistema Dual) formaban parte del proyecto de reformas del gobierno socialdemócrata alemán en 1969. La *Gesamtschule*, escuela comprensiva de Alemania occidental surgió, pues, como experimento social a mediados de los años sesenta (TENORTH, 1995; KOTTHOFF, 2011). Pero, por las razones aludidas y por el fuerte conservadurismo alemán, la escuela diversificada alemana sigue gozando de prestigio.

En este sentido la hipótesis que se barajará en esta investigación es que el fracaso de la *Gesamtschule*, en la implantación en Alemania del principio de comprensividad, es un fenómeno íntimamente ligado al modo en que este tipo de escuela vulnera la tradición escolar, en el campo de la vía académica asentada en la *Bildung*, aspecto que se abordará entre las hipótesis comparativas.

La elección de España como país objeto de estudio se realiza desde un enfoque y un interés comparativo. En términos generales, podemos afirmar que, en el caso de España, la escuela comprensiva fue por primera vez instituida por la Ley General de

Educación (LGE) de 1970, la cual en su prólogo introductorio apeló al principio de la igualdad, y operó la incorporación de la comprensividad desde los seis hasta los catorce años de edad, promulgando la obligatoriedad y gratuidad de la misma, y aboliendo la anterior estructura institucional anterior. La LGE de 1970 que establece la escuela comprensiva en España ha sido conceptualizada como un documento de “carácter híbrido” (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 113) en tanto que, por un lado, es un texto antiguo que recoge los principios impuestos por la línea política del régimen y, por otro, es un texto nuevo que enlaza con los principios innovadores que inspiraron las reformas educativas en la Europa de los años sesenta. En lo que atañe a los teóricos autóctonos españoles promotores del movimiento de la escuela comprensiva, podemos afirmar que diversos autores ubican en la Institución Libre de Enseñanza (ILE) la inspiración y la fuente teórica de la escuela comprensiva de la LGE de 1970 (GARCÍA RUIZ, 2011: 18). El mismo Puelles identifica la LGE de 1970 con la línea política del regeneracionismo español (PUELLES, 2004: 116) y, en concreto, con el proyecto pedagógico de la ILE, cuyo proyecto educativo posee una gran fe en la educación como motor del hombre.

La pedagogía institucionista se inspira en la nueva pedagogía europea, especialmente en autores como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel; responde a planteamientos claramente innovadores de pedagogía activa, y ha sido considerada en muchos aspectos como un claro precedente de la Escuela Nueva (ESCOLANO, 2002: 94). Según García Ruiz, el marco teórico pedagógico que inspira la escuela comprensiva española del año 1970 es de tendencia progresista, y revela una tendencia de innovación y de confianza en la pedagogía activa similar al de la escuela comprensiva sueca. No obstante, es una tendencia progresista que está inserta en un contexto de moderación y que alberga elementos pedagógicos e ideológicos en los que también se siente representado el sector social conservador español (GARCÍA RUIZ, 2011: 186). Idéntica tendencia teórica, aunque más marcadamente progresista y desprovista ahora de todo elemento conservador en su cultura escolar, inspiraría la implantación de la escuela comprensiva establecida por la LOGSE de 1990. Sería esta inflexión hacia posturas pedagógicas netamente progresistas, y la ausencia de elementos pedagógicos en el texto de 1990 pertenecientes a la tradición pedagógica moderada, lo que hizo que la LOGSE de 1990 careciera del carácter híbrido de la LGE de 1970 y que, en consecuencia, no suscitara el consenso social que sí recibió la LGE de 1970 por parte de la sociedad

española. La ampliación estructural de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años ha sido conceptualizada por los diversos autores y sectores sociales como uno de los grandes aciertos de este documento legislativo (GARCÍA GARRIDO, 1994: 78; PUELLES BENÍTEZ, 2004: 146). Por el contrario, el sistema de evaluación y promoción de los alumnos que finalmente quedó instituido en el desarrollo reglamentario de la LOGSE de 1990 ha sido calificado como de “muy poco acertado” incluso por miembros de los sectores progresistas (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 147). La indefinición y gran laxitud que reveló el sistema de evaluación continua y de promoción de los alumnos generó una importante disminución del nivel educativo de los escolares e impidió lograr cotas apreciables de calidad en la educación española. Todo ello será analizado más adelante. Por ahora sólo reiterar la polaridad y disconformidad de los sectores mayoritarios de la política española por la fórmula de la escuela comprensiva española en nuestro sistema educativo.

Para finalizar este epígrafe deseamos hacer alusión a dos omisiones importantes en lo que atañe a países de tradición educativa de relieve en relación a la escuela comprensiva en la enseñanza secundaria. Estas omisiones se justifican por el ya voluminoso número de países abordados en esta investigación, y también por razones de espacio. Uno de estos países cuyo análisis ha debido ser postergado es Francia, y el segundo son los EE.UU. A continuación explicitamos algunos breves apuntes en relación a la escuela comprensiva en cada uno de estos países.

Comenzando por Francia podemos decir que la base legal nacional actual, que es la Constitución de 1958, de la V República, tiene como uno de sus principios conductores la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. En lo que atañe a la comprensividad cabe afirmar que el germen teórico de la escuela de tronco común se encuentra en la no aplicada Reforma Langevin-Wallon de 1947, que contemplaba un “ciclo de orientación” con un programa de tronco común abierto a ciertas opcionalidades. El *collège* actual, que deriva de la reforma Haby de 1975, con las características de ser único para todos, sin *filières*, aunque se practican con frecuencia agrupaciones homogéneas. El plan de estudios consta de un importante tronco común, con “actividades de profundización” para los más avanzados, o de refuerzo (*soutien*) para los más retrasados. Pese a la voluntad igualitarista que preside la comprensividad del *collège*, permanece como problema del sistema educativo la dicotomía de “selectivismo *versus* democratización” (GARCÍA GARRIDO, 2013: 292).

En lo que atañe a la política educativa norteamericana, podemos destacar que el contexto sociopolítico de los EE.UU. revela tradicionalmente un enorme afán de libertad y de igualdad (GARCÍA GARRIDO, 2013: 330). El académico García Garrido aclara que “si bien el talante cultural norteamericano descubre la huella británica, no todo lo típicamente británico viajó en la Mayflower con los primeros peregrinos. En Inglaterra quedaron los convencionalismos culturales, los exclusivismos (...) el clasicismo exacerbado” (*IBIDEM*: 345). Por el contrario, algunas características culturales de la metrópoli encontraron un impulso aún mayor en el nuevo escenario. Así ocurrió con el pragmatismo y con el liberalismo (*IDEM*). El talante democratizador e igualitario norteamericano ha quedado plasmado en el título de la normativa *No Child Left Behind Act* aprobada en el año 1965 y actualizada en el sistema desde entonces. En lo que respecta a la comprensividad escolar en el sistema educativo, García Garrido relata que la evolución interna de la *high school* revela un tránsito de esta hacia fórmulas que la convierten no sólo en un centro de carácter propedéutico de cara a la enseñanza superior, sino en un centro de formación general y en parte profesional; en una verdadera *comprehensive high school*, que puede tener distinta duración y estructura (ie. 5+3+4; 6+3+3; 6+6; 8+4) y que puede ofrecer más de 224 asignaturas entre académicas, vocacionales, culturales y recreativas (*IBIDEM*: 399) lo cual da fe de la potenciación de la diversidad y la elección escolar dentro del principio igualitario norteamericano.

2. Cuestiones epistemológicas previas.

La metodología de esta investigación hay que entenderla en el momento de cambio epistemológico en Educación Comparada, donde hay una variedad de enfoques, y no se puede afirmar la existencia de un único paradigma, habiendo convivencia de diferentes paradigmas (HOLMES, 1986). Lo realmente necesario en la selección de la metodología es la adecuación entre enfoque y objeto del estudio, en función de los presupuestos de partida, finalidades y objetivos, y las peculiaridades de la realidad que se investiga.

A continuación se enmarcará la presente investigación en la Educación Comparada, de donde se selecciona la metodología, para lo cual primero se hace una síntesis de los diferentes enfoques epistemológicos en Educación Comparada, y una vez

explicados, y sobre los límites de esta disciplina, se explica por qué en esta investigación se utiliza la metodología neopositivista de Bereday, continuando con la ya larga tradición positivista asentada desde Jullien de París, aunque adaptada a las nuevas corrientes epistemológicas, las cuales señalan la necesidad de comprender “el sentido de la historia” (Martínez Usarralde, 2003: 117) o como señala Valle (2012: 110-111) hoy en día no se puede entender la Educación Comparada “sin una interpretación de lo que se describe” a partir de los “factores culturales, económicos, demográficos, etc.”, y “sin apelar al sentido histórico”.

Motivo por el cual en esta investigación el análisis de datos cuantitativos, tradicional en la metodología neopositivista, se sintetiza al análisis del contexto actual y la educación secundaria en el siglo XXI, y después el estudio de la educación secundaria en los países seleccionados, analizando: evolución histórica, descripción de su modelo de educación secundaria en el contexto actual del siglo XXI, y los resultados que obtiene en las evaluaciones internacionales, teniendo por referencia los informes PISA. Análisis del que se obtendrán conclusiones: históricas, descriptivas, y cuantitativas; de las que se deducirán las hipótesis comparativas, a tener en cuenta en la yuxtaposición de los diferentes modelos de educación secundaria en cada país, elaborando conclusiones específicas a cada uno de ellos. Y finalmente las hipótesis serán objeto de verificación, además de cuantas otras hipótesis se elaboren de modo específico sobre la escuela comprensiva.

2.1. Enmarcación de la presente investigación en la disciplina de Educación Comparada.

En el momento que el objeto de un estudio comprende la comparación de modelos y resultados en aspectos educativos entre varios países, qué duda cabe que es un estudio que se enmarca en la Educación Comparada, por cuanto ofrece un marco teórico para el establecimiento de comparaciones entre diferentes sistemas educativos. Este es el caso de nuestra investigación, donde para lograr sus objetivos se hará un estudio comparado entre los modelos y resultados de la educación secundaria de: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España.

Una vez que se identifica el marco disciplinar, sólo queda saber, dentro de la epistemología del campo de estudio, si hay un paradigma o varios, y si es así cual es el enfoque más adecuado para el objeto de la investigación.

Hoy en día la Educación Comparada vive un momento de gran diversidad paradigmática, habiendo múltiples enfoques, luego en la elección metodológica, “el objeto *determina* de algún modo la elección del método. Según sea la naturaleza del objeto, habrá uno u otro método que se le adapte mejor” (GARCÍA GARRIDO , 1996:14) lo que en definitiva pone de manifiesto que, “existen muchas Educaciones Comparadas” (COWEN, 2000: 333). Holmes (1986) señala que actualmente en las ciencias sociales se está produciendo una coexistencia de diferentes paradigmas.

Epstein en 1983 identificaba sólo tres paradigmas: neopositivista (Bereday y sus discípulos de notable influencia posterior, Noah y Eckstein) neomarxista (entre otros cabe destacar Le Thanh Khoi, actualmente Stevenson J. Klees en Estados Unidos, que toma muchos aspectos de la teoría crítica de Michel W. Apple) y el modelo neo-relativista que impulsó los estudios de casos y el modelo de *problem approach*. Que se basa en análisis del problema, viendo las condiciones específicas iniciales, determinando hipótesis y generalizaciones para pasar a la predicción, experimentación y explicación (FERRER JULIA, 2002: 38-44).

La tipología de paradigmas de Epstein es muy parecida a la de Steven J. Klees, quien sostiene que hay tres metodologías, la positivista-cuantitativa, la interpretativo-cualitativa, y la crítica transformadora (KLEES, 2008: 301-328).

En el marco de la Educación Comparada en España, entre las clasificaciones más recientes destacan las de Martínez Usarralde, y la de García Ruiz. Empezando primero por la clasificación de Martínez Usarralde quien señala los siguientes enfoques: etnografía crítica, enfoque de la dependencia, enfoque neofuncionalista, enfoque de los sistemas educativos actuales, enfoque de la cultura y la socialización, la teoría del neopositivismo, y enfoque ecológico, Postmodernismo, enfoque historio-gráfico (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003, 2006).

Y finalmente una clasificación más reciente de García Ruiz, donde se señala que los actuales enfoques en esta disciplina se podrían sintetizar de la siguiente manera, (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 61-86):

- El conjunto de las teorías del factorialismo, historicismo, y culturalismo.
- Las corrientes educativas.
- Neopositivismo.
- Marxismo, neomarxismo, y teorías de la dependencia.
- Neofuncionalismo.
- Postmodernismo y postcolonialismo.

Además García Ruiz señala la importancia de los enfoques dirigidos al estudio de la globalización, que juntamente el Postmodernismo, inciden de forma notoria en las comparaciones educativas internacionales.

Lo que sí es importante indicar es que en referencia al marco teórico y metodológico, mientras hay autores que hablan específicamente de paradigmas, otros se refieren al concepto de enfoque.

Antes de la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* de T. S. Kuhn el concepto de paradigma en la filosofía de la ciencia y la metodología no era habitual. Cuando Jullien de Paris introduce el positivismo en la educación, Sadler el factorialismo, y Pedró Roselló la teoría de las corrientes educativas, en ausencia del concepto de paradigmas, si acaso en la epistemología se aludía a diferentes teorías, perspectivas, o enfoques.

Una vez hecha esta aclaración previa, este sub-epígrafe se organizará del siguiente modo: primero se hará al análisis de los principales enfoques, distinguiendo entre los enfoques heredados de la Modernidad, de los cuales se analizarán los más importantes, y los enfoques de tendencia más postmoderna en donde destaca Schriewer (2000) y finalmente la justificación de la metodología de esta investigación.

2.1.1. Enfoques de la Educación Comparada heredados de la Modernidad.

La epistemología moderna sigue ejerciendo una notable influencia en nuestra actual época, que como se verá en el epígrafe “3. El contexto actual y los nuevos escenarios de la educación secundaria”, se define por el impacto de la globalización y la postmodernidad, lo cual no implica que las teorías y epistemologías modernas hayan perdido relevancia y dejen de utilizarse en el estudio comparado, entre otras razones

porque tal como se explicará en el sub-epígrafe “3.4. El difícil tránsito de la Modernidad a la postmodernidad”, en esta investigación se asumirá una concepción moderada de la postmodernidad en donde el cambio de era no supone rechazo de los metarrelatos ni ruptura frente la Modernidad, lo que implica la pervivencia de esquemas científicos y filosóficos alumbrados durante la era moderna, todavía hoy aceptados en amplios sectores sociales y académicos. Dentro de estos esquemas se incluyen además modelos epistemológicos, lo que en el campo de la epistemología de la Educación Comparada lleva a tomar como elementos de análisis algunos de sus principales enfoques más importantes.

En relación al primer enfoque que señala García Ruiz, el factorialista, historicista o culturalista fue propio de las décadas de los años cuarenta y cincuenta, bajo influencia de Sadler, entre los principales sistematizadores de la disciplina, y comprende aquellos factores históricos y educativos que dan señas de identidad a la escuela. Dentro de este enfoque se engloban los siguientes autores: Kandel, Hans, Mallison, King, que se interesan por el estudio del carácter nacional o filosofía cultural, que moldean y modelan un sistema educativo haciéndolo diferente a los demás, en función de sus especificidades, características rasgos, fuerzas, factores, cualidades, nacionales, sean históricas o culturales (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 77).

Este tipo de enfoques pueden parecer desfasados, sin embargo cuando el desarrollo económico, político, o educativo nacional de determinados países se explican por sus tradiciones históricas o culturales, ya sea por su estructura social, instituciones, o religión, es evidente que el influjo de las teorías factorialistas, historicistas o culturalistas, sigue vigente. De hecho Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905) atribuía el desarrollo económico del capitalismo en los países protestantes a sus creencias religiosas. Dentro de este esquema de pensamiento weberiano, si la economía puede depender de las creencias religiosas ¿por qué no también la educación?

Algo que llama la atención en Finlandia es que la religión mayoritaria es luterana (GARCÍA RUIZ, 2010: 41). Si se aplicara un método de estudio de Weber podría atribuirse el éxito educativo de determinados países, como Finlandia, a factores históricos y culturales, aunque a diferencia de Weber deberíamos descartar en Finlandia

el factor religioso: mientras Finlandia observa un importante éxito educativo en los informes PISA, Suecia observa un descenso desde el año 2000, siendo la Iglesia Luterana de Finlandia escisión de la sueca cuando Finlandia pasa a formar parte del Imperio ruso. Elemento que demuestra la existencia de límites en el uso del método comparado y que serán analizados en el sub-epígrafe “2.2. Los límites del método comparativo”.

La importancia del enfoque factorialista, historicista o culturalista, radica, en que a pesar de que algunos de sus planteamientos originales de finales del siglo XIX y principios del XX deben adaptarse a las nuevas aportaciones epistemológicas del siglo XXI, entre ellas la comprensión de los límites actuales de la disciplina, no cabe duda que en líneas generales las grandes teorías fundadoras de esta disciplina siguen jugando un rol esencial en la definición de nuevos enfoques, entre ellos el histórico. Valle señala que hoy en día no se puede entender la Educación comparada sin el análisis interpretativo de los factores que intervienen:

“No se entiende la Educación Comparada sin una interpretación de lo que se describe (por qué ocurre lo que ocurre) basada en factores culturales, económicos, demográficos, etc. Es decir, ha abandonado los estudios meramente descriptivos para realizar estudios interpretativos. Tampoco se entiende hoy la Educación Comparada sin apelar a análisis históricos (estudios dinámicos)”; (VALLE, 2012: 110-111).

El origen del actual enfoque socio-histórico Martínez Usarralde lo atribuye a Kandel, al que normalmente se ubica dentro de los fundadores de las teorías factorialistas en Educación Comparada, en la medida que Kandel defendía que “la Educación Comparada es la continuación del estudio de la Historia de la Educación en el presente” (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003: 118) enfoque donde, a juicio de Martínez Usarralde, en el panorama español cabría englobar a García Garrido, y en el marco internacional a Archer (1979, 1981) Pereyra (1990) Ossenbach (1990) y Novoa (1998). Una razón de peso para encuadrar a García Garrido en este enfoque es por cuanto da una alta valoración a la historia en la explicación de la evolución de los *Sistemas educativos de hoy* (2005). La importancia del enfoque socio-histórico radica en que dota a la historia de “valor explicativo” (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003).

El siguiente enfoque identificado es la teoría de las corrientes educativas, de Pedro Roselló, continuado, enfoque donde según Ferrer Julia (2002) también se englobarían las aportaciones de García Garrido.

Dentro del enfoque de las corrientes educativas Ferrer Julia (2002: 36-44) diferencia entre comparación estática (actual) o dinámica (integrando la evolución histórica, aspecto en que coincide Valle, 2012) y su finalidad es hacer predicciones, integrando a las corrientes educativas dentro de las generales, dentro de una comprensión de la interdependencia de los hechos educativos.

En el marco de las corrientes educativas a su vez García Garrido identifica los siguientes enfoques: el enfoque descriptivo, el enfoque explicativo, el enfoque valorativo, y el enfoque aplicativo. Lo importante para García Garrido es que a partir del reconocimiento de los diferentes enfoques se puede elegir el más idóneo para la investigación.

Sin embargo quizás uno de los paradigmas que hoy en día siguen ejerciendo una gran influencia, por cuanto se basa en metodologías empíricas, en boga en la cultura de la evaluación y las evaluaciones internacionales, es el paradigma neopositivista, impulsado por Bereday, adecuando la tradición positivista de la Educación Comparada que inicia Jullien de París, descubierto por Pedro Roselló en 1943. Jullien de Paris se limitará a la adaptación del positivismo, fundado por Comte, a la Educación Comparada, positivismo adecuado al marco de mediados del siglo XX por Bereday, y posteriormente sus discípulos.

El positivismo es fundado por August Comte, una de sus principales obras es el *Curso de filosofía positiva* publicado 1842, donde parte de un enfoque newtoniano, el descubrimiento de leyes universales en las ciencias sociales, de modo análogo a las naturales. Modelo nomotético basado en leyes, y normativo por cuanto provee de normas de entendimiento, de procedimiento científico, y regulación social. El funcionalismo es institucionalizado por Emilie Durkheim, a su vez parte de una visión positivista, sólo que comprende diferencias entre ciencias naturales y sociales, y transforma el método comparativo en el método por excelencia de las ciencias sociales, equiparable al método experimental en ciencias naturales. En las *Reglas del método sociológico*, 1895, afirma que la sociología comparada no es una rama especial dentro de la sociología, la sociología comparada es la sociología misma.

El positivismo atravesará momentos de crisis a lo largo del siglo XX, adaptándose al nuevo cambio de época en el neopositivismo de Bereday, tradición continuada por sus discípulos, Harold Noah y Max Eckstein, cuya principal obra fue *Toward a Science of Comparative Education*, 1969. La forma en que Bereday describe el proceso metodológico de la Educación Comparada lo hace en una famosa obra suya de 1964, *Comparative method in education*, y llama la atención su pequeña introducción, donde señala :

“In the late 1950s... All American high school dropouts seemed sloopy, tee shirted, life-adjusted mediocrities. By contrast, all british sixth-formers, for example, appeared solid, steady, academic performers” ... “ Every year british graduate from grammar schools some 20.000 youngsters. Every year Americans graduate over one million. To compare education attainment of such disparate groups is nonsense” ... “one would have to pick up the best 20.000 American graduates (certainly no more than 80.000, if we want to take account of the populations ratios) and compare their attainment... such comparisons might not go much against Americans” (BEREDAY, 1964: VI-VIII).

Nada más empezar la obra el autor menciona que si aparentemente el sistema educativo estadounidense parecía mediocre en comparación a los *sixth-form* británicos, de las prestigiosas *grammar school* inglesas, que después accederán a las más excelentes universidades de Inglaterra. En un desarrollo posterior al comparar la cantidad de alumnos graduados en las aulas de educación secundaria estadounidenses, frente a la cantidad de alumnos graduados en las *grammar school* inglesas, y que es en proporción a la cantidad de graduados de cada país como debería hacerse dicha comparación. Mientras las *grammar school* pueden ser deslumbrantes, sólo son capaces de graduar anualmente 20.000 alumnos, mientras que las escuelas estadounidenses gradúan más de un millón de alumnos al año.

Es precisamente esta capacidad de atención educativa a tal inmensa población de graduados en la educación secundaria de Estados Unidos, superior a la inglesa, lo que debe ser digno de alabanza, según el autor, y si bien los alumnos de las *grammar school* pueden aparentar mayor nivel educativo al más de un millón de graduados estadounidenses, si se seleccionan a los mejores 20.000 graduados de la educación secundaria de Estados Unidos, o para mantener la proporción, los 80.000 mejores

graduados de la educación secundaria de Estados Unidos, se podría apreciar que el sistema educativo norteamericano no tiene nada que envidiar al inglés.

Hoy en día para hacer estas comparaciones estadísticas disponemos de nuevos instrumentos, entre ellos, el informe PISA de la OECD, organismo internacional que ofrece cada tres años datos estadísticos de rendimiento escolar en alumnos de 15 años de diferentes países en competencias de las áreas de matemáticas, lectura, y ciencia, estudiando además como algunas variables influyen a ese rendimiento, entre ellas el nivel socioeconómico. En el sub-epígrafe “3.3” se hará un análisis más detallado de sus virtudes y defectos dejando constancia que si bien PISA observa importantes defectos, no desmerecen sus virtudes, y su valor en el campo de la investigación sigue siendo importante, si bien siendo conscientes de sus limitaciones.

La razón por la cual se ha expuesto el primer párrafo de la obra de Bereday es que ya desde el inicio de su libro Bereday pone de manifiesto la importancia de los datos cuantitativos, y las proporciones estadísticas en la comparación educativa.

Otro motivo por el que se considera a Bereday un importante autor en nuestra disciplina es por la forma en que describe la metodología a seguir en Educación Comparada:

“there is everywhere agreement on the breakdown of the field into two major parts: the area studies, concerned with one country or region, and the comparative studies, concerned with many countries or regions at the same time. These two parts might be further subdivided, thus in area studies we speak of the descriptive phase, or geography of education, the collection of purely pedagogical data, and the explanatory phase, or social analysis, the application of methods of other social sciences to interpret the pedagogical data thus assembled. In comparative studies one recognizes first juxtaposition, a preliminary confrontation of data from different countries: this is done to the purpose of establishing the tertium comparationis, the criteria upon which a valid comparison can be made and the hypothesis for which it is to be made. Finally, one proceeds to comparison a simultaneous analysis of education across natural frontiers” (BEREDAY, 1964: 9-10).

Según el autor se podría dividir el campo de estudio en dos partes, de un lado los estudios que se dedican al estudio de un área en particular, sea un país o región, o los estudios más específicamente de Educación Comparada, que estudian al mismo tiempo diferentes países o regiones. Tanto los estudios de un área en particular, y los estudios comparativos, deben pasar por diferentes fases, primero una fase descriptiva, una geografía escolar, el autor la denomina una geografía educativa, el estudio de las instituciones educativas en el área de estudio, que exige la creación de una colección de datos educativos sobre la zona, y una fase más explicativa o de análisis social, que implica el uso de métodos de otras ciencias sociales para interpretar los datos que deben ser ensamblados, puestos en relación entre sí. En los estudios comparativos esta puesta en relación de datos de diferentes países o regiones debe hacerse primero mediante la yuxtaposición primero, una confrontación preliminar de datos de diferentes países, para establecer el criterio comparativo, para validar las hipótesis, y finalmente proceder a la comparación de análisis educativos simultáneos a través de las fronteras nacionales.

El establecimiento de la colección de datos implica técnicas cuantitativas. Hoy en día es necesario el conocimiento de cuál es el nivel de rendimiento de cada sistema educativo en desarrollo de competencias, o la varianza del rendimiento explicada por el nivel socioeconómico, tal como hace el informe PISA.

La Educación Comparada contemporánea sigue estando influenciada por Bereday, en relación a la necesidad de obtener colecciones de datos estadísticos que hagan posible la comparación. La influencia del positivismo, el funcionalismo, o el neopositivismo en la Educación Comparada ha sido criticada abiertamente desde diferentes sectores pedagógicos. Sin embargo, la importancia de las técnicas cuantitativas sigue vigente hoy en día.

Además del enfoque neopositivista, otros prestigiosos investigadores de nuestra disciplina señalan la enorme relevancia que han tenido el enfoque neorrelativista y los enfoques: marxista, neomarxista, y teoría de la dependencia; después de la Segunda Guerra Mundial.

Enfoques entre los cuales hubo discrepancias. Mientras el neopositivismo de Noah y Eckstein, y el neorrelativismo de Holmes y King, establecen relaciones entre inversión educativa y crecimiento económico, recibirán críticas desde las teorías marxistas y la teoría de la dependencia. Una teoría de la dependencia que en los años

ochenta y noventa evoluciona a la teoría postcolonial, paralelamente el Postmodernismo adquiere fuerza desde los años setenta.

Las diferentes teorías críticas en tanto que han ido generando un cuerpo teórico crítico, han sido la base para la construcción de teorías alternativas, en su mayoría bajo la influencia de Habermas, último representante de la Escuela de Frankfurt, frecuentemente denominada escuela crítica, y en el campo educativo destacando Michel W. Apple. Las teorías alternativas hacen una lectura crítica de las técnicas cuantitativas, aunque tampoco las rechazan, si bien se indica que hay siempre múltiples fallos en las asunciones iniciales sobre las que se hacen las investigaciones “*in the real world there are always multiple failures on the assumptions*” (KLEES, 2008: 310).

Los enfoques analizados hasta el momento: factorialista-historicista-culturalista, de las corrientes educativas, neopositivista, y el enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt cuyo último exponente es Habermas, se corresponderían a los enfoques de la Educación Comparada heredados de la Modernidad, frente a los cuales se sitúan las nuevas corrientes postmodernas de la Educación Comparada.

2.1.2. Enfoques postmodernos en la Educación Comparada.

Ante la diversidad de escuelas epistemológicas Raventós y Prats afirman que vivimos una época de convergencia epistemológica de la teoría crítica neomarxista y de las corrientes post-estructuralistas, corrientes que, conjuntamente, han derivado en un notable relativismo (RAVENTÓS y GARCÍA RUIZ, 2012: 16); que en la postmodernidad adquiere un carácter de relativismo total (SANABRIA TAPIA, 1994). En este proceso de convergencia metodológica Raventós y Prats defienden una metodología fundada en la analogía, a partir de un razonamiento deductivo-inductivo, reconociendo el importante papel de las nuevas tecnologías del conocimiento y su impacto en la investigación comparada, especialmente en la forma en que pueden incidir las tecnologías colaborativas, poniendo por ejemplo la tecnología 2.0 y Wikipedia. Sugieren la necesidad de nuevos comparatistas que puedan liderar esta disciplina en lo que ellos opinan que es un mundo postmoderno y globalizado (RAVENTÓS y GARCÍA RUIZ, 2012: 16).

El Postmodernismo y la globalización han sido movimientos que han impactado fuertemente. En este contexto en nuestra disciplina un autor de referencia es Schriewer (2000) que se postula a favor de la teoría de la complejidad, defiende la necesidad de superación de la comparación de relaciones entre hechos, propio del positivismo, a las relaciones entre relaciones, propio de una ciencia compleja, partiendo de asunción de modelos multicausales, al admitir la posibilidad de diferentes co-orígenes y efectos colaterales (SCHRIEWER, 2000: 20) pero desde una óptica de la complejidad, a partir de la crítica al universalismo y el fracaso de las grandes teorías (SCHRIEWER, 2000: 18) una crítica muy parecida a la críticas a las metanarrativas de la postmodernidad, en donde se produce la caída de los grandes relatos (GARCÍA FLORES y REYES PEREZ, 2008: 57); lo que lleva al relativismo total (SANABRIA TAPIA, 1994).

La epistemología de Schriewer se ubica dentro de las influencias postmodernas de la educación. Los principales teóricos de la postmodernidad: Michel Foucault (1926-84) François Lyotard (1924-98) y Jacques Derrida (1930-2004); el Postmodernismo carece de una visión homogénea, pero el autor más emblemático sin duda alguna es Foucault que se caracterizaría por escepticismo epistemológico, subjetivismo ético, desconfianza manifiesta en la razón, sospecha del rol de la ideología (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 126-165) y se encontrarían fuertemente influenciados por la filosofía atea de Nietzsche: “En el mundo sin centro que ya anunciaba Nietzsche y que caracteriza a la postmodernidad” (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 21).

Las diferencias entre los presupuestos de la metodología positivista, y de la metodología postmoderna, serían las siguientes: el Postmodernismo cuestiona la universalidad de las relaciones causales regulares propias de la epistemología positivista, en tanto el Postmodernismo se centra en la crítica de las metanarrativas. Lo que representa la caída de los grandes relatos (GARCÍA FLORES y REYES PEREZ, 2008: 57). Y en todo caso las relaciones entre hechos deben superarse a favor de las relaciones entre relaciones, sobre modelos complejos que puedan crear redes causales, negando la necesidad de tomar prestados métodos de las ciencias naturales, y orientándose más a los modelos metodológicos similares al Derecho Comparado y la Antropología Comparada, en todo caso modelos complejos no lineales, sobre el establecimiento de vínculos no directos ni lineales, que supone la negación de una ciencia nomotética y normativa, transformando la unidad análisis, que pasa de ser la

sociedad a ser los sistemas mundiales, dentro de un modelo de investigación dependiente de los valores que dirigen la investigación (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 126-165).

A pesar de las críticas al positivismo y el neopositivismo, ya sea desde teorías alternativas o vertientes postmodernas, Vega Gil, en *La educación comparada e internacional, procesos históricos y dinámicas globales* (2011) al estudiar las tendencias internacionales en Educación Comparada en los años 2000-2008 a partir de artículos en la *Comparative Education Review*, demuestra “fuerte presencia del positivismo” y “tendencia a los análisis cualitativos... en la que no sólo hay presentación ordenada de tablas y correlaciones, sino que, además, se constata un elemento de valoración crítica” (VEGA GIL, 2011: 75). Una doble tendencia: la importancia que se sigue otorgando a los datos cuantitativos, unido a valoraciones cualitativas de índole crítica.

La observación de Vega Gil sobre la importancia de las técnicas cuantitativas en Educación Comparada es un fenómeno que en la era de la globalización Crossley (2014) asocia al fenómeno *Big Data*, y el modo en que está impactando en la educación es hacia la elaboración de rankings educativos internacionales, y colecciones internacionales de datos de educación desde las agencias supranacionales:

“Los estudios estadísticos de la educación realizadas por Marc Antoine Jullien de París en el siglo XIX cuentan con un fuerte respaldo actual visible en el crecimiento de las colecciones internacionales de datos promovidas y facilitadas por las diversas organizaciones internacionales” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 76).

2.2. La metodología de esta investigación

La parte metodológica de una investigación constituye uno de los elementos más sensibles de la misma. En una disciplina, objeto y método van íntimamente vinculados, de suerte que hay una perfecta correlación entre el desarrollo del objeto epistemológico y el del método. En lo que atañe a la ciencia de la Educación Comparada, los académicos líderes de la disciplina comparativa llevan tiempo denunciando la situación de “crisis” de esta ciencia (Cowen, 2000; Schriewer, 2000). La crisis en la ciencia

comparativa responde a los efectos en la misma de los fenómenos de la globalización y el postmodernismo. García Ruiz (2012: 41-79) ha detallado el impacto que estos fenómenos han acusado en la epistemología y la metodología comparativas. Baste decir que, como afirma esa académica, la tradición positivista que imprimió el precursor principal de nuestra disciplina, Jullien de Paris, ha ejercido un influjo duradero y decisivo en la Educación Comparada, hasta el punto de que, como explicita Cowen (2000: 334) “de esta orientación nunca se ha repuesto del todo la Educación Comparada”. El académico George Bereday impactó fuertemente en la metodología comparativa con su libro *Comparative Method in Education* (1964). Este profesor influyó poderosamente en la forma de elaborar las investigaciones comparativas de numerosos académicos. Los enfoques neopositivistas de Bereday se caracterizaban por tres rasgos esenciales:

- a. Se trataba de un postulado filosófico y epistemológico inspirado en las ciencias naturales, que utiliza la comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía. Se trata de investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas simples de “establecer relaciones entre hechos observables” (SCHRIEWER, 2000).
- b. Se trata de la explicación de los eventos a través de la inducción de hipótesis a partir de datos objetivos, vinculando “causas” y “efectos”. Las explicaciones causales o hipótesis presuponen un modelo causa-efecto o una secuencia histórica.
- c. Se trata de una concepción epistemológica que considera que las hipótesis tentativas pueden ser transformadas en leyes generales incondicionales, a la luz de las cuales el futuro destino de la sociedad puede ser predicho.

Estos presupuestos epistemológicos condujeron a la delimitación de una metodología comparativa, con fases específicas concretas, que fue ampliamente difundida por Bereday y por sus discípulos en la década de los sesenta. Dicha metodología positivista delimitaba tres fases de investigación esenciales:

- Estudio descriptivo (fase analítica) (recogida de datos, análisis formal y material de los datos, análisis explicativo de los datos, conclusiones analíticas).
- Formulación de las hipótesis comparativas.
- Estudio comparativo (fase sintética) (selección de datos y de conclusiones analíticas, yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados, comparación valorativa y/o prospectiva, conclusiones comparativas).

Esta metodología comparativa positivista ha recibido recientemente algunas críticas de simplicidad excesiva por autores como el germano Jürgen Schriewer. Él propone y aboga por que la Educación Comparada es una “ciencia de la complejidad” (SCHRIEWER, 2000: 3). De sus reflexiones parece extraerse la idea de que no servirían métodos sencillos y lineales como el difundido por Bereday para resolver las complejas cuestiones que conforman la Educación Comparada. En concreto, Schriewer muestra su claro desacuerdo y su escepticismo en relación a cuatro elementos epistemológicos y metodológicos vinculados con la Educación Comparada que se derivan de las posiciones positivistas:

- a. La primera crítica apunta a la “crisis del universalismo”. Según esto, no hay determinantes universales. Los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos y demasiado independientes unos de otros. Ello corresponde al “fracaso de las grandes teorías”.
- b. La segunda crítica de Schriewer apunta al cuestionamiento del postulado de la validez de las relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos dada por hecho en las ciencias sociales sistémicas. Se da por hecho la validez del principio de causalidad “al mismo efecto siempre corresponde la misma causa”. Según Schriewer, es necesario poner de relieve la enorme complejidad de las redes causales.
- c. Las nuevas propuestas se asientan en paradigmas postnewtonianos que defienden el predominio de la “no linealidad sobre la linealidad, y de la complejidad sobre la simplificación”.

- d. Las propuestas de Schriewer niegan el incuestionado objeto de estudio de la Educación Comparada: el mundo concebido como multitud de sociedades nacionales o regionales separadas. Dicho concepto de sociedad ha sido empíricamente rechazado hace tiempo por los fenómenos de internacionalización, y las reconstrucciones críticas de la teoría social están siendo abordadas en el marco de los análisis de “sistemas mundiales” cuyos modelos reivindican que las macroestructuras sociales de finales del siglo XX sólo pueden ser aprehendidas si se tiene en cuenta el contexto global de las relaciones mundiales de interdependencia (Schriewer, 2000: 22).

El siguiente cuadro compara los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el actual enfoque postmoderno (García Ruiz, 2012):

Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos postmodernos
1. Postulado de la validez de relaciones causales regulares	1. Cuestionamiento radical de las asunciones teórico-metodológicas de la ciencia social principal neopositivista
2. Formulación de forma universalista de sus reivindicaciones explicativas por las teorías y modelos sociales	2. Crisis del universalismo
3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas simples de “establecer relaciones entre hechos observables”	3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas complejas de “establecer relaciones entre relaciones”
4. Métodos sencillos y lineales positivistas	4. La Educación Comparada es “ciencia de la complejidad”.
5. Universalismo, linealidad	5. Complejidad de conexiones
6. Causalidad simple	6. Causalidad compleja
7. Unidad de análisis: sociedades autónomas	7. Unidad de análisis: sistemas mundiales
8. Paradigmas newtonianos	8. Paradigmas postnewtonianos

Podemos afirmar que nos hallamos en un momento de vacío epistemológico, en tanto que los viejos presupuestos de la metodología comparativa han sido denostados, y los nuevos aún no han sido completamente propuestos en sus distintas concreciones. Jürgen Schriewer afirma que, metodológicamente, hay que combinar una perspectiva tanto funcional como genética (histórica) en las investigaciones comparadas. Este académico muestra, como ejemplo de la metodología a seguir, los estudios realizados en este sentido, como los trabajos de Margaret Archer en el Reino Unido, de Edgar Morin en Francia, y de Niklas Luhmann en Alemania.

En tanto que la metodología comparada postnewtoniana aún no ha sido enteramente definida o delimitada, la presente investigación seguirá los presupuestos metodológicos positivistas, intentando integrar las propuestas de Schriewer y evitando en la medida de lo posible las críticas de que ha sido objeto esa perspectiva teórica. Hemos creído importante reflejar en este trabajo el actual debate metodológico en Educación Comparada, pues ese es el estado epistemológico en que en el presente se encuentra nuestra disciplina en esta segunda década del siglo XXI.

En esta investigación, pues, la adaptación del método comparativo positivista de Bereday se hará de la siguiente forma:

- Identificación del problema: el problema del equilibrio entre igualdad y libertad, encarnado en los modelos de escuela comprensiva y escuela diversificada en el nivel de la enseñanza secundaria.
- Delimitación del objeto: el estudio de la escuela comprensiva sueca, finlandesa, británica, española, y de la escuela diversificada alemana.
- Delimitación del método: explicación socio-histórica y comparación de aspectos socio-históricos y datos cuantitativos obtenidos de PISA. La explicación socio-histórica de por qué en cada país la escuela ha evolucionado de una u otra forma diferente, comparando algunos procesos entre sí, y la comparación de niveles de rendimiento educativo en las competencias medidas por PISA, e igualdad de resultados según porcentaje de varianza explicada por nivel socioeconómico.

- Estudio descriptivo:
 - Análisis del contexto actual dominado por la globalización y la postmodernidad, aspecto que se hará en el epígrafe 3 “El contexto actual y los nuevos escenarios de la educación secundaria”, analizando el epígrafe 4 “La enseñanza secundaria en el siglo XXI” cómo en determinados aspectos de la enseñanza secundaria se concreta la influencia de la globalización y la postmodernidad.
 - Análisis de la educación secundaria ya de forma pormenorizada en cada país de estudio, en el epígrafe 5 “Algunos modelos paradigmáticos de educación secundaria”, analizando en Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España: evolución histórica, situación actual y nivel de rendimiento y desigualdad por nivel socioeconómico observado en PISA.
 - Elaboración de conclusiones analíticas, en el epígrafe 6 “Virtudes, excelencias y necesidad de mejoras detectadas en los diferentes modelos expuestos. Comparación y conclusiones”, siendo conclusiones analíticas, históricas, descriptivas, cuantitativas.
- Formulación de hipótesis comparativas: En el mismo epígrafe 6 “Virtudes, excelencias y necesidad de mejoras detectadas en los diferentes modelos expuestos. Comparación y conclusiones”, de las conclusiones analíticas se deducen las hipótesis comparativas.
- Estudio comparativo: una vez establecidas las conclusiones analíticas de carácter general y las hipótesis, se procede a la yuxtaposición de las conclusiones específicas sobre la educación secundaria en cada país.
- Verificación de hipótesis y conclusiones finales: una vez finalizada la labor de yuxtaposición se procede a la verificación de hipótesis, para lo cual se seleccionarán datos cuantitativos, históricos y descriptivos.

En síntesis, la investigación se centra en la evolución y la concreción de los principios de libertad e igualdad en los principales modelos de enseñanza secundaria en Europa occidental, escuela comprensiva o escuela diversificada, utilizando como unidades de análisis Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España; la investigación se ha realizado desde el enfoque neopositivista de Bereday, pero recogiendo elementos del enfoque socio-histórico, en el cual cabe englobar la obra de García Garrido (2005) y de Suzanne Wiborg (2009) que demuestra la importancia de la explicación histórica en el origen de la escuela comprensiva nórdica y en el Reino Unido e, igualmente, por qué esta modalidad escolar no ha cuajado en Alemania.

En esta investigación se explicará el origen histórico de los actuales modelos de escuela secundaria de los países seleccionados, una descripción de sus actuales características en un siglo XXI dominado por la globalización y la postmodernidad, y finalmente un análisis sobre su nivel de rendimiento en los informes PISA en las competencias de matemáticas, ciencia y lectura, y el impacto del nivel socioeconómico en la varianza de rendimiento por cada competencia evaluada.

A partir del análisis de la evolución histórica de la educación secundaria en cada país, el análisis de sus respectivos modelos actuales en el siglo XXI, y el análisis de sus resultados en el Informe PISA, se deducirán las conclusiones analíticas: históricas, descriptivas y cuantitativas; de las cuales se deducirán las hipótesis comparativas.

Tras la verificación de las hipótesis, ya sea desde la verificación empírica o socio-histórica, se llevará a cabo el establecimiento de conclusiones finales, cuyo valor será interpretado dentro de un positivismo moderado desde el cual, según señala Morlino (2010) cualquier generalización carece de sentido más allá de los datos, lo cual concuerda con los límites de la Educación Comparada establecidos por García Garrido, dentro de los cuales señala que hoy en día la Educación Comparada ya no es una ciencia normativa ni nomotética; su objetivo no es establecer leyes universales. Motivo por el cual las hipótesis que en esta investigación se verifiquen, y las conclusiones generales que se establezcan, tienen una validez limitada, lo que exige una actitud de prudencia y moderación.

A continuación explicitamos las hipótesis comparativas que hemos formulado según los presupuestos teóricos de esta investigación, y que han guiado nuestra labor investigadora en este trabajo. Estas hipótesis son revisadas y cotejadas al término del trabajo:

- La escuela comprensiva como modelo escolar ha tenido éxito en su objetivo de consecución de una mayor igualdad social y ha conducido a sociedades más igualitarias que aquellas en las que se ha desarrollado el modelo diversificado de enseñanza secundaria.
- La *Gesamtschule* vulnera el concepto de *Bildung*, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania.
- Los modelos escolares en los países estudiados que aplican el paradigma de la pedagogía formal tradicional, tienden a lograr mejores resultados académicos en sus alumnos que los modelos escolares que aplican la pedagogía progresiva.
- Las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras del paradigma de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.
- La orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI.
- En los actuales tiempos laicistas y secularizados del ámbito occidental, la finalidad de la educación presenta, paradójicamente, una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro.

2.3. Los límites del método comparado.

La Educación Comparada vive una evolución de paradigmas, enfoques, perspectivas, y a principios del siglo XXI nuevas formas de entender la educación

globalmente, hacia una armonización educativa internacional, proceso cuyos principales actores serían la UNESCO, pero sobre todo la OECD, a través de los informes PISA, en donde los países de menor rendimiento van tomando como referencia a los líderes del ranking, entre ellos Finlandia, a menudo pensando que la adopción de un modelo similar les llevará a las cotas más altas de las comparaciones internacionales. Idea no siempre muy acertada, especialmente cuando se observan las limitaciones de la Educación Comparada.

García Garrido (1996) cuando establece los límites de la Educación Comparada pone de relieve la crisis que de algunos ideales impulsores de nuestra disciplina a finales del siglo XX. El hecho que algunos valores que dieron origen a la Educación Comparada se encuentren en crisis no significa que sean descartables de inmediato. Evidencian que desde finales del siglo XX y principios del XXI la educación ha entrado en una nueva era de cambios estructurales y concepciones pedagógicas, cambio de paradigma y mentalidad, donde muchas asunciones iniciales deben ser repensadas ante las nuevas interacciones educativas en el nuevo escenario global y postmoderno.

Los elementos que ya García Garrido (1996: 97-108) señalaba en crisis, afectan directamente a nuestra disciplina, y son, en particular:

- La crisis del nacionalismo, que implica la crisis del Estado-nación según progresa la globalización, fenómeno que el autor denomina mundialización. De hecho hoy en día hay autores que se preguntan por la posible desaparición del Estado-nación (DALE, 2000: 87).
- La crisis del optimismo pedagógico, optimismo que presupone que una buena educación extendida a toda la sociedad promueve la paz, el orden y la justicia, optimismo heredado de la obra de Rousseau, cuya obra pedagógica, expuesta en el *Emilio* (1990) se basa en que el ser humano es bueno por naturaleza, base de la pedagogía de Pestalozzi, y Fröbel, que llevará a la pedagogía progresiva (REESE, 2001)
- La crisis del desarrollismo, un desarrollismo fundado en la idea que por la simple adaptación de la educación al mercado laboral y a las necesidades económicas nacionales es causa necesaria de crecimiento económico y social,

algo que ha sido puesto en duda por las sucesivas crisis cíclicas de la economía. Crítica a los planteamientos lineales entre educación-economía que se encuentra entre los elementos del discurso de Schriewer (2000).

El hecho que se encuentren en crisis tampoco significa han sido superados. A día de hoy el Estado-nación sigue siendo el principal soporte de los sistemas escolares, así como también la vigencia de la cultura escolar, propia de cada institución educativa, y depende de variables autóctonas, locales, regionales, y nacionales, que hacen de cada escuela una y única frente a las demás. La cultura escolar ha sido definida de diferentes modos, pero en general se caracteriza por aquellas teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, que da lugar a tradiciones, regularidades y reglas del juego aceptadas socialmente, en donde según las diferentes perspectivas educativas se puede decir que es un «producto histórico», «tradición», «regularidad», «continuidad y persistencia» y «sedimento formado a lo largo del tiempo», «guardianes de la tradición» (GARCÍA RUIZ, 2012: 47-48) una recopilación de diferentes vertientes, definiciones, matizaciones sobre la cultura escolar, en donde se retoma las investigaciones de Viñao (2002: 73-74).

En relación a la crisis del optimismo pedagógico, si bien después de las guerras mundiales del siglo XX es difícil el sostenimiento que la justicia y la paz social sólo dependen de la educación, lo cierto es que "los académicos comparatistas tenemos la certeza común de que la mejora del mundo sólo vendrá de la mano de la educación" (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 126-165).

Y en relación al desarrollismo, si actualmente la sucesión de crisis económicas demuestra que la educación no es suficiente para la estabilidad económica, lo cierto es que, ante los nuevos dilemas, retos, y desafíos de la educación para el siglo XXI, la teoría que subyace en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, en muchos aspectos es muy similar a la teoría del Capital Humano, que presupone la necesidad de una educación permanente o recurrente que entre otros fines incentive la economía (GARCÍA GARRIDO y GAVARI STARKIE, 2012: 63).

Además de la crisis del nacionalismo, el optimismo pedagógico, y el desarrollismo, García Garrido expone las crisis de determinados valores de nuestra disciplina, y más allá de esta disciplina, de la sociedad contemporánea, uno de estos valores en crisis la posibilidad de una ciencia newtoniana, nomotética y normativa,

luego desmitificando la objetividad absoluta, dado que la ciencia sólo puede llegar a la mayor objetividad posible.

La Educación Comparada no es nomotética a causa de la “ausencia de leyes universales” (GARCÍA GARRIDO, 1996: 136-137) y por cuanto en cualquier tipo de estudio “resulta prácticamente imposible controlar todas las variables” (GARCÍA GARRIDO, 1996: 136-137). Y además de no ser nomotética, tampoco es normativa, por cuanto no puede establecer normas de carácter general que regulen el comportamiento de las instituciones educativas, no hay recetas fáciles, ni medicina universal para mejorar la educación, no establece normas aplicadas de carácter universal. “El método comparativo no puede de modo alguno establecer normas que rijan la educación de ningún pueblo o de ninguna institución” (GARCÍA GARRIDO , 1996: 137)

La imposibilidad de que la Educación Comparada sea nomotética y normativa, se debe en gran medida a que la objetividad absoluta es teóricamente imposible, únicamente aspiramos a la máxima objetividad posible, pero la objetividad absoluta es un ideal inalcanzable para la ciencia actual, por diferentes motivos, entre ellos la implicación subjetiva, la ideología del investigador, la forma interesada en que se da la elección del tema, selección de datos, inexistencia de datos sociales totalmente objetivos (GARCÍA GARRIDO , 1996: 135-136).

Desde la comprensión de los límites a la Educación Comparada, el modo que en esta investigación se adapta el neopositivismo será desde el entendimiento del sentido de la historia, y que en ningún momento tendrá por objeto el establecimiento de leyes universales o normas de obligado cumplimiento, el objeto de la investigación se limita a, sobre una serie de unidades de análisis, que modelo de educación secundaria, comprensiva o diversificada, garantiza, dentro de un adecuado nivel de calidad, la igualdad y la libertad, observando las virtudes, excelencias, y necesidades de mejora en las diferentes unidades, y viendo la posibilidad de una solución de síntesis entre ambos modelos de escuela.

3. El contexto actual y los nuevos escenarios de la educación secundaria.

A principios del siglo XXI asistimos a profundos cambios, el avance de las ciencias y la tecnología, la relativización social del espacio-tiempo, una mayor interconexión global, crea una red cibernética que se extiende a todos los niveles de las relaciones humanas, desde las personales e individuales, a sociales, políticas y económicas, nacionales e internacionales. Contexto actual donde se desarrolla la globalización y la postmodernidad. Ambos fenómenos a pesar de sus contradicciones, han impactado en las ciencias en general, incluida la pedagogía y las ciencias de la educación. Y de modo específico en Educación Comparada, aunque de forma tardía (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012) influencia muy evidente en la obra de Schriewer (2000).

Si bien la discusión sobre la postmodernidad ha entrado en la Educación Comparada tardíamente, está siendo un elemento de intenso debate, aunque ni siquiera sus propios teóricos pueden ofrecernos una visión general sobre el Postmodernismo, debido a la ausencia de consenso teórico entre los integrantes de esta corriente, que deriva a la ausencia de una perspectiva homogénea (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012)

De otro lado se encuentra el fenómeno de la globalización, un punto central en la Educación Comparada, en la medida que los modelos educativos nacionales se orientan a procesos de convergencia internacional (RAVENTÓS y PRATS, 2012). Proceso donde la Educación Comparada es una pieza clave, en cuanto la armonización educativa exija estudios comparados para el establecimiento de políticas educativas globales, prueba de ello como el informe PISA influye en la agenda educativa internacional.

Ejemplo de armonización educativa en la Unión Europea es el Espacio Europeo de Educación Superior del Proceso Bolonia, donde los países europeos convergen en unos mismos criterios de homologación en el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES., “con un objetivo bien marcado: (...) organizar su educación terciaria de acuerdo con unos principios comunes y generales acordados a nivel europeo” (SALABURU, 2011: 15). Que tendrá efecto en las demás etapas educativas, especialmente secundaria, en donde cada país europeo, en sus subsiguientes reformas nacionales, adaptará su educación secundaria a los criterios de acceso y selección en estudios superiores según el Proceso Bolonia (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 436).

Debido a que la globalización y la postmodernidad son los dos fenómenos que están determinando nuestro contexto, serán objeto de análisis más pormenorizado, comenzando por la globalización.

3.1. El impacto de la globalización.

La globalización es un fenómeno que se inicia en los años setenta, coincidiendo con la crisis del petróleo (BURBULES Y TORRES, 2001; PUELLES BENÍTEZ, 2006: 86; VEGA GIL, 2011: 84); y transforma los panoramas educativos nacionales en un proceso de convergencia global, por el impacto de las nuevas tecnologías, la creación de una geografía escolar cibernética, y los nuevos modelos de gobernanza supranacionales. “Uno de los efectos más notables de la globalización en el ámbito internacional y educativo se ha cifrado en el establecimiento de un marco de organizaciones internacionales” (DALE, 2007: 51) entre las que destacan la OECD y la Unión Europea.

La globalización educativa se da en un doble proceso, formación de comunidades virtuales desde las tecnologías WEB 2.0, que facilitan redes colaborativas (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 33-38) de difusión de innovaciones y nuevas herramientas cibernéticas de enseñanza-aprendizaje, y el proceso de convergencia en política educativa internacional orientado a una mayor armonización de las políticas educativas supranacionales, tanto en objetivos y estructuras, a través de las evaluaciones y acuerdos supranacionales.

Motivos por los cuales Mundi y Ghali (2009) proponen el estudio de lo que sería la Política Educativa Global, integrando Banco Mundial, OECD, Naciones Unidas, y organizaciones regionales (ej. Unión Europea, *Association of Southeast Asian Nations*, *Asia-Pacific Economic Cooperation*, etc.) que desarrollan proyectos educativos transnacionales (LINGARD y RAWOLLE, 2010).

Globalización por tanto significa convergencia mundial, a todos los niveles, a nivel político, económico, social y cultural, científico y tecnológico, tal como sintetizan Raventós y Prats:

“«globalización» ... proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero, apoyado en la interconectividad que ha favorecido el avance de las

tecnologías, y que tiende sus brazos hacia los terrenos político, militar y, por supuesto, cultural, donde la educación quedaría enmarcada” (RAVENTÓS y PRATS: 2012: 23).

Lo que Raventós y Prats (2012) denominan proceso de convergencia, Verger (2009) lo denomina proceso de armonización. Los mecanismos mediante los cuales se está dirigiendo la política global a una armonización educativa, serían los siguientes (VERGER, 2009: 379-401):

- Imposición, cuando un determinado país para recibir ayudas de una institución supranacional debe adecuar sus instituciones educativas a los requerimientos de mejora que se le haga.
- Armonización, cuando un conjunto de países, por ejemplo la Unión Europea, deciden homogeneizar una determinada política educativa en aras de la integración regional.
- Diseminación, cuando la excelencia pedagógica de un país es modelo para otros que lo adaptan a sus estructuras nacionales, por ejemplo hoy en día la diseminación del modelo finlandés en otros países que lo toman de referencia.
- Estandarización, a través del consenso de criterios de calidad internacionales a los que los países deciden unirse.
- Interdependencia, en la colaboración de proyectos educativos de cooperación internacional o para el desarrollo de determinadas regiones.

Este proceso de convergencia o armonización, a juicio de Vertovec implica una nueva «morfología social» dando lugar a un proceso de «planetización y transnacionalismo» (VERTOVEC, 2009). Según Lingard y Rawolle una nueva realidad de tipo «post-Westfaliana»" (LINGARD y RAWOLLE, 2010).

El Tratado de Westfalia de 1648 que da término a la Guerra de los Treinta Años, definía la soberanía nacional en función de un territorio geográfico donde los gobiernos nacionales aplicaban sus políticas sin injerencia externa. El modelo de Estado-nación de tipo westfaliano está siendo puesto en tela de juicio por el actual concepto de

gobernanza supranacional, que legitima la mediación de organismos internacionales en la nueva era post-Westfaliana asociada a la globalización, producto de una reestructuración global de la autoridad política «externa, hacia las entidades supranacionales, e interna, hacia los grupos subnacionales» (LINGARD y RAWOLLE, 2010) procesos en los cuales el principio de injerencia ahora es reclamado por las organizaciones supranacionales en nombre de la paz y la estabilidad internacional.

Dentro de este proceso de globalización política, sea económica o social, y dentro de la social la educativa, el desarrollo de las nuevas tecnologías es uno de los principales soportes de la interconexión educativa, “el fenómeno de la globalización revela un carácter dependiente del auge y expansión de las nuevas tecnologías y presenta connotaciones culturales y educativas específicas” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 61).

Los motivos y efectos de la globalización genera un mundo de dilemas, desafíos, y posibilidades, que precisara de nuevas ciencias, por ejemplo la *globología*, que propone Bergesen (1980) y nuevas disciplinas, que abogan por nuevos planteamientos supranacionales en los análisis de las ciencias sociales, por ejemplo la “Política Educativa Supranacional”, tal como plantea Valle (2012) además de la Política Educativa Global, que reivindican Lingard y Rawolle (2010). Nuevas disciplinas y ciencias en las que la Educación Comparada podría ejercer una función clave, y nuevas disciplinas desde enfoques multidisciplinares. Donde son necesarios nuevos esquemas más complejos en el estudio de las relaciones entre relaciones (SCHRIEWER, 2000).

Entre los efectos de la globalización se observa un desmesurado optimismo en determinados sectores sociales, ante la utopía de un mundo sin fronteras nacionales, ni Estados-nación, tanto desde los defensores de un libre mercado mundial sin fronteras ni aranceles. Y el optimismo que se observa desde los movimientos sociales defensores de la ciudadanía mundial o global para la creación de una nueva identidad, en donde el ciudadano se identifica con la Aldea Global, para ser los nuevos “ciudadanos del mundo”, frente a la definición clásica de ciudadano circunscrito al Estado-nación, el que legítimamente otorga derechos a la ciudadanía, promulgados en las constituciones nacionales.

El concepto de ciudadanía del mundo, fue formulada por primera vez por la filosofía estoica (BONI ARISTIZABAL, SOW PAINO, y HOFMAN-PINILLA, 2012: 65); y según Appiah (2006) un ciudadano del mundo se definiría de la siguiente forma:

“persona que reconoce que las obligaciones hacia los demás van más allá de las obligaciones que se tienen con aquellas personas con las que se tienen relaciones (la familia, los amigos) e incluso con aquellas personas con las que nos une una ciudadanía compartida” (BONI ARISTIZABAL, SOW PAINO, y HOFMAN-PINILLA, 2012: 66).

De acuerdo con Held (2010) la ciudadanía mundial sería el ejercicio de los derechos y obligaciones a nivel local, nacional y transnacional (BONI ARISTIZABAL, SOW PAINO, y HOFMAN-PINILLA, 2012: 66).

La globalización, en sus dos dimensiones, en la económica para la creación de un libre mercado global, y en la social el establecimiento de una ciudadanía mundial, revela un optimismo por un fenómeno cuyas consecuencias aún desconocemos, y sólo se están empezando a investigar, y en muchos aspectos representan serios desafíos a la educación, de los cuales a continuación se expondrán sus desafíos a la Educación Comparada y posteriormente la educación secundaria.

3.1.1. La Educación Comparada en el contexto de la globalización.

Dentro de las Ciencias de la Educación hay teóricos que abogan que la Educación Comparada ha llegado a su límite o defunción, en tanto que se ha pasado del análisis de la sociedad, al análisis global, en donde la función del Estado-nación parece en virtud de una globalización supranacional, que suprime el Estado-nación (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, y GAVARI STARKIE, 2012).

Frente a las opiniones que la globalización pone en tela de juicio la unidad de análisis elemental de la Educación Comparada, los sistemas educativos nacionales, hay académicos que demuestran que los procesos históricos y las propias características nacionales siguen siendo elementos centrales en los sistemas educativos. La historia nacional actúa de filtro en los sistemas educativos, factor reconocido por Cowen (2000) y Schriewer (2000). De hecho Dale (2007) reconoce que hay políticas nacionales

idiosincráticas, por ejemplo la educativa, que tiene estructuras propias a las que las innovaciones tienen que acomodarse. De hecho para Dale el proceso de globalización implica la adaptación del Estado-nación a las nuevas condiciones económicas globales, si bien esto puede suponer la sustitución del Estado-nación por la aparición de un nuevo orden global.

Si bien las apreciaciones de los autores que dudan de la vigencia de la Educación Comparada en la nueva era global pueden ser objeto de polémica y debate, los motivos que argumentan, merecen reflexión, al ser el reflejo de los dilemas de la sociedad.

Son destacables las dudas de Dale (2000) que ante un proceso de globalización económica y política pone en tela de juicio la relevancia y supervivencia del Estado, si el Estado-nación base tradicional del orden jurídico y administrativo está desapareciendo, o son limitadas significativamente sus funciones en áreas como la educación, por las organizaciones y agencias internacionales, o hay un movimiento global de homogeneización educativa, ¿cuál es el sentido o futuro de la Educación Comparada? (DALE, 2000: 87). Este es el tipo de preguntas que suscita la globalización, si los procesos y sistemas nacionales dependen de procesos y sistemas globales, ¿qué sentido tienen las estructurales nacionales tradicionales? A juicio de Dale “Debido al “hiperliberalismo” (DALE, 2000: 99) y neoliberalismo que definen “la globalización, el Estado está obligado a adaptarse a la economía. Precisamente es el elevado economicismo de la globalización actual lo que a ciertos autores les resulta preocupante, y ante el marcado carácter neoliberal de la globalización reivindican una globalización alternativa, de hecho Sousa Santos propone una “globalización contrahegemónica” (VEGA GIL, 2011: 84). En este tipo de discursos alternativos cabe la propuesta de Altarejos, Rodríguez, Sedano y Fontrodona (2003: 143,167,190) de una educación integral que fomente además la afectividad, la imaginación y la solidaridad. En lugar del modelo educativo de la educación basada en las competencias desde una clara orientación economicista (CARNOY, 1999).

Los interrogantes sobre las supuestas bondades de la globalización y la posibilidad de globalizaciones alternativas, revelan el escepticismo de sectores sociales y académicos, por cuanto los foros de poder se trasladan desde los órganos nacionales sujetos a estructuras democráticas, a nuevas instituciones supranacionales no sujetas al control político de la ciudadanía.

Una de estas instituciones caracterizada de neoliberal es la OECD, responsable de la publicación trianual de los informes PISA, de vital importancia en esta investigación, en donde si bien las recomendaciones de la OECD nunca son vinculantes, suponen pautas de gran aceptación internacional.

Pero el informe PISA es sólo uno de los aspectos más visibles, público, y mediático de la globalización educativa, y muy posiblemente, uno de los más citados y objeto de debate en los sectores académicos. Aparte de PISA hay otros mecanismos desconocidos por la opinión pública, y cuyo cumplimiento es vinculante. Una de estas políticas supranacionales son los acuerdos como el *General Agreement of Trade Services (GATS)* uno de los principales tratados de la Organización Mundial del comercio, *World Trade Organization*, que cubre doce sectores de servicios, incluida la educación. Desde que el acuerdo fue firmado, el escenario global de “gobernanza” educativa ha llegado a ser más complejo a causa de las disciplinas y reglas comerciales que han llegado a ser relevantes en la regulación de las actividades educativas, a niveles nacionales y subnacionales (VERGER, 2009: 379). El propio concepto de “gobernanza”, pone de relieve la actualidad de las observaciones de Dale (2007) sobre la limitación o restricción de las funciones tradicionales del Estado-nación. Debido a que muchas de sus atribuciones pasan al sector privado y a instituciones supranacionales.

"La gobernanza se refiere a una toma de decisiones en red, que es inclusiva del sector privado y de organizaciones más allá del Estado-nación. Primordial entre estas organizaciones supranacionales se ha revelado la OECD" (GARCÍA RUIZ, 2012: 46).

Sobre los efectos de la globalización en la educación hay diversos puntos de vista, desde los que se manifiestan críticos por la reducción economicista del discurso neoliberal de la educación, entre ellos Carnoy (1999) a quienes abren el interrogante sobre el futuro de los sistemas educativos nacionales, Dale (2000). Cuando otros académicos manifiestan que la Educación Comparada hoy en día es más necesaria por imperativo de la globalización (GARCÍA RUIZ, 2010: 37).

El objetivo de incrementar mundialmente la excelencia y la calidad escolar, e implementación mundial de mayores niveles de libertad e igualdad en la educación, suponen la necesidad de contrastar tasas globales de rendimiento y desarrollo de la

libertad de derechos fundamentales, una investigación que precisa de un método comparado, que sigue teniendo por unidad de análisis el Estado-nación, en la medida que sigue siendo el órgano que regula las relaciones sociales, dentro de sus fronteras nacionales.

En el debate sobre el futuro de los sistemas educativos nacionales en la nueva era de la globalización hay opiniones contrapuestas, desde “las nuevas concepciones que tienden crecientemente a ver la realidad de las sociedades modernas como una única sociedad global, tienen como consecuencia la disolución del objeto de conocimiento de las ciencias sociales comparadas” (SCHRIEWER, 2000: 32) a aquellos académicos que siguen manifestando que “la educación comparada se fundamenta en los sistemas educativos y estos se circunscriben al Estado-nación, que es el que los establece y dirige” (VEGA GIL, 2011: 86).

García Garrido (1996) ya advertía de la crisis del nacionalismo y el Estado-nación, académico que junto Vega Gil, y García Ruiz, defienden que la metodología comparada es necesaria, luego entonces también la Educación Comparada, y conforme progrese la globalización educativa, se dará una “multiplicación de los estudios comparativos” (GARCÍA RUIZ, 2010: 37). Un aspecto en donde parece converger el Informe Delors de 1996, aunque por motivos diferentes, por cuanto “las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación” (DELORS ET AL, 1996: 77)

A la luz de la divergencia, en esta investigación se postula la necesidad de la Educación Comparada, y tenga entre sus unidades de análisis las políticas educativas nacionales, sin desprestigio de otras posibles unidades de análisis, locales o regionales.

La Educación Comparada, y en general la metodología comparada, sigue siendo necesaria en los estudios internacionales, para identificación de las virtudes y excelencias de cada país, y la identificación de los aspectos que precisan reformas, elementos no contradictorios, e incluso impulsores, del proceso de convergencia educativa global.

Una vez que se ha expuesto todas las perspectivas en relación a la globalización y la Educación Comparada, el modo en que a globalización impactará en la educación secundaria de forma específica será a través de varios mecanismos: la cultura de la

evaluación, los consensos supranacionales, el impacto de las nuevas tecnologías, y la transformación cultural hacia una cultura de masas global.

3.1.2. El impacto de la globalización en la educación secundaria.

Quizás uno de los mecanismos más importantes a través de los cuales la globalización ha impactado en la educación secundaria sea a través de las evaluaciones internacionales, aspecto que Crossley (2014) en la actual era de la globalización asocia al fenómeno emergente del *Big Data*, para la elaboración de rankings educativos internacionales y bancos de datos educativos mundiales. Antes de que la globalización tomara fuerza las evaluaciones internacionales empiezan a cobrar importancia en la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* creada en 1961 (BOTTANI, 2006:79). Sin embargo no observan el mismo impacto que el informe PISA. La cultura de la evaluación adquiere auge desde los nuevos modelos de responsividad que introduce Thatcher en los años ochenta, multiplicándose los estudios de evaluación internacional sobre las “buenas prácticas” de los “sistemas educativos excelentes”, destacándose los estudios internacionales; “PISA, TIMSS-R, CIVIC, IALS, etc.” (GARCÍA RUIZ, 2010: 23-24). Cultura de la evaluación que en el plano internacional hoy en día tiene entre sus principales plasmaciones los informes PISA, de los que dependen muchas de las políticas educativas internacionales (FERRER JULIA, 2012; PEDRÓ, 2012). Caso paradigmático es Alemania, cuyas modificaciones educativas desde el año 2000 se orientan a la mejora de sus resultados en el informe PISA (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009); un aspecto constatado por Andreas Schleicher (BRENTON, 2014); o el modo en que muchos países europeos han puesto sus miras en Finlandia investigando el por qué de su éxito, para la mejora de sus propios sistemas educativos (SAHLBERG, 2015).

Y a nivel de política europea, uno de los mecanismos que está influyendo en la educación secundaria son los consensos en materia educativa europea. Dentro del cual destaca el Proceso Bolonia (SALABURU, 2011) para la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Y probablemente tendrá efecto en las demás etapas educativas, especialmente secundaria, para su armonización a la educación superior, según señala Puelles Benítez (2004: 436). Efectos que se analizarán en sub-epígrafe “3.4. Impacto del Proceso Bolonia en educación secundaria”. Entre los elementos de

adecuación de la educación secundaria superior al EEES se localiza: en primer lugar que los alumnos desde la secundaria superior logren los requisitos de acceso al EEES, y en segundo lugar desde la función propedéutica de la secundaria superior el desarrollo de competencias en un modelo de conocimiento análogo al que desarrolla el EEES.

Y otro aspecto que está determinando las políticas educativas europeas, incluidas las de educación secundaria, los objetivos europeos para el 2020, que en su objetivo número cuatro señala: “4. Reducir las tasas de abandono escolar por debajo del 10 % y lograr que al menos un 40 % de las personas de 30 a 34 años hayan terminado estudios superiores” (COMISIÓN EUROPEA, 2012); lo que significa que si se quieren aumentar los graduados superiores, evidentemente implica un aumento de las tasas de escolarización en educación secundaria.

El impacto de la globalización a través del impacto de las nuevas tecnologías en educación secundaria, señalar que como se ha indicado más arriba, a nivel de metodología docente supondrá cambios importantes, por cuanto permiten la formación de comunidades virtuales desde las tecnologías WEB 2.0, que facilitan redes colaborativas (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 33-38) aunque de otro lado, como manifiesta Francesc Pedró (2006, 2012) supone la aparición de nuevos perfiles de estudiantes, a los que debe responder la escuela, aspecto analizado con más detenimiento en el sub-epígrafe “4.3. Las nuevas tecnologías y las redes sociales, nuevos desafíos de la educación secundaria”. Así como a continuación se pasa a la discusión sobre los cambios culturales de la globalización frente la cultura escolar.

3.2. Las diferencias nacionales, políticas, sociales y económicas heredadas históricamente Globalización *versus* cultura escolar.

La globalización es un proceso de convergencia social, política, económica, cultural, a escala internacional, por diversos factores, desde las nuevas tecnologías a la aparición de organismos supranacionales que postulan la emergencia de un libre mercado mundial, dentro de la lógica del neoliberalismo. Una nueva era post-westfaliana que pone en entredicho la soberanía del Estado-nación (LINGARD y RAWOLLE, 2010); pero no por ello implica que haya desaparecido, en la medida que

aún el Estado-nación actúa de filtro en los sistemas educativos nacionales (COWEN 2000; SCHRIEWER, 2000).

El Estado-nación todavía hoy es el principal agente educativo dentro de territorio. Además, aun cuando la convergencia educativa global sea completa, sería necesaria la adaptación de la enseñanza a las peculiaridades regionales y locales, económicas, sociales y culturales, de cada pueblo, etnia, o comunidad social, desde una enseñanza que potencie y armonice todas las funciones educativas de manera adaptada al contexto, tradiciones e historia, señas de identidad y de pertenencia, ante la amenaza de desarraigo que puede suponer la instauración global de una cultura de masas.

Habría dos formas de interpretar la globalización. El primero, de carácter negativo: homologación y homogeneización global en un proceso de desarraigo social a causa del abandono de valores identitarios a cambio de una cultura global de masas, donde primen los valores economicistas sobre los sociales o medioambientales. Y el segundo, más positivo: un proceso de globalización que conserve la diversidad ecológica y social, un globalización basada en el valor del respeto a las tradiciones, la historia y la economía local o regional, de cada país, pueblo o comunidad, donde prime el factor social y medioambiental sobre el económico.

El modo en que se está resolviendo la globalización contemporánea es desde una perspectiva economicista. En lo educativo potenciando la enseñanza en competencias en perjuicio de la formación general (CARNOY, 1999: 146). A este respecto “la misión profesionalizadora de la educación” está siendo ampliamente respaldada por la interpretación que hace la OECD del paradigma, desarrollado por la UNESCO de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y las exigencias del paradigma de conocimiento aplicado impulsado por Gibbons (1994) soporte del Proceso Bolonia sobre “líneas profesionalizantes” (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 62). En el cual se abandona la enseñanza tradicional. En el modelo de aprendizaje del Proceso Bolonia el concepto de *learning* cada vez cede más espacio al concepto de *training*, una tendencia que se ha intensificado desde la Declaración de Graz del 2003 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11).

Los actuales discursos profesionalizantes en el campo de la educación secundaria suponen una tendencia opuesta al valor preprofesional de la educación básica de la escuela comprensiva. Modelo educativo cuyo impulso a la educación básica

en la segunda postguerra mundial fue previa al discurso de las competencias básicas desde los años setenta.

En la medida que sería necesaria una globalización alternativa, más positiva, respetuosa con las tradiciones populares, sería importante una adecuación de la escuela a la globalización desde el respeto a la cultura escolar. La cual se define por el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego, definiciones donde destacan los conceptos de «producto histórico», «tradición», «regularidad», «continuidad y persistencia» y «sedimento formado a lo largo del tiempo» (VIÑAO, 2002: 73-74).

El no respeto de las tradiciones escolares por los actuales modelos de convergencia educativa impuestos por la globalización, donde destacan actualmente dos mecanismos, que son el programa PISA y el Proceso Bolonia, son elementos que suscitan la resistencia desde diversos ámbitos sociales y académicos. Buena prueba de ello es el caso alemán donde a partir de los efectos del informe PISA del año 2000, y durante las protestas estudiantiles contra el Proceso Bolonia, desde sectores académicos y estudiantiles se ha reivindicado la *Bildung* como un modelo de calidad educativa que se pierde de vista en los procesos de convergencia globales. Aspecto que se desarrollará con más detenimiento en los sub-epígrafes “5.4.4.” y “5.4.6.”.

La función de las tradiciones y la historia en la enseñanza es decisiva en el estudio de diversos sistemas educativos, porque a pesar de los procesos de convergencia internacionales persisten diferencias entre los modelos escolares. Motivo por el cual dentro de esta investigación se da especial importancia al estudio del origen y evolución histórica de la educación secundaria. Todavía es importante el “sentido de la historia” (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003) lo que implica “análisis históricos (estudios dinámicos)” (VALLE, 2012: 110-111).

La preservación de las señas de identidad implica que por muy exitoso que sea un modelo en un sistema educativo, por ejemplo en Finlandia, no sería posible su extrapolación directa a cualquier país diferente, por ejemplo España. Si un modelo funciona en un sistema educativo, además de por los elementos que lo integran, es por su excelente adaptación a las características históricas, tradicionales y populares en donde se ha desarrollado. Un elemento más que justifica el estudio histórico de la

evolución de los modelos escolares, antes de cualquier análisis cuantitativo de rendimiento escolar.

Dentro de esta investigación, cuando se analice la reforma educativa sueca de 1962 se comprobará cómo la imposición de la pedagogía progresiva, frente a un profesorado conservador que seguía aplicando modelos educativos tradicionales, es un elemento que genera resistencias (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013); y a día de hoy la excelencia educativa sueca deja mucho que desear si se compara con la escuela finlandesa (OECD, 2014b). Aspecto observado por Enkvist (2006b: 107) quien explica el reciente empeoramiento de los resultados educativos por la actual predominancia de la pedagogía. La diferencia entre la reforma educativa sueca de 1962 y la finlandesa de 1968, es que en Suecia no se respetó la cultura escolar. Mientras Finlandia el proceso de reforma se hizo desde el respeto a la pedagogía tradicional (ENKVIST, 2006; GARCÍA RUIZ, 2010, 2011b, 2011c; SIMOLA, 2005, 2013; NIEMI, 2013); en donde hay una valoración social positiva a la disciplina (MALGAREJO DRAPER, 2006).

Un fenómeno parecido a Suecia sucedió en España en la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, cuando la reforma educativa impuso una pedagogía progresiva sin contar con el apoyo unánime del profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b); lo que será motivo de rechazo por una parte del cuerpo docente, y motivo de pérdida de calidad educativa. Fenómeno que se explicará cuando se analice la educación secundaria española.

La investigación que aquí se desarrolla demuestra cómo, a pesar de las semejanzas educativas que pueda haber entre países europeos, existen diferencias importantes.

“Si bien podría parecer que los modelos educativos de los países miembros de la Unión Europea son muy parecidos y que abordan los mismos problemas aportando soluciones similares, un minucioso análisis de sus propuestas curriculares permite reconocer múltiples diferencias, que bien aprovechadas pueden ayudar al enriquecimiento de todos, utilizando la educación comparada como medio para conocer y mejorar” (RODRÍGUEZ, HERNÁNDEZ Y CASTRO, 2012: 357).

El hecho que los países seleccionados en esta investigación sean todos miembros activos de la Unión Europea: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; no es motivo suficiente por el cual todos deben disfrutar de las mismas virtudes, y excelencias, y rendimiento educativo, más al contrario, cuando se elabore las conclusiones específicas sobre la educación secundaria en cada país se observarán profundas diferencias entre sus virtudes, excelencias, y necesidades de mejora. Diferencias que en gran medida obedecen a su propia evolución histórica y condiciones sociales, económicas, políticas, y culturales.

De hecho, hoy en día, cualquier estudio de Educación Comparada riguroso en la comparación profunda de diferentes sistemas educativos de forma completa, el estudio del origen histórico de sus instituciones es imprescindible. Si quisiéramos comparar el sistema educativo inglés y el alemán, sería imprescindible una noción básica sobre el origen histórico al menos de las *grammar schools* y las prestigiosas universidades inglesas, y el origen del *Gymnasium* alemán.

En el ámbito de la educación secundaria, es imprescindible seguir reivindicando desde la Educación Comparada el importante papel que sigue ejerciendo la cultura escolar, producto de las más profundas tradiciones escolares y pedagógicas, generadas a lo largo de la historia, y suponen para muchas instituciones educativas un sello de calidad y excelencia, que validan su trayectoria educativa y pedagógica y su influencia decisiva en la posterior evolución de la educación secundaria.

3.3. El impacto de PISA en la educación secundaria.

La globalización y el postmodernismo se encuentran en los cimientos de todos los procesos que se dan cita en actual cambio de era, incluido el educativo, que en el plano escolar se materializan en una serie de programas supranacionales, dos de los más importantes son el programa PISA y el Proceso Bolonia. El impacto de PISA es de ámbito internacional e influye directamente en la educación secundaria inferior, mientras el impacto del Proceso Bolonia es sólo de ámbito europeo y repercute indirectamente en la educación secundaria superior, si bien Puelles Benítez (2004: 436) señala que puede llevar a una reestructuración de toda la educación secundaria para su armonización con el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), y que se abordará

en el siguiente sub-epígrafe. Ambas políticas, PISA y Proceso Bolonia, tienen en común que parten del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, impulsado por la UNESCO y la OCDE.

El impacto internacional del programa PISA en educación secundaria inferior, donde la mayoría de sistemas educativos integra alumnos de 15 años, se observa por cuanto la competitividad educativa internacional se cifra en el grado que los alumnos en esta cohorte edad logran las mayores puntuaciones en un modelo de evaluación donde lo que se valora es la competencia de aplicación del conocimiento adquirido. Los sistemas educativos que quieran liderar las posiciones del ranking orientarán sus esfuerzos en secundaria inferior hacia el modelo de conocimiento aplicado que rige el programa.

El impacto del Proceso Bolonia, en el ámbito europeo de la educación secundaria superior, se observa por cuanto si su objetivo es la creación del EEES, donde se incluye tanto universidad académica y estudios politécnicos, los sistemas europeos adaptarán la educación secundaria superior para que sus alumnos cumplan los requisitos de acceso al EEES, y desde la secundaria superior se forme a los alumnos en las competencias que les serán imprescindibles para cursar con éxito futuros estudios en el EEES.

En ambos casos, tanto en el programa PISA como en el Proceso Bolonia, el paradigma de referencia es el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, que está informando las principales políticas educativas de la globalización neoliberal, por cuanto se encuentra en la base teórica de sus principales agencias supranacionales, OCDE y la UNESCO. En el programa PISA, perceptible dado que “PISA se representa como un proceso incluyente cuyas medidas son “relevantes para el aprendizaje a lo largo de la vida” (POPKEWITZ, 2013: 57). Desde un modelo de formación que en PISA según Messner (2009: 4) revela un carácter pragmático-funcional. Lo cual concuerda con una de las características del que según Colom Cañellas (1997: 7-17) caracteriza el modelo de conocimiento postmoderno, donde prima lo “funcional e inmediato”. En el caso de PISA importante no es el valor del conocimiento por sí mismo, sino “la capacidad práctica para aplicar los conocimientos en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la economía y el trabajo” (POPKEWITZ, 2013: 54).

De estos dos fenómenos, PISA y Proceso Bolonia, coincidentes en el tiempo y que están determinando muchas de las reformas europeas en educación secundaria, PISA sobre todo en secundaria inferior, y Bolonia en secundaria superior, este sub-epígrafe se centrará en el impacto e importancia de PISA, a dos niveles: a) en el debate que se ha generado, b) en su importancia cardinal en tanto que ofrece una información estadística de primera mano, y según las corrientes educativas afines a este programa, de enorme fiabilidad.

En esta investigación, desde el paradigma positivista de Bereday, se valorará de forma positiva los resultados estadísticos de PISA, sobre todo en la validación de algunas de las hipótesis que se plantea, de modo que cuando se analice cada uno de los modelos de escuela secundaria en los países objetos de estudio se hará una revisión de sus resultados en el último informe PISA del año 2012.

Paradigma positivista en esta investigación adaptado al contexto epistemológico contemporáneo donde se revaloriza el contexto histórico, por lo que cuando se aborde la génesis de la escuela comprensiva y la escuela diversificada, y se estudie la educación secundaria de los países objeto de estudio se dará gran importancia al análisis de su historia. Es dentro de esta adaptación de lo histórico y cualitativo a lo positivo, en donde es necesario partir también de una visión crítica de lo que significa PISA, siendo conscientes en todo momento de las limitaciones de este programa. Limitaciones que se aprecian en los debates originados, donde se evidencia la fricción entre PISA y determinadas corrientes de la educación, desde las más conservadoras valedoras de la tradición a las más críticas emancipación social.

Por este motivo en la organización de este sub-epígrafe primero se hará una breve descripción del programa para después hacer un análisis crítico de sus lagunas y deficiencias, si bien dejando claro en todo momento que este análisis crítico tiene por objeto evidenciar que el programa PISA no es perfecto, pero no por ello no es útil. Al menos para esta investigación los datos obtenidos de PISA sobre el rendimiento escolar de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España, será de gran valor.

Que este primer intento de evaluación supranacional de la educación presente elementos de crítica, en modo alguno invalida el empleo de metodologías estadísticas en la evaluación internacional de sistemas educativos, sólo evidencia las dificultades de

un proyecto tan ambicioso, y que seguramente evolucionará a futuro a formatos más complejos.

Pero estos elementos de crítica, junto a otros muchos, se dejarán para el final del apartado, primero a continuación se pasará a una breve descripción de qué es PISA.

3.3.1. Qué es el informe PISA.

El informe PISA es un informe elaborado por el *Programme for International Student Assessment* lanzado por la OECD en 1997, elaborando un informe que se publica cada tres años desde el año 2000, una evaluación internacional en competencias básicas en: lectura, matemáticas, y ciencia (incluyendo biología, geología, física, química, y tecnología); recibiendo un gran apoyo y seguimiento internacional, actualmente cuenta con 65 países, en donde a cada edición aumenta en número de participantes, suscitando el debate político y mediático, por las críticas o elogios que recibe el sistema educativo nacional según su posición alcanzada en el ranking de internacional. Un elemento que motiva la competición entre los diferentes países por las primeras posiciones, y señala su gran fiabilidad y credibilidad, “su rigor metodológico acompañado de una mirada y actuación fuertemente independiente en su diseño y explotación de los datos” (ZANCAJO, CASTEJÓN y FERRER, 2012: 13).

El programa PISA es un claro ejemplo de la evolución mundial de la evaluación educativa internacional, iniciada por la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) fundada en 1961, su primer director será William Douglas Wall, aunque dimitió al año siguiente pasando el cargo a Torsten Husén, quien dirige la organización hasta 1978.

“El mayor mérito científico de la IEA ha sido poner en marcha instrumentos que han hecho factible la mayor comparación de datos sobre el rendimiento de los alumnos en sistemas de enseñanza diferentes. Alrededor de la IEA, se constituyó en aquellos años una comunidad científica internacional especializada en la evaluación a gran escala de los conocimientos de los alumnos” (BOTTANI, 2006:79)

La era moderna de la IEA empieza en 1995 a partir del TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) e incluye los estudios TIMSS, el PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y el ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana) (GONZÁLEZ NAGEL, 2012: 29-30).

El TIMSS está especializado sólo en matemáticas, el PIRLS sólo en comprensión lectora, y el ICCS en Educación Cívica y Ciudadana. El informe PISA es más amplio porque evalúa las puntuaciones de alumnos de 15 años: normalmente escolarizados en la educación secundaria inferior, en el tramo de la educación obligatoria, y normalmente antes de que se cumpla la edad mínima de acceso al mercado laboral. Evaluando en este cohorte de edad, a todos los alumnos, independientemente de su clase social o tipo de escuela, tanto competencias de comprensión lectora, competencia científica, y competencia matemática.

Una de las características más sobresalientes del informe PISA, especialmente para los estudios de igualdad en educación, es su especial interés por el estudio del grado de equidad en los sistemas educativos, a través del estudio del grado de homogeneidad o dispersión obtenida en las puntuaciones de los estudiantes, o de forma más sofisticada estudiando el grado de equidad social que adquiere el sistema educativo a través del índice ISEC (índice Socio-Económico y cultural) a partir de la información del nivel socioeconómico y cultural de los propios alumnos, un procedimiento preciso y fiable, que no se basa en estimaciones sino en datos individuales (TIANA FERRER, 2012: 24).

El informe PISA mide así la vinculación entre variables socioeconómicas y rendimiento escolar, una relación variable dependiendo del grado de equidad social que adquiera el sistema educativo, habiendo países, entre ellos Finlandia y Suecia, en donde se llega a un mayor nivel de igualdad de oportunidades académicas, frente a otros países en donde la desventaja social se transforma en un alto índice de desigualdad educativa, por ejemplo, Alemania y España, según los datos del informe PISA del año 2012, y que se estudiará en las conclusiones.

Es importante destacar la importancia para la OECD de las políticas de igualdad de oportunidades, cuando es una institución definidamente neoliberal, por cuanto analiza las cuestiones educativas desde un «fundamentalismo económico» (RIZVI y LINGARD, 2009) y desde una dimensión esencialmente técnica (GARCÍA RUIZ,

2011: 11-26). Aspectos a pesar de los cuales es demuestra un nivel muy elevado de compromiso en el análisis de la igualdad en educación, “es muy sintomático el hecho de que haya sido PISA quien haya a florado de nuevo la gran importancia de la clase social como factor explicativo de los resultados de los alumnos” (ZANCAJO, CASTEJÓN y FERRER, 2012: 13). Además de que es un elemento de estímulo para la competición educativa internacional, donde la OECD ha devenido recientemente en actor político por derecho propio (HENRY et al., 2001).

El proceso de globalización está brindando importantes oportunidades a la educación, que si son bien percibidas por la Educación Comparada puede hacer de esta disciplina una herramienta fundamental en el proceso de globalización educativa. En este sentido el esfuerzo que hace el programa PISA es importante, y sus datos revelan una gran utilidad en el análisis de los resultados de las políticas educativas recientes en los países participantes.

Políticas y resultados que en todo caso deben analizarse desde la evolución histórica de los modelos escolares. Motivo por el cual en esta investigación además de contar con los datos PISA se mantendrá una visión histórica, por cuanto muchas de las reformas, y diferencias de resultados, dependen de las tradiciones escolares.

Los informes PISA son analizados de cerca por todo tipo de instituciones educativas, supranacionales, regionales, nacionales, tanto desde el ámbito académico y todo tipo de agencias de investigación educacionales públicas o privadas. Además que sus informes son elemento de expectación social, impacto mediático, y en alguna que otra ocasión motivo de escándalo político nacional según los resultados. La razón de su éxito se debe a una serie de virtudes, sin desmerecimiento de los defectos que desde la crítica se ha revelado, y se analizarán en el siguiente sub-epígrafe. Pero a pesar de cuantos defectos manifieste es necesario el reconocimiento de que en la actualidad el éxito del informe PISA se debe a que también presenta una serie de virtudes:

- Goza de una enorme confianza internacional a razón de que el modo en que aplica la metodología estadística denota rigor y fiabilidad.
- El rango de países que participa en el programa PISA se ha ido ampliando desde la primera edición del año 2000 a la última del 2012 donde ya cuenta con 65 países, de modo que no sólo es una muestra de la educación en los países de la OCDE (que sólo agrupa 34 países), se

está convirtiendo en un barómetro del nivel de resultados escolares en alumnos de 15 años a nivel internacional.

- Hace una evaluación positiva de competencias clave en lectura, ciencia y matemáticas, evitando cualquier sesgo etnocentrista o eurocentrista, lo cual hoy en día se percibe en el modo que países orientales lideran el ranking después del informe PISA del año 2012. Independientemente de la nacionalidad o cultura de origen cualquier alumno de 15 años está en igualdad de oportunidades para la superación con éxito de sus pruebas, lo único que importa es la valoración de la capacidad del alumno en la aplicación de los conocimientos.
- Demuestra una elevada preocupación por la igualdad de oportunidades, que mide a través de la varianza explicada por factores socioeconómicos.

Debido a las virtudes que se han expuesto en esta investigación se aprovecharán los datos obtenidos de PISA en los países seleccionados para, en combinación al estudio histórico de la génesis de su actual modelo escolar, y sus más recientes reformas, la valoración de sus resultados en PISA.

No obstante, y a pesar de cuantas ventajas se aprecian en PISA tampoco es óbice para el no reconocimiento de que también presenta una serie de defectos, siendo precisamente lo que ha generado un gran debate en el ámbito académico, y que a continuación se expone. El que los datos ofrecidos por PISA sean de provecho para esta investigación no exime de una perspectiva crítica sobre el modo en que se han obtenido y el modelo de conocimiento en función del cual han sido generados.

3.3.2. El debate en torno a PISA.

A nivel institucional PISA ha sido un revulsivo por cuanto las instituciones educativas de los países participantes han entrado de lleno en la competición educativa internacional, por lo que ahora no basta tener sistemas educativos que ofrezcan buenos servicios a sus alumnos, y un sistema de titulaciones acorde a las demandas sociales y económicas, ahora la globalización exige unos determinados niveles de calidad

educativa en términos internacionales, o por lo menos en los países participantes. A partir de ahora no basta que los cancilleres alemanes sostengan en sus discursos públicos que de acuerdo a los criterios alemanes la educación alemana es excelente, ahora la educación alemana es chequeada trianualmente en comparación a al menos 65 países, si realmente la educación alemana es tan excelente como el canciller alemán sostiene, entonces los resultados escolares alemanes en las comparaciones internacionales deberán probarlo.

He ahí un motivo de polémica. En el año 2000 el informe PISA demostró que el sistema educativo de Alemania no brindaba tantas excelencias como sus dirigentes afirmaban. Lo que generó un gran debate mediático y social que se expone en el sub-epígrafe “5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000”.

De otro lado, hasta no hace mucho tiempo, todavía en los años noventa, cuando en el ámbito académico y la discusión política se debatía si la escuela comprensiva era un modelo educativo que suponía una reducción de los estándares educativos, a menudo se citaban investigaciones en uno u otro sentido, cuya relevancia era cuestionada dependiendo del paradigma de partida o los intereses en juego. Cuando en 1950 Suecia lleva a cabo la experimentación de la escuela comprensiva y sus resultados fueron al menos lo suficientemente buenos como para la implantación nacional de la escuela comprensiva en 1962, no fue un tipo de investigación sobre las bondades de la escuela comprensiva que convenciera a toda la comunidad educativa internacional de la conveniencia de este modelo. Cuando se inicia el periodo de politización de la educación en el Reino Unido por la introducción de la escuela comprensiva en la *Circular* 10/65 (sub-epígrafe “5.3.2.2.” de esta investigación) desde el ámbito conservador se siguió argumentando que la escuela comprensiva suponía una bajada de estándares educativos. Finalmente en el Reino Unido, al igual que en otros países, se ha implantado la escuela comprensiva, y fue precisamente Margaret Thatcher quien introduce los correctivos a la escuela comprensiva para adaptarla a la nueva era de las reformas neoliberales.

Hoy en día el debate que hubo en los años sesenta o setenta sobre si la escuela comprensiva supone una bajada de los estándares educativos sería impensable. Por una razón muy sencilla, disponemos de una herramienta internacional de evaluación de los estándares educativos nacionales, con un rigor y fiabilidad muy alta, que la simple

demostración por el programa PISA que un modelo de escuela comprensiva como la finlandesa lidera el ranking educativo internacional en varias ediciones seguidas, y aunque hoy se vea superada por países orientales, Finlandia sigue teniendo unas puntuaciones de las más elevadas de Europa occidental, demuestra que la escuela comprensiva en modo alguno baja los estándares educativos, además de que también prueba la enorme utilidad del programa PISA en la evaluación educativa internacional.

Cuántos debates se hubieran ahorrado en la Cámara de los Lores y la Cámara de los Comunes desde 1965 a los años setenta, si hubieran dispuesto de algún mecanismo de evaluación parecido a PISA. Quizás no sólo en el Reino Unido, se ha citado el Reino Unido por ser uno de los más paradigmáticos pero fue un debate que se extendió a otros muchos países, incluido Alemania donde uno de los argumentos de los *Länder* conservadores para la no instauración de la *Gesamtschule* (la escuela comprensiva de la República Federal de Alemania) fue la argumentación de que la calidad de estas instituciones desmerecía en comparación al *Gymnasium*.

Aunque en el caso de Alemania, como se verá en el sub-epígrafe “5.4.3.” había otro debate de fondo, ni mucho menos tan cuantitativo. La esencia de la discusión residía en algo más cualitativo, la conservación de la formación de la persona, la *Bildung*, y que de hecho hoy en día se ha convertido en motivo de discusión sobre si realmente PISA es realmente un buen indicador de la calidad de la educación.

El informe PISA por tanto de un lado presenta una serie de ventajas, es una herramienta cuantitativa muy rigurosa y de gran fiabilidad, que evalúa competencias clave en multitud de países, no centrándose sólo en los miembros de la OCDE, sin ningún tipo de sesgo etnocentrista o eurocentrista, y que presta mucha atención a la igualdad de oportunidades, pero que sin embargo presenta defectos no menos importantes, aunque no por ello invalida la utilidad de sus resultados.

Las críticas en torno a PISA se sintetizarían en función de dos grandes grupos: a) críticas por cuanto subyace un modelo de conocimiento pragmático-funcional, b) críticas por cuanto es una herramienta que tiende a un determinado modelo de globalización neoliberal, que está haciendo que los sistemas educativos converjan a parámetros comunes, no siempre dentro del respeto a la tradiciones locales. Se empezará primero el análisis de las críticas que ponen de relieve el modelo de

conocimiento subyacente en PISA, para después el análisis de las críticas en relación al rol de PISA en la globalización neoliberal.

Uno de los elementos de crítica por diversos autores al informe PISA es el modelo de conocimiento que propone, basado en el concepto de *literacy*, críticas de las cuales se expondrá la siguiente cita:

“El proyecto PISA hace un uso casi inflacionario del término *literacy*: hay *reading literacy*, *mathematical literacy*, *scientific literacy*. En sentido estricto, la palabra *literacy* denota solamente la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, como concepto relevante para las ciencias de la educación, *literacy* ha pasado a tener una dimensión práctica, relacionada con la vida y el mundo. Ha pasado a significar que los contenidos escolares deben enseñarse de modo tal que sean de utilidad al ciudadano (“*citizen*”) en su vida y su profesión” (MESSNER, 2009: 3).

El concepto inglés de *literacy*, en principio capacidad de lectura y escritura, se está aplicando a todo tipo de competencias, incluidas matemáticas y científicas, lo que supone un uso inflacionario a juicio del autor, y además claramente vinculado a una intencionalidad pragmática, dado que realmente se valora es su dimensión aplicada. Según Messner (2009: 4) en la descripción del concepto de *literacy* se ha hecho visible el carácter pragmático-funcional del concepto de formación propuesto por PISA.

Un país que quiera liderar el ranking educativo internacional en los términos que establece PISA para alumnos de 15 años orientará la formación de la educación secundaria inferior hacia un tipo de conocimiento aplicado, lo que Gibbons (1994) propone como Modo 2 de conocimiento, en oposición al modelo de conocimiento tradicional que sería el Modo 1. Las diferencias entre el modo de conocimiento tradicional y el aplicado es analizado en los sub-epígrafes, “4.4. Los objetivos de la educación secundaria en la actualidad”, “4.5. Las competencias básicas”, y “4.7. La educación secundaria de hoy a debate”. Ya esta distinción entre dos modos de conocimiento, aplicado y tradicional, revela las profundas conexiones que esta discusión tiene en relación al debate entre los dos grandes paradigmas pedagógicos, la pedagogía progresiva y la pedagogía tradicional.

La pedagogía progresiva, se basa en los postulados de Rousseau, Pestalozzi, Dewey (HERMANN ROHRS,1997; REESE, 2001) donde prima el *saber hacer* , la metodología activa, resumida en el lema de Dewey *do everything by doing nothing*. Una pedagogía centrada en el alumno, desde un modelo de libertad permisivo de tipo *laissez faire*, y un modelo de conocimiento no centrado en el contenido, sino la actividad, luego un conocimiento aplicado a la vida real. Es el valor del conocimiento aplicado a la vida real lo que propugna PISA, “la capacidad práctica para aplicar los conocimientos en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la economía y el trabajo y no, en efecto, el aprendizaje de la ciencia y las matemáticas (POPKEWITZ, 2013: 54).

La pedagogía de fondo que subyace en PISA se encuentra dentro del abanico de la pedagogía progresiva, por cuanto el modelo de conocimiento no está centrado en la enseñanza de contenidos, está centrado qué sabe hacer el alumno con lo que sabe, su utilidad práctica, de lo que deriva un uso pragmático-funcional. De hecho Dewey es un fiel exponente de la pedagogía pragmática (MESSNER, 2009: 4). Modelo educativo que se encuentra en la base del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde ya el propio nombre del paradigma lo advierte: la importancia del aprendizaje es proporcional a su grado de aplicación a lo largo de toda la vida, motivo por el cual en los ámbitos escolares propugna lo que Husén denominaba competencias básicas, y hoy se ha transformado en las competencias básicas (aspecto básico de la enseñanza que se analiza en sub-epígrafes “4.6”, y dentro de las hipótesis comparativas el sub-epígrafe “7.5”). Paradigma en el cual entronca PISA por cuanto sus medidas se presentan “relevantes para el aprendizaje a lo largo de la vida” (POPKEWITZ, 2013: 57).

A diferencia de este paradigma donde permanece de fondo la pedagogía progresiva, en la perspectiva del conocimiento tradicional lo que realmente importa es el verdadero nivel de conocimientos, no sólo capacidad de aplicación. PISA evalúa si el alumno aplica lo que sabe, centra su atención en si ha desarrollado suficiente capacidad de lectura, cálculo y habilidades matemáticas, o científicas, para su desenvolvimiento en la vida. Sólo evalúa capacidad de aplicación sin que valore en ningún momento si el conocimiento es producto de la repetición mecánica de una conducta aprendida. De hecho hay autores que incluyen a la OCDE dentro de la corriente conductista, en donde el proyecto DeSeco (2005) para la OECD afirma que “las competencias son las habilidades para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado” (CEJA OSEGUERA, DE LA TORRE HIDALGO, T. Y VERA ARENAS, 2012: 81).

Lo único que se tiene en cuenta es la respuesta ante un fenómeno, no el proceso interno de razonamiento por el que se llega al resultado. En la dialéctica proceso-resultado, tanto en la enseñanza como el aprendizaje, el proyecto PISA se centra sólo en la evaluación de resultados, no el proceso.

Es a este tipo de contradicciones, transformación del alumno en mero receptor de información aplicable, es a donde puede dirigirse una sociedad de la información orientada a los resultados, sin importar la lógica interna de los procesos. Lo que en el ámbito escolar tiene mayores consecuencias.

“La concepción misma de PISA como estudio escolar comparado hace que la problemática de la formación se concentre en el “producto” de la enseñanza escolar bajo la forma de rendimientos mensurables. Esto lleva a que los procesos de formación personal, el conjunto de estructuras de actividad de la enseñanza escolar, resulten secundarios” (MESSNER , 2009: 9).

La atención centrada en resultados transforma la enseñanza en secundario, lo que supone un elemento de crítica sustancial, donde se observa una de las grandes diferencias entre la pedagogía progresiva y la pedagogía tradicional, por cuanto la pedagogía tradicional se centra en la enseñanza (GARCÍA RUIZ y GAVARI STAKIE, 2009: 100-101). En el debate sobre el modelo de conocimiento inserto en PISA ha habido autores que han manifestado la manera en que este modelo de conocimiento se encuentra fuera de su concepto tradicional. Un país en donde quizás este debate haya sido más encendido sea Alemania, por dos razones, por la polémica que suscitaron sus bajos resultados en el informe PISA del año 2000, y por cuanto la defensa del modelo de conocimiento de su prestigiosa educación secundaria académica, el *Gymnasium*, aun se basa en las tradiciones escolares, sólidamente asentadas sobre la *Bildung*, que implica un modelo de conocimiento tradicional opuesto al que propone PISA.

“la *Bildung*... no es un conocimiento que se puede codificar y fijar, ni teórica ni prácticamente” (Wolff-Metternich, 2004, p. 68), ni utilitario ni pragmático (p. 69) y, por consiguiente, carece básicamente de propósito (p. 71). Y, frente a la teoría humboldtiana de la *Bildung*, Wolfgang Frühwald, profesor de estudios literarios, identificaba los supuestos básicos de PISA utilizando incluso una imagen médica, y los tachaba de “cáncer” de una “ideología de la

rentabilidad”— y lo escribió en inglés (*value-for-money*) (Frühwald, 2004, p. 43) “ (TRÖHLER, 2013: 131).

Bildung es una palabra alemana de origen medieval que significa formación de la persona, en función de la cual Humboldt establece un modelo de *Gymnasium* (educación secundaria académica alemana), basada en un modelo de conocimiento tradicional orientada al auto-cultivo de la persona, desprovista de interés pragmático, y que se analiza en el epígrafe de esta investigación dedicado a la educación secundaria alemana, donde también se señalarán (especialmente en el sub-epígrafe “5.4.4.”) los elementos de debate el ámbito académico en la defensa de la *Bildung* frente a PISA, y que ponen de relieve las contradicciones entre PISA y la educación tradicional alemana orientada hacia la recuperación del sentido clásico de la ciencia. A juicio de Böhm (1982: 12) en su origen la ciencia desprovista de un fin pragmático tuvo por fin el conocimiento de “lo eterno, lo inalterable, lo inmortal, los primeros e inmortales principios”.

Las contradicciones que plantea el modelo de conocimiento inserto en PISA tienen una doble dimensión:

- La propia contradicción entre pedagogía progresiva *versus* pedagogía tradicional (analizado en el sub-epígrafe “4.7. La educación secundaria de hoy a debate”).
- Las contradicciones que PISA, en tanto que un fenómeno propio de la globalización, representa ante la cultura escolar tradicional (la cultura escolar es un aspecto del que ya se ha hablado en el anterior sub-epígrafe “3.2.”).

El modo que en Alemania se produce lo que Tröhler (2013) denomina un “choque cultural” entre el pragmatismo de PISA y la *Bildung* alemana, es el modo que en este país se está viviendo las contradicciones que supone la estandarización internacional de un modelo educativo basado en la pedagogía progresiva frente las tradiciones escolares autóctonas. Un proceso que en cierto modo es parecido a la contradicción que vivió Suecia en los años de las grandes reformas lideradas por Husén, cuando a partir de la investigación científica se impuso, según se desarrollaba la escuela comprensiva, la pedagogía progresiva, no sin el rechazo de la mayoría docente (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013). Fenómeno similar a la forma en que una parte del profesorado español vivió la imposición de la pedagogía

progresiva cuando se aplica la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b) aspecto que se analiza en el sub-epígrafe “5.4.2. La escuela comprensiva española de la dictadura a la democracia”.

En síntesis, PISA, además de ser una herramienta de evaluación educativa internacional está siendo utilizada para la implantación en términos globales de una reforma pedagógica ulterior, de carácter pragmática, al estilo de la pedagogía progresiva de Dewey, que es en esencia una pedagogía liberal.

El hecho que estos elementos se utilicen de crítica sobre el programa PISA no implica que los datos estadísticos de rendimiento educativo de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, o España, carezcan de valor. Por supuesto tienen un gran valor, pero siendo conscientes de los defectos del modo en que han sido recogidos. Hoy en día, careciendo de otro mecanismo de la envergadura que plantea PISA, los datos obtenidos por este programa son útiles, pero aun siendo útiles nunca hay que perder de vista la perspectiva crítica, por cuanto este tipo de sistemas de evaluación internacional a futuro son mejorables, para lo cual de antemano es necesario el conocimiento de sus fallos.

Uno de estos elementos ya se ha analizado: la contradicción entre su modelo de conocimiento aplicado, en coherencia a la pedagogía progresiva, que favorece lo que Gibbons (1994) denomina Modo 2 de conocimiento, el conocimiento aplicado, lo que llega una concepción parcial del que no comprende el valor holista e integral del conocimiento, sus procesos de fondo implícitos, y a nivel educativo deja en un lugar secundario el valor de la enseñanza.

El segundo de estos elementos es por cuanto asume un modelo de globalización que entra en contradicción con la cultura escolar tradicional, lo que en cada país generará conflictos el modelo educativo global que hay detrás de PISA, y el modelo educativo local o autóctono de cada país en donde se aplica. Uno de los países en donde este conflicto ha generado un elevado nivel de debate es Alemania por la contradicción entre los planteamientos educativos de PISA frente la *Bildung* tradicional.

El nexo de unión entre la crítica al modelo de conocimiento de PISA, y su pretensión globalizadora se descubre en el momento que hay una percatación de que el

objetivo de PISA es la adecuación de las principales economías más industrializadas del mundo a los actuales requerimientos de la sociedad del conocimiento

“por intermedio de PISA los países industrializados más avanzados del planeta intentan desarrollar una concepción de “formación” que se adecue al paso de una sociedad industrial a una sociedad `del conocimiento” (MESSNER, 2009: 5).

El modelo de conocimiento pragmático de PISA, tiene por objetivo la adecuación global de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Messner limita esta adecuación a las principales economías más industrializadas, pero cabe la sospecha que hoy en día cuando los países orientales han tomado la delantera en el ranking de PISA después de la edición del año 2012 en realidad este proceso supera con creces las expectativas iniciales: muy posiblemente sea el medio a través del cual hay una reorganización global de la educación en donde todo país que quiera ser competitivo en lo económico, en lo educativo implementa reformas acoplando a su contexto doméstico las orientaciones que se desprenden de los informes PISA. Uno de los aspectos de impacto global de PISA según Cummins (2012: 11) es en la introducción de políticas de rendición de cuentas en todo el mundo.

Buena prueba de ello quizás sea Alemania, donde uno de los efectos del informe PISA del año 2000 (como se explica en sub-epígrafe 5.4.3.”) será precisamente el logro de consensos entre todos los *Länder* para la creación de los estándares educativos que deben exigirse, creándose agencias nacionales de evaluación del sistema educativo, lo que en otras palabras significa la creación de un sistema centralizado de rendición de cuentas: los *Länder* tienen plena autonomía para la organización de la educación de acuerdo a sus competencias, pero están obligados al cumplimiento de unos criterios mínimos de calidad educativa establecidos a nivel nacional para toda Alemania, y para cuya vigilancia se establecen agencias de evaluación de ámbito nacional. Un modelo de evaluación centralizada nunca antes visto en Alemania, un país históricamente muy descentralizado.

Numerosos autores sostienen que PISA se encontraría dentro de los “mecanismos blandos” para la formulación, regulación, coordinación internacional y convergencia de las distintas políticas (PEREYRA, KOTTHOFF, y COWEN, 2013: 8).

Las principales líneas de convergencia serían hacia a) la globalización de la política de rendición de cuentas, b) pero un modelo de rendición de cuentas que el modo en que está siendo promocionado desde PISA es orientado al conocimiento aplicado (aunque no sin resistencias, prueba de ello también Alemania por el choque cultural que genera frente la *Bildung*) en coherencia al pragmatismo de la pedagogía progresiva, que permita la transformación de las sociedades industriales en sociedades del conocimiento, luego vinculado a elementos del conocimiento postmoderno de tipo postindustrial.

De hecho un elemento que algunos académicos echan en falta y que desde luego no entra en los postulados del modelo de conocimiento de PISA es por cuanto "pocas son las voces que se han alzado para lamentar la escasa importancia que se otorga en PISA a la formación estético-literaria, (MESSNER, 2009: 4). Un tipo de conocimiento propio de la *Bildung* pero que brilla por su ausencia en PISA.

En síntesis, una vez expuestas las críticas a PISA, se hará una enumeración de sus principales limitaciones, sin desmerecimiento por ello de sus virtudes, motivo por el cual los resultados PISA se tendrán en consideración en esta investigación, pero no desde la aceptación pasiva simplemente porque la OCDE cuente con el apoyo internacional. En esta investigación se tendrá en cuenta el valor de PISA por sus virtudes, pero siendo conscientes también de sus defectos, que serían las siguientes:

- Los resultados obtenidos por PISA en las competencias evaluadas nos dan sólo información de cómo aplican los alumnos el conocimiento, pero en modo alguno tenemos el más mínimo indicio de certeza de si ese conocimiento aplicado se debe a una conducta aprendida por simple repetición mecánica, al estilo conductista, o ha habido una comprensión integral del contenido en todas sus dimensiones, y no sólo aplicada, tal como defiende la educación tradicional.
- De los resultados obtenidos por los alumnos finlandeses de 15 años, deducimos que sus respuestas a las baterías de preguntas de los test son mejores que las respuestas de sus vecinos suecos de 15 años, pero esto tampoco significa que el sistema de educativo finlandés sea mejor que el sueco, salvo que se investigue a fondo: sólo significa que la muestra

finlandesa evaluada, siendo suficientemente representativa, logra comparativamente mejores resultados que la sueca; pero si queremos conocer realmente el sistema educativo finlandés y sueco, no bastan los datos estadísticos de PISA, es necesario una investigación a fondo de su cultura escolar, estructura, paradigma, y demás elementos de configuración de su escuela comprensiva, que se hará en su respectivo epígrafe.

- PISA se centra en modelo de conocimiento que margina otras esferas de formación humana, como el espíritu crítico, el auto-cultivo, la sensibilidad estético-literaria, por citar algunas de las más sobresalientes.
- El modelo educativo global inserto en PISA entra en contradicción frente valores propios de la cultura escolar local tradicional de cada país, como la *Bildung* en Alemania.

Desde la conciencia crítica sobre qué representa el fenómeno PISA dentro del contexto de la globalización, en esta investigación serán de utilidad los datos que aporta, pero siendo conscientes que los datos por sí solos no significan mucho, salvo que se tenga un conocimiento exhaustivo de la realidad histórica y social. Si no tenemos un adecuado conocimiento del sistema de enseñanza en Finlandia, Alemania, y Reino Unido, de poco sirve decir que los resultados de alumnos finlandeses, alemanes, británicos, de 15 años, son mejores que el de alumnos suecos o españoles de 15 años. Sólo en el momento que se investigue a fondo el sistema educativo finlandés, alemán, y británico entonces se podrá hacer una valoración crítica de sus resultados, frente los obtenidos por Suecia y España, y tendremos criterios de comparación, valoración de hipótesis, y elaboración de conclusiones.

Además siempre que se utilizan datos estadísticos, en modo alguno son de fiabilidad absoluta, si acaso lo más fiable posible, de acuerdo al grado de rigurosidad que alcance el método de investigación, en el caso de PISA realmente alto, pero de todos modos no sin limitaciones. García Garrido (1996) ya advertía que esta disciplina no es nomotética ni normativa.

3.4. El impacto del Proceso Bolonia en educación secundaria.

La educación secundaria está experimentando cambios importantes a raíz de diferentes razones desde el siglo XX, por la expansión de la escuela comprensiva, sobre todo durante su época dorada entre la segunda postguerra mundial y la crisis del petróleo, por los correctivos neoliberales a la escuela comprensiva a partir de la crisis del petróleo, y a principios del siglo XXI, en el marco de la globalización y el postmodernismo, el impacto en la educación secundaria de los informes PISA y el Proceso Bolonia. El informe PISA de ámbito global y sobre todo influenciando de manera decisiva entre los países participantes en la educación secundaria inferior, donde normalmente se aglutinan los alumnos de 15 años. Y el Proceso Bolonia en el ámbito europeo de los países firmantes, en donde su impacto indirecto es sobre todo en la educación secundaria superior, por cuanto:

- Los programas educativos de la educación secundaria superior irán destinados a que los alumnos alcancen los requisitos de acceso al EEES. Salvo aquellos que tengan un sentido terminal.
- Los programas educativos de educación secundaria superior se orientarán al desarrollo de las competencias que sus alumnos necesitarán cuando ingresen al EEES.

Estos impactos son indirectos, claro está que en ningún momento la Declaración de Bolonia de 1999 llega a acuerdos en materia de educación secundaria, pero si se acuerda la exigencia de determinados requisitos para el acceso al EEES de un modo u otro se está condicionando la orientación educativa del tramo inmediatamente inferior, en este caso la secundaria superior.

Aunque, tal como señala Puelles Benítez (2004: 436) probablemente el Proceso Bolonia no sea más que la antesala de una reestructuración educativa más global que afecte a toda la educación secundaria, en la medida que se inicie un proceso de armonización de toda la educación secundaria al EEES. Lo que en esencia estaría en marcha sería un proceso de convergencia orientado a la unificación de criterios en todos sistemas educativos adscritos al proceso.

De este modo a lo que estaría caminando Europa lenta pero sin pausa no es hacia la creación de un espacio sólo educativo o cultural, sino a una plena convergencia de todos los principios que toda la educación en Europa, en un proceso no sin fricciones, por cuanto ocasiona un choque cultural entre los planteamientos europeizadores en el contexto de la globalización frente a elementos de la cultura escolar tradicional de cada país, tal como se ha expuesto en el sub-epígrafe anterior uno de los países en donde este conflicto se está viviendo desde un debate lleno de interrogantes es Alemania, que observa que los nuevos discursos de la globalización en PISA, y en el caso del Proceso Bolonia, unos discursos europeizantes no exentos de pragmatismo, choca frente a su cultura académica, asentados tradicionalmente sobre la *Bildung*.

El Proceso Bolonia al igual que PISA se orienta al modelo de conocimiento del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en donde se prepondera, tal como se ha expuesto anteriormente, el conocimiento aplicado (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 62). Luego entronca con la pedagogía progresiva, por cuanto “una de las ideas constantes del proceso de incorporación al EEES: *the sift from teaching to learning*” (ZABALZA, 2011: 81). Pero si en la Declaración de Bolonia en 1999 todavía se daba más importancia al learning, aunque sea desde la pedagogía progresiva, incluso esta orientación ha ido devaluándose puesto que según expone Díez Gutiérrez (2008: 11) el concepto de *Learning* cede al concepto de *training*, desde la Declaración de Graz del 2003. La inercia de la pedagogía progresiva a ir cada vez dando más valor al conocimiento aplicado, hace que el aprendizaje se sustituya por simple entrenamiento, es decir, donde el aprendizaje es resultado de la simple repetición mecánica de una conducta adquirida, sin que medie realmente una comprensión profunda del contenido.

El modelo de conocimiento aplicado que propulsa el Proceso Bolonia, y que tiene efectos sobre todo en educación secundaria superior por los motivos expuestos, y que como sostiene Puelles Benítez influirá de hecho en todo el tramo escolar de educación secundaria, es un modelo de conocimiento en plena convergencia con el modelo que propone PISA, y que es en esencia el modelo de conocimiento que está impulsando desde las agencias líderes de la globalización, sobre todo UNESCO y OCDE, y que es sintetizado en su paradigma hegemónico, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Las consecuencias de este nuevo paradigma educativo a partir del impacto del Proceso Bolonia en educación secundaria están todavía por verse, dado que de momento no existe ningún documento europeo que, en la línea manifestada por Puelles Benítez (2008: 11), se pretenda la armonización de la educación secundaria europea al EEES, Aunque tampoco es necesario que haya un documento semejante para encontrar rastros de los efectos que ya tiene en la educación secundaria, donde componentes sustanciales de la educación tradicional son ahora marginados de las aulas. Hoy ya hay autores que se formulan preguntas como la siguiente “¿Cuál ha sido el lugar de la Filosofía en la universidad, y qué lugar puede llegar a tener en la nueva universidad mercantilizada que resulta del llamado proceso de Bolonia?” (GÓMEZ RAMOS, 2015: 156). Pero una pregunta que tiene claras connotaciones para el lugar de la filosofía en la educación secundaria por cuanto el autor de esta pregunta afirma que hay una “amenaza a la presencia de la Filosofía en la Enseñanza Media, y de su situación cada vez más marginal en la enseñanza universitaria” (GÓMEZ RAMOS, 2015: 145). El autor sostiene que la marginación de la filosofía en la enseñanza superior margina la filosofía en educación secundaria. Reflexión sobre el Proceso Bolonia que guarda puntos en común con aquella de Messner (2009: 4) relativa a PISA, por cuanto pocas voces se lamentan de la escasa importancia que el programa PISA da a la formación estético-literaria (MESSNER, 2009: 4)..

En el fondo de las reflexiones de Gómez Ramos sobre el Proceso Bolonia o de Messner sobre PISA hay una honda preocupación por la marginación de las humanidades a un segundo plano en la globalización. Valoraciones que en lo sustancial coinciden con otras que hace ya tres décadas sostenía el pedagogo alemán Winfried Böhm:

“Realmente resulta al menos esencial la competencia profesional, pero las competencias humanas deben hallar si no una síntesis, al menos una recíproca correspondencia. Sólo así parece posible evitar las consecuencias de la selección realizada por la política escolar socializadora, que ha considerado válida, por ejemplo, la sustitución de la enseñanza de la historia por la sociología, y que ha justificado la casi eliminación la enseñanza del arte o su reducción a mera instrumentalidad para determinadas competencias profesionales” (BÖHM, 1982: 70).

Las palabras de Böhm criticando como la historia o el arte pierden peso curricular frente las enseñanzas profesionales en los años ochenta no son muy diferentes a las de Gómez Ramos en el 2009 sobre la marginación de la filosofía en el Proceso Bolonia, o Messner en el 2015 sobre ausencia de interés en la formación estético-literaria en PISA. Estos tres autores en momentos y contextos diferentes critican una corriente educativa de carácter pragmática en detrimento de las humanidades. Pero una corriente ahora convertida en política oficial de organizaciones supranacionales a través de PISA y el Proceso Bolonia.

Que el estudio de la filosofía sea secundario es indicio de un cambio pedagógico más allá de lo estructural u organizativo. A menudo se percibe el EEES como un nuevo marco de ventajas a alumnos, profesores, además de instituciones educativas, por cuanto a nivel europeo se homologan y estandarizan procedimientos administrativos, educacionales, y acreditaciones, beneficiando la movilidad estudiantil y docente. Las comodidades y posibilidades son numerosas, eso no se discute, lo que se pone en duda es el modelo al que se orienta el proceso de convergencia. La posibilidad de homologaciones no es justificación para el dominio del pragmatismo en el diseño curricular. Se podría llegar igualmente a un consenso europeo sin que por ello la filosofía sea relegada, más al contrario, la filosofía desde la cultura greco-latina es una de las señas de identidad de la cultura europea.

Según Gómez Ramos (2009) la marginación de la filosofía en Europa se debe al mercantilismo que subyace en el Proceso Bolonia. Materias como filosofía cuyo conocimiento no es utilitario no son prioritarias. Lo que de nuevo nos lleva al análisis de cuál es el modelo de conocimiento que subyace en el EEES, que no es otro, al igual que en PISA, que el conocimiento aplicado, el Modo 2 de Gibbons (1994). Lo cual se explica por cuanto en la actual sociedad del conocimiento lo que se pretende es “que Europa sea más competitiva a nivel mundial, afirmación ya concretada anteriormente por la propia Comisión Europea (COM 2001)” (COMAS, 2013: 245). Si Europa quiere un aumento de su nivel competitividad necesariamente prima el modelo de conocimiento que incentive su utilidad económica. Lo que a la postre transforma las instituciones educativas en empresas.

“La universidad se gestiona con criterios de gerencia empresarial y su estructura interna es adaptativa a las condiciones sociales externas... al proceso de

convergencia europea puede ser denominado en rigor, no sólo mercantil, sino mercantilista” (RIOJA NIETO, 2007: 61).

Muy probablemente las prestigiosas *grammar schools* que surgieron en la Edad Media a iniciativa privada, a instancias de organizaciones religiosas o filantrópicas, y de las cuales hoy en día muchas de ellas se siguen denominando *independent schools*, sean modelos de cultura escolar tradicional regidos por principios muy conservadores. Sin embargo en el modo en que el principio de libertad opera hoy en día en el mercado educativo en muchas situaciones es a menudo a costa de esos valores, primando una oferta educativa de acuerdo a las demandas de la empresa privada, que las propiamente académicas.

La perspectiva crítica de Rioja Nieto sobre el Proceso Bolonia es digna de mención por cuanto al inicio de su publicación afirma que no es que se critique la convergencia europea, se critica cómo se está haciendo el proceso de convergencia, desde un punto de vista mercantilista. Esta matización de Rioja Nieto es importante, porque también desde la perspectiva de la educación tradicional en ningún momento se plantea una crítica a la más que necesaria unidad de Europa, lo que se pone en tela de juicio es su orientación pragmática. Frente al modelo de ciencia aplicada que pretende el Proceso Bolonia son dignas de recuerdo las palabras de Böhm sobre que en su origen la ciencia perseguía unos fines más elevados, hacia “lo inalterable, lo inmortal, los primeros e inmutables principios” (BÖHM, 1982: 12).

Por supuesto que la unidad de Europa, en un mundo global y postmoderno, es necesaria, pero desde un modelo de conocimiento diferente, este es el verdadero eje de la crítica, el modo en que se construye la unidad y los procesos de convergencia.

3.5. El difícil tránsito de la Modernidad a la postmodernidad.

Desde mediados del siglo XX se está produciendo un intenso debate acerca de la definición de nuestra época, que para muchos ya no es moderna, hemos pasado a una fase posterior, la postmodernidad. Pero el tránsito de la Modernidad a la postmodernidad no tiene visos de ser fácil, y mucho menos homogénea. Los principales teóricos de la postmodernidad han sido Michel Foucault (1926-84) François Lyotard (1924-98) y Jacques Derrida (1930-2004) y si bien el Postmodernismo carece de una

visión unitaria, Foucault se caracterizaría por el escepticismo epistemológico, subjetivismo ético, desconfianza manifiesta en la razón, sospecha del rol de la ideología (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 126-165) y se encontrarían fuertemente influenciados por el nihilismo de Nietzsche: “En el mundo sin centro que ya anunciaba Nietzsche y que caracteriza a la postmodernidad” (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 21). Si bien el Postmodernismo carece de una base homogénea o un acuerdo unánime entre sus teóricos sobre lo que representa, especialmente en educación hay:

”Dos rasgos esenciales del Postmodernismo con implicaciones en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Estos dos rasgos son el carácter relativista del Postmodernismo, y la crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social" (GARCÍA RUIZ, 2012: 52).

Sobre si realmente la historia moderna se ha superado, o vivimos a instancias de los resultados de la Modernidad , es un debate que no se ha zanjado todavía, habiendo diversas lecturas, desde autores que hacen una lectura radical de la postmodernidad en tanto que ruptura, negación o rechazo de la Modernidad, a aquellos académicos que abogan por una lectura más moderada desde un entendimiento de lo postmoderno que no suponga ruptura drástica, grupo donde se incluye Cowen, que escépticamente titula su artículo sobre Postmodernidad: *Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity* (COWEN, 1996) defendiendo una visión más moderada donde afirma que “el Postmodernismo es también eurocentrista y marcadamente provinciano” (COWEN, 1996: 165-166).

Se puede decir que hay dos perspectivas sobre la postmodernidad: el postmodernismo radical que defiende que el paso de la Modernidad a la postmodernidad implica la ruptura frente lo moderno, y la perspectiva moderada donde la postmodernidad no significa un rechazo absoluto de lo moderno, por cuanto sigue preservando el legado más valioso de la era moderna. A continuación se pasará al análisis del concepto de modernidad, en sus dos acepciones, para posteriormente señalar los principales aspectos en que la postmodernidad está influyendo en la educación secundaria.

3.5.1. La postmodernidad y sus dos acepciones, radical y moderada.

A fin de entender lo que supone la postmodernidad es necesario conocer los orígenes de la Modernidad, en los principios del cristianismo. De hecho el adjetivo Latino *Modernus* (Moderno) se empieza a utilizar desde el siglo IV d.C. para diferenciar el presente cristiano del pasado pagano. Diferentes autores, Sotelo (2003) y Habermas (1988) asocian la palabra *moderno* a Cristiandad.

La edad moderna atravesará desde entonces una serie de fases: la Edad Media, el Renacimiento y la Ilustración, construyéndose la actual idea de Europa, coincidiendo “lo europeo y la última Modernidad.” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 63).

El símbolo de la primera Modernidad será el cristianismo, y en la segunda Modernidad el Estado-nación. Modelo de Estado que surge de los procesos de centralización del poder en el Antiguo Régimen (WIBORG, 2009); cristalizando en la paz de Westfalia que da fin a la Guerra de los Treinta Años en 1648 (LINGARD y RAWOLLE, 2010); Prusia, que durante la Modernidad será un modelo de Estado-nación fuertemente jerarquizado y centralizado, inicia la concentración de poderes poco antes de la Paz de Westfalia (WIBORG, 2009: 44).

El tránsito de la primera a la segunda Modernidad, se opera en torno a los siglos XV y XVI, cuando aparecen los Estados-nación, y la supremacía de la razón en todo orden de cosas, religión, filosofía, política, y ciencia, en medio de fuertes guerras religiosas que desgarran internamente a la cristiandad a causa de la Reforma luterana. “La diversidad cultural de la Modernidad proviene por tanto de las subsiguientes rupturas del Cristianismo, como de las distintas formas de secularización” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 64).

Finalmente de la Modernidad europea emergerá el capitalismo que se extenderá por todo el mundo, siendo en esencia, hoy en día, un capitalismo global, “esto constituye otro rasgo peculiar de la Modernidad europea: su vocación cosmopolita, la capacidad de abrirse a lo otro, de penetrar en las culturas extrañas, para estudiarlas o para dominarlas” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 64). A partir del análisis de la Modernidad diferentes autores coinciden en que sus características esenciales son los de

“Cristianismo, Europa, occidente, racionalismo, empirismo, universalismo, pragmatismo idealismo, normativismo, tradición, moralidad, historia, convenciones, virtudes, identidad definida, seguridad existencial, y certidumbre” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 65).

El verdadero problema de la Modernidad, y motivo por el cual empiezan a surgir visiones postmodernas, es porque la utopía de la última Modernidad de que el progreso llevará a la sociedad ilustrada, fundada en la razón, es refutada en los horrores de las guerras del siglo XX. “La razón instrumental derivó en un uso aparentemente irracional de los avances científicos” (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 23) una crítica propia de la escuela de Frankfurt, que “derivaría, con los postestructuralistas, en una reclamación de lo emocional como eje articulador de las demandas, en aras de una sociedad más equitativa, más tolerante y más acogedora” (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 23). Pero un sentido de la igualdad, profundamente relativista. En el terreno cultural llevará a una equiparación entre lo que antiguamente se hubiera denominado la cultura culta, frente lo que hoy en día es la cultura de masas.

“Uno de los rasgos característicos de todos los posmodernismos (...): el hecho de que en los mismos se desvanece la antigua frontera (cuya esencia está en el momento cumbre del modernismo) entre la alta cultura y la llamada cultura de masas o comercial, así como el surgimiento de nuevos tipos de textos permeados de las formas, categorías y contenidos de esa misma Industria Cultural tan apasionadamente denunciada por los modernos, desde Leavis y la Nueva Crítica Norteamericana, hasta Adorno y la Escuela de Frankfurt” (JAMESON,1991: 17).

De la síntesis de las teorías neo-marxistas de la teoría crítica y la teoría postestructuralista, surgirá la crítica postmoderna, si bien Habermas, el último discípulo de la Escuela de Frankfurt, se declara abiertamente moderno, y considera la postmodernidad como una anti-Modernidad, y en este sentido la rechaza (VEGA GIL, 2011: 80). Ante la crisis de la Modernidad, la postmodernidad emerge como una reacción a la crisis moderna planteando postulados abiertamente relativistas, críticos a todo eurocentrismo, y abiertos a la necesidad de exigir mayor justicia social, exigiendo o proclamando la ruptura frente la Modernidad.

Según Sotelo (2003) la postmodernidad lleva implícita una ruptura similar a la acontecida durante la aparición del Cristianismo, una nueva era diferente a la moderna que exigiría el fin del cristianismo (SOTELO, 2003: 58) la crisis total de los valores cristianos, y Nietzsche el primer filósofo postmoderno (FILIPPI, 2006). Implica la desaparición del monoteísmo, y toda forma de universalismo de la razón, luego el triunfo del relativismo, (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 67) “una interpretación del mundo consecuentemente atea” (SOTELO, 2003:59).

Dentro de la Educación Comparada, la teoría más próxima al postmodernismo más radical, sería la perspectiva de Schriewer, por cuanto significa un proceso de ruptura frente la Modernidad. Un motivo por el cual en Educación Comparada hay académicos que abogan a favor del Postmodernismo, reside en el valor emancipador que otorgan a la crítica de “la naturaleza totalitaria de las metanarrativas” (RUST, 1991:614). Este tipo de críticas son percibidas de forma positiva y liberadora en algunos círculos académicos y sociales, razón por la cual defienden paradigmas postnewtonianos, postneopositivistas, y postfuncionalistas.

Uno de los elementos que más definen la postmodernidad de tipo rupturista, según sus autores, es el ocaso de las metanarrativas. Lo que implica la caída de los grandes relatos (GARCÍA FLORES y REYES PEREZ, 2008: 57).

“El postmodernismo, frente al fracaso de los metarrelatos de la modernidad, asume la imposibilidad de establecer criterios de verdad universal y en consecuencia, únicamente admite verdades subjetivas o en todo caso admite a los pequeños relatos o propuestas que se refieren en lo fundamental a lo individual, aquí aparece necesariamente la cuestión de un conocimiento fragmentario de la realidad quizás a manera de verdades parciales” (GARCÍA FLORES y REYES PEREZ, 2008: 65).

El concepto de metanarrativa implica toda aquella cosmología de la realidad, teológica o teórico científico-tecnológica, ya sea en Ciencias Naturales o Sociales, política-ideológica o ético-moral, de carácter holista o total, que integra, o da pautas sobre, la forma de entender, comprender y actuar, ante cualquier tipo de fenómeno natural o social o cuestión ética o moral, siendo cualquier metanarrativa, ya sea fruto de las propias creencias, religiosas o ideológicas, o científicas, en tanto que da pautas de entendimiento y comportamiento, de carácter normativa o procedimental.

La postmodernidad, desde la perspectiva más radical, es aquella época histórica donde se ha superado el proceso de secularización, y sería en esencia la sociedad atea, en un sentido radical, en tanto que ya no hay nada en lo que creer, ni en religiones ni filosofías. Ahora bien, deberíamos hacernos la siguiente pregunta ¿se puede afirmar tajantemente que hoy día vivimos en una sociedad atea? Muy posiblemente si resolvemos esta pregunta estamos respondiendo a muchas de las dudas y dilemas en el debate sobre la postmodernidad.

El Postmodernismo de tipo radical retoma la evolución histórica defendida por Nietzsche, donde la humanidad atraviesa las fases de: politeísmo, monoteísmo, ateísmo. Esta última fase histórica, la sociedad atea, sería el modelo de sociedad postmoderna desde su perspectiva radical, un modelo social donde se haría efectivo lo que Nietzsche en *Así hablo Zaratustra* (2010) llamaría la muerte de Dios. Que no sólo implica negación de la religión, es la negación de todas las formas filosóficas secularizadas basadas en algún tipo de universalismo.

Ahora bien ¿es postmoderna nuestra actual sociedad contemporánea? Si interpretamos la postmodernidad en su vertiente más moderada en tanto que no supone ruptura drástica frente la Modernidad, sin que ello implique negación de la vigencia de determinadas metanarrativas, muy posiblemente nuestra sociedad sea postmoderna.

Pero si definimos postmodernidad en tanto que sociedad atea, habría demasiadas dudas. Sin ir más lejos el país de Europa occidental que lidera los informes PISA, Finlandia, el 85% de la población profesa el luteranismo, habiendo también otras religiones minoritarias como la ortodoxa (GARCÍA RUIZ, 2010); y en cualquier caso siempre que haya al menos tres alumnos que soliciten la enseñanza de una determinada religión el centro habilitará la educación en la religión solicitada (FNBE, 2004, 15).

Si bien el ateísmo es un estilo de vida en algunos sectores sociales, el ateísmo hoy en día no es mayoritario, más bien minoritario, aunque lo que pueda suceder en el futuro es incierto, pero de momento analizamos la sociedad presente. Rust (1991) señala que precisamente lo que define al postmodernismo es la obsolescencia de una sociedad formada sobre la norma que marca la mayoría, de modo que se abre a la diferencia y la diversidad, en oposición a la tiranía de la sociedad de masas. Sin embargo esta la promesa de libertad postmoderna que defiende Rust entra en contradicción con la verdadera sociedad que se está edificando en aras de la globalización.

Nuestro actual proceso de globalización está siendo liderado por agencias y organismos internacionales marcadamente modernos, cuyo objetivo es la modernización económica y tecnológica capaz de aumentar la producción económica y aumentar la competitividad y flexibilidad del mercado laboral, en un mundo donde el poder global emana de los mercados, y supera cualquier límite o frontera. Dale al definir la globalización afirma que: “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estado-nación y la economía mundial” (DALE, 2007:48) por la cual:

“los gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (DALE, 2007: 49).

Aunque la emergencia de globalización coincide en el tiempo con el pensamiento postmoderno, la base teórica de la globalización dista mucho de ser postmoderna, la globalización actual es moderna, de hecho se podría decir que, frente a los académicos que defienden la postmodernidad, otro sector de académicos defienden que vivimos en un nuevo estadio de la Modernidad, la Modernidad tardía (GIDDENS, 1997).

Los aspectos que la globalización y la postmodernidad pueden mantener en común son el progreso a una sociedad postwestfaliana, y el cambio de valores que se opera en la juventud a causa del desarraigo que produce una cultura global de masas, lo que Jameson (1991) mencionaba como cultura comercial, sólo que en la época actual es una cultura comercial global, en donde la globalización evoluciona a lo que Giddens (1997) denomina sociedad post-tradicional.

Es en el aspecto postwestfaliano y post-tradicional de la globalización donde hay coincidencias entre globalización y postmodernidad, pero aparte de estas coincidencias la globalización y el postmodernismo son antitéticos, o al menos en la lectura más radical del postmodernismo. En ningún momento la globalización tiene por objeto la construcción de una sociedad atea, no es su objetivo, y en todo caso la globalización es de carácter neoliberal, un neoliberalismo al que los postmodernos acusan de injusticias sociales, y un neoliberalismo que desde el principio fue auspiciado por partidos conservadores. En Suecia los gobiernos de Thorbjörn Fälldin 1976-1978 y 1979-1982, en el Reino Unido desde 1979-1990 cuando Thatcher llega al gobierno, y en Estados

Unidos a partir de Reagan en 1981-1989. En el caso de Thatcher es sintomático que cuando establece el *curriculum nacional* en 1988 incluye la educación religiosa.

De circunscribirse la globalización al postmodernismo sería dentro de las lecturas más moderadas de la postmodernidad, para las cuales la postmodernidad no supone ruptura, sino un proceso de evolución de la Modernidad a un escenario posterior, que no implica ni ateísmo ni exige el rechazo a las metanarrativas modernas.

El debate sobre si vivimos en una sociedad moderna o postmoderna es un debate en los foros académicos y científicos, mayoritariamente occidentales, y lo cierto es que la realidad que vivimos hoy en día, dista mucho de las interpretaciones radicales de la postmodernidad.

¿Hoy en día la sociedad es postmoderna, la sociedad ha dejado de confiar en determinadas religiones o filosofías, enmarcadas dentro de diversas metanarrativas, positivistas o neopositivistas, racionalistas y críticas, marxistas o neomarxistas, hoy en día la sociedad ha perdido la confianza en la religión o la ciencia?

Si hacemos un análisis de los principales acontecimientos históricos a principios del siglo XXI, desde el papel de las religiones en América Latina o en Oriente Medio, o la gran influencia de muchas filosofías modernas en los actuales procesos políticos globales, o el progreso en las nuevas tecnologías, rápidamente nos damos cuenta que nuestra sociedad contemporánea y nuestro modelo científico, dista mucho del ideal postmoderno estricto del tipo relativista. En este sentido son verdaderamente paradigmáticas las advertencias de Cowen

“El Postmodernismo, en sus dimensiones comparativas, es sorprendentemente local, no refleja ni interpreta las condiciones estructurales socioeconómicas, los proyectos ideológicos, los sistemas educativos, o los aspectos sociales vinculados con la identidad en Japón, Taiwan, Corea del Sur, y mucho menos, en China. No puede aplicarse a la comprensión de los proyectos estatales de la construcción de la identidad islámica en Algeria, Irán , Malasia o Pakistán, y tiene poco que decir en relación a la crisis de legitimidad del Estado y la reforma educativa en Europa Central y del Este” (COWEN, 1966, 165-166) .

Hoy en día vivimos en una sociedad producto y resultado de la evolución de la Modernidad, llena de contradicciones éticas y nuevas posibilidades científicas y

tecnológicas, pero en definitiva, producto de nuestra propia historia moderna, y en este sentido, si hubiera alguna forma de definir la actual sociedad habría que decir que ha sido resultado de la Modernidad, o en todo caso una postmodernidad moderada o incipiente.

Frente al Postmodernismo radical hay otra tendencia del Postmodernismo más moderado, abierto a las diferencias culturales, no homologables a la cultura de masas, y que acepta sus metarrelatos, sin necesariamente caer en el relativismo. De hecho Evanoff señala claras diferencias entre relativismo y relatividad.

“Cultural relativity (the empirical observation that cultures have different norms and values) is not the same as cultural relativism (the normative judgement that such differences must simply be accepted)” (EVANOFF, 2006: 434).

La comprensión de las diferencias culturales no tiene por qué llevarnos al relativismo total que según Sanabria Tapia (1994) por cuanto es posible una actitud alternativa: que desde la observación de las diferencias se comprenda la relatividad cultural, pero no por ello se exija la aceptación de las diferencias. En el momento que las diferencias culturales no son simplemente aceptadas, y se aboga por la relatividad, es necesaria la negociación de normas para la convivencia entre culturas (EVANOFF, 2006: 435).

Es dentro de este espíritu de relatividad, que no relativismo, y la necesaria aceptación de normas consensuadas, vital para la estabilidad educativa, donde habría que ubicar una postmodernidad más moderada, una perspectiva más realista, desde una comprensión más ajustada a las transformaciones de la globalización.

Es dentro de la lectura moderada de la postmodernidad donde cabe encuadrar la actual globalización postwestfaliana, que por lo demás depende del progreso científico en la creación de nuevas tecnologías, siendo en lo económico profundamente neoliberal, especialmente cuando a raíz de la crisis del petróleo se inician los correctivos neoliberales al Estado del Bienestar, sucediéndose desde los años setenta procesos económicos y sociales, en donde de forma cíclica han reaparecido recesiones económicas, cuyo impacto en la educación es también objeto de análisis.

3.5.2. Implicaciones educativas del Postmodernismo.

En esta investigación se aceptará que el contexto educativo de la nueva era se encuentra determinado por los fenómenos de la globalización y el Postmodernismo, en donde ante la globalización es importante una actitud de prudencia, y ante el la postmodernidad una interpretación moderada que comprenda que todavía hoy las metanarrativas juegan un importante papel en la sociedad y la educación.

La definición de postmodernidad, aun en un sentido moderado, produce cambios significativos en los modelos de conocimiento y relaciones sociales, que tiene implicaciones en todos los niveles de la educación, tanto en el nivel de análisis teórico, prueba de ello las propuestas epistemológicas de Schriewer (2000) y cambios en las políticas educativas, nacionales y supranacionales, y en la escuela, cambios determinados por una nueva concepción relativista de la postmodernidad, sólo que en la versión moderada de la postmodernidad el relativismo no surge por la negación de los grandes metarrelatos, más bien por la relativización de la alta cultura, que englobaría las grandes verdades religiosas y filosóficas, en la postmodernidad equiparadas a la cultura comercial. Relativización del conocimiento y la cultura al que Jameson (1991) atribuye entre otras fuentes a la Escuela de Frankfurt. Una relativización de claras consecuencias educativas, según señala Colom Cañellas:

“En una sociedad relativizada, en que gracias a los procesos tecnológicos-informativos todo es cambiante, no habrá lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios (valores, creencias, trascendencias...etc.) no será objeto escolar, y en todo caso dependerá de la esfera privada —de la privacidad— y vital de los individuos.

Sólo será válido lo que tenga un sentido funcional e inmediato. Tanto importará Picasso como un comic, un *graffiti* como un poema de Machado” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17).

Muy posiblemente en los sistemas educativos postmodernos actuales, aun dentro de una versión moderada de la postmodernidad, todavía en la cultura escolar se mantenga la religión y algunos de los grandes metarrelatos filosóficos y científicos. Pero si se analiza los objetivos y contenidos curriculares que se están promoviendo desde las agencias supranacionales, entre ellas la UNESCO y sobre todo la OCDE, se

observará un modelo de conocimiento “ funcional e inmediato”, tal como señala Cañellas (1997). De forma muy perceptible en el modo en que se está operativizando el discurso de las competencias en educación. Discurso en donde sobresale la OECD por el informe PISA de impacto internacional (PEDRÓ, 2012); ubicándose además los informes PISA en lo que Crossley (2014) señala como uno de los impactos del fenómeno *Big Data* en educación.

En el discurso de las competencias la forma en que se opera este cambio en el modelo de conocimiento de carácter utilitario es de forma similar al Modo 2 de conocimiento aplicado de Gibbons (1994). Y en este sentido las repercusiones postmodernas de la educación entroncarían con el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida al cual se adscriben el programa PISA y el Proceso Bolonia.

El relativismo postmoderno en el momento que pone en jaque el valor de las metanarrativas pone en cuestionamientos aspectos centrales de la educación tradicional. Si bien como se expone en el sub-epígrafe “5.4.6. Tradición y crítica social en la *Bildung*” es posible una interpretación postmoderna de la *Bildung*, tomando de referencia los escritos de Nietzsche reivindicando el valor de la crítica, la creatividad, en la educación, la forma en que finalmente el Postmodernismo más relativista se desenvuelve es poniendo en evidencia la ausencia de una definición humana de validez universal.

Frente la ausencia de una lectura universal válida de nuestra definición como seres humanos, entonces ninguna interpretación es más válida que otra. La definición humana que pueda desprenderse de un producto del *marketing* cultural de masas, una taquillera película de Hollywood, o una novela convertida en *Best Sellers*, adquieren de repente igual valor que la lectura sosegada y profunda de la *Iliada* o la *Odisea* de Homero. Con una diferencia: la película taquillera de Hollywood y el *Best Sellers* rinde mayores beneficios económicos a la cultura de masas, que la cultura clásica, la que proponía Nietzsche en sus escritos de la *Bildung*.

En un mundo relativo basado en la ausencia de definiciones filosóficas universales, pero donde el libre mercado es de facto un poder financiero, en el plano social será defendible la ausencia de valores universales. Pero esto no debe llevar a equívoco, porque en el plano económico el mercantilismo sigue rigiendo el valor de la

economía, y en el actual proceso de globalización determina procesos como el de Bolonia, tal como se ha expuesto en el sub-epígrafe anterior.

Mientras el discurso postmoderno niega los metarrelatos, todavía en Alemania una corriente educativa defiende el valor tradicional de la *Bildung*, hoy en día contestada por el fenómeno PISA, ante lo cual la defensa de la *Bildung*, para una corriente educativa se ha convertido en un elemento de resistencia frente al choque cultural. Tal como expone en el sub-epígrafe “5.4.6. Tradición y lucha social en la *Bildung*”, estudiantes alemanes en las protestas contra el Proceso Bolonia portaban carteles en los que se leía “*What about Humboldt?*” (OELKERS, 2011: 1), una pregunta cargada de retórica y crítica.

En líneas generales, siguiendo a Colom Cañellas (1997) las implicaciones educativas que supone el Postmodernismo es un auge del relativismo, en donde los contenidos educativos se valorarán según su sentido “funcional e inmediato”, lo cual concuerda con el Modo 2 de conocimiento de Gibbons, y concuerda con el modelo de conocimiento pragmático de la pedagogía progresiva inserta en la globalización, en donde se encuentra PISA y el Proceso Bolonia.

3.6. De la crisis económica de 2008 a la crisis social, implicaciones educativas.

El modelo económico occidental desde el siglo XIX ha sido el capitalismo, y una de sus características la capacidad de extenderse y abrirse a otras culturas, para estudiarlas o dominarlas (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 64); y en su afán de ir más allá de cualquier límite geográfico, terrestre o marítimo, ha creado grandes corporaciones transnacionales, redes económicas de dependencia internacional, que sobrepasan los límites del Estado-nación tradicional, y las relaciones convencionales de periferia-metrópoli, es la aparición de un nuevo mercado libre de dimensiones globales.

El capitalismo del siglo XXI desarrolla relaciones de dependencia globales, sistémicas, holistas, cibernéticas, suprime las fronteras económicas, arancelarias, y sustituye las limitadas funciones del Estado-nación por nuevos actores internacionales, un nuevo marco internacional de gestión económica, el neoliberalismo, donde el tradicional intervencionismo del Estado-nación cede a la gobernanza de las

organizaciones supranacionales: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Unión Europea, líderes en la transición económica del capitalismo del siglo XX, sobre el Estado-nación, al nuevo capitalismo de la gobernanza global.

El origen de la última gran crisis económica si bien en cada país puede haber tenido expresiones diferentes, tiene su génesis en la crisis de las hipotecas *sub-prime* en Estados Unidos en otoño del 2008, que llevará al cierre de una de las instituciones financieras más importantes del país, Lehman Brothers, y semanas después GIA, que tendrá repercusiones y consecuencias internacionales.

Los efectos de la crisis en la sociedad han sido notorios, una crisis en el sistema crediticio motivo de estancamiento económico, disminución del consumo doméstico, cierre de empresas, aumento del desempleo, pérdida de poder adquisitivo, aumento de la pobreza, reducción de las inversiones públicas en educación, sanidad, investigación y ciencia, políticas de austeridad implementada por diferentes gobiernos europeos, independientemente de su orientación política o ideológica.

La crisis ha sido causa de una depresión económica y social sin precedentes, que muchos analistas no dudan en comparar con la crisis de 1929 (CALOSCI, 2010: 7); más profunda que la crisis del petróleo de los años setenta. Aunque la tendencia general ha sido la profundización en políticas inauguradas en la crisis del petróleo: profundización en el neoliberalismo, y continuación en la tendencia relativista de las sociedades postmodernas. Una crisis económica global de importantes repercusiones sociales, e implicaciones educativas.

La investigación para *Aide et Action International Organisation* titulada *Educación Rates Falling! Impacts of the glocal economic crisis on education*, supervisada por Claire Calosci en el año 2010, a dos años del comienzo de la crisis, ofrece algunos datos económicos interesantes: en el 2010 el flujo financiero global había decrecido un 25%, caída en la inversión exterior en un 30%, recortes en ayuda exterior provocando un déficit de 30 billones de dólares estadounidenses en países en vías de desarrollo (CALOSCI, 2010: 7).

Desde el punto de vista del mantenimiento del actual orden económico, la única forma de asumir el sistema financiero la enorme deuda internacional es a través de la

implantación de políticas de austeridad económica, lo cual supone disminución en inversión pública, incluida la educativa.

A nivel social uno de los principales motivos de alarma es el aumento del desempleo, que según *International Labour Office* en el año 2009, a un año de empezar la crisis, había experimentado un aumento de más de 30 millones de trabajos perdidos, especialmente en sectores dedicados a la exportación, que han sido los más afectados por la crisis (CALOSCI, 2010: 7). En líneas generales el aumento del desempleo aumentó de 190 a 210 millones de personas en todo el mundo, aumentando el número de personas con ingresos inferiores a dos dólares diarios, que aumentó de 200 millones a 1,4 billones, el 45% de la población activa mundial, del cual 60% son mujeres (CALOSCI, 2010: 59).

Estas elevadísimas tasas de desempleo no se habían visto desde antes de la Segunda Guerra Mundial, durante la postguerra hasta 1960 la tasa de desempleo en Europa fue de un 2%, empezando a aumentar en la crisis del petróleo en los años setenta. En los años ochenta el desempleo en Europa alcanzará ya el 8%, si bien habrá países más castigados por el paro, por ejemplo España, en pleno proceso de Transición y reconversión industrial. Desde los años noventa al presente las tasas del paro en la Unión Europea han fluctuado dependiendo de los ciclos económicos, pero nunca siendo tan elevadas como en la crisis iniciada en el 2008 (BARAKAT, HOLLER, PRETTNER, SCHUSTER, 2010: 2).

En palabras de Philippe Le Houérou, Vicepresidente del Banco Mundial para Europa y Asia Central:

“What began as a financial crisis has today become a social and human crisis. The global crisis comes on the heels of fuel and food crises that had already weakened economies by reducing people’s purchasing power” (CALOSCI, 2010: 26).

La forma en que los países desarrollados se enfrentan a la crisis es poniendo bajo control la inflación, de lo que resulta una reducción en inversión pública, motivo de recortes en servicios básicos y esenciales, entre ellos en educación, que sufre el impacto

de la crisis económica (CALOSCI, 2010: 32). Ante la pregunta si la educación es un sector prioritario en tiempos de crisis, si se examinan los programas de recuperación económica de los países de la Unión Europea sólo algunos incluyen la educación dentro de sus programas, pero no es un fenómeno generalizado. Francia y Alemania centran sus esfuerzos en la inversión y la producción para luchar contra el desempleo, reduciendo tanto impuestos y presupuestos, algo que afecta en detrimento de los servicios sociales incluida la enseñanza (CALOSCI, 2010: 32).

Aunque, tal como se comprobará al estudiar la educación secundaria alemana, y más especialmente cuando se analicen las conclusiones, se advierte fácilmente que a pesar de la crisis económica la política educativa alemana ha cosechado importantes resultados en el último informe PISA, 2012, gracias a las mejoras educacionales después de la crisis educativa nacional por los bajos resultados del informe PISA del año 2000.

En España los recortes en educación han sido desde el 2008 generalizados, y en el caso de España el informe PISA del año 2012, revela peores resultados en comparación a los del año 2003. Sin embargo el propio informe revela que desde el 2003 al 2012 se ha incrementado el presupuesto educativo en un 35%. A pesar que diversos foros académicos, entre ellos el Foro Sevilla (2014) expresan su malestar por las políticas de austeridad financieras aplicadas en educación, señalando que los recortes merman la calidad educativa, lo cierto es que según datos del último informe PISA del 2012, a pesar de la crisis España ha incrementado su inversión educativa sin que haya mejorado sustancialmente su rendimiento escolar. El informe PISA del 2012 lo que señala es que, más que un problema de financiación, es un problema de gestión: aunque se aumentan las partidas presupuestarias no se gestionan de forma adecuada (OECD, 2013c)

Precisamente uno de los debates que hay entre los comparatistas que analizan los efectos de la crisis global es si las políticas de austeridad económica en educación, produciendo importantes recortes y reducciones en la inversión pública en enseñanza, es motivo de descenso de calidad.

En este sentido un caso paradigmático es Finlandia, uno de los países más perjudicados por la crisis económica de los años noventa (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006); y sin embargo conserva un concepto fuerte de igualdad en educación, y habiendo implementado ajustes presupuestarios de austeridad financiera, para cuando termina la crisis a finales de los noventa, sus resultados en el primer informe PISA del año 2000 evidencian una elevada excelencia.

En la última crisis de 2008 por las hipotecas *sub-prime* estadounidenses, Finlandia también sufrirá sus consecuencias, siendo objeto de políticas de austeridad en educación desde el año 2010 (CALOSCI, 2010). Y a pesar de los recortes, las políticas de ajuste presupuestario en la educación de Finlandia no han afectado su calidad educativa, manteniéndose todavía entre las primeras posiciones en el último informe PISA del 2012. Finlandia es un buen ejemplo de como el impacto negativo de la crisis económica en la enseñanza, pueden ser superada desde una adecuada gestión del sistema escolar.

De todos modos la política de recortes educativos desde el principio de la crisis en la zona euro ha sido asumida por prácticamente todos los países, aceptando que la crisis implica austeridad en inversión educativa, al igual que en los demás sectores de inversión pública. Cuando en Estados Unidos se ha producido el fenómeno opuesto, ya que se ha considerado la educación es un elemento crucial para la reconstrucción económica, incluyendo dentro del plan de recuperación un presupuesto de 100 billones de dólares para educación, de los cuales 54 billones de dólares son para la renovación de las infraestructuras escolares (CALOSCI, 2010: 47).

El plan de recuperación económica estadounidense ha pretendido la conservación de 400.000 puestos de trabajo docentes, que son el corazón de la reforma, incluyendo revalorizaciones salariales y la modernización de los centros educativos. Entre febrero y septiembre del 2009 un total de 67 billones de dólares fueron invertidos en varios estados para financiar centros de educación primaria y secundaria en Estados Unidos (CALOSCI, 2010: 47).

Si bien el debate sobre si la mayor o menor inversión pública en educación a causa de la crisis afecta o no a la calidad de enseñanza es un debate abierto, y Finlandia

es un caso paradigmático de como la austeridad educativa no tiene por qué tener efecto negativo en la calidad educativa, siempre y cuando sea compensada con una adecuada gestión escolar, y además en el caso de Finlandia a pesar de los efectos de la crisis su enorme tradicionalismo docente es un elemento que garantiza la estabilidad educativa aun en los momentos de mayor crisis económica, como la crisis de los años noventa, o la crisis iniciada por las hipotecas sub-prima estadounidenses.

Además es sorprendente como en muchos países de Europa la política de austeridad reduce la inversión en educación, mientras Estados Unidos, líder del capitalismo global, aumenta la inversión en enseñanza.

De otro lado, otro factor a tener en cuenta, es que la crisis genera un descenso de los ingresos medios familiares, a consecuencia del aumento del desempleo, la pérdida de poder adquisitivo por reajustes salariales o descenso de ventas, lo que reduce la inversión familiar en la educación de los hijos, ya sea para destinar los fondos familiares a productos o servicios de primera necesidad, o simplemente, por la falta de ingresos familiares a causa del desempleo de los cónyuges.

En periodos de crisis económica la inversión familiar en la educación de los hijos se percibe como una opción compleja, lo cual unido a la reducción de la inversión institucional a la educación crea un escenario muy difícil para la enseñanza (Calosci, 2010: 56). La crisis en los países pobres supone la exclusión de la educación de muchos niños, si bien en los países desarrollados, en periodos de crisis la educación se revela como una opción deseable ante la falta de trabajo que además permite formación para un mayor abanico de ofertas de empleo. La formación durante el desempleo brinda oportunidades de trabajo estable y de calidad.

La relación entre formación y ciclos de crisis económicos depende del nivel de desarrollo del país, en los países en vías de desarrollo la tendencia es a la baja, mientras en los países desarrollados es al alza, aumento en la formación para el logro de una mayor competitividad en el mercado de trabajo (Calosci, 2010: 56).

En conclusión, en momentos de crisis hay dos formas de afrontar los problemas educacionales que puede afectar a la enseñanza. Un modelo es el estadounidense, donde ante la crisis financiera del 2008 aumenta la inversión educativa, que prepare el país para los nuevos escenarios de competitividad económica. Y de otro lado la política

presupuestaria europea, más conservadora, desde una política de moderación y austeridad presupuestaria, que produce una reducción de la inversión en educación, y cuyos efectos son diversos.

Finlandia es un ejemplo paradigmático de como a pesar de los recortes en educación en la crisis de los años noventa, o los recortes en educación en la crisis del 2008, sigue manteniendo un posición privilegiada de excelencia educativa en los informes PISA. Excelencia que se explica por una adecuada gestión educativa, más desconcentrada que descentralizada, y una educación más tradicional (GARCÍA RUIZ, 2010)

En el caso de España hay foros académicos, por ejemplo el Foro Sevilla (2014) que señalan que los recortes en educación han supuesto una pérdida de calidad educativa, cuando el informe PISA 2012 señala que entre el año 2003 al 2012 se produce un aumento del 35% la inversión pública española en educación. Para la OECD, en relación a la financiación educativa, estriba sobre todo en una mejora de los procedimientos de gestión educativa (OECD, 2013c). Además de otros problemas más de índole pedagógico que se abordarán cuando se desarrolle la escuela secundaria española, y posteriormente en las conclusiones sobre la educación secundaria en España.

En líneas generales, la aparición de un escenario de crisis no tiene por qué significar una reducción de la calidad educativa, habiendo dos tipos de estrategias, o bien aumento de la financiación educativa que garantice la cualificación técnica necesaria ante los nuevos requerimientos de la competitividad internacional, o una política conservadora de moderación y austeridad presupuestaria.

De estas dos estrategias Europa se muestra más conservadora, sin que una política conservadora en educación deba porque repercutir negativamente en sus estándares educativos: no hay más que comprobar los excelentes resultados de Finlandia aun después de la crisis de los años noventa, y la crisis del 2008, o como a pesar de la crisis económica global Alemania ha mejorado sus resultados en el informe PISA 2012 en comparación a los informes del año 2000.

De otra parte, no sólo la crisis económica tiene porque repercutir negativamente en los estándares educativos, además la crisis económica tampoco tiene porque reducir la tasa de matriculaciones en el sistema escolar, especialmente en países desarrollados, donde ante la situación de desempleo la formación se percibe como un modo de aprovechar el tiempo mejorando las oportunidades de empleo estable y de calidad.

En el caso de España, los malos resultados educativos en el informe PISA 2012 en comparación al informe PISA 2003, a pesar de la crisis su inversión en educación ha aumentado un 35% (OECD, 2013c) y aun creciendo la inversión educativa sus resultados no crecen proporcionalmente, lo que demuestra que el sistema educativo español tiene problemas de índole pedagógica mucho más profundos que los simplemente económicos ocasionados por la crisis.

3.7. Tradición e innovación en la historia reciente de la educación secundaria.

En el cambio de milenio, del segundo al tercero, que se está operando, en el paso del siglo XX al XXI, lo que la humanidad está viviendo es un cambio de era, la nueva era de la tecnología cibernética, la sociedad del conocimiento, también llamada de la información, una era marcada por un cambio de valores, ya no sólo en la juventud como se hubiera dicho en las revueltas estudiantiles de 1968. Es un cambio de valores global, en todo el mundo, que afecta a todos los ámbitos, incluidos económicos, sociales, y políticos, donde hay una corriente filosófica que lidera el debate sobre la definición de nuestro época histórica, el Postmodernismo. En un momento en donde las crisis económicas siguen sucediéndose, al igual que en otros periodos de la historia, y aparecen nuevos problemas, como el cambio climático, las crisis humanitarias, por desastres naturales o guerras, en estos momentos simbolizada por la crisis de los refugiados sirios.

En líneas maestras un nuevo mundo lleno de incertidumbre, social, política, económica, ecológica, humanitaria, y al mismo tiempo lleno de todas las nuevas oportunidades que nos brinda un progreso científico-tecnológico sin precedentes en la historia, donde la revolución científico-técnica es exponencial.

Ante este tipo de nuevas condiciones la educación se revela al mismo tiempo como un factor clave en las estrategias nacionales, pero al mismo tiempo un ámbito sensible a los cambios que se producen.

Un factor clave por cuanto no hay política global, regional, o nacional, desde el programa PISA, el Proceso Bolonia, y los programas educativos nacionales, en donde no se advierta de la importancia de la educación para el incentivo de la competitividad económica y el desarrollo científico-técnico. Y al mismo tiempo un ámbito sensible por cuanto todos los cambios sociales, económicos, culturales, científico-tecnológicos, inciden sobremanera en el campo educativo.

Y es en proceso de adaptación de la educación a estos cambios en donde surge una compleja dialéctica entre innovación y tradición, donde entre ambos polos se da una diversidad de políticas, alternativas, y opciones. Dentro de estas alternativas los países que han demostrado mayor éxito en el proceso de adaptación a la nueva era son aquellos que han hecho una adecuada combinación entre su cultura escolar tradicional y la innovación en aquellos aspectos que han sido imprescindibles.

En los epígrafes de esta investigación donde se realice un análisis histórico el lector observará como a cambio histórico la escuela se va adaptando a las nuevas circunstancias, siendo aquel modelo de escuela que optimice su adecuación la que llegue a una mayor calidad educativa, excelencia.

En lo actuales tiempos que corren de globalización y postmodernidad la escuela que cada país ha generado es producto de una síntesis entre su herencia histórica, y las nuevas innovaciones que desarrolla. A menudo existe la utopía que un gobierno puede cambiar la educación completamente en pocas legislaturas, y así el peso de la historia demostrará su resistencia. Es el caso de la educación sueca, una de las más vanguardistas en la segunda postguerra mundial por las innovaciones de sucesivos comités y sucesivas reformas orientadas a la implantación de la escuela comprensiva, que al final consigue, pero no sin resistencia del profesorado impone también desde la administración central un modelo pedagógico opuesto al tradicional, basado en la pedagogía progresiva (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013).

El éxito de la reforma sueca de los años cincuenta y sesenta será el establecimiento de un modelo de escuela comprensiva de 9 años, desde un concepto fuerte de igualdad, sin embargo según los autores mencionados la imposición de la pedagogía progresiva fue un desencadenante de resistencias por parte del profesorado.

Otro ejemplo lo observamos en el Reino Unido, cuando en 1965 Anthony Crosland establece hasta seis tipos de escuela comprensiva a implantar por las LEAs, quizás en aquel momento, a pesar de las críticas que despertó aquella innovación, no desanimó a las familias de la escolarización de sus hijos en las *comprehensive schools*, que por lo demás imitaban el *ethos* de la *grammar school* (GARCÍA RUIZ, 2000). Pero lo que si fue un motivo de controversia fue el intento de imposición de la pedagogía progresiva, y de lo cual alertaron los *Black Papers* de la *Critical Quaterly Society* entre 1969-1977. Pocos años más tarde sus editores, Cox, Dyson, y Boyson, ocuparán puestos clave en el gobierno de Thatcher, gobierno que introducirá correctivos a la escuela comprensiva para su adaptación al neoliberalismo que, desde la crisis del petróleo, actúa de actor predominante en la globalización.

Los ejemplos de Suecia y Reino Unido son claros ejemplos de la fuerza de la historia y las tradiciones en la cultura escolar, y que si bien los cambios sociales, políticos y económicos, exige una adecuación de la escuela a cada contexto, no por ello todos los elementos de su configuración son igualmente de amoldables. Mientras la ampliación de la educación básica desde educación primaria a secundaria inferior ha sido incluso motivo de expectación social, por cuanto garantizaba una mayor igualdad de oportunidades para las clases trabajadoras y clases medias, sin embargo no por ello la cultura escolar es un elemento de tan fácil adaptación.

El propio Anthony Crosland en la *Circular 10/65* exponía que el objeto de la normativa era hacer el modelo de *grammar school* a toda la sociedad. Lo que las clases trabajadoras y clases medias ambicionaban era una educación para sus hijos equivalente a la calidad que una familia burguesa o aristocrática recibía en una *grammar school*.

Lo que realmente sorprende es el elevado grado de innovación educativa del laborismo británico de los años sesenta. Cuando en los gobiernos de Ramsay MacDonald, 1924, 1929-1935, oficialmente no fue favorable a la escuela comprensiva,

ni a la pedagogía progresiva, salvo corrientes internas del partido. Una vez pasado el fervor de los años sesenta y setenta por la pedagogía progresiva, si bien se logra con éxito la implantación de la escuela comprensiva, entre otros motivos porque este modelo de escuela si entroncaba con las aspiraciones sociales de igualdad, para cuando Thatcher imprime su sello tradicional a la educación, introduciendo correctivos neoliberales a la escuela comprensiva, para cuando vuelven de nuevo los laboristas al gobierno bajo el liderazgo de Tony Blair en 1997, el Nuevo Laborismo se posiciona a favor de la construcción de escuelas de éxito tomando como modelo la *Thomas Telford School* (DEE, 2001), un *City Technology College*, modelo de escuela creado por Thatcher, donde se combina de modo magistral métodos educativos tradicionales y la formación en nuevas tecnologías e idiomas. Mientras de otro lado durante el gobierno de Blair, el OFSTED, organismo de inspección educativa creada en el anterior gobierno de Major, intenta aunque sin éxito en 1999 la clausura de Summerhill, uno de las escuelas más emblemáticas del Reino Unido donde el método educativo se rige por una lectura muy fiel de la pedagogía progresiva.

La innovación educativa británica que se muestra muy radical en los años sesenta y setenta se modera a partir de la Nueva Derecha en 1979 y el Nuevo Laborismo en 1997, dando más peso a un equilibrio entre innovación y métodos educativos tradicionales, según se desarrolla en escuelas de éxito como la *Thomas Telford School*, manteniendo la escuela comprensiva dentro de los correctivos introducidos por los anteriores gobiernos conservadores, y abandonando cualquier viso de radicalismo pedagógico.

En Alemania la situación es completamente diferente. Uno de los elementos por los cuales la *Gesamtschule* (la escuela comprensiva alemana) no tendrá éxito es precisamente por el valor de la tradición. Ante la catástrofe en la segunda postguerra mundial en Alemania desde la clase política se opta por la conservación de los modelos escolares tradicionales, donde prevalece un modelo de *Gymnasium* sobre el concepto tradicional de la *Bildung*. En lugar de la experimentación pedagógica, por cuanto es un momento difícil para Alemania, se prefiere la recuperación de la normalidad que otorga la conservación de los modelos escolares tradicionales (ROBINSON y CASPAR KUHLMANN, 1967: 311-330; PHILLIPS, 1995: 15).

Dentro de la dialéctica tradición-innovación Alemania representaría un modelo educativo en donde la tradición pesa mucho más que, en otros sistemas educativos estudiados en esta investigación, que la innovación. Lo cual sorprende más cuando la economía alemana es una de las principales en Europa y miembro del G-8, el grupo que aglutina los 8 países más ricos del mundo.

En Finlandia la tradición pesa mucho igualmente, pero si está más abierta a la innovación, siendo en este sentido un país en donde se observa un mayor equilibrio entre ambas, como no puede ser menos para un país sede de una de las multinacionales más importantes de la nueva industria de las telecomunicaciones como es Nokia. El peso de la tradición en Finlandia es un elemento que a juicio de números autores (NORRIS et al, 1996; SIMOLA, 2005; ENKVIST, 2006; OECD, 2010; GARCÍA RUIZ, 2010, 2011b, 2011c; NIEMI, 2013) es un elemento cardinal en su modelo de conocimiento. De hecho autores españoles como Malgarejo Draper (2006) señalan el enorme valor que se da a la disciplina en sus aulas. Y Sahlberg (2015) señala que Finlandia ha sido capaz de tomar prestados muchos elementos educativos de la vecina Suecia o de la OCDE, pero siempre al estilo sueco, *the finnish way*, adaptándose a sus tradiciones.

La diferencia ente Alemania y Finlandia, siendo sociedades en lo educativo muy tradicionales, es que Finlandia sí ha mantenido un mayor equilibrio entre innovación y tradición, permitiendo la sociedad finlandesa la innovación educativa en varios sentidos. En primer lugar en sus estructuras, que se adaptan en la segunda postguerra mundial a la escuela comprensiva, aun dentro de la dureza de las condiciones de paz que les había dejado la Unión Soviética. Y en segundo lugar en el curriculum donde se aprecia el importante peso que tiene la entrada del inglés como segunda lengua extranjera, en lugar del alemán, y el peso de las nuevas tecnologías desde los años ochenta.

El caso español, producto de sus contradicciones internas, es la evolución de una dictadura que en los años más duros, entre la postguerra civil a la segunda postguerra mundial vive un periodo de autarquía, en donde cualquier innovación es sospechosa de liberalismo, ante la cual en ese momento la dictadura no está dispuesta a permitir ni el más mínimo asomo de actitud de apertura. A un proceso donde lenta y gradualmente desde los años cincuenta la dictadura inicia un proceso de apertura, que en lo educativo culmina en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 donde hay un equilibrio entre

educación tradicional y elementos de la pedagogía progresiva española, entre cuyos precursores se encuentra la Institución Libre de Enseñanza (BARREIRO, 1989: 44). Equilibrio entre tradición e innovación que desaparece en la Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (1990) LOGSE, por cuanto se da más peso a la innovación a través de la teoría constructivista de la educación, que genera dinámicas de resistencia en un sector del profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b).

A lo largo de su historia la escuela es una institución social sumamente flexible, que ha sabido adaptarse a cuanto nuevo escenario histórico se presenta, y este proceso de adaptación se advierte una tensión entre innovación, lo nuevo que incorpora modificando alguno de sus elementos para su adecuación al nuevo contexto, y lo tradicional. Ya sea en la modificación de las estructuras, por ejemplo la introducción de la escuela comprensiva, prolongando la educación básica desde primaria a por lo menos la secundaria inferior, o bien los correctivos neoliberales después de la crisis del petróleo. Modificación en el *currículum*, por ejemplo dando mayor primacía a determinados aspectos en lugar de otros. Una constante entre finales del siglo XIX y principios del XX ha sido el abandono de las lenguas clásicas en la educación secundaria. A lo cual se añadiría que ya hay autores que manifiestan que a instancias del Proceso Bolonia se está marginando ahora la filosofía en España según señala Gómez Ramos (2015).

Ejemplos de innovación en el *currículum* la introducción del *currículum* nacional por primera vez en Reino Unido en la Education Act de 1988 en el gobierno de Thatcher, abandonando así las “tres erres” *Reading, writing, reckoning*. Y una reforma curricular de gran éxito, la que protagoniza Finlandia a finales de los años noventa, estableciendo nuevos modelos curriculares todavía hoy vigentes salvo algunas modificaciones, donde junto la educación tradicional se prima la enseñanza tecnológica y de idiomas extranjeros.

Además de la estructura y el *currículum* hay otros elementos de reforma, desde el modelo de financiación, al tipo de organización, centralizada o descentralizada, la evaluación y la inspección, la atención a la diversidad, el rol docente, hasta los servicios escolares desde los comedores a los transportes escolares. Sólo se han citado algunos de los que han sido motivo de polémica, o de éxito, y en cualquier caso revela que uno de

los elementos más resistentes es la cultura escolar, donde se englobarían desde las prácticas docentes habituales a las normas implícitas en los centros.

De todos los países expuestos, tal como se irá apreciará en los epígrafes en donde se aborde la escuela secundaria de cada uno de ellos, dentro de la dialéctica innovación y tradición, el que más fidelidad demuestra a la tradición será Alemania. Especialmente en educación secundaria por la identificación social a la *Bildung*, que se englobaría dentro de sus señas de identidad nacional, una parte insustituible de sus tradiciones escolares, todavía hoy motivo de polémicos debates académicos. Finlandia y Reino Unido son los países en donde se manifiesta un mayor nivel de equilibrio entre tradición e innovación. La educación finlandesa demuestra un elevado nivel de identificación social con las tradiciones educativas, pero a diferencia de Alemania no le impide llevar a cabo profundas innovaciones cuando así es necesario. Lo que se demuestra por el modo en que en su día implantó la escuela comprensiva, y hoy en día desde su estilo tradicional, lo que Sahlberg (2015) denomina el estilo sueco, *the finnish way*, se está adaptando a la nueva era de las comparaciones internacionales, liderando los informes PISA, y demostrando ser una economía muy competitiva, en donde la educación es un elemento de calidad, tradición, y ha contribuido a la adaptación tecnológica del país.

El Reino Unido es un país en donde hoy en día construye escuelas de éxito en donde se combina tradición e innovación, tomando por referencia centros escolares como la *Thomas Telford School*, a la cual Enkvist (2006b: 56) señala también la *Harris City Academy*.

Suecia y España serían los países en donde la innovación se ha hecho a expensas de la tradición, generando una ruptura pedagógica y movimientos de resistencia docente, que ha llevado a una fractura importante en su sistema escolar, y se percibe en sus resultados escolares, tal como se hará cuando se analicen los resultados que han obtenido en el informe PISA del año 2012.

La paradoja que se aprecia en la educación secundaria sueca y española, es que siendo países en donde la innovación ha llevado a modelos educativos muy progresivos, lo que entronca claramente con el modelo de conocimiento aplicado que prima en la globalización y la postmodernidad, sin embargo sus resultados escolares por un instrumento de la globalización como es PISA, son inferiores a otros países en donde se

ha guardado un mayor equilibrio entre innovación y tradición. Pero estos aspectos se abordarán con más detalle cuando se analicen las hipótesis comparativas al final de la investigación.

Lo que sí es destacable en el actual momento de emergencia de una nueva era dominada por la globalización y el postmodernismo, y en lo educativo el impacto en educación secundaria de PISA y el Proceso Bolonia, en un principio de siglo marcado por la crisis de las hipotecas *sub-prime*, es que curiosamente los modelos de escuela secundaria que mejor se adaptan a este nuevo marco histórico, son aquellas que en la dialéctica entre innovación y tradición en ningún momento la innovación ha eclipsado a la tradición, y hasta cierto punto la innovación ha sido la mejor garantía de supervivencia para la tradición en un mundo que está cambiando.

Este último fenómeno donde mejor se aprecia es en Alemania, Finlandia, y Reino Unido. En Alemania por cuanto las últimas innovaciones, por ejemplo introducción de mecanismos estatales de rendición de cuentas, nunca han ido en perjuicio del *Gymnasium* y la *Bildung*, y sin embargo han ayudado a que mejore sus puntuaciones en el informe PISA del año 2012. En el Reino Unido por cuanto actualmente hay una enseñanza que incluye las tecnologías, pero sin perder de vista la tradicional calidad inglesa heredada de sus *grammar schools*, en cierto modo una fuente de inspiración en los estrictos códigos de conducta y apego a la autoridad que se observa en las escuelas de éxito. Y en Finlandia por cuanto la innovación ha sido en todo momento, como señala Sahlberg (2015), al estilo sueco, respetando sus tradiciones, y desde la tradición la conversión de Finlandia en una educación y una economía plenamente competitiva.

4. La enseñanza secundaria en el siglo XXI.

El concepto de educación secundaria y el concepto de enseñanza secundaria son dos conceptos afines, prácticamente sinónimos, la única diferencia radicaría en que en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE, de la UNESCO (2013) la educación secundaria aparece tipificada como un nivel educativo que puede ser comparado entre países. El concepto enseñanza hace más referencia a la dimensión práctica de la escuela, en tanto que elemento central de la labor docente, para el

desarrollo del *curriculum*, donde se especifican: objetivos, contenidos, métodos, y evaluación. Aspectos curriculares en la enseñanza del nivel de educación secundaria donde se observa el impacto de la globalización y el Postmodernismo.

Ya en el epígrafe anterior se hizo un análisis del contexto actual dominado por la globalización y el Postmodernismo, en donde hacen incidencia PISA y el Proceso Bolonia, y en la adaptación al cambio se da una dialéctica entre innovación y tradición.

A continuación se pasa al análisis de aspectos concretos de este contexto en la dimensión práctica, previa introducción histórica donde se explica el origen de los actuales modelos de escuela secundaria entre algunos de los países de análisis de esta investigación, pero también centrando la atención sobre los países escandinavos, donde se produce la génesis de la escuela comprensiva en Europa occidental, señalándose también el modo en que Alemania a diferencia de los anteriores países mantendrá la escuela diversificada. Razones por las cuales a principios del siglo XXI la educación secundaria, y en particular en Europa, sigue mostrando diferencias en función de la evolución de la escuela secundaria en cada país, identificándose como paradigmas divergentes la escuela comprensiva y la escuela diversificada.

Una vez que se exponga por qué Europa sigue conservando a principios del siglo XXI la escuela comprensiva y diversificada, se pasará a la exposición de los principales aspectos y debates que condicionan la enseñanza en la educación secundaria del siglo XXI, para lo cual en el sub-epígrafe “4.1” se analiza la “Igualdad y la libertad como principios clave de la educación”, en la medida que han sido importantes motores en la historia de la educación y en las presentes políticas educativas europeas; en el sub-epígrafe “4.2” se desarrolla las “Funciones sociales de la educación. El equilibrio entre la función económica, la función social, la función política, y el desarrollo personal en la segunda enseñanza” dado que es necesario el adecuado equilibrio de todas ellas; el sub-epígrafe “4.3” aborda la importancia creciente de “Las nuevas tecnologías y las redes sociales, nuevos desafíos de la educación secundaria”, cuestión crítica en el actual panorama de auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; el sub-epígrafe “4.4” analizará “Los objetivos de la educación secundaria en la actualidad” donde se observa la transcendencia de las diversas funciones educativas: económica, social, política, o desarrollo personal; y, muy relacionado con el anterior, el sub-epígrafe “4.5” de “Las competencias básicas”. En cada uno de estos sub-epígrafes se

vislumbrarán diferentes posturas, opiniones, paradigmas, donde a menudo hay un debate permanente entre los que defienden una concepción más progresista o más conservadora, algo que lleva necesariamente a poner “La educación secundaria de hoy a debate”, tal como se hará en el sub-epígrafe “4.6”, para, a fin de avanzar a un terreno más concreto, en el sub-epígrafe “4.7” profundizar en el “Concepto y ámbito de enseñanza secundaria”, para finalmente, el sub-epígrafe, el “4.8” analizar “Los dos principales modelos de educación secundaria: comprensiva y diversificada”, y dentro de la escuela comprensiva explicar el principio de comprensividad, generado en las modernas sociedades industriales del siglo XX.

4.1. De la escuela secundaria medieval a la contemporánea.

Para tener una visión más en profundidad de en cuanto se diferencia el actual marco histórico de la educación secundaria a principios del siglo XXI, periodo definido en función de la globalización y la postmodernidad, frente al marco histórico de la Modernidad donde surgen las *grammar schools*, y a principios del siglo XX los primeros modelos de escuela comprensiva en los países escandinavos, primero se hará una retrospectiva de los antecedentes escolares modernos, prestando especial atención a la génesis de la escuela comprensiva en Escandinavia, y el modo en que Alemania preservará su prestigiosa escuela diversificada.

A lo largo de la Edad Media aparecen las escuelas elementales, normalmente parroquiales, para hijos de familias humildes, de primeras letras y enseñanza básica, y no daba opción a estudios superiores. A diferencia de la escuela secundaria, para alumnos de la élite, provenientes de escuelas preparatorias, modelo escolar selectivo y meritocrático, a su vez escuelas secundarias evolución de las escuelas catedralicias, que por lo general recibirán el nombre de *grammar schools* o *Latin schools*.

Las escuelas medievales, elementales y secundarias, surgen del principio de libertad, no había legislación que las limite o regule, el Estado-nación no existe, tampoco hay escolarización obligatoria. El principal agente educativo es la Iglesia, seguido de la aristocracia, y en menor medida gremios artesanales y campesinos.

A medida que avanza la Modernidad y hace acto de aparición el Estado-nación, el principio de libertad se regula por el Estado-nación. En Inglaterra durante el reinado

de Enrique VIII, ya escindida la Iglesia de Inglaterra, se promulga la *Chantries Act*, que aumenta el número de *grammar schools* y el número de universidades (GARCÍA GARRIDO , 2005: 143). En España durante el Renacimiento en la época dorada del Imperio, se produce el apogeo de las Escuelas de Gramática o de Latinidad, y de los Colegios Mayores, en el Renacimiento español habrá unas 4000 Escuelas de Gramática (LÓPEZ TORRIJO, 2006: 90). En Suecia la unificación de la educación secundaria fue encargada por Cristina de Suecia a Amos Comenio durante su breve estancia en Suecia entre 1642-1648 (WIKANDER, 2010: 8-11). En Alemania la Ordenanza de Gotha de 1642 establece ya de forma muy reglada: calendarios, horarios escolares, financiación pública, inspección, exámenes anuales, certificados de estudios, y la división de los ciclos escolares. Y al igual que en Suecia, el pedagogo de referencia es Amos Comenio, ideario asimilado en muchos Estados alemanes (GARCÍA GARRIDO, 2005: 60).

Susanne Wiborg, en su obra *Education and Social Integration* (2009) al estudiar el origen de los sistemas educativos en Reino Unido, Alemania y los países escandinavos, vincula el nacimiento del Estado moderno al auge de las monarquías absolutistas, asociando el proceso de formación del Estado al proceso de formación de los sistemas educativos. Para lo cual se apoya en la obra de Green, *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA* (1990). El absolutismo se define como un sistema de concentración de poderes, que se presenta necesario para las monarquías, para afrontar las diversas crisis de la Edad Media, desde las incesantes guerras al crecimiento económico, a situaciones de inestabilidad interna y revoluciones. Es en el proceso de configuración del absolutismo en Europa donde Wiborg explica la formación del sistema educativo, sin negar el rol de los procesos posteriores de Ilustración y Revolución Industrial (WIBORG, 2009: 22-24).

Este proceso llevará a una transformación del sistema escolar bajo el Antiguo Régimen, pasando de un sistema dominado por la Iglesia para fines religiosos, a un nuevo modelo de escolar para fines nacionales, lo que legitima la intervención del Estado-nación en educación (WIBORG, 2009: 21); y llevará a la secularización de la enseñanza. Los sistemas educativos nacionales abrazan el ideal de una educación para la formación del ciudadano, la educación se convirtió en preocupación nacional, una cuestión de Estado (WIBORG, 2009: 21). Desde la educación elemental a educación secundaria.

El motivo por el cual el Estado-nación impulsa la educación secundaria será por la necesidad del Estado de formación del servicio civil, hipótesis avalada por otras investigaciones, que defienden que en su origen la educación secundaria moderna tiene por fin la formación de la burocracia estatal (WORLD BANK, 2005: 2).

La forma en que emerge el sistema educativo por intervención del Estado moderno es un fenómeno que se aprecia en todos los países occidentales, ya sea de forma más temprana o tardía, centrándose Wiborg en la creación del sistema educativo en los países escandinavos, precursores en el siglo XX de la escuela comprensiva en Europa occidental, además del Reino Unido y Alemania, de los cuales Alemania todavía hoy seguirá conservando la escuela diversificada, mientras el Reino Unido en 1965 abandona la escuela diversificada en favor de la escuela comprensiva. A modo de síntesis del análisis de Wiborg se comenzará por la explicación del modo en que surge la escuela comprensiva en los países nórdicos, fundamental para el desarrollo de este modelo de escuela en Suecia primero, y después Finlandia, y posteriormente se identificarán los procesos históricos que llevaron a Alemania a la conservación de la escuela diversificada.

En Dinamarca, a través del Decreto de Confirmación de 1736, de inspiración pietista, la confirmación era imprescindible para el ejercicio de determinados derechos y deberes, desde la propiedad de una granja o la obtención del matrimonio. Para la obtención de la Confirmación era necesario demostrar el conocimiento del catecismo luterano. Para la aplicación del Decreto se crea una comisión de educación rural elemental en 1737. Los informes de dicha comisión fueron la base para el establecimiento en 1739 de un nuevo Decreto sobre escuelas rurales, por el cual se estipula la colaboración de los terratenientes en la apertura de escuelas rurales. Debido al rechazo original, que sintieron campesinos y terratenientes hacia dichas regulaciones, su aplicación fue difícil, sin embargo un número suficiente de escuelas se fundaron a partir de este decreto, siendo la primera piedra en la formación del sistema educativo en Dinamarca. Igualmente en 1736 hubo una importante reforma en la educación secundaria transformando las *Latin schools* en *Danish schools*, si bien se mantuvo una minoría de *Latin schools*. Dentro de la escuela secundaria danesa del siglo XVIII los exámenes jugaron un papel esencial para la demostración de los conocimientos de los aspirantes al desempeño de funciones públicas. (WIBORG, 2009: 32-33).

Dinamarca es uno de los Estados pioneros en la regulación educativa del sistema escolar, según Wiborg la creación de su sistema educativo danés data de 1814, por la que se decreta la obligatoriedad de la escolarización (WIBORG, 2009: 32-33). El hecho que el Estado asuma una parte importante de las funciones educativas en modo alguno supuso la negación del principio de libertad, coexistiendo, aunque si bien de forma minoritaria, escuelas privadas de secundaria en la modalidad de *Latin schools*, una minoría dado que la mayoría eran públicas o financiadas por fondos públicos (WIBORG, 2009: 32-35).

Noruega pasa de Dinamarca a Suecia en 1814. Antes de que Noruega pase a Suecia se aplicarán las nuevas leyes educativas danesas, y en 1811 se crea la Universidad de Oslo para la formación de los futuros candidatos para el servicio civil, habiendo en Oslo ya escuelas de estudios superiores legadas de la Edad Media y asociadas a la catedral. Estas escuelas son un legado de las antiguas escuelas catedralicias que la reforma luterana transformó en *Latin schools* para el acceso al clero, y después de su secularización se reorientaron al ingreso al servicio civil (WIBORG, 2009: 35-36); además de la universidad.

De todas formas, a pesar de la secularización en el sistema educativo, en Noruega la Iglesia seguirá teniendo peso, en 1827 establece que las parroquias se responsabilicen del establecimiento de escuelas en sus áreas específicas (WIBORG, 2009: 35-36); lo que vendrían a ser escuelas parroquiales.

En Suecia las *Latin schools* surgirán en el siglo XIII como escuelas catedralicias, para la formación de los futuros sacerdotes, y a partir del siglo XVI pasarán a ser gestionadas por el Rey para la formación de sacerdotes y personal necesario para la administración pública (JOHNSON y FLORIN, 1993: 148).

Las ordenanzas de 1649 crearon en Suecia un sistema unificado de educación superior siguiendo la directrices de Comenio, ya anteriormente los primeros *Gymnasium* fueron creados en 1620 por los obispos, y cada diócesis tenía al menos un *Gymnasium*, manteniéndose inalterados durante al menos 200 años, formando a los alumnos para funciones eclesiásticas y el servicio civil, la burocracia, siendo preparatorias para la universidad (WIBORG, 2009: 37). Desde el siglo XV los campesinos suecos acceden a la educación elemental, y desde la reforma luterana los sacerdotes no sólo actúan de líderes espirituales, desarrollan evaluaciones para asegurar

que sus feligreses saben leer y escribir. La ley eclesiástica de 1686 establece la obligatoriedad de los exámenes, aunque el sistema educativo lo controla el Estado, delegando en la Iglesia la responsabilidad de la educación pública (WIBORG, 2009: 38).

La ley más importante en Suecia en la formación de un sistema educativo de masas será en 1842, el *Statute on Common Schools*, establece un sistema de escuelas elementales, y posteriormente a finales del XIX, y en 1882 el acta por el que se universaliza la educación, y a nivel de escuela secundaria la ordenanza de 1807 *School Ordinance* por las que las *Latin School* adaptan un *curriculum* más moderno, y desde 1849 se reforman los *Gymnasium* que permanecían anclados en la unificación de Comenio (WIBORG, 2009: 38)

En Inglaterra durante mucho tiempo se rechazó la idea de una educación sostenida por fondos públicos por lo que la aparición del sistema educativo tardó mucho más, según García Garrido (2005) es a partir de la *Education Act* de 1944 cuando se puede hablar de un sistema educativo británico en sentido estricto. La educación tradicionalmente estaba formada por escuelas denominadas voluntarias, ya fueran privadas o de acceso gratuito mantenidas por donativos o las parroquias, en donde el Estado únicamente se dedicaba a rellenar los vacíos allí donde no hubiera escuela. Y en educación secundaria, la limitada oferta de las *grammar schools*, y dentro de estas las *public schools* para los hijos de la alta aristocracia y la alta burguesía, era más que suficiente para cubrir las necesidades de la administración pública (WIBORG, 2009: 41-43).

En el caso de Alemania el absolutismo fue introducido en Prusia en 1648 propagando el proceso de construcción del Estado. Después de las guerras napoleónicas se incrementa las medidas de concentración del poder dada la humillación nacional que supone las victorias napoleónicas, estableciéndose un sistema de educación pública, en 1808 se crea un ministerio para las escuelas, que su división de secundaria estará a cargo de Willian Von Humboldt creando el *Gymnasium* y la Universidad de Berlín, dimitiendo de su cargo en 1810. Entre 1817-1840 habrá importantes leyes educativas, siendo la educación obligatoria, y habiendo ya hacia 1830 un sistema educativo nacional de financiación pública (WIBORG, 2009: 44-45).

De esta forma se observa una evolución de la escuela paralela, formada por escuela elemental y escuela secundaria, desde la Edad Media a prácticamente el siglo XIX: una educación elemental para el pueblo en general, paralelamente se desarrolla la educación secundaria, *grammar school* o *Latin school*, Escuelas de Gramática o Latinidad, en la alta Edad Media para el acceso al clero, evolucionando a una institución selectiva y elitista, para la formación de los administradores del Estado, o acceso a estudios universitarios.

Durante la Edad Media, y en algunos países hasta bien entrado el siglo XX como el Reino Unido, se desarrolla un sistema escolar donde prima el principio de libertad. A medida que emerge el Estado-nación su intervención en el ámbito educativo restringe y limita el principio de libertad. Introduce regulaciones específicas sobre apertura de centros escolares que anteriormente no existían, y desarrolla un concepto de igualdad, aunque muy primario, dentro de la educación elemental, cuyo propósito es la garantía a todos los ciudadanos de una educación básica. para que ejerzan sus derechos y deberes ante la administración pública. Motivo por el cual en muchos Estados se legisla la escolarización obligatoria. Mientras para las élites sociales se configura un modelo de escuela secundaria altamente academicista y meritocrática.

A esta diferenciación entre escuela elemental para el pueblo y escuela secundaria para las élites, es lo que Wiborg denomina modelo de escuela paralela, vigente desde la Edad Media al Antiguo Régimen, siendo reformada en el siglo XIX: de un lado la aparición de la *middle school* en los países nórdicos (WIBORG, 2009); y de otro lado la configuración de una escuela secundaria tripartita donde haya una mayor diversidad de modelos de escuela secundaria, académicas y vocacionales, pero donde se siguen reproduciendo las desigualdades sociales. El modelo de escuela tripartita en el Reino Unido se configura en el informe de la Comisión Bryce de 1895 (CARR y HARTNETT, 1996: 93) manteniéndose en el *Spens Report* de 1938, y la *Education Act* de 1944, siendo derogada en 1965 cuando se introduce la escuela comprensiva. En Alemania a día de hoy sigue habiendo un modelo de escuela tripartita, basada en: *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*; donde el actual modelo de escuela comprensiva, desarrollado como experimento social desde mediados de los años sesenta en Alemania occidental, *Gesamtschule*, acoge unas tasas de escolarización muy bajas (TENORTH, 1995; KOTTHOFF, 2011).

En el proceso de transformación de la escuela paralela del Antiguo Régimen a los actuales modelos de escuela contemporáneos habrá entonces que diferenciar entre la evolución por la cual en los países nórdicos se termina superando la escuela paralela evolucionando a la escuela comprensiva, frente a los países donde la escuela paralela evoluciona a la actual escuela diversificada, cuyo paradigma es Alemania. Se empezará el análisis de cómo en los países nórdicos la escuela paralela evoluciona a la escuela comprensiva a través de un periodo intermedio dominado por la *middle school* de los partidos liberales. Para después identificar los principales hitos que llevaron a Alemania a conservar la escuela diversificada.

Noruega pasa de Dinamarca a Suecia, a cuyo Estado pertenece entre 1814 a 1905. Hasta 1814 en Noruega se aplica la legislación educativa danesa, y en el momento que Noruega se integra a Suecia, debido a la fuerza del nacionalismo, Noruega adquiere más libertad y autonomía a través de un parlamento propio, promulgando sus propias leyes educativas, siendo pionero en el desarrollo de la *middle school*, establecida en 1869, y habiendo dos opciones de escolarización, en lengua inglesa o Latín. Así implementa un modelo de educación secundaria no sujeta a los exigentes requisitos de las *Latin schools*.

“Six year middle school won approval and become law in 1869. The middle school, which was meant for all, was to be branched into two tracks, an English language track and a Latin track, from grade four onward” (WIBORG, 2009: 105)

Desde la *middle school* se accedía a estudios de educación secundaria superior, salvo las *Latin school* a las que se accede todavía desde escuelas preparatorias. En 1889 se fortalecerá aún más el puente de unión entre escuela elemental y *middle school*, dejando claramente establecidos los requisitos de acceso de la escuela elemental a la enseñanza media, desde la cual a su vez se accede a todos los modelos de secundaria superior, incluidas ahora las *Latin school*. La forma en que se articula la nueva reglamentación es que la escuela elemental tiene una duración desde los 7 años de edad a los 14 años, un total de escolarización de 7 años, periodo al que le sigue la *middle school* de 4 años, accediendo desde la *middle school* a todas las escuelas secundarias superiores (WIBORG, 2009: 105-108).

“The 1889 School Act ... ensured that elementary school was strengthened to such a degree that it could serve as a base for the middle school. The elementary

school was to be of seven years duration (7-14 years of age) and the middle school was reduced from six to four years. Moreover, the private preparatory schools were now abolished all over the country. With the establishment of a link between the elementary school, the middle school, and the upper secondary school, a moderate comprehensive school system was achieved' (WIBORG, 2009: 108)

En Dinamarca después de sucesivas reformas educativas en la segunda mitad del siglo XIX la *middle school* fue establecida en 1903, debido a que las *Latin school* eran percibidas como una escuela para clases superiores, y ahora se abría la secundaria a todas las clases sociales, transformándose posteriormente las antiguas *Latin schools* en *Gymnasiums*. La nueva reforma educativa consistía en una *middle school* de 4 años al igual que en Noruega, desde donde se accedía a la educación secundaria superior. Debido a que la *middle school* era la que actuaba de puente entre la elemental y la secundaria en muchos lugares la *middle school* se creaba junto a la escuela elemental, que iba de los 7-11/12 años de edad (WIBORG, 2009: 103), de modo que había alumnos que permanecían en la misma escuela desde los 7 años de edad hasta que finalizaban el primer nivel de educación secundaria.

En el caso de Suecia la *middle school* es creada en 1905, justo el año que se independiza Noruega, siendo la *middle school* sueca una enseñanza media centrada en una educación moderna sin estudio del Latín, seguida del *Gymnasium* que prepara a los alumnos a la universidad (WIBORG, 2009: 113).

La *middle school* fue el gran éxito de las políticas liberales escandinavas, y en gran medida un preludio de la futura escuela comprensiva, en la medida que garantiza el acceso al primer nivel de educación secundaria desde la escuela elemental. Desaparece la escuela paralela del medievo y el Antiguo Régimen. Y en el caso de Dinamarca incluso la *middle school* se abre junto la escuela elemental. La evolución histórica de la escuela escandinava desde la configuración del Estado Liberal en el siglo XIX a posteriori de las guerras napoleónicas, demuestra que el modo en que actualmente Suecia y Finlandia han ido construyendo sus respectivos modelos de escuela comprensiva, desde el Estado del Bienestar del siglo XX desde la segunda postguerra mundial, responde a un patrón común en los países nórdicos, donde la *middle school* de

los partidos liberales del siglo XIX y principios del XX fue la antesala de la escuela comprensiva de los partidos socialdemócratas del siglo XX.

En Noruega la abolición de la *middle school* se efectúa en dos fases entre 1920 y 1936, y en Dinamarca en 1958, la abolición de la *middle school* representa el inicio de la escuela comprensiva (WIBORG, 2009: 128-148). Un tipo de escuela que finalmente su principal paradigma en la segunda postguerra mundial será Suecia.

En Suecia en 1917 entra por primera vez al gobierno un ministro socialdemócrata iniciando los primeros pasos a la escuela comprensiva en educación elemental (WIBORG, 2009: 153)

“The possibility in Sweden of reorganizing the school system along comprehensive lines occurred in 1917 as the Liberals and the Social-Democrats formed a coalition government in which the Social-Democrats held the post of education minister for the first time. In 1918, Verner Ryden, the education minister, who was aligned with Fridjuv Berg (who introduced the middle school) in terms of educational thought, established a School Commission under his leadership to propose a plan to “organically”reorganize the school system (HERRSTRÖM, 1996). The commission maintained that the school system was still divided between the poor-school (fattigskola) and the ‘posh’ school (finiskola) and that the middle school had failed in its original purpose to reduce social inequalities. To enhance ‘rational mixing of social classes’ the commission suggested the creation of a more integrative school system by abolishing a six year elementary school (bottonskola). A four year secondary technical school and a three year upper secondary school would then follow.

A bill to this effect was put forward in 1922. As expected, it met with substantial opposition not only from the Conservatives and the headmasters of the secondary schools, but also from the Liberals” (WIBORG, 2009: 153).

La entrada socialdemócrata al gobierno sueco de 1917 es el punto de partida a una política educativa de orientación comprensiva. Llevará a un primer modelo de escuela comprensiva en 1922. Pero no satisface plenamente los objetivos de igualdad social, por lo que es de nuevo reformado en 1927, cuando se establece un sistema de doble conexión desde la escuela comprensiva a la *middle school*, en función del acceso

se realice al cuarto o sexto curso de la escuela comprensiva. Quedando abolidas las subvenciones estatales a las escuelas preparatorias (WIBORG, 2009: 154).

La escuela comprensiva a principios del siglo XX en los países escandinavos tendrá un éxito tan importante que después de la Segunda Guerra Mundial se termina su consolidación definitiva. En Suecia se inicia la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años en 1950, implantándose a nivel nacional en 1962, en Noruega en 1959, en Dinamarca en 1975 (WIBORG, 2009: 198).

En el caso del Reino Unido, la escuela comprensiva nunca fue realmente una de las prioridades políticas del Partido Laborista (WIBORG, 2009: 204) que a diferencia de la socialdemocracia escandinava, el laborismo anglosajón compartía muchos valores del antiguo liberalismo inglés de carácter individualista, frente al liberalismo escandinavo del siglo XIX de orientación social.

En el Reino Unido la influencia de las prestigiosas *grammar schools* fue decisivo en el seno del laborismo desde muy temprano. En los años treinta del siglo XX destacadas personalidades del laborismo, entre ellas Brian Simon, defendían la difusión de las escuelas multilaterales (PRING y WALFORD, 1997: 13-14; GRIGGS, 2002; SIMON, 1992, 2006), primer modelo de escuela comprensiva británica, sólo apoyadas por sectores minoritarios del laborismo. La política oficial del Partido Laborista fue el apoyo a la escuela diversificada, a través de un modelo de: *grammar school*, *technical school*, y *modern school*; aprobado en la *Education Act* de 1944 durante el gobierno de coalición, de participación laborista, en la Segunda Guerra Mundial.

El gobierno laborista de Clement Attlee al término de la Segunda Guerra Mundial, desarrolló la *Education Act* de 1944, y sólo después del aumento de la crítica social por la segregación que generaba, en el último año de gobierno de Clement Atlee la escuela comprensiva pasará a convertirse en la política oficial del laborismo, formando parte de su programa electoral en el largo periodo de oposición entre 1951-1964. A la vuelta del laborismo en 1965, en forma de circular se indicarán sugerencias sobre organización de la educación secundaria en bases comprensivas a las *Local Educative Authorities* (LEAs) en la famosa *Circular 10/65* (WIBORG, 2009: 208).

En el caso de Alemania, ni el liberalismo decimonónico ni la socialdemocracia del siglo XX es comparable a la fuerza que dichos movimientos adquirieron en el resto

de Europa. La escuela comprensiva no llegó a consolidarse, motivo por el cual Alemania conserva la escuela diversificada, si bien hubo intentos de introducir la escuela comprensiva por parte de la socialdemocracia en Alemania.

Durante la República de Weimar, 1919-1933, la socialdemocracia intenta el establecimiento de la *Einheitsschule* aunque únicamente logrará su aplicación en educación primaria. En educación secundaria se mantendrá la escuela diversificada. Después de la segunda guerra mundial la escuela comprensiva será implantada en la zona soviética, “*the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (Einheitsschule)*” (KOTTHOFF, 2011: 31). Pero después de la caída del Muro de Berlín en 1989 los países de Alemania oriental abandonaron la escuela comprensiva. En Alemania occidental en la segunda postguerra mundial hubo intentos por parte del Estado de Berlín de implantación de la escuela comprensiva (SCHULTE, 2005) aunque terminaron fracasando. Durante la guerra fría, durante el largo gobierno socialdemócrata entre 1969-1982, primera legislatura bajo el gobierno de Willy Brandt, 1969-1974, hubo un intento de consolidación de la escuela comprensiva, *Gesamtschule*, que aparece como un experimento social a mediados de los años sesenta en convivencia con la escuela diversificada, pero no tuvo mucha aceptación social siendo minoritaria (TENORTH, 1995; KOTTHOFF, 2011).

Alemania es un caso paradigmático de sociedad muy conservadora, muy fiel a sus tradiciones escolares, que se remontan a la época prusiana, cuyo sistema escolar gozó de un elevado prestigio internacional. Muchos comparatistas durante el siglo XIX viajarán a Prusia para la recreación de modelos educativos análogos en sus países autóctonos. En la segunda mitad del siglo XX aunque el sistema educativo alemán sufrirá profundas dificultades, a causa de las dramáticas condiciones en que se desenvuelve la postguerra, el modo en que el país queda dividido entre dos sectores, occidental y oriental, y finalmente las duras condiciones de crisis económica en que se produce la reunificación en 1989, Alemania seguirá siendo un ejemplo educativo que disfrutará de gran admiración internacional, sobre todo por el modo ejemplar en que la educación vocacional alemana se adapta a la crisis económica de los años setenta, desarrollando entre otras modalidades el Sistema Dual, reintroducido por la socialdemocracia alemana en 1969, simultáneamente apoya, aunque sin demasiada

aceptación, la *Gesamtschule* que empieza a gestarse como experimento social en los Estados socialdemócratas a mediados de los sesenta.

Hoy en día el Sistema Dual es un modelo de referencia para infinidad de países, por cuanto se perciben políticas, en la vía vocacional de educación secundaria superior orientadas al establecimiento de dos modalidades: una a tiempo completo y otra a tiempo parcial que combina prácticas laborales. Es en esta segunda modalidad donde se observa la influencia del Sistema. Dentro de los países de esta investigación es perceptible en Suecia, Finlandia, Reino Unido, y en España recientemente en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013, que propone la creación de la Formación Profesional Dual.

Debido al gran respeto que Alemania siente por sus tradiciones, mientras otros países vecinos como Dinamarca, Suecia, o la propia República Democrática Alemana, o Francia, instauran la escuela comprensiva a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, Alemania occidental seguirá conservando la escuela diversificada. Modelo educativo, que después de todas las dificultades atravesadas en el siglo pasado, para cuando comienza la nueva era de las evaluaciones internacionales, en el primer informe PISA del año 2000, demuestra grandes deficiencias. En todos los sentidos: déficits de rendimiento educativo y déficit en igualdad en educación; de cuya subsanación devendrán una serie de cambios, en los cuales se observa una tendencia favorable a la escuela comprensiva en algunos de los antiguos Estados de Alemania oriental (OECD, 2011: 209), entre otros cambios que se analizarán más adelante cuando se aborden las conclusiones sobre la escuela diversificada alemana.

Una vez expuestos los principales hitos por los cuales durante la Modernidad la escuela secundaria europea evoluciona de la escuela paralela a los actuales modelos de escuela secundaria: escuela comprensiva y escuela diversificada; se pasará al estudio de las condiciones actuales en que se desenvuelve ambos modelos de educación secundaria en el siglo XXI, iniciando este análisis por la actual situación de los principios de libertad e igualdad en educación.

4.2. Igualdad y libertad como principios clave en educación.

La libertad y la igualdad son un anhelo humano, motivo de discusión filosófica, y lucha social, desde el origen de la humanidad, y en el caso de la historia europea desarrollándose primero el principio de libertad antes que el de igualdad en educación.

Durante la Edad Media en Europa bajo el principio de libertad se construyen escuelas de forma libre y voluntaria, por organizaciones religiosas o particulares también inspirados por razones religiosas y filantrópicas, de aquellas primeras construcciones escolares evoluciona un modelo de *grammar schools* meritocrática y elitista.

En la Edad Media familias y alumnos decidían libremente la escolarización, elegían libremente el tipo de escuela, accediendo a las *grammar schools* si reúnen los requisitos de ingreso, sin que hubiera obligación de asistencia a clase, es libre o voluntaria, aunque requerida, junto a los méritos académicos, para la acreditación escolar, de la que dependía el acceso en la Edad Media al clero, y desde el proceso de secularización el acceso al servicio civil o estudios universitarios.

El principio de igualdad se desarrolla originalmente por aquellas instituciones religiosas, como las escuelas parroquiales, que ofrecen una educación elemental a los hijos de las familias humildes sin recursos suficientes para la escolarización de sus hijos en las escuelas secundarias. También se observa un primer principio de igualdad en los primeros hospicios y modelos de atención a niños expósitos, o a madres sin recursos, que desde un concepto cristiano de caridad realizaban una función compensatoria de las desigualdades sociales en la Edad Media. Es en la atención educativa a niños pobres sin recursos (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 81) donde ya se observa una función educativa compensadora de las desigualdades sociales.

Es a partir de la aparición de un Estado-nación que asuma un rol integrador para toda la nación (fenómeno ya explicado en el sub-epígrafe “4.1. De la educación secundaria medieval a la comtemporánea) cuando se inicia el proceso de creación de los sistemas escolares paralelos en Euripa. Loque genera a la producción de una primera legislación educativa que inicia el proceso de limitación y regulación de los principios originales medievales de libertad e igualdad.

El principio de igualdad en la escuela elemental desde una noción muy primaria se dirige a una misma educación igual e idéntica para todo el pueblo (la educación de las élites sociales se reserva para las *grammar schools*), vinculada a objetivos nacionales basados en la lealtad al Estado y teniendo como lengua vehicular la lengua oficial, la lengua nacional, en lugar del Latín (lo que a juicio de Green (1997) denota proto-nacionalismo), para que el pueblo pueda hacer ejercicio de sus derechos y deberes ante la administración pública. Las *grammar schools*, elitistas y meritocráticas, donde el Latín sigue siendo materia importante y lengua franca en el ámbito académico hasta bien entrado el siglo XIX, el principio de igualdad se restringe sólo a un limitado sistema de becas muy exiguo y exclusivo para alumnos que demuestren un elevado mérito académico. Prueba de ello las *public school* británicas (GARCÍA GARRIDO, 2005: 143).

La libertad queda garantizada por cuanto las organizaciones religiosas y élites sociales tienen libertad de apertura de construcción de escuelas, elementales o secundarias. Y se preserva la libertad de las clases privilegiadas de escolarización de sus hijos en escuelas preparatorias de las que acceden a las *grammar schools*.

La concepción de los principios de libertad e igualdad evoluciona a medida que los procesos de Reforma e Ilustración progresan, enriqueciendo su significado, de forma que cuando se institucionalizan los sistemas educativos entre los siglos XVI-XX se convierten en objetivos fundamentales de la educación, especialmente durante los procesos de reforma democrática cuando el Estado Absolutista del Antiguo Régimen es sustituido por el Estado Liberal. La libertad y la igualdad se erigirán en objetivos educativos fundamentales a instancia de la Ilustración, que defenderá el reconocimiento al derecho a la educación y la obligatoriedad escolar (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 81).

Hoy día tanto la educación, la libertad y la igualdad, son derechos reconocidos por las constituciones democráticas de los actuales Estado-nación, y derechos universales recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobados por Naciones Unidas en 1948. Para hacer efectivo el derecho a la educación se crean sistemas educativos nacionales para la educación de masas. Las diferencias entre los sistemas educativos obedecerá a sus propias condiciones sociales e históricas, y el modo en que se regula y estructura el principio de libertad e igualdad será diferente.

En unos casos conservando las tradiciones escolares de origen medieval, basadas en el principio de libertad, tal como sucede en la escuela diversificada alemana, y en otros casos dándose mayor importancia al principio de igualdad, evolucionando a la escuela comprensiva.

El derecho a la educación no cabe duda que es una construcción social e histórica pero cuya implementación práctica es compleja. Existen múltiples interpretaciones y aplicaciones de ambos conceptos de libertad e igualdad, luego la aparición de contradicciones y conflictos en la forma de llevarse a la práctica, razones por las cuales hay diferentes modelos de escuela.

Los conceptos de libertad e igualdad tienen diversas acepciones, en función de los intereses del paradigma de referencia pedagógico, el modelo de política educativa, historia y características nacionales, luego las diferentes aplicaciones en los sistemas educativos dependerán de los consensos y acuerdos en las diferentes sociedades. En el análisis de ambos principios educativos se empezará por el de libertad siguiendo después por el de igualdad.

Puelles Benítez identifica las siguientes libertades: libertad de creación de centros docentes, libertad de cátedra, libertad de elección de centro, y la educación para la libertad, esta última se extiende a la participación social para la configuración de una democracia deliberativa, donde participe la ciudadanía en la toma de decisiones, en este caso en materia escolar (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 30-47).

De estas libertades el autor denomina libertades negativas a aquellas en que los sujetos e instituciones educativas son “libres de intervención externa”, sea del Estado o cualquier otra autoridad. Dentro de las libertades negativas se engloba: la libertad de creación de centros docentes, la libertad de enseñanza o libertad docente en tanto que libertad de cátedra, y la libertad de elección de centro educativo; y denomina libertad positiva a la “libertad para” que ofrece la educación para la libertad, la cual se engloba en la educación para la democracia, dado que una verdadera democracia además de representativa debe ser deliberativa y participativa.

La educación para la democracia fue desarrollada por Dewey a finales del siglo XIX y principios del XX en diversas publicaciones. Para Dewey el problema más importante a principios del siglo XX era el futuro de la democracia (CARR y

HARTNETT, 1996: 55) para tal fin era preciso el desarrollo de una educación que enseñase a las personas a ser libres.

El problema reside en que la propia definición sobre lo que significa la libertad es compleja. Al igual que Puelles Benítez diferencia entre libertad positiva o negativa, en función de si se rechaza o acepta la intervención del Estado o cualquier otra autoridad, las pedagogías progresivas, en las que se incluye Dewey, y tienen su origen en Rousseau, desarrollan una noción propia de libertad negativa, *laissez faire*, en tanto que método docente basado en la exaltación de la libertad individual del alumno, donde ser libre significa ser autónomo, dejando al alumno a su libre albedrío, dentro del respeto a las demás personas, lo que lleva a modelos pedagógicos centrados en el alumno y el aprendizaje.

Debido a la diversidad de nociones sobre los conceptos de libertad e igualdad, este sub-epígrafe se estructurará del siguiente modo: primero se analizará el concepto de libertad en la pedagogía progresiva y el modo en que ha impactado en la educación del siglo XXI, después se abordará el concepto de libertad en educación para el neoliberalismo que es la base de muchas políticas educativas de la globalización, y finalmente se abordarán el concepto de igualdad.

4.2.1. El concepto de libertad en la pedagogía progresiva.

La metodología progresiva centrada en la libertad del alumno es desarrollada por Rousseau en *El Emilio* (1762) donde expone que el maestro debe *dejar hacer* libremente al alumno para que aprenda de forma natural, innata, intuitiva e instintiva, a través de las actividades que más le interesen y potenciando la espontaneidad, actuando el docente sólo de guía, interviniendo lo estrictamente necesario. A este modelo de libertad en educación normalmente se le denomina con el nombre francés de *laissez faire*.

Las ideas de Rousseau serán desarrolladas por Pestalozzi y Fröebel en Europa (REESE, 2001); y en Estados siguiendo estas enseñanzas en 1907 se abre la Escuela de Educación Orgánica de Marietta Johnson en Alabama (HERMANN ROHRS, 1997: 48). En la obra de Dewey de 1915 *Schools of Tomorrow* dedica un capítulo a Marietta Johnson, donde señala que su escuela se erige siguiendo la ideas de Rousseau: guía sin

preceptos, haz todo sin hacer nada, *do everything by doing nothing* (HERMANN ROHRS, 1997: 52-53). Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX la pedagogía progresiva se encontrará en la base de los movimientos de escuela nueva, escuela activa, y más concretamente en España en el modo que Lorenzo Luzuriaga defiende la escuela única o escuela unificada, la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, la Escuela Moderna o Escuela Racional de Ferrer Guardia (CAPITÁN DÍAZ, 1991)

La influencia de la pedagogía progresiva en el siglo XXI sigue siendo importante. Dentro de los países estudiados en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; donde ha tenido impacto es en Suecia y España. En el caso de Suecia desde la reforma de 1962 entre cuyos precursores se encuentra Husén, muy influenciado por la pedagogía progresiva (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013).

En España la pedagogía progresiva a finales del siglo XIX y principios del XX fue difundida por la Institución Libre de Enseñanza y por la *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga desde 1922, pedagogía de referencia en el bienio azañista de la Segunda República, 1931-1933. La pedagogía progresiva es reintroducida al sistema educativo en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 en la que se asume muchos principios de la Institución Libre de Enseñanza (BARREIRO, 1989: 44). Ya después de la Transición la pedagogía progresiva dominará la política educativa socialista, sobre todo desde la Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, durante el gobierno de Felipe González (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b); perspectiva progresiva en la que se mantuvo la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 en el gobierno de José Luis Zapatero. Aunque en los periodos de gobierno conservador, se ha enfatizado el principio de libertad, calidad educativa, valores tradicionales, el principio de autoridad, la disciplina, la cultura del esfuerzo, y las bondades de una mayor diversificación en secundaria (GARCÍA RUIZ, 2011b: 178). Dentro de los gobiernos conservadores se ubican los de José María Aznar bajo cuyo mandato se aprueba la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) de 2004, y Mariano Rajoy en cuyo gobierno se aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

A diferencia de Suecia y España, en los demás países de esta investigación, Finlandia, Reino Unido y Alemania, se ha conservado la educación tradicional. En Finlandia por la mentalidad autoritaria, obediente, y colectivista de la sociedad finlandesa (SIMOLA, 2013) donde la formación docente se hace desde la perspectiva de la pedagogía tradicional (NORRIS et al, 1996; SIMOLA, 2005; ENKVIST, 2006; OECD, 2010; GARCÍA RUIZ, 2010, 2011b, 2011c; NIEMI, 2013); en donde hay una alta valoración social y docente de la disciplina (MALGAREJO DRAPER, 2006). Un respeto a la pedagogía tradicional que a juicio de Enkvist (2006) explica por qué, a diferencia de Suecia, Finlandia obtiene mejores resultados en los informes PISA.

En el Reino Unido en la aprobación de la escuela comprensiva en la *Circular* 10/65 se conserva la orientación academicista. Imitando muchos aspectos a las *grammar schools* (GARCÍA RUIZ, 2000). Si bien en los años sesenta coincidiendo con la implementación de la escuela comprensiva hubo intentos por parte del gobierno laborista de aplicación de la pedagogía progresiva, siguiendo recomendaciones del *Plowden Report* de 1967. No obstante la publicación de los *Black Papers* levantó la sospecha sobre las supuestas bondades de la pedagogía progresiva. Entre 1969-1977 en la revista académica *Critical Quarterly Society* publica los llamados *Black Papers* acusando a esta metodología de reducción de los estándares educativos, así como poniendo en duda las bondades de la escuela comprensiva, elementos que conciencian a un sector de la sociedad británica sobre la necesaria conservación de la educación tradicional. En el nuevo gobierno de Thatcher en 1979 los editores de los *Black Papers* ocuparan puestos de responsabilidad, elaborando una legislación favorable a los valores tradicionales de la educación, volviendo a la revalorización del principio de autoridad y la disciplina, ahora sintetizado al neoliberalismo, basado en las políticas de rendición de cuentas (CARR y HARTNETT, 1996: 158). Que en lo sustancial serán continuadas por el Nuevo Laborismo de Blair (WHITTY, 1997; CHITTY, 2004; POWELL y MARGARET, 2005; ENKVIST, 2006b). Bajo el gobierno de Blair aumentarán las *faith schools*, y promueve escuelas de éxito como la *Thomas Thelford School* y las *Harris City Academy*, centros educativos de educación secundaria especializados en determinadas áreas del *curriculum* o áreas empresariales, obteniendo magníficos resultados en todas las materias del *curriculum* nacional. Escuela asentada sobre una alta valoración del esfuerzo académico, y un concepto muy estricto de la disciplina, por la que se establecen códigos de conducta firmados en forma de contrato entre la escuela

y las familias, siendo escuelas a las que se accede a través de pruebas de selección (ENKVIST, 2006b). Blair renunciará a las viejas exigencias del laborismo más radical que perseguían la abolición de las *public schools* y *grammar schools* por lo que conservará las que aún quedan (CHITTY, 2004). La vuelta a los valores tradicionales en educación impulsados por el gobierno de Thatcher, y mantenidos por los sucesivos gobiernos, se mantienen en el gobierno de David Cameron desde 2010, donde el nuevo Secretario de Educación, Michael Gove “*in conversations, consultations and speeches, Michael Gove clearly stated his desire to return to something like a traditional subject-centred education*” (SCETT, 2010: 19).

En Alemania una vez terminara la Segunda Guerra Mundial la conservación de las tradiciones escolares fue valorado por la clase política como un factor de estabilidad social (ROBINSON y CASPAR KUHLMANN, 1995: 15). El motivo por el cual Alemania mantendrá la escuela comprensiva será por la debilidad del liberalismo en el siglo XIX, y la socialdemocracia en el siglo XX (WIBORG, 2009); siendo la preservación de la tradicional escuela tripartita lo que caracterizará el actual modelo de la escuela alemana (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009; KOTTHOFF, 2011); en donde sólo hay visos esporádicos y localizados de introducción de planteamientos educativos progresistas en *Länder* de influencia berlinesa, o durante los gobiernos socialdemócratas (SCHULTE, 2005) pero sin demasiado éxito.

La existencia de sistemas educativos donde han prevalecido los estándares de la pedagogía tradicional demuestra que la pedagogía progresiva no ha logrado suficiente apoyo en todos los países, pero no por ello pierde importancia, por cuanto se encuentra en el discurso de las principales agencias líderes de la gobernanza educativa en la nueva era de la globalización.

La pedagogía progresiva, centrada en el alumno y centrada en el aprendizaje, lleva a un modelo la libertad de tipo *Laissez faire*, de carácter permisivo que en el siglo XXI se encuentra en la base de las políticas educativas supranacionales, como en la teoría del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde hoy en día se desarrolla el discurso de las competencias, dentro de las sociedades del conocimiento, surgidas de la globalización neoliberal y una lectura relativista de la postmodernidad.

Dentro del ámbito de la Unión Europea se argumenta que el modelo educativo basado en competencias precisa un cambio educativo, pasando de los métodos

tradicionales a los progresivos, que se centran en el alumno, incentivando la creatividad, el pensamiento crítico, y el trabajo en el aula, la adquisición de competencias requiere la implicación del alumno, el papel del profesor es sólo guiar a los alumnos para que apliquen los aprendizajes a nuevas situaciones (EURYDICE, 2002: 21).

Dentro del Proceso Bolonia igualmente también se observa la incidencia de la pedagogía progresiva a partir del Comunicado de Londres, 2007, donde textualmente señala la necesidad de una “transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes y no en una educación centrada en el profesor”. El modo en que muchos autores definen la política educativa del Proceso Bolonia es en líneas generales de carácter neoliberal (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 9).

Y a nivel internacional la pedagogía progresiva se encuentra dentro de agenda oficial. Entre las directrices de la OECD para la preparación y desarrollo de la función docente, *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: lessons from around the world*, trabajo editado por Andreas Schleicher (2012) director de los primeros informes PISA, en reiteradas ocasiones señala que una de las claves del éxito en el liderazgo educativo es una educación centrada en el alumno.

A juicio de Schleicher una de las diferencias entre la educación tradicional y la educación actual, es que antes era un mismo método educativo para toda la diversidad de alumnos, buscando la conformidad, mientras ahora es una pedagogía adaptada a la diversidad y las diferencias, una educación personalizada, que pretende es conseguir alumnos inteligentes, desde una educación centrada en el aprendiz.

“in the past, different students were taught in similar ways, today teachers are expected to embrace diversity with differentiated pedagogical practices. the goal of the past was standardization and conformity, today it is about being ingenious, about personalizing educational experiences; the past was curriculum-centered, the present is learner centered” (SCHLEICHER, 2012: 11-13)

A juicio de la OECD es la formación de profesores capaces de ser líderes educativos desde una escuela centrada en el alumno, *“designed to produce leaders who work to build student-centered schools”* (SCHLEICHER, 2012: 22). A lo largo de todo el trabajo se puede percibir el modo en que el primer director de los informes PISA

aboga por una pedagogía centrada en el alumno y el aprendizaje en coherencia a la pedagogía progresiva.

Los efectos de la pedagogía progresiva dentro de la teoría del conocimiento se sintetizan en los epígrafes: “3.3. El impacto de PISA en la educación secundaria” y “3.4. El impacto del Proceso Bolonia en educación secundaria”; en donde se aborda como entroncan con el modelo de conocimiento aplicado propio de pedagogía progresiva, modelo de conocimiento aplicado a juicio de Gibbons (1994) llamado a tener cada vez más importancia en las nuevas sociedades.

La expansión de la pedagogía progresiva, y su concepto de libertad en educación, ha evolucionado en el siglo XXI hacia convertirse en pedagogía de referencia en muchos ámbitos supranacionales de la globalización, coincidiendo con el auge del neoliberalismo.

Evidentemente el neoliberalismo es un movimiento complejo y heterogéneo, el hecho que las principales agencias líderes de la globalización, como la OCDE propugnen este tipo de pedagogía, en modo alguno implica que todos los partidos y gobiernos neoliberales sean favorables a sus prácticas docentes y modelos de conocimiento. Un ejemplo paradigmático de resistencia a la convergencia educativa internacional en bases comprensivas es el neoliberalismo británico, que desde el periodo thatcherista ha sido favorable a la conservación de los estándares académicos tradicionales, fenómeno también visible en el Nuevo Laborismo.

Lo que realmente caracteriza al neoliberalismo, y por el cuanto tanto el thatcherismo y el Nuevo Laborismo sí son neoliberales, es porque, independientemente de la doctrina pedagógica, todos los partidos y gobiernos neoliberales asumen unos mismos principios en relación a qué significa la aplicación del principio de libertad en educación en el ámbito de la gestión educativa: la introducción de mecanismos de libre mercado.

De modo que una vez analizado el concepto de la pedagogía progresiva de libertad negativa en el aula, se pasa al análisis de como el neoliberalismo desarrolla la libertad para la gestión de la estructura los sistemas escolares contemporáneos.

4.2.2. El concepto de libertad para el neoliberalismo.

El neoliberalismo defiende la necesidad de la introducción de la lógica del libre mercado en educación, creando un cuasi-mercado (MIRON, 1996) lo que lleva a políticas de descentralización y desregulación: a menor normativa en materia educativa menos coacción a las libertades educativas. Teoría que cobra forma después de la Segunda Guerra Mundial por autores como Hayek, *The road to serfdom* (1944), Popper *Open society and its enemies* (1945), y Milton Friedman, *Capitalism and freedom* (1962). Las ideas de este movimiento empezarán a aplicarse por gobiernos de Europa occidental en los años setenta cuando estalla la crisis del petróleo.

Diversos autores ya han apuntado como la crisis del petróleo fue uno de los factores que contribuyeron a la aparición de la globalización (BURBULES Y TORRES, 2001; PUELLES BENÍTEZ, 2006: 86; VEGA GIL, 2011: 84). Momento cuando el neoliberalismo se empieza a aplicar por gobiernos conservadores. En Suecia durante los mandatos de Thorbjörn Fälldin 1976-1978 y 1979-1982, en el Reino Unido desde 1979-1990 cuando Thatcher llega al gobierno, y en Estados Unidos a partir de Reagan en 1981-1989. Neoliberalismo que allí donde se implanta será continuado por gobiernos de uno u otro signo, incluidos socialdemócratas, hasta la actualidad.

El neoliberalismo en Suecia implicará procesos de descentralización y *marketization* de la educación, promocionando tanto la libertad de creación de centros docentes, lo que ha animado en Suecia la creación de *free school* o *independent school*, el modelo de escuela privada sueca, antes de 1976 prácticamente desaparecida, y aumento en las políticas de libertad de elección de centro (WIKANDER, 2010; WIBORG, 2010).

De todos los modelos de política neoliberal quizás el más emblemático sea la de Thatcher entre 1979-1990 en el Reino Unido, continuada después de John Major, Tony Blair, Gordon Brown, y actualmente David Cameron, que implica: el impulso de políticas que faciliten la libertad de creación de centros escolares a iniciativa privada, aumento la participación privada en la escuela pública dando a los centros escolares posibilidad de patronazgo de la empresa privada, por lo que la empresa privada puede asumir funciones dentro de los órganos de gobierno escolar, políticas que irán en orientación hacia la libre competencia entre centros educativos por la atracción de alumnos, por lo que se regula la publicación de las evaluaciones de centro, y se

desarrolla la libertad de elección de centro, *open enrollment*, siendo un criterio de elección de escuela por familias y alumnos los resultados medios publicados por las escuelas. Si bien en otros aspectos el thatcherismo introduce fuertes regulaciones en materia escolar que garantizaran la igualdad educativa como el *curriculum* nacional desde 1988 (BASH y COULBY, 1989).

En España el impacto del neoliberalismo también será importante. Coincidiendo con la crisis del petróleo, la aparición de la globalización, y el auge del neoliberalismo internacional, durante la Transición española se inicia la descentralización. Posteriormente en la Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, bajo el gobierno de Adolfo Suárez, se hará una regulación favorable a la libertad de creación de centro docente, aunque el Tribunal Constitucional dicte sentencia señalando que el modo que regula esta libertad contravenía la libertad de cátedra. Posteriormente en el largo periodo de gobierno socialista entre 1982-1996 la política neoliberal se evidencia especialmente en Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, que profundiza en la descentralización y desregulación del sistema educativo español (CALERO y BONAL 1999)

Hoy en día el neoliberalismo está siendo implantando en todo Occidente, salvo excepciones aisladas y que sin embargo demuestran excelentes resultados, prueba de ello como Finlandia se ha mantenido inmune a los nuevos vientos del libre mercado (SAHLBERG, 2011) siendo un modelo educativo prácticamente inmune al neoliberalismo; (GARCÍA RUIZ, 2010). De otro lado el modelo escolar alemán, tan aferrado a sus tradiciones, tampoco se puede decir que haya experimentado una reforma desde el canon neoliberal. De hecho según apunta Wiborg (2009) los partidos liberales en Alemania fueron muy débiles en el siglo XIX, y tal como se verá cuando se analice el sistema educativo alemán, desde la crisis del petróleo las reformas escolares alemanas más importantes, sin ser demasiado profundas en comparación a las que ha habido en: Suecia, Finlandia, Reino Unido, o España; han sido a partir de las publicaciones del informe PISA del año 2000, y dentro de la tradición de escuela diversificada.

Salvo excepciones localizadas, como Finlandia y Alemania países en lo educativo muy conservadores, en el siglo XXI la interpretación hegemónica del principio de libertad en educación en Occidente es la del neoliberalismo, impulsado

además desde organismos supranacionales como la OECD, organización que también está impulsando la pedagogía progresiva, dentro del discurso de las competencias (GARCÍA RUIZ, 2011c).

El problema de fondo de la interpretación neoliberal del principio de libertad es que entra en contradicción con el principio de igualdad, en el momento que aumenta la descentralización y da mayor peso al libre mercado en educación, lo que vuelve a dinámicas de segregación escolar en función de los recursos familiares para la matriculación de los hijos en escuelas de mayor excelencia, aspecto que ha sido criticado en varios países de esta investigación por diversos autores. Primero se hará una síntesis de la contradicción entre concepto de libertad neoliberal e igualdad social, y posteriormente sobre como el fenómeno de descentralización también genera desigualdades territoriales.

Sobre las críticas por el incremento de la desigualdad social que produce el neoliberalismo en educación, en el caso de Inglaterra, Bash y Coulby (1989) han manifestado como las políticas de *thatcheristas* de libertad de elección de centro han recreado dinámicas de segregación escolar, de modo que los centros con peores resultados en las evaluaciones publicadas, y en barrios con mayor tasa de población inmigrante, son centros que se convierten en *guetos* escolares.

En investigaciones más actuales se ha señalado que una alta tasa de concentración de escolares de origen inmigrante en determinadas escuelas puede producir resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40)

En Suecia sucede un fenómeno similar según atestiguan diversos autores desde que se ha producido un *boom* de la *free schools* o *independent schools*, por cuanto ha aumentado la desigualdad social en educación, fenómeno que se ha ido profundizando a principios del siglo XXI (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285; BLOMQUIST, 2004; WIBORG, 2010). La escuela privada sueca en secundaria superior llegará a contabilizar el 22% de los alumnos de este tramo escolar en 2009. En Estocolmo en el año 2009 el alumnado de secundaria superior matriculado en centros privados superó a los matriculados en centros públicos, según la Agencia Nacional para la Educación (WIKANDER, 2010: 13-17). Wikander señala que si a futuro no se

controla el crecimiento de la escuela privada se pueden crear desigualdades sociales por este motivo.

En España la introducción de políticas neoliberales de libertad de creación de centro, igualmente está produciendo graves desajustes en materia de igualdad social en educación, según palabras de Prats:

“La «huida» de las familias autóctonas de los centros, en los que el peso del alumnado inmigrante crece, está constatada estadísticamente. Este hecho clasifica y caracteriza los centros, siendo los de la red pública los que asumen, casi en exclusiva, esta difícil tarea” (PRATS, 2005: 212).

Las mismas conclusiones a las que ha llegado Salido Cortes cuando analiza los retos de la escuela española a la luz del informe PISA:

“parece prioritario afrontar una política que garantice la equidad en la admisión de los alumnos en los centros de la red escolar pública (incluyendo especialmente a los centros concertados) minimizando en la medida de lo posible el efecto de la segregación residencial sobre la segregación social en la escuela” (CORTES SALIDO, 2007: 6)

Las políticas de libertad en educación desde la óptica del neoliberalismo están llevando a que se distinga una escuela pública de baja calidad y que asume en su mayoría a los alumnos de entornos más desfavorecidos, y una escuela privada o concertada de excelencia.

Y junto al problema de la transformación del sector educativo en un libre mercado, las desigualdades sociales que generan las políticas descentralizadoras del neoliberalismo. El discurso neoliberal original enfatizaba la necesidad de la descentralización de la gestión de los sistemas educativos porque de este modo se reducía burocracia, lo que generaba un ahorro económico que se podía reorientar a gastos escolares, y de otro lado la descentralización aumentaba la libertad y la autonomía pedagógica en las escuelas. Sin embargo uno de los efectos de la descentralización, es que de no hacerse con suficiente cuidado genera nuevos modelos de desigualdad educativa.

Suecia, siendo en su origen un modelo de escuela comprensiva muy jerárquica y centralizada, en los años ochenta pasó a convertirse en uno de los sistemas educativos más descentralizados de Europa (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285, WIKANDER, 2010); sin embargo esta descentralización sin suficientes medidas que garantizaran una misma educación en todos los centros generaba desigualdades, lo que ha motivado que para que hubiera garantías de una misma calidad educativa en todas las escuelas, públicas o privadas, urbanas o rurales, desde los años noventa se ha venido recentralizando la inspección educativa. Motivo por el cual hoy en día Suecia cuenta con el *National Agency for Education* y el *Swedish School Inspectorate* (WIKANDER, 2010: 14). Mecanismos a través de los cuales Suecia desarrolla una política de rendición de cuentas al estilo del neoliberalismo británico: independientemente del grado de autonomía de cada centro se les exige llegar a unos objetivos y criterios de calidad educativa. Aspectos de los cuales a menudo depende la concesión de licencias, subvenciones y ayudas.

En España ha sucedido algo similar a Suecia, aunque bajo un contexto diferente. Iniciada la Transición se observaba que la descentralización respondía a las exigencias de libertad de la periferia frente al centralismo de la dictadura de Franco, por lo que desde la Constitución de 1978 se articula el modo en que se dará paso a la descentralización. Una descentralización educativa que sin embargo tal como se desprende del propio informe PISA, hay importantes desigualdades educativas entre Comunidades Autónomas (CARABAÑA, 2012: 160; MARTÍNEZ GARCÍA, 2012: 83; PUELLES BENÍTEZ, 2012: 9).

Una vez analizados los enfoques al concepto de libertad, y como en el siglo XXI los organismos supranacionales evolucionan a un concepto de libertad síntesis: del *modelo laissez faire* de la pedagogía progresiva a nivel de aula (aunque no compartido por todos los neoliberales, prueba de ello el *thatcherismo*), y políticas neoliberales de libertad en educación en la gestión de la infraestructura escolar, aspecto último que genera contradicciones frente al principio de igualdad; a continuación se pasa al análisis del principio de igualdad en educación.

4.2.3. La igualdad en educación.

Al igual que la definición de libertad en educación tiene diferentes acepciones e interpretaciones, y dependiendo del sentido que se dé al término tiene diferentes aplicaciones, la definición de igualdad en educación no es unívoca, habiendo diferentes niveles en que se puede aplicar el concepto de igualdad en educación.

De hecho, mientras hay autores que enfatizan el concepto de igualdad, otros autores prefieren el término de equidad, en la medida que entiende las diferencias naturales o sociales entre las personas, luego cada persona recibe una atención diferenciada según sus necesidades, si bien, en todo caso, el objetivo de la atención a la diversidad, de forma equitativa, luego proporcional, es la creación de condiciones de garantía para que todas las personas, independientemente de sus diferentes cualidades personales, disfruten de plena igualdad de oportunidades.

Field, Kuczera y Pont, señalan que la equidad en educación tiene dos dimensiones. La primera de justicia, que las circunstancias sociales o personales no sean obstáculo para el desarrollo del potencial educativo. La segunda de inclusión, un estándar mínimo de Educación Para Todos, por ejemplo el desarrollo de la lectura, escritura, cálculo. Los autores señalan que ambas dimensiones están íntimamente ligadas, siendo necesarias medidas para impedir el fracaso escolar por efecto del nivel socioeconómico (FIELD, KUCZERA y Pont, 2007: 2).

El objetivo último de la atención equitativa a la diversidad es que todos los alumnos por igual alcancen todos los niveles de igualdad de oportunidades. Las políticas de equidad en educación centradas en la atención a la diversidad desarrollan medidas compensatorias ante las necesidades educativas, específicas o especiales, de origen personal o social, para que las personas disfruten de plena igualdad de oportunidades. Así, y siguiendo las palabras de Zancajo, Castejón y Ferrer, los niveles de igualdad identificados por Grisay, 1984, son los que siguen:

“— Igualdad de acceso o de oportunidades. Consiste en garantizar que todos los individuos tengan las mismas oportunidades para acceder al sistema educativo.

— Igualdad de trato. Este principio pretende garantizar que todos individuos dispongan de las mismas condiciones en el proceso educativo.

— Igualdad de resultados académicos. Desde este punto de vista todos los estudiantes tendrían que obtener un nivel mínimo de resultados al finalizar la escolarización.

— Igualdad de participación social. Se pretende que todos los individuos, una vez abandonen el sistema educativo, tengan las mismas oportunidades para conseguir su objetivos tanto individuales como colectivos" (ZANCAJO, CASTEJÓN y FERRER, 2012: 42-43)

La igualdad de acceso o de oportunidades garantiza que todas las personas accedan a la educación. La igualdad del trato exige que todos los alumnos deban tener el mismo tratamiento de acuerdo a sus capacidades, de modo individualizado o personalizado, en atención a la diversidad de intereses y necesidades, desde una suficiente oferta de materias opcionales, y medidas concretas de atención a todo tipo de necesidades específicas y especiales.

Otra clasificación del concepto de igualdad es la que aporta García Ruiz (2001) en donde se diferencia dos conceptos de igualdad, débil y fuerte. Los conceptos débiles de igualdad en educación se orientan a: un sistema de becas y ayudas en igualdad de oportunidades para quienes lleguen a unos mismos estándares educativos, o igualdad de trato para quienes tengan un mismo Cociente Intelectual. El concepto fuerte se desarrolla en los años sesenta, y se orienta a que todos los alumnos independientemente de su clase social logren el mismo rendimiento educativo (GARCÍA RUIZ, 2001: 2).

El concepto débil de igualdad es que el desarrollo por ejemplo la legislación británica de 1902 y 1907 en donde sin regular mecanismos de acceso desde la escuela elemental a las *grammar school*, se limita a señalar que, independientemente del historial académico del alumno en la escuela elemental, la concesión de las escasas becas a las *grammar schools* estaban sujetas a la superación de pruebas académicas (WIBORG, 2009b: 127; CARR y HARTNETT, 1996: 96-97). Según señalan Carr y Hartnett en la reforma de 1907 se señalaba claramente que dichas pruebas eran un test de inteligencia. Un concepto muy débil de igualdad dado que en realidad supone un sistema de segregación escolar.

El concepto fuerte de igualdad en cambio es el que desarrolla la escuela comprensiva, creando garantías para que todos los alumnos alcancen los mismos resultados escolares. Husén señala que cuando en Suecia se debatía en los años cincuenta la prolongación en la duración de la educación básica a 9 años, posponiendo así la selección educativa entre vía académica o vocacional, un argumento a favor era que esta medida aumentaba las posibilidades de que todos los alumnos lograsen los mismos resultados al término de la educación básica (HUSÉN, 1988).

La igualdad por tanto implica el derecho de acceso al sistema educativo, que el alumno disfrute de las medidas de atención a la diversidad acordes a sus necesidades educativas, a fin que se le garantice alcanzar los objetivos generales de etapa, donde se reflejan los resultados escolares a los que todos los alumnos deben llegar por igual, que son una garantía de plena inserción socio profesional, o acceso a estudios posteriores. Para lo cual es imprescindible que la igualdad en educación sea a su vez de calidad, orientada a la excelencia, y garantice libertad de elección entre una variada gama de estudios postsecundarios.

“un principio de igualdad bien entendido, que incluya la igualdad de acceso y la oferta de estrategias compensatorias... y exigir... valores de esfuerzo... compromiso con el rigor académico y la aceptación de normas. [Que] Debe apuntar a proporcionar una oferta de enseñanza a la par común y diferenciada a las diversas capacidades e intereses” (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005:87).

Precisamente entre las principales críticas conservadoras cuando se implanta la escuela comprensiva en Suecia en 1962 (HUSÉN, 1988); o en el Reino Unido en 1965 (PRING y WALFORD,1997; LIMON, 2007; GARCÍA RUIZ, 2000; PRING, 2008); es la pérdida de estándares educativos. Hoy en día esta crítica esta fuera de discusión dados los elevados resultados de Finlandia en los informes PISA que avalan su excelencia, y los alumnos disfrutan de una amplia capacidad de libre elección entre la oferta de materias optativas en el sistema *non-grade form* en secundaria.

Muy posiblemente este tipo de críticas en el marco de Finlandia no tengan sentido, sin embargo tal como se verá al analizar los resultados de España y Suecia en

los informes PISA del año 2012 (OECD, 2013, 2014) estos países demuestran resultados inferiores a Finlandia, Reino Unido, y Alemania, lo que evidencia que una política educativa comprensiva sino viene acompañada de una pedagogía adecuada no garantiza el éxito.

4.3. Funciones sociales de la educación. El equilibrio entre la función económica, la función social, la función política y el desarrollo personal en la segunda enseñanza.

La escuela es el principal agente de transmisión de conocimiento de forma sistematizada, desarrollando funciones sociales, políticas, económicas, y de desarrollo personal, porque promueve: la integración social, actitudes democráticas, inserción laboral, y el crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, incluyendo las más íntimas, afectivas, y trascendentales.

El motivo por el cual es necesario un adecuado equilibrio entre todas las funciones es por los desequilibrios que en caso contrario produce en la formación. En Suecia, donde prevalecen los objetivos sociales (CARLGREN, 2009: 637) al igual que en España (GARCÍA RUIZ, 2011c: 583-594); se observa como esta orientación educativa ha tenido efectos perjudiciales, teniendo Suecia y España resultados escolares inferiores a Finlandia, Alemania y Reino Unido en el informe PISA del año 2012.

Igualmente una política educativa en donde se prime la función económica sobre las demás, como hace el modelo neoliberal de educación secundaria superior que postula el Proceso Bolonia (DÍEZ GUTIERREZ, 2008) puede producir carencias en los demás ámbitos de formación de la persona. De hecho académicos alemanes han puesto de manifiesto que la actual tendencia del discurso educativo en orientación a las competencias que se defiende desde ámbitos neoliberales como la OECD presentan serias deficiencias antropológicas en la comprensión de la naturaleza humana, porque no integra una definición global y holista que incluya aspectos no siempre medibles, como el concepto de *Bildung* alemán en la formación de la persona (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009).

“Un primer discurso educativo importante al que ha dado lugar el estudio de PISA es la reproducción, una vez más en la historia de Alemania, de la discusión, ahora “renovada”, de los tradicionales conceptos alemanes de

Bildung y *Allgemeinbildung* (formación y formación general) y su relación con el concepto de *literacy* “alfabetismo” introducido por los diseñadores del PISA. Esta discusión está preocupada por debatir hasta qué punto el concepto funcional y pragmático que sustenta PISA sobre el “alfabetismo” puede abarcar y comprender el de mayor alcance que supone el concepto alemán de *Allgemeinbildung*” (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 3).

E igualmente tampoco es posible la reducción de la educación a la función política, por cuanto la educación integra otras dimensiones como las afectivas, emocionales, íntimas y trascendentales. Una crítica a Dewey es que centra la pedagogía en la educación para la democracia obviando a menudo otras dimensiones humanas, más allá de lo político dada su naturaleza íntima y trascendental.

Aparte de los reduccionismos, en el desarrollo de estas funciones, la educación en el siglo XXI se encontrará también con otros dilemas y desafíos que debe resolver manteniendo en todo momento el respeto a la cultura y tradiciones escolares. Primero se analizará la función social, y después el desarrollo de las demás funciones, y finalmente una síntesis de los principales desafíos de estas funciones en la nueva era de la globalización y la postmodernidad.

4.3.1. Las funciones de la educación y la necesidad de equilibrio entre ellas.

Lo que en términos generales se denomina función social de la educación es un concepto heterogéneo que admite diferentes interpretaciones, la más básica de todas la equiparación entre función social de la educación y socialización, por la cual la escuela educa al alumno para que asimile usos y costumbres, normas y reglas, valores y actitudes sociales, que le permitirán la integración y la convivencia en la sociedad. Una primera concepción muy elemental de la función social que exige una definición previa de sociedad, en donde los fundadores de la sociología definen sociedad como “*a collectivity that is held together inter alia by a collective consciousness, a common culture, societal associations, and a division of labor*” (KANTZARA, 2006). En resumen, la sociedad es una colectividad unida por una serie de elementos: conciencia y cultura común, las asociaciones entre sus miembros, y la división del trabajo.

Para la integración de la persona en la sociedad es necesario un proceso de socialización, que se produce en diferentes ámbitos de la vida social, entre ellos la escuela. Uno de los primeros investigadores en estudiar la función socializadora de la educación fue Emile Durkheim en su obra *Educación como socialización*, en donde define la socialización de la siguiente manera:

“La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. Puede decirse que en cada uno de nosotros hay dos seres, los cuales, a pesar de ser inseparables a no ser por el camino de la abstracción, no pueden evitar, sin embargo, ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal; es el que podríamos llamar nuestro ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no ya nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diversos de los que formamos parte. De este género son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradicionales nacionales y profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto es lo que forma nuestro ser social. El objetivo final de la educación sería precisamente constituir ese ser en cada uno de nosotros” (Durkheim, 1976: 98)

Un proceso en el cual la interiorización de normas, valores, creencias, tradiciones, se orienta al mantenimiento del orden social. Una idea que desarrollada más profundamente llevaría a otra acepción de la función social mucho más crítica tal como hacen Bourdieu y Passeron (1972) bajo el concepto de reproducción social, y que definiría la socialización en las sociedades actuales como un mecanismo por el cual la escuela perpetua y reproduce las desigualdades sociales. Una corriente crítica de la educación también desarrollada por otros autores en los años setenta, entre ellos, Bowles y Gintis (1976) Willis (1977) Bernstein (1975) en donde se crítica el modo en que la escuela reproduce las injusticias sociales en lugar de promover la igualdad y la movilidad social. Este tipo de teorías formaron parte de la base teórica que fundamentaron muchas reformas educativas comprensivas en los años setenta, siendo fundamentadas en trabajos anteriores sobre igualdad social como el Informe Coleman de 1966 para la defensa de los derechos civiles de la comunidad afroamericana, o las investigaciones de Husén desde los años cuarenta para la implantación de la escuela comprensiva en Suecia desde el principio de igualdad.

Del análisis crítico de la función de las normas sociales en la socialización emerge un concepto de igualdad donde: de un lado la escuela asume un rol de transformación social para la no perpetuación de las desigualdades e injusticias sociales, y de otro lado el desarrollo de la movilidad social desde la escuela. Esta última función de movilidad social de la educación fue analizada en diversas ocasiones por Husén, quien señalaba que entre los motivos del *Boom* de matriculaciones escolares en la segunda postguerra mundial, y uno de los principales motivos de las grandes reformas escolares de postguerra, se encontraba en un cambio en la percepción social de la educación, donde ahora la educación se interpretaba como el principal vehículo para la elevación del nivel de vida (HUSÉN, 1989). Valoración compartida por otros autores que manifiestan que mientras la educación secundaria todavía en el siglo XIX era minoritaria se fue extendiendo desde la Primera Guerra Mundial y sobre todo la Segunda Guerra Mundial (VAN DIJK & MANDEMAKERS, 1985: 200)

La función social de la educación destinada a la movilidad social fue de hecho uno de los factores por los cuales ya los partidos liberales nórdicos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX promocionaron los primeros modelos de *middle school*, para que todos los alumnos independientemente de su clase social compartieran un mismo modelo de enseñanza media y hubiera mayor igualdad de acceso a la educación secundaria, siendo este principio educativo antesala de la escuela comprensiva de los partidos socialdemócratas (WIBORG, 2009).

La razón por la que la función social de la educación, sobre todo en educación secundaria, se observó entonces como un factor de nivelación e igualdad social, para la movilidad social, es porque una mayor cantidad de alumnos tenía posibilidad de acceso a la educación secundaria, hasta antes del siglo XIX reservada para las élites sociales y privilegiadas, y ofrece una formación que permite un mayor abanico de posibilidades académicas y vocacionales en la orientación profesional y laboral del alumno. Y otro efecto colateral beneficioso es que la igualdad de acceso a educación secundaria permitía la posibilidad de que se ahondase aún más en la consolidación de los valores democráticos, y se profundizase aún más en el sentimiento de lealtad a la democracia.

De este modo la función social entronca con la función política y la función económica, funciones que la escuela ha venido desarrollando desde temprano en la historia, pero ahora desde una función social orientada a la igualdad.

Desde las primeras civilizaciones la educación ha tenido una clara función política de legitimación de los diferentes regímenes bajo cuyo gobierno se ha desarrollado, promoviendo la educación en los valores de cada régimen, ya fuesen monarquías, imperios o repúblicas, desde la antigüedad clásica a la época moderna, razón por la cual se alude a la función de reproducción social de la escuela. La diferencia entre la función política de la educación moderna producto de la secularización del Estado-nación, frente la función política de la escuela en épocas anteriores, es que en la secularización moderna la educación contribuirá a la formación del Estado-nación, desde una educación orientada a la formación de ciudadanos leales y productivos (WISEMAN, ASTIZ, FABREGA, Y BAKER, 2011: 561); y que a partir de la Ilustración el Estado Liberal precisará de la formación del ciudadano para la participación política, lo que implicará la formación en la libertad positiva (PUELLES BENÍTEZ, 2006); orientación educativa en la que destaca Dewey, cuyos esfuerzos radican en el desarrollo de un modelo educativo para la consolidación de la democracia liberal.

Cuando se habla de la capacidad de transformación social de la escuela se alude a cómo la escuela es un factor que contribuye a mayores niveles de igualdad, libertad, y de participación democrática. Una capacidad síntesis de la función social y política de la educación reivindicada por las teorías críticas, que exigen una educación para la democracia, lo que Puelles Benítez (2006: 30-47) identifica con una educación para la libertad.

Una educación en la libertad, aunque en este caso negativa, también imprescindible en la función económica de la educación, en el momento que el Estado Liberal tendrá entre sus propósitos la creación de un libre mercado en donde cualquier ciudadano puede poner a la venta cualquier producto, servicio, o la propia fuerza de trabajo en el mercado laboral.

La función económica durante el Antiguo Régimen se resolvía de la siguiente forma, de un lado la formación académica de la escuela secundaria que preparaba para el acceso al servicio civil en la administración pública (WIBORG, 2009; WORLD BANK, 2005: 2); o estudios universitarios para profesiones liberales. Para el resto de trabajos artesanales había un sistema de aprendices en los gremios medievales (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

Los procesos de democratización e industrialización de los siglos XVIII y XIX, liderados por la Ilustración y la burguesía liberal, son guiados por los principios de libertad e igualdad. Momento donde simultáneamente surgen nuevos modelos de educación que incluyen perfiles vocacionales (GREEN, 1997). Fenómenos que lleva a un tránsito en educación secundaria, que pasa de la *grammar school* elitista y meritocrática, a un nuevo modelo de educación secundaria: en los países nórdicos la *middle school* y después la escuela comprensiva, y la escuela diversificada en el Reino Unido hasta 1965 y todavía en Alemania en la actualidad (WIBORG, 2009). La escuela comprensiva orientada a un concepto fuerte de igualdad (GARCÍA RUIZ, 2001); y la escuela diversificada en donde desde un concepto débil de igualdad, y en edades muy tempranas, da una amplia libertad de elección a familias y alumnos entre estudios académicos o vocacionales: siempre que dispongan de recursos, reúnan méritos, y superen las pruebas de acceso.

La escuela tripartita que empieza a forjarse en el siglo XIX tenía una clara función económica, la diversificación de escuelas secundarias según perfiles académicos y vocacionales. El problema que presentaba es que si bien era un modelo que se ajustaba a las nuevas demandas laborales en educación vocacional de la Revolución Industrial, al mismo tiempo que preservaba el elitismo de las *grammar schools* y el *Gymnasium*, entraba en contradicción con el principio de igualdad que se estaba defendiendo desde la función social, en donde ya había inquietudes de movilidad social, y la escuela tripartita era un modelo meritocrático opuesto a los nuevos valores democráticos de la función política de la educación.

Las contradicciones entre función económica *versus* social y política en la escuela diversificada del siglo XIX es uno de los motivos por los cuales en el siglo XX muchos países evolucionan a la escuela comprensiva, entre ellos: Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España. Salvo en países muy conservadores donde a pesar de los elevados niveles de desigualdad se mantendrá la escuela tripartita, el caso de Alemania, aunque a principios del siglo XXI se asiste a un nuevo movimiento en los Estados de Alemania oriental hacia la escuela comprensiva, aunque no de forma generalizable (OECD, 2011: 207-208). Lo que sí es digno de mención de la escuela diversificada alemana, es que dentro de la preservación del academicismo tradicional del *Gymnasium*, mantiene un modelo educativo muy puro de formación de la persona basado en la *Bildung*, y que se analizará cuando se aborde la educación secundaria en este país.

El motivo por el cual la función educativa de desarrollo de la persona en algunos modelos educativos se ha ido debilitando debe explicarse por los reduccionismos. En el caso del neoliberalismo por el reduccionismo economicista (MARSI, 2007). En los modelos educativos que enfatizan la función social por encima de cualquier otro criterio, aplicación de modelos laxos de evaluación: por ejemplo en Suecia (CARLGREN, 2009) y en España, donde desde la Ley Orgánica de Educación, LOE, de 2006, se permite la promoción incluso con dos materias suspensas.

Debido a que los desequilibrios entre las funciones sociales, económicas, y políticas de la educación puede llevar a una pérdida de calidad y excelencia, y lo más grave, perder de referencia la función educativa de desarrollo de la persona en un sentido global y holista, es necesario un adecuado equilibrio entre todas estas funciones, desde un modelo que englobe todos los aspectos de la persona, tanto intelectuales, afectivos, emocionales, íntimos, y trascendentales. Para lo cual la educación deberá adecuarse a los desafíos de la nueva era de la globalización y la postmodernidad.

4.3.2. Los desafíos de la globalización y el Postmodernismo a las funciones educativas.

En el campo de la función social el principal desafío de la educación es como seguir conservando su tradicional función social, manteniendo el legado de toda su evolución histórica, desde el concepto más tradicional de socialización de Durkheim, al legado de la teorías críticas emanadas de Bordieu y Passeron, cuando en la actualidad, desde corrientes postmodernas se afirma que la sociología debe ser sustituida por la globología. Desde esta perspectiva la sociedad es un concepto moderno, y frente al estudio de la sociedad se propone el estudio de la globalización más propio de la postmodernidad (BERGESEN, 1980). Hoy en día, y dentro de los postulados postmodernos, se observa una crisis en el concepto de sociedad, lo que lleva a serios interrogantes y de profundas implicaciones para el concepto de socialización: “¿para qué sociedad prepara el sistema educativo?, ¿Qué tipo de escuela habría que diseñar y para qué tipo de sociedad?” (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 89).

En el momento que hay una crisis en la definición del concepto de sociedad, se produce una crisis en el concepto de socialización ¿Qué es socialización, la asunción de

normas, valores, y creencias, pero... de qué sociedad? En el momento que el concepto de sociedad entra en crisis cualquier definición del concepto de socialización es problemática.

La crisis del concepto de sociedad se vincula directamente a los profundos cambios sociales, de la sociedad industrial a la sociedad de la información (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 89). Un modelo social que empieza a gestarse en los años setenta. Ya en los años setenta Husén (1988) hablaba de la sociedad del aprendizaje, y entre los años sesenta y setenta empieza a emerger el concepto de sociedad del conocimiento:

“The idea of a knowledge society came up in the late 1960s and early 1970s in the work of Peter Drucker (1969) and Daniel Bell (1999). Both authors underlined the significance of knowledge and education for highly developed economy... as an important production factor of competitive industry and workforce. As a consequence, education and learning should not be restricted to initial schooling followed by entry to the labor market, but should be part of lifelong process” (JAKOBI, 2011: 194)

Modelos de sociedad en donde ya se vaticinaba la importancia de lo que se denomina el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y que se encuentra presente en el discurso educativo de las agencias supranacionales líderes del proceso de globalización, que mientras en el discurso oficial subrayan la importancia de la democracia y el concepto de ciudadanía, tal como se exalta en el informe Delors (1996) lo que cabe preguntarse es sí la función política tradicional de la educación no se encontrará también en crisis.

Algunos académicos han apuntado que por efecto de la globalización el Estado-nación está desapareciendo (GARCÍA GARRID, GARCÍA RUIZ, y GAVARI STARKIE, 2012) en la medida que muchas de sus funciones tradicionales están siendo asumidas por los nuevos modelos de gobernanza supranacional.

Al mismo tiempo que otras funciones del Estado están siendo objeto de descentralización y *marketization*, lo que lleva a la progresiva disminución de las funciones del Estado, a instancias del traspaso de competencias a órganos regionales y locales, y la transformación del sector público en un cuasi-mercado (MIRON, 1996). Y

sin embargo, mientras el proceso de debilitamiento del Estado-nación sigue su curso, siendo el Estado-nación garante de las instituciones democráticas de la voluntad general, a diferencia de las organizaciones supranacionales no sujetas a mecanismos de control ciudadano ¿cuál es el futuro de la función política de la educación cuando la democracia representativa cede muchas de sus funciones ante los organismos supranacionales y el sector privado?, ¿en la nueva era de la globalización y la postmodernidad, hasta qué punto tiene sentido una educación para la ciudadanía si el Estado-nación está desapareciendo?

La crisis en la definición de sociedad se está produciendo de forma paralela a la crisis del Estado-nación, que lleva a una crisis en la democracia representativa liberal, elemento de análisis en la obra de Colin Crouch *Coping with Post-Democracy* (2000) luego lleva aparejado una crisis en la función social y política de la educación, y en cierto modo una crisis latente en los conceptos de libertad e igualdad asociados a la función social y política de la educación. Desafíos a los cuales la educación en el siglo XXI deberá hacer frente sin perder de vista la cultura y tradiciones escolares. Al mismo tiempo que la función económica de la educación experimenta un fuerte desarrollo a consecuencia de las nuevas demandas del mercado de trabajo acusable al impacto de las nuevas tecnologías. Y lleva a los países que han implantado la escuela comprensiva a una reforma en la educación vocacional, donde hay influencias de la educación vocacional alemana, que oferta modalidades a tiempo completo y el Sistema Dual a tiempo parcial combinada con prácticas laborales. Modelo compatible con la escuela comprensiva, pues en su origen en el periodo de entreguerras es instaurado por el gobierno socialdemócrata de la República de Weimar, reintroducida en 1969 por el gobierno socialdemócrata de Willy Brandt, por gobiernos socialdemócratas favorables a la aplicación del principio de comprensividad en educación secundaria, aunque sin el éxito que evidentemente sí goza el Sistema Dual. La educación vocacional alemana es un referente en la escuela comprensiva europea, y tal como se explica en el sub-epígrafe “7.5”, en Suecia, Finlandia, Reino Unido, España, hay modelos de educación vocacional muy similares al Sistema Dual.

4.4. Las nuevas tecnologías y las redes sociales, nuevos desafíos de la educación secundaria.

Los sistemas educativos mundiales están sujetos a profundos cambios por diversas razones, el proceso de mundialización dirige los fenómenos sociales y nacionales a procesos internacionales de convergencia, desde el ámbito público al privado, a nivel social e individual, genera un fenómeno de globalización, simultáneamente se debate la definición de nuestra época histórica, superada la moderna hacia la postmodernidad, donde interactúan diferentes perspectivas, desde las más estrictas, muy posiblemente utópicas, a las moderadas posiblemente mucho más realistas.

El modo en que las nuevas tecnologías influyen en todos los ámbitos pone de manifiesto un punto de inflexión en las nuevas generaciones, donde el incremento del uso de las nuevas tecnologías se observa de forma muy rápida en las últimas décadas. Una tecnología como es Internet que sólo empieza a comercializarse al mercado masivo en los años noventa, hacia principios del siglo XX experimenta un enorme crecimiento. En 2004, prácticamente principios de siglo, dos millones de niños estadounidenses de entre 6 y 17 años tenían página *web* propia (GRUNWALD, 2004) y, en el caso del Reino Unido el 31% de adolescentes y jóvenes entre 14 a 21 años (GIBSON, 2005).

Si en los años setenta y ochenta abundaban estudios sobre el impacto de la televisión en la socialización y la educación, a principios de siglo XXI las nuevas tecnologías tienen una mayor preponderancia entre adolescentes y jóvenes, por encima de los medios de comunicación convencionales. Grundwall (2004) señala que en Estados Unidos ya los adolescentes y jóvenes entre 13-17 años dedicaban 3,5 horas diarias a las nuevas tecnologías frente a las 3,1 a la televisión.

En una investigación de 2005, a partir de los datos del informe PISA de 2003, Wastlau-Schlüter (2005) reporta que casi el 100% de los adolescentes y jóvenes de los países europeos han usado el ordenador, y la mitad de ellos lo usan diariamente en el hogar, y sólo unas pocas veces para tareas escolares, entre otros motivos porque las principales actividades que los adolescentes y jóvenes realizan a través de las nuevas tecnologías son: videojuegos, búsqueda de información a través de Internet, y comunicaciones vía mail o mensajes instantáneos.

Para hacernos una idea de la aceleración exponencial de las nuevas tecnologías, en un informe de la OECD más actualizado del 2013, *Trends shaping education 2013*, se muestra que de acuerdo a los datos de la OECD la ratio de ordenadores por estudiantes en los países de la OECD dentro de PISA, del 2000 al 2009 ha pasado del 0,8 al 1,3 (OECD, 2013: 93) un informe en donde se concluye en diferentes ocasiones que la alfabetización digital es una habilidad necesaria en la mayoría de trabajos (OECD, 2013: 94) de forma que la introducción de nuevas tecnologías en el ámbito escolar es un componente que tiene una doble función, socializadora y formadora de cara a la preparación en habilidades tecnológicas esenciales en el nuevo mercado laboral. En el mismo informe se señala que el uso de las nuevas tecnologías se ha incrementado exponencialmente, de las 2,2 millones de páginas web en el año 2000 se ha pasado a las 46 millones de páginas web en el año 2010 (OECD, 2013: 94).

En la investigación de Francesc Pedró, *Connected minds* (2012) se citan diferentes fuentes, se indica que el tiempo promedio de menores de 18 años destinado a redes sociales va en aumento, mientras en 1999 en los países de la OECD era en torno a 58 minutos, en 2009 ya era de 2 horas y 17 minutos (OECD, 2012: 54) y el principal motivo para conectarse al ordenador es para tener acceso a Internet (OECD, 2012: 56). El acceso a Internet no sólo ha crecido en los hogares, también en las escuelas, mientras en 1994 sólo el 35% de las escuelas públicas estadounidenses disponían de acceso a Internet, nueve años después el 100%, y el acceso a Internet desde el hogar se ha doblado desde 47% en 1999 a 84% en 2009. (OECD, 2012: 57).

Por término medio en la Unión Europea el 75% de la población de 6-17 años usaban Internet en 2008, habiendo después diferencias por países, por ejemplo en 2010 desde el 93-94% de Finlandia, Islandia, Países Bajos, Reino Unido al 50% de Grecia, o 45% Italia (OECD, 2012: 58).

En las investigaciones de la OECD se constata rápidamente que no solo aumenta la cantidad de menores de 18 años que tienen acceso a Internet, además aumentan las horas que se dedican a navegar por Internet. En 2007 la población de 12-15 años de los países de la OECD gastaba un promedio de 13,8 horas semanales, casi el doble que en 2005, 7,1 horas semanales (OECD, 2012: 58).

Datos más recientes, año 2013, revelan que actualmente en el mundo 1.2 billones de personas utilizan frecuentemente *Facebook*, las principales plataformas de *social media* mundiales alcanzan 2.1 billones de personas, y las redes sociales son utilizadas por el 25% de la población mundial. En el caso concreto de Europa se contabiliza aproximadamente 300 millones de personas activas en las redes sociales, aproximadamente el 40% de la población europea. Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta habitual en las comunicaciones entre profesores y alumnos, y un recurso para la educación, apareciendo comunidades de aprendizaje, donde los alumnos comparten archivos sobre intereses comunes (JOHNSON, ADAMS BECKER, ESTRADA, FREEMAN, KAMPYLIS, VUORIKARI, PUNIE, 2014: 10). El modo en los alumnos se relacionan con la tecnología está siendo un factor que marca diferencias de entrada en la competencia tecnológica, y como se irá estudiando en este sub-epígrafe un desafío a la igualdad, por cuanto además la educación deberá adaptarse a un nuevo perfil de estudiantes. Por este motivo primero se analizará la definición y características de los nuevos alumnos en la era digital.

4.4.1. La definición generacional y sus nuevas características.

El modo en que los alumnos usan Internet está marcando una brecha intergeneracional, y al mismo tiempo, una serie de tipologías de alumnos, de una parte un grupo minoritario de estudiantes que por razones socioeconómicas no tiene acceso a Internet, otro grupo formado por alumnos que tienen acceso a Internet u sí disponen de las habilidades esenciales para saber manejarlo, frente los que teniendo acceso a Internet no tienen las suficientes habilidades (OECD, 2012: 60).

El nivel de habilidades frente las nuevas tecnologías se vincula al estatus económico, social, y cultural, habiendo diferentes niveles de aprendices en la escuela en estas habilidades, según: posibilidad de acceso a Internet en el entorno socio-familiar, y en caso de tener acceso su nivel de dominio sobre las nuevas tecnologías depende de la intensidad de uso, y la calidad de los contenidos con los que opere. Citando la investigación de Kennedy (2006) en estudiantes estadounidenses, los tipos aprendices que identifica son los siguientes (OECD, 2012: 60-61) :

- *Digital mass*, la mitad de los estudiantes, usan mucho Internet, pero no para la producción de un contenido digital específico.
- *Neo-analogical*, en torno a un quinto de los estudiantes, produce algún contenido pero se conecta menos, no dependen de Internet como el grupo de *Digital mass*.
- *Inter-activated*, en torno a un tercio de los estudiantes, usan mucho Internet y producen contenidos digitales, están dentro de la categoría de *New Millennium Learners*.

Al tercer perfil de alumnos es a quienes Pedró denomina *New Millennium Learners* (2006) y en las investigaciones de Kennedy suponen la tercera parte del alumnado estadounidense, que se caracteriza por usar mucho Internet y, entre sus funciones, la creación y diseño de contenidos digitales propios, ya sea para fines privados o el aprendizaje.

El concepto de *New Millennium Learner*, en la forma que lo desarrolla Pedró, se orienta a un sector de la juventud, no a la totalidad, que, además de utilizar las nuevas tecnologías para otros fines, videojuegos, búsqueda de información, chats y mensajería instantánea, utiliza las nuevas tecnologías de forma productiva y/o para su autoformación académica o profesional. Las nuevas tecnologías generan una nueva brecha inter-generacional,

De las posibles definiciones para esta nueva generación, las diversas denominaciones tienen en común la necesidad de definirla según su forma de relacionarse con la tecnología. De acuerdo a Pedró el concepto de *New Millennium Learners* (2006) es utilizado para la designación de generaciones nacidas desde 1980 en adelante, en un contexto de tecnologías digitales, aunque no sería aplicable a todos los jóvenes, dependiendo de grado de relación con la tecnología.

El término fue utilizado por primera vez por Strauss (2000) en su ensayo *Millennials Rising: the next great generation*, donde describe una generación diferente frente a la generación anterior llamada la generación-X. En síntesis la generación *Millennials* es aquella que ha crecido rodeada de medios digitales, y la mayoría de sus actividades, desde la comunicación a la gestión del conocimiento son a través de las

nuevas tecnologías (PEDRÓ, 2006: 2). Esta nueva generación se caracteriza por su adicción a la tecnología, su gran creatividad a través de ellas, y sus grandes habilidades multitarea en un mundo enormemente conectado, motivo por el cual a menudo se les llama *Net Generation*, por autores como Oblinger y Oblinger (2005) y Tapscott (1999) también la *IM Generation*, que viene a significar la *Instant Message Generation* por autores como Lenhart, Rainie, y Lewis (2001) o también *Gamer Generation* según Carstens y Beck (2005) por su gran entusiasmo por los videojuegos, y otra definición *homo zappiens* de Veen (2003) por su habilidad y control simultáneo de diferentes fuentes de información digital (PEDRÓ, 2006: 2).

Otra denominación la de Hernández Serrano, González Sánchez, y Jones, *Generación Google*, en mención al famoso buscador de Internet (HERNÁNDEZ SERRANO, GONZÁLEZ SÁNCHEZ y JONES, 2011) definición que prioriza la función de búsqueda de información, además de las habilidades multitarea, advirtiendo que si bien el desarrollo de habilidades multitarea es beneficioso, un elemento perjudicial es la simplificación de la búsqueda de información, en tanto que de forma instantánea se tiene acceso a una gran información variada, priorizándose la rapidez y facilidad por encima del análisis de contenido y la capacidad crítica.

Los defensores de la definición de la *Generación Google* señalan que una de las principales características de esta generación es que la necesidad de información se resuelve siempre en primera instancia por Internet, donde adquieren facilidad para el procesamiento de información discontinua e interconectada, desde los buscadores, logrando más eficacia en actividades multitarea, como señala Long (2005). Necesidades informativas satisfechas de manera inmediata, desarrollando tolerancia cero a la espera, según investigaciones de Johnson (2006) Shih y Allen (2006). Lo que desencadena un efecto perjudicial en la medida que prefieren la obtención rápida de información al análisis de textos completos, siendo Internet un medio fácil para la copia y plagio de toda clase de materiales (HERNÁNDEZ SERRANO, GONZÁLEZ SÁNCHEZ y JONES, 2011: 43).

Lo más preocupante de las advertencias de Hernández Serrano, González Sánchez, y Jones, es la forma en que se da prioridad a la búsqueda rápida y fácil de información, por encima del análisis y la reflexión.

Algo que tiene en común la definición de *Generación Google*, *Generación Net*, y *New Millennium Learners*, es que, en el caso de la *Generación Google* es una juventud acostumbrada a resultados inmediatos y fáciles y poco acostumbrada al análisis de información, y en el caso de *Net Generation* es una juventud acostumbrada a la mensajería instantánea, mensajes instantáneos y cortos, abusando de abreviaturas y poco elaborados, facilitando una conversación escrita rápida y dinámica, siendo una de sus exigencias la inmediatez, lo que impide una elaboración del pensamiento más profundo y reflexivo.

Estas características, la inmediatez en la consecución de información en la definición de *Generación Google*, y el uso de la mensajería instantánea, en la *Net Generation*, ambas características propias de la *New Millennium Learners*, muestran que una de las características de esta nueva generación es la necesidad de abreviar los tiempos en los procesos para conseguir resultados fáciles y rápidos. La nueva generación valora la rapidez y facilidad de procesos por encima del análisis y desarrollo de contenidos, si bien hay otros factores que pueden ser altamente beneficiosos no deben ocultar sus riesgos potenciales si se usa de forma abusiva.

4.4.2. Aspectos educativos ante las nuevas tecnologías.

Ante los desafíos de las nuevas tecnologías es necesaria una educación crítica, que revalorice el esfuerzo personal, la reflexión y la prudencia, una adecuada profundidad de contenidos desde una perspectiva ética y moral. En la nueva era global el desarraigo por la pérdida de tradiciones e historia es un elemento de conflicto, en medio de un cambio que ya presupone brechas intergeneracionales y diferencias según nivel de capacidad en el uso de la tecnología, elementos que pueden suponer la vuelta a la meritocracia y la desigualdad según grado de talento tecnológico, factores de riesgo cuyos efectos pueden subsanarse desde la educación tradicional y una cultura escolar mediadora entre los actuales formatos virtuales y la propia realidad.

La suplantación de lo virtual por lo real implica:

“El riesgo de la disfunción que genera la hiperrealidad creada por la tecnología ... la cosmovisión de una ciber-sociedad en la que la modificación del principio de realidad, como consecuencia de los efectos y cambios asociados

al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) provocan un empobrecimiento de la experiencia y la disolución de la alteridad, la pérdida de una parte del valor que tiene la carga emotiva humana en la presencialidad, y la banalización de la experiencia del otro” (MARTÍN GARCÍA, 2011: 7).

A los riesgos hasta ahora citados en relación al mal uso de las nuevas tecnologías, facilidad y rapidez *versus* esfuerzo, y el desarraigo social, además se añade el riesgo de creación de una cultura de la violencia opuesta a la cultura escolar.

En un artículo de Felix Etxebarria Balerdi, *Videojuegos violentos y agresividad* (2011) se constata una correlación positiva entre alta exposición a este tipo de videojuegos y el desarrollo de conductas violentas, el autor destaca las investigaciones de Anderson, profesor de la Iowa State University, catedrático del Departamento de Psicología, quien señala que en el transcurso de los últimos 20 años, su última investigación es de 2010, en EEUU el tiempo dedicado al videojuego, especialmente en el caso de los niños, ha pasado de aproximadamente 4 horas a 16 horas semanales. Los juegos favoritos de los niños contienen violencia, a pesar de las restricciones de la industria, (ETXEBARIA BALERDI, 2011: 36).

El problema del abuso de las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes, viene unido a que normalmente se da en circunstancias de ningún tipo de mediación social, entre el adolescente o joven y el programa o aplicación informática, especialmente grave cuando es de contenido violento, que agrava el riesgo de adquisición de actitudes o conductas antisociales.

Uno de los detalles que cabe destacar de la investigación de la OECD del 2012 (OECD, 2012) es que señalan la existencia de una relación inversamente proporcional entre horas dedicadas a las nuevas tecnologías por las nuevas generaciones, y tiempo dedicado al disfrute de la familia. Cuanto más tiempo dedican a las nuevas tecnologías menos tiempo para la vida familiar. Un elemento de riesgo social, por cuanto implica que la familia como agente mediador social va perdiendo importancia frente las nuevas tecnologías.

El abuso de las nuevas tecnologías supone riesgos, pero su adecuada utilización en el marco de las relaciones interpersonales o sociales, educativas, académicas o

formativas, laborales y profesionales, es un elemento de ventaja social, además del desarrollo de habilidades multitarea, o elevado grado de autonomía en el aprendizaje de los *New Millennial Learners*. Entre los factores beneficiosos se identifican el aumento de la inteligencia no verbal y el aumento en las puntuaciones obtenidas en lectura de imágenes, dado el contexto digital de las nuevas generaciones.

El mundo audiovisual ha aumentado su presencia en la vida de los estudiantes, la tendencia en el aumento de materiales audiovisuales en la vida diaria se ha incrementado en las nuevas tecnologías, donde tal como apunta Pedró otra de las características de esta nueva generación es la primacía que se da a la imagen frente al texto (PEDRÓ, 2006: 11).

De acuerdo a diferentes investigaciones desde finales del siglo XX, y recogidas por la OECD (2012) la elevada exposición a imágenes en los medios ha generado una mayor inteligencia no verbal, en un estudio de Greenfield de 1998, citado por la OECD, se recoge que entre 1942 a 1992 hubo un incremento significativo en las puntuaciones en adultos en el test de *Raven Progressive Matrices*, un test no verbal. La explicación de Flynn, 2007, es que se debe a los cambios ambientales a causa de la modernización, el aumento del trabajo intelectual y el aumento del uso de la tecnología en el medio familiar, que ha hecho que las personas estén más habituados a utilizar conceptos abstractos (OECD, 2012: 96).

Otros autores, citados en la misma investigación de la OECD, por ejemplo Neisser, 1998, han encontrado que el efecto de Flynn puede estar vinculado a una mejora en los ítem de visualización espacial, por el incremento de la exposición de los niños a los multimedia audiovisuales, la exposición temprana de los niños a todo tipo de pantallas de ordenador, especialmente videojuegos, pueden igualmente tener un efecto a largo plazo, y quizás de tipo generacional, tal como señalan Newcombe y Huttenlocher, 2000 (OECD, 2012: 96).

La exposición a las nuevas tecnologías, redes sociales, videojuegos, páginas *web*, siempre que su contenido sea adecuado en el proceso de socialización, tiene efectos positivos en la habilidades de trabajar con dos o tres imágenes simultáneamente, en donde la visualización espacial precisa de leer imágenes , reconocer la información de las imágenes e interpretarlas (OECD, 2012: 97). En líneas generales las nuevas

aplicaciones desarrollan la interpretación de imágenes, esencial en la habilidad lectora, facilitando la interpretación gráfica, icónica y lectura dinámica de imágenes (OECD, 2012: 97). Hay estudios que señalan que los videojuegos mejoran la atención visual y ayuda al establecimiento de filtros de información para descartar la información irrelevante, para lo que se señalan las investigaciones de Dye, Green y Bavalier (2009). En cualquier caso el debate no está cerrado, en la medida que el desarrollo o mejora de estas habilidades no tiene porque después expresarse en una mejora del aprendizaje tal como manifiesta Greenfield (2009) (OECD, 2012: 97).

En síntesis, las nuevas tecnologías son una fuente de riesgos si no se usan de forma adecuada, pero utilizándose convenientemente son un elemento de desarrollo personal y social, especialmente en un mundo y una sociedad en donde cada día son más necesarias, especialmente en el terreno laboral donde su incorporación afecta prácticamente a todos los campos profesionales.

Dentro de los peligros de las nuevas tecnologías se identificarían los siguientes: valoración de la rapidez y facilidad de los resultados por encima del esfuerzo, déficit de análisis crítico, potencial exposición a contenidos antisociales o violentos, menos tiempo para la familia y relaciones sociales reales en lugar de virtuales. Pero también presentan otras ventajas: acceso a una gran variedad y cantidad de información desde los buscadores de Internet como *Google*, desarrollo de la autonomía en la búsqueda de la información, y posibilidad de autoformación a través de tutoriales y páginas *web* de formación *on line*, mayor libertad para la creación de contenidos cibernéticos autónomamente sobre todo en los *New Millennial Learners*, desarrollo de habilidades multitarea, y aumento de la inteligencia visual en la lectura de imágenes.

4.4.3. Impacto de las nuevas tecnologías en la educación.

El modo en que las nuevas tecnologías han impactado en la educación es en dos orientaciones: adaptación de los métodos de enseñanza al nuevo contexto cibernético, y en el campo más específico de la educación secundaria la inclusión de materias relacionadas con tecnología dentro del *curriculum*, y más específicamente en la vía vocacional la aparición de cualificaciones vinculadas a las nuevas tecnologías. En primer lugar, dentro de la forma en que la educación se adapta las nuevas tecnologías

“Teachers are increasingly expected to be adept at a variety of ICT-based [Information and Communication Technology] and other approaches for content delivery, learner support, and assessment; to collaborate with other teachers both inside and outside their schools; to routinely use digital strategies in their work with students and act as guides and mentors; and to organise their own work and comply with administrative documentation and reporting requirements. Students, along with their families, add to these expectations through their own use of ICT to socialise, organise, and informally learn on a daily basis, and many education thought leaders argue that schools should be providing ways for students to continue to engage in learning activities, formal and non-formal, beyond the traditional school day. As this trend gathers steam, many schools across Europe are rethinking the primary responsibilities of teachers. Related to these evolving expectations are changes in the ways teachers engage in their own continuing professional development, much of which involves social media and online tools and resources. While fully online schoolwork is still relatively rare on the continent, an increasing number of teachers are using more hybrid and experiential learning scenarios, and experimenting with social media and other ways of building learning communities” (JOHNSON, ADAMS BECKER, ESTRADA, FREEMAN, KAMPYLIS, VUORIKARI, PUNIE, 2014: 12).

El modo en que se produce la adaptación a las nuevas tecnologías a la educación es en dos sentidos, en el modo en que cambia la organización del trabajo docente, y la forma en que cambia el proceso educacional. En relación a la organización docente aparecen nuevos formatos colaborativos entre profesores que comparten experiencias sobre su especialidad, utilizando de forma rutinaria las nuevas tecnologías en el intercambio de información, además de que las nuevas tecnologías facilitan la práctica docente tanto en la organización del material escolar y la gestión escolar.

En el ámbito doméstico las nuevas tecnologías son una vía de socialización y organización informal de los aprendizajes diarios, y se aconseja que desde el aula se oriente al alumno sobre recursos *on line* en Internet para que continúen su aprendizaje desde casa, en combinación a la educación tradicional en el aula, en tendencia hacia

formatos híbridos entre la educación tradicional en la escuela y modelos de aprendizaje autónomo desde las redes sociales.

Desde otras corrientes educativas diferentes a la tradicional el modo en que se opera la adaptación a las nuevas tecnologías es desde el ángulo de la pedagogía progresiva. Una forma en que se produce esta adaptación es desde un rol docente de facilitador o guía visitando a los grupos de trabajo o ayudando al trabajo individual del alumno, promocionando el aprendizaje autónomo (JOHNSON, ADAMS BECKER, ESTRADA, FREEMAN, KAMPYLIS, VUORIKARI, PUNIE, 2014: 12).

La pedagogía progresiva en tanto que modelo que prima la actividad, el *saber hacer*, en este caso las competencias tecnológicas, desarrolla un modelo de conocimiento aplicado, el Modo 2 de Gibbons (1994), que quizás para la adquisición de nuevas competencias tecnológicas brinde muchas facilidades, pero también elementos críticos, analizados en el sub-epígrafe “4.5”. Un modelo de conocimiento en sintonía con el que se promueve desde las esferas de la OCDE y la UNESCO, a través del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, presente en PISA y el Proceso Bolonia, tal como se analiza en los sub-epígrafes “3.3” y “3.4”.

En el caso específico de las nuevas tecnologías, una educación centrada en la actividad que no sea consciente de los riesgos de las nuevas tecnologías, es un modelo educativo que no presta atención a que: en la relación de la juventud, por no decir prácticamente toda la sociedad, con las nuevas tecnologías prima lo rápido, fácil, e instantáneo, en lugar del análisis en profundidad del contenido, tal como se explica en el sub-epígrafe anterior “4.2.2. Aspectos educativos ante las nuevas tecnologías”. Hoy en día lo que más necesitan los alumnos es una educación que precisamente se oriente a corregir algunas de las actitudes contraproducentes que las nuevas tecnologías generan. En modo alguno se discute que la disposición rápida, instantánea, y fácil de información sea beneficiosa, pero si unido a esa ventaja el alumno no dispone de la suficiente capacidad crítica de análisis del contenido de la información, posiblemente el valor educativo de esa información sea muy bajo, en comparación a otro alumno que disponiendo de esas ventajas además sea capaz de análisis profundo y crítico de su contenido.

Frente al modelo de adaptación a las nuevas tecnologías desde la pedagogía progresiva, se sitúan aquellos países que han procedido a la adaptación de su educación dentro del respeto a la pedagogía tradicional. Un país según Inger Enkvist (2006b) modélico en este sentido es el Reino Unido por el impulso de escuelas como la *Thomas Telford School* y la *Harris City*. A partir del gobierno de Blair se lanzó como modelo de escuela de éxito la *Thomas Telford School* una *City Technology College* que combina métodos educativos tradicionales y nuevas tecnologías (DEE, 2001: 7). Hoy en día la combinación de educación tradicional y nuevas tecnologías en el Reino Unido es constatada por Andrew Burn:

“We have one of the longest traditions where media education is concerned. We have exams in media studies and teachers with a great deal of experience because this subject has been taught for decades now. When media studies was first taught here as a separate school subject, hardly any other countries were doing so. The courses concerned popular culture, specific media, the institutions within the media landscape, types of audiences, and the politics of representation. That constitutes an exceptional pedagogical and didactic tradition” (MOMMER, 2013: 24).

Al igual que en el Reino Unido la tradición juega un papel clave en la educación adaptándose a las nuevas tecnologías, Finlandia se lleva adaptando a las nuevas tecnologías desde los años ochenta del siglo pasado, en combinación a la pedagogía tradicional (NORRIS et al,1996; SIMOLA, 2005, 2013; OECD, 2010; GARCÍA RUIZ, 2010, 2011b, 2011c); en donde resalta su profundo respeto al modelo de conocimiento tradicional, *“We do not have knowledge without tradition”* (NIEMI, 2013: 119); y el valor de la disciplina (MALGAREJO DRAPER, 2006).

Las políticas finlandesas de adaptación tecnológica en Finlandia son tempranas. En 1982 se incorpora la enseñanza de la tecnología en las aulas, equipando las escuelas con todos los medios necesarios, estableciendo en 1984 un plan conjunto entre el Consejo Nacional de Educación General y el Consejo Nacional de Educación Vocacional, colaboración sobre la que en 1985 queda definido el programa de educación tecnológica, que señala los recursos humanos y materiales necesarios para cada centro educativo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 59-60). Y a mediados de los años noventa, a pesar de la crisis económica se crea el Proyecto *Aquarium*,

plataforma donde se relacionan escuelas y profesores, una combinación de comunidad de trabajo tradicional y *Facebook*. A principios de 1997 había más de mil proyectos en 700 escuelas, en las que participaban 163 municipios (SAHLBERG, 2011: 11). Actualmente el 81% del profesorado finlandés utiliza las nuevas tecnologías durante las lecciones de modo habitual, desarrollándose las competencias tecnológicas desde primaria a secundaria (MOMMER, 2013: 14).

De otro lado un modelo de escuela comprensiva donde sí está produciendo la adaptación a las nuevas tecnologías desde la pedagogía progresiva es Suecia, que desde el año 2011 ha creado el *Swedish Media Council*, para el desarrollo de la competencia tecnológica en la escuela, para lo que se editan todo tipo de materiales que después están a libre disposición de los profesores. Peter Karlsberg, de la *Swedish National Agency for Education* señala que actualmente se están elaborando contenidos digitales para todo tipo de soportes informáticos, incluyendo Ipad, y tablets Android, de modo que “*at upper secondary-school level, more than half of pupils have their own device*”, utilizando un 91% del profesorado dispositivos tecnológicos durante las lecciones (MOMMER, 2013: 19). En el caso de Suecia, después de las reformas de 1962, la pedagogía de referencia es progresiva (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013). A la cual sigue anclada en la actualidad (ENKVIST, 2006b). Y a pesar que de modo transversal en todas las materias en todos los niveles educativos hay una adaptación a las nuevas tecnologías, el rendimiento de Suecia en las comparativas internacionales es muy inferior a Finlandia.

Al igual que en Suecia, la adaptación española a las nuevas tecnologías se ha hecho desde la pedagogía progresiva, aunque a diferencia de Suecia de modo tardío. A consecuencia del atraso histórico que ha acumulado España, adaptándose al marco de las sociedades modernas y democráticas durante la Transición en los años setenta, las prioridades más importantes eran la universalización de la escolarización obligatoria o la elevación de la calidad (PRATS, 2005; PUELLES BENÍTEZ, 2010; ROMERO LACAL, 2011). Factores por los cuales no se puede hablar verdaderamente de adaptación de la escuela española a las nuevas tecnologías hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y legislaciones escolares posteriores, en las cuales se ha mantenido la Tecnologías de la Información y la Comunicación como uno de los contenidos transversales, aunque no suficientemente

desarrollado ya en la LOGSE (PUELLES BENÍTEZ 2010: 397-407). Y en relación a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, hay autores que señalan que se ha subordinado cuestiones fundamentalmente educativas y morales, a una excesiva preocupación por las nuevas tecnologías y la enseñanza de idiomas desde una visión instrumental de la enseñanza (DE LOS MOZOS Y TOUYA, 2014: 23-24).

Dentro del modelo de escuela diversificada que se estudia en esta investigación, Alemania, lo que cabe señalar es que si bien ha habido una importante adaptación de la escuela a las nuevas tecnologías lo que se observa es una gran desigualdad entre tipos de escuela. Mientras las nuevas tecnologías se han introducido en todo tipo de *Gymnasium* (ANDELL, 2008: 16) no se puede decir lo mismo en los demás tipos de escuela, habiendo sobre todo déficits de financiación escolar para material informático en la escuela privada (ANDELL, 2008: 22). De modo que en este aspecto se observa mayor desigualdad que en otros países.

Cuando se analice la escuela secundaria alemana se observará como desde los informes PISA del año 2000 la cuestión de la igualdad es un aspecto sensible, y un factor que si bien ha experimentado importantes mejoras desde el año 2000 al informe 2012, todavía hoy los niveles de desigualdad en Alemania son superiores a Finlandia, Suecia, o Reino Unido. De todos modos, lo que sí debe decirse es que aunque no en todas las escuelas secundarias alemanas haya igualdad de acceso a las nuevas tecnologías, el modo en que la educación vocacional alemana se ha adaptado a los nuevos perfiles laborales de la revolución tecnológica es motivo de imitación por otros países.

En la legislación británica Thatcher se inspiró en la educación vocacional alemana para la reforma de la educación vocacional británica en la *Education Reform Act* de 1988 (GLOKA, 1995: 141-143; PHILLIPS, 1995: 6-8); y ya en el siglo XXI Gordon Brown implanta un modelo muy similar al Sistema Dual alemán en Inglaterra, a través de la *Education and Skills Act* de 2008. Por el cual se extiende la obligatoriedad escolar, entre 2013-2014 hasta los 17 de años de edad (EURYDICE, 2014); y desde 2015 hasta los 18 de edad, a través de un modelo de escolarización que combina formación en aula y prácticas en centro de trabajo.

“Reforms include the introduction of new diploma qualifications, which combine traditional (general) and worked based (vocational) learning, and raising the minimum age at which young people leave education or training to 17 by 2013 to 18 by 2015” (IBE, 2012, 44).

En Suecia, Finlandia y España, manteniendo la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, se están implantando modelos similares al Sistema Dual, compaginando formación parcial en el aula y prácticas laborales. En Suecia desde el año 2011 (WIKANDER, 2010); en Finlandia la legislación en educación vocacional se unifica en 1999 y ha evolucionado incorporando una modalidad que combina formación en aula y centro de trabajo. En España, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 reconoce explícitamente la Formación Profesional Dual.

Cuando se analice el sistema educativo alemán se verá como una de sus virtudes el Sistema Dual, un modelo de educación vocacional, que hoy en día se aplica a todo tipo de perfiles laborales, tanto en la industria tradicional y la industria de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías son un nuevo desafío para la educación del siglo XXI por cuanto son fuente de riesgos, pero también de ventajas, en pleno debate de los cambios que produce en la educación, especialmente secundaria, tanto académica y vocacional, y la necesidad de formación en nuevos perfiles laborales, desde modalidades de escolarización más adaptadas.

4.5. Los objetivos de la educación secundaria en la actualidad.

Los objetivos educativos, concretados en el *curriculum*, son el modo de operativizarse la finalidad última de la educación en la *praxis* docente. De este modo “La Teoría de la Educación ofrece los objetivos principales a los que ha de tender la acción educativa, también la labor instructiva o didáctica” (MALLART, 2001). La educación tiene por finalidad la formación del ser humano, motivo por el cual en el Imperio Romano la formación recibe el nombre de *humanitas*, adaptación de la *paideia* griega (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006). Idea presente en el tradicional concepto alemán de *Bildung*, orientado a la formación de la persona (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009). Una idea que, si bien desde un sentido no tan trascendental como la *Bildung*, aparece en

la formación integral de la escuela comprensiva en tanto pretende una educación básica de todas las dimensiones del alumno (FERRANDIS, TORRES, 1988).

La estructuración de los objetivos en la enseñanza dependen de la forma en que se entienda la finalidad última de la educación, que a su vez depende de diversos factores, entre ellos teóricos y escolares. Y dentro de los escolares en educación secundaria la divergencia entre una educación comprensiva, que en los tramos de educación secundaria inferior prima los objetivos y contenidos generales, integrando humanidades, ciencia, tecnología, durante el primer ciclo de secundaria (FERRANDIS TORRES, 1988: 10-11); frente la escuela diversificada, donde de modo temprano el *curriculum* se especializa según la modalidad de escuela, académica o vocacional. Siendo en la vía académica donde desarrolla un profundo concepto de la formación humana inspirado en la *Bildung*.

Sin embargo, a pesar de las tradiciones arraigadas en cada país en su cultura escolar, dentro de las nuevas tendencias profesionalizantes de la educación, en la línea del Modo 2 de conocimiento de Gibbons (1994), se percibe como en los actuales discursos de la educación se vuelve a un concepto de conocimiento utilitario, de sentido postmoderno. En donde lo que ahora importa es el conocimiento que "tenga un sentido funcional e inmediato" (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17). Porque en la postmodernidad ha desaparecido la clásica distinción entre la alta cultura y la llamada cultura de masas o comercial (JAMESON, 1991: 17). Entre otras razones por que ahora lo que prima es que el conocimiento sea útil, ya sea para la industria, el gobierno, la sociedad, o cualquier agente (GIBBONS et al, 1994: 4).

El modelo de conocimiento aplicado se encuentra más en la línea de la pedagogía progresiva, por cuanto es un modelo que choca frente los modelos tradicionales de conocimiento basados en la virtud de la sabiduría del humanismo, o el conocimiento enciclopédico de la Ilustración. Ejemplo claro de este choque cultural entre el pragmatismo y cultura escolar tradicional es Alemania, según se explica en los sub-epígrafes "5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000" y "5.4.6. Tradición y crítica social en la *Bildung*".

4.5.1. La finalidad de la educación.

En sentido abstracto o de carácter general la finalidad última de la educación es la formación del ser humano, pero este concepto sin más es una proposición vacía de contenido salvo por los elementos circunstanciales, histórico sociales, en las cuales se defina (NASSIF, 1987: 141-173).

En el caso de Suecia desde la reforma de 1962, Lindensjö and Lundgren (2000) señalan que el concepto de igualdad desarrolla una doble misión de objetivo y principio educativo (WIKANDER, 2010: 31). Aspecto en el que coincide Carlgren (2009) cuando señala que en la escuela comprensiva sueca se implantó dando más importancia a los objetivos sociales. Lo que contrasta frente la orientación economicista del discurso de Callaghan en el Ruskin *College*, en donde anuncia la creación del curriculum nacional, desde una perspectiva donde la educación debía estar subordinada a las necesidades de la economía (CARR y HARTNETT, 1996: 107).

En la nueva era de la globalización y la postmodernidad aparecen nuevos discursos, entre ellos el discurso de las competencias ampliamente insertado en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida que desarrolla los siguientes ámbitos de competencia: aprender a aprender y a pensar, a comunicar, convivir, ser uno mismo y aprender a hacer (TAWIL y COUGOUREUX, 2013: 7). Siendo hoy en día las competencias una de las principales finalidades de la educación. Aspecto bien visible en Europa en el Proceso Bolonia entre cuyos objetivos se encuentra la formación en competencias (SALABURU, 2011); y cuya operativización práctica lleva a un cambio en el paradigma educativo, en donde el concepto de *Learning* cede al concepto de *training*, desde la Declaración de Graz del 2003 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11).

Según se interprete el principio de igualdad, el principio de libertad, y las funciones de la educación, sociales, políticas, económicas, y de desarrollo personal, los diferentes paradigmas y teorías educativas desarrollarán diferentes fines. Una clasificación sobre las diferentes perspectivas de la educación de la que depende la estructuración de los objetivos es la que aporta Nassif (1987):

- Las teorías orientadas al desarrollo de todas las potencialidades a priori, innatas o internas, racionales o fisiológicas, racionalistas o empiristas, cognitivistas o emocionales.

- Las teorías ambientalistas orientadas a la adaptación al medio.
- Y finalmente las teorías interaccionistas, que superan la dicotomía entre lo interno *versus* lo ambiental proponiendo una educación basada en la interacción entre ambas dimensiones.

Las teorías de la educación que tienen por fin último el desarrollo de lo innato o interno defienden que el objetivo general de la pedagogía es el desarrollo de cualidades a priori, para el desarrollo de facultades naturales e intrínsecas de la persona. Ya en la antigüedad clásica para Platón el aprendizaje era un acto de reminiscencia, el conocimiento es a priori, modelo de conocimiento cuyo antecedente es la mayéutica socrática (FARIETA, 2013). Donde la finalidad del dialogo socrático es hacer “que los demás diesen a luz en sus mentes ideas verdaderas con vistas a la acción justa” (HERNÁNDEZ REYES, 2008: 4). Idealismo que emergerá en la pedagogía moderna de la mano de diversos movimientos, uno de los más importantes el que se origina en la Alemania de entre los siglos XVIII y XIX, cuando aparecen corrientes Neoplatónicas, que en combinación al Neohumanismo, darán lugar a una interpretación de la *Bildung*, concepto sobre el cual Humboldt establecerá el *Gymnasium* moderno, aunque Humboldt no puede ser calificado de exactamente platónico:

“The term [Bildung] originated from the European philosophy of Neo-Platonism in 17th century and referred to what is called the “inward from” of the soul. Humboldt’s concept echoes this tradition even though Humboldt was not a Platonist. But “Bildung” was the key concept of German humanism and was backed by famous philosophers like Herder and Hegel as well as classical writers like Goethe or Schiller” (OELKERS, 2011: 1)

Es en la educación tradicional donde se preserva del modo más fiel el legado académico cuyo origen se remonta a la Academia de Platón, frente a las corrientes de la educación de tipo pragmático de tipo sofista. En palabras de Böhm (1982: 76) “A Platón se remonta la teoría del maestro como filósofo. Al rechazar la enseñanza sofístico pragmática”. Es dentro de esta corriente educativa en donde el modelo de conocimiento está desprovisto de interés utilitario donde destaca el *Gymnasium* de Humboldt. Una combinación de aspectos de la filosofía clásica alemana, y elementos de la cultura Oxbridge de las *grammar schools* (GARCÍA GARRIDO, 2005).

De otro lado, siguiendo con las filosofías apriorísticas sobre la condición humana que han influido en la configuración de los objetivos pedagógicos, aunque ahora desde una filosofía más empirista de tipo pragmático opuesta a la tradición, la pedagogía progresiva Rousseau afirma que el hombre es bueno por naturaleza y la educación sólo debe permitir el libre desarrollo de sus disposiciones naturales, motivo por el cual desarrolla un concepto de libertad de tipo *laissez faire*, o en palabras de Dewey *do everything by doing nothing* (HERMANN ROHRS, 1997: 52-53).

En las pedagogías ambientalistas o contextualistas el fin de la educación es la permanente adaptación del individuo al medio ambiente, social, económico, laboral, profesional. Hoy en el discurso de las competencias de la OECD se observa la influencia de este tipo de teorías: su objetivo es la adaptación del individuo a una sociedad y un mercado laboral en permanente cambio, a causa de los rápidos cambios tecnológicos y la rápida obsolescencia del conocimiento. Una de las razones del Aprendizaje a lo Largo de la Vida es la gran obsolescencia del conocimiento, y la necesidad de estimular las transferencias del conocimiento de unas esferas a otras utilizando las nueva tecnologías (EURYDICE, 2002: 11). La adaptación al entorno de la sociedad del conocimiento implica procesos de formación permanente, formación recurrente, que es la base del paradigma del Aprendizaje lo Largo de la Vida, dentro de un discurso de las competencias que da más importancia a las exigencias del contexto que a las propiamente educativas (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 47-122).

La influencia de las teorías ambientalistas en determinados modelos de competencias se percibe en el concepto de competencia de la OECD donde se detectan “rasgos conductistas” (CEJA OSEGUERA, DE LA TORRE HIDALGO, T. Y VERA ARENAS, 2012: 83) a diferencia de otros modelos de competencia de carácter constructivista (BARNET, 2001; PERRENOUD, 2004); o funcionalista (LEVY-LEBOYER, 2000).

Y finalmente en las teorías interaccionistas se entiende que la evolución humana es producto de la interacción entre individuo y medio ambiente. Dentro de las teorías interaccionistas se encontrarían las propuestas metodológicas postmodernas de Schriewer (2000) en tanto que la Educación Comparada es una ciencia de la complejidad, en ausencia de determinismo interno o externo, siendo los fenómenos

productos de una interacción compleja a diversos niveles y entre diversas variables, internas y externas al individuo y la sociedad.

La definición de cuál es la finalidad última u objetivo general de la educación es una cuestión que depende de multitud de variables, históricas, ideológicas, filosóficas. A lo largo de la historia diversos investigadores han intentado definir un objetivo general de la pedagogía, de carácter universal, válido para cualquier tiempo histórico y lugar geográfico, pero únicamente han llegado a objetivos de carácter formal demasiado genéricos (NASSIF, 1987: 141-173).

La formulación de los objetivos pedagógicos depende, tanto del momento histórico y el espacio en donde las personas viven como miembros de una sociedad, o partícipe del ideal de vida de su época, condicionantes espacio-temporales, históricos, al cual además se debe añadir las posibilidades y disposiciones individuales propios de cada persona. La formulación de los objetivos dependerá, tanto de los factores sociales e históricos, y de la definición antropológica de ser humano (NASSIF, 1987: 148, 186). Y en el caso de la educación secundaria el modelo de escuela: comprensiva o diversificada; mientras en los niveles correspondientes a la educación secundaria en la escuela comprensiva se primarán los objetivos y contenidos curriculares de carácter general, en la escuela diversificada primarán los objetivos y contenidos curriculares de carácter específico a la modalidad de escuela, académica o vocacional. Hoy en día el debate sobre la conveniencia de la formación general frente modelos de formación de carácter más aplicado, basados en la empleabilidad del conocimiento es una cuestión de relevancia dado el impacto del Postmodernismo.

4.5.2. Formación general *versus* formación aplicada.

Desde el origen de la escuela comprensiva su intención ha sido una formación general hasta edades avanzadas. Motivo por el cual hoy en día Suecia y Finlandia tanto la educación básica de 7 a 16 años de edad, y en la Educación Secundaria Superior General, priman los contenidos de carácter general. De hecho en Suecia al principio de la reforma, para la gestión de la educación básica y la Educación Secundaria Superior General se creó el Consejo Nacional de Educación General, (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 58-59)

En España cuando se implanta por primera vez la Educación General Básica, de 6 a 14 años de edad, en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, el propósito de aquel primer modelo de escuela comprensiva era una formación general a todos los alumnos, en donde sólo en el último ciclo se desarrollaban contenidos preprofesionalizantes:

“para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo” (Ley General de Educación, artículo 15b).

Entre las divergencias entre escuela comprensiva o escuela diversificada se observa un debate sobre la naturaleza última de la educación secundaria: según se defina continuación de la educación general o desarrollo de objetivos o contenidos específicos. Motivo por el cual Sevilla Moreno (2003: 36-37) apunta que la enseñanza secundaria, al menos en su tramo inferior es el tramo escolar más controvertido, entre otras razones porque se proponerse como objetivo la formación general, para dar cabida a todos los alumnos sin que descienda el nivel de los más capaces (SEVILLA MORENO, 2003: 36-37).

Pero este concepto de formación general, propósito inicial de la escuela comprensiva en su origen, tampoco es un concepto unívoco, cabiendo diferentes interpretaciones, por cuanto la formación de carácter general puede tener por objeto una educación general basada en la cultura general, o se trate de una educación general para la formación en habilidades básicas, y en esta segunda acepción sería el precedente más claro a la formación en las competencias básicas que hoy en día prima en los primeros tramos escolares desde el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y el discurso de las competencias.

Nassif señalaba que tradicionalmente han existido dos corrientes en relación a los contenidos escolares, las corrientes que defendía el conocimiento enciclopédico o general en donde el conocimiento tiene un valor *per se*, frente las corrientes que defienden la importancia de los contenidos dependiendo de las exigencias del momento, sean humanistas o científico-técnicas (NASSIF, 1987: 166), defendiendo al mismo tiempo al autor un equilibrio entre contenidos enciclopedistas y la formación profesional. Los contenidos enciclopedistas son aquellos que si bien no son útiles en sí

mismos, brindan un conocimiento amplio de la realidad que nos rodea (NASSIF, 1987: 171). Es dentro de este tipo de corrientes que dan al conocimiento un valor *per se* dónde la transmisión cultural, la creación de un cuerpo de conocimientos, adquiere un valor central, siendo un aspecto presente en la educación tradicional (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 60).

De esta manera una posible interpretación de la educación general es la orientada a lo que tradicionalmente se denomina cultura general o conocimientos generales, de raíz enciclopedista. Frente a aquella otra interpretación del concepto de educación general cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades básicas, y entre sus principales referentes se encuentra Suecia, donde entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX Fridtjov Berg defendía que la educación elemental debía ser una educación básica común para todos los alumnos que debía preparar para todos los caminos de la vida (HUSÉN, 1989: 5); motivo por cual cuando es ministro de educación establecerá la *middle school* en 1905 (WIBORG, 2009); posteriormente lo gobiernos socialdemócratas desde 1917 tendrán por objetivo una educación básica que integre en la escuela comprensiva tanto la educación elemental y la *middle school*. Objetivo que se materializa en un largo proceso que culmina en la implantación nacional de la escuela comprensiva de 9 años en 1962. Un año antes, en 1961, Husén publicó una colección de artículos, que compilaba sus aportaciones para la fundamentación científica de la reforma, bajo el título *Schooling in a changing society*, donde plantea que debido a los rápidos cambios en la sociedad y la economía, la educación debe orientarse a la formación en habilidades básicas, *basic skills* (Husén, 1989: página” ix de la introducción). Dentro de las propuestas de Husén la escuela debe dar unas habilidades básicas que después sean desarrolladas por el alumno una vez terminada la escolarización, asumiendo la escuela un papel más activo en los procesos de transición de la escuela al trabajo (HUSÉN, 1989: 19).

Es este segundo concepto de educación general centrada en habilidades básicas, fue precursor del actual concepto de competencias básicas. En la medida que el siguiente sub-epígrafe de esta investigación se reserva al análisis del concepto de competencia, este esté sub-epígrafe se limitará a uno de sus aspectos, su objetivo último sería el desarrollo de un modelo de conocimiento, en donde el conocimiento académico tradicional es sustituido por un nuevo modelo de conocimiento de tipo más aplicado. Distinción que se percibe claramente en los modos de producción del conocimiento de

Gibbons, en donde se diferencia entre el Modo 1 que sería el conocimiento académico tradicional, y el Modo 2 que sería el conocimiento aplicado.

Uno de los efectos más preocupantes de la globalización es la alta incidencia de factores economicistas en la misión educativa, potenciando en la enseñanza competencias en perjuicio de la formación general (CARNOY, 1999: 146). Hoy en día, la actual predominancia del *hacer*, o en el paradigma de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, *Aprender a hacer*, sobre el *saber* en tanto que *saber puro* o *conocimiento puro*, es una nueva predominancia al dictado de los fines económicos de la educación (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005). La diferencia entre conocimiento y destreza es que conocimiento es *saber qué*, y destreza es *saber cómo* es un conocimiento de las operaciones precisas para hacer algo (EURYDICE, 2002: 12) siendo este segundo tipo de conocimiento aplicado en el que se basa el discurso de las competencias. Encontrándose en la base del conocimiento Modo 2 de Gibbons, de carácter transdisciplinar, generándose en un contexto de aplicación, donde utiliza modelos de organización del trabajo de carácter no jerárquico y heterogéneo (GIBBONS et al, 1994: vii). El conocimiento adquirido en el Modo 2 tiene por objeto ser útil, ya sea para la industria, el gobierno, la sociedad, o cualquier agente (GIBBONS et al, 1994: 4). Es la utilización social del conocimiento lo que permite un mayor control social de la ciencia, la ciencia tiene por fin satisfacer sólo demandas contextuales, la investigación pura queda al margen y relegada al Modo 1.

El desarrollo del Modo 2 ha dependido en gran medida del rápido avance en nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y los transportes, y es el que actualmente configura el Capital Humano, necesitando la formación de más especialistas en más campos (GIBBONS et al, 1994: 10-13). La forma en que se vincula el Modo 2 al Capital Humano explicita su vinculación a un discurso economicista de la educación.

Mientras en el Modo 1 se combinan investigación pura y aplicada en las diferentes disciplinas, en el Modo 2 prevalece sólo la investigación aplicada, en contexto de aplicación complejo en campos como la ingeniería genética, la biotecnología, la teoría de la información, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, computación, Inteligencia Artificial, la investigación en nuevos materiales (GIBBONS et al, 1994: 23-24)

La preponderancia que actualmente está teniendo el conocimiento aplicado, el Modo 2 en la teoría de Gibbons, tiene muchas similitudes con la reivindicación del *aprender a hacer* que se está haciendo desde el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, o el modo en que la teoría del Capital Humano reivindica la urgencia de una formación laboral de acuerdo a las necesidades de la producción económica.

Los dos principales objetivos educativos del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida serán la educación de los ciudadanos, y la formación con fines económicos, siendo un paradigma educativo que será adaptado a multitud de contextos, bajo infinidad de nombres, por ejemplo en el Reino Unido en el Libro Blanco de 1998, como *Aprendizaje Permanente*, pero que en suma se justifican en que dada la rapidez del cambio y el reajuste social y laboral exige la habilidad de aprender continuamente para adaptarnos a una realidad cambiante, siendo el conocimiento el recurso más esencial del desarrollo y el éxito personal, el denominado *capital gris* (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 49).

El origen del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida tiene su origen a finales de la Primera Guerra Mundial momento en que se revaloriza la educación de adultos. Este paradigma fue además impulsado por la UNESCO, ya en el Informe Faure de 1972, *Aprender a ser* (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 45-47); y posteriormente será mucho más desarrollado por el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996)

Delors señala claramente que la educación durante toda la vida será una de las llaves de acceso al siglo XXI, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente (DELORS et al, 1996: 21). Se apunta que a causa del progreso técnico y la modernización, ha aumentado en la mayoría de los países la demanda de una educación para fines económicos, y citando textualmente se dice:

“Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación” (DELORS et al, 1996: 77).

De manera que las relaciones entre progreso técnico y la calidad de la intervención humana son cada vez más evidentes, y la necesidad de formar “agentes económicos” en las nuevas tecnologías y que además manifiesten un comportamiento

innovador”, motivo por el cual se exige al sistema educativo una formación que vaya más allá de la escuela obligatoria o la formación profesional, se precisa la formación de científicos, y personal innovador y tecnológico de alto nivel (DELORS et al, 1996: 77).

El informe Delors entiende que el progreso técnico modifica las cualificaciones que demanda el actual proceso de producción, las tareas rutinarias y físicas se devalúan frente la producción más intelectual, como el mando de máquinas, mantenimiento y supervisión, o tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las máquinas se vuelven más inteligentes y el trabajo se << desmaterializa>>, motivo por el cual “Los empleadores ya no piden cualificaciones, piden competencias específicas” (DELORS et al, 1996: 100).

Sin embargo ante la emergencia que desde los años setenta se ha producido en relación al discurso de las competencias, hoy en día ya hay sectores críticos que ponen en duda las virtudes de una educación que abandone la formación general. Diversos académicos han mostrado su preocupación de que el aprendizaje centrado en las competencias haga que la educación pierda su carácter enciclopedista a cambio de una educación pragmática orientada a la inserción socioprofesional, fuera de la formación integral, tal como señalan Ceja Oseguera, de la Torre Hidalgo, y Vera arenas (2012: 82) incluyendo dentro de los autores que reflejarían estas inquietudes a: Barrón (2000) Díaz Barriga (2006) Perrenoud (2004, 2008) Boutin y Julien (2010). Elemento que demuestra que el debate de las competencias se encuentra en plena actualidad.

4.6. Las competencias básicas.

Hoy en día el concepto de competencias educativas se encuentra insertó en todos los niveles de la agenda educativa internacional, no hay discurso oficial de los grandes líderes de las agencias supranacionales, presidentes de gobierno, o ministros de educación, que no hagan de un modo u otro alusión a la necesaria mejora de los niveles de competencia del país en materia escolar. La cultura internacional de la evaluación y competitividad por ocupar posiciones de liderazgo en los rankings educativos mundiales se han convertido en factor que impulsa la inversión educativa, no exento de un cierto optimismo economicista basado en la hipotética relación lineal entre educación y crecimiento económico, base de la teoría del Capital Humano que desarrolló la OECD

en los años sesenta, y todavía hoy late en el corazón del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida: la imprescindible necesidad de mejorar la competitividad económica a través de mejorar los niveles de competitividad educativa, motivo que justifica las evaluaciones educativas internacionales, cuyo paradigma hoy en día es el informe PISA.

En modo alguno se puede decir que la cultura de la evaluación sea un fenómeno nuevo y que no tuviera anteriormente materializaciones prácticas. Si hubiera que investigar el origen de los actuales modelos de evaluación educativa, de carácter empírica, objetiva, y cuantitativa, en donde se pretende que la evaluación no este comprometida por elementos de subjetividad o etnocentrismo, de modo que cualquier alumno de cualquier continente, país, cultura, etnia, esté en igualdades condiciones de superación con éxito las pruebas evaluadoras, el origen de este concepto en evaluación educativa debe buscarse en las primeras aplicaciones prácticas del positivismo en psicología de la educación que aplicaron la psicometría.

Tal como señala García Ruiz (2001) en los primeros modelos de concepto débil de igualdad que se aplicaron en educación secundaria, uno de ellos se remonta al uso de test de inteligencia en los procesos de selección educativa y agrupamientos homogéneos. Aquellos primeros test partían de un concepto estático de inteligencia, en muchos casos los teóricos de las primeras pruebas psicométricas lo condicionaban a una determinación genética. Teorías que lentamente cambian, y comenzarán a entender el modo en que existen variables sociales y educativas que afectan a su desarrollo.

Es dentro de este proceso de cambio que vive la psicometría cuando David McClland en los años setenta dentro de la psicometría introduce un nuevo concepto, que si bien antes ya había sido barajado por psicólogos como Husén en forma de habilidades básicas en la escuela comprensiva, todavía el concepto de competencia no había terminado de concretarse en la psicometría.

La evolución del término actual de competencia, en el campo de la psicometría y la actual cultura de la evaluación, tiene entre sus pioneros a David McClland, profesor de psicología en la Universidad de Harvard, quien en 1971 publica *Education in competence*, y quizás su artículo más famoso de 1973 *Testing for competence rather than for intelligence*.

De este modo el concepto de competencia vendrá inicialmente de la mano de la psicología, donde se traspa al ámbito empresarial (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 101). En la formación profesional, denotará capacidad para una tarea determinada, exportándose después a la educación general donde significa capacidad o potencial, en donde lo que prima es el modo de utilizarlos (EURYDICE, 2002:13). Lo que entronca claramente con el modelo de conocimiento postmoderno donde prima lo “funcional e inmediato” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17).

En la actualidad el concepto de competencia se ha desarrollado a través de diferentes teorías identificándose al menos tres corrientes: funcionalista, conductista, y constructivista (CEJA OSEGUERA, DE LA TORRE HIDALGO, T. Y VERA ARENAS, 2012: 83). Dentro del modelo constructivista se identificaría la perspectiva de Barnett (2001) y Perrenoud (2008) centrada en el “cómo se aprende” en donde tienen cabida aspectos subjetivos y motivacionales. En la teoría funcionalista Levy-Leboyer (2000) centra su atención en la función laboral de la competencia. Y en el concepto de competencia de la OECD se detectan “rasgos conductistas” (CEJA OSEGUERA, DE LA TORRE HIDALGO, T. Y VERA ARENAS, 2012: 83).

Dentro de la vertiente constructivista destaca Perrenoud, para quien competencia es una capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, una capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos (EURYDICE, 2002: 13); en la medida que integra aspectos subjetivos, actitudinales y motivacionales.

En la corriente conductista se encontraría la OECD, en donde el proyecto DeSeco (2005) para la OECD afirma que “las competencias son las habilidades para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado” (CEJA OSEGUERA, DE LA TORRE HIDALGO, T. Y VERA ARENAS, 2012: 81). El conductismo es patente en el modo que la definición de competencia depende de sus resultados, medibles y observables, elemento crucial para los informes PISA. Cuya relevancia radica en el impacto internacional de sus informes, cuyo objetivo es la medida del nivel de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias, en muestras representativas de alumnos de 15 años de los países participantes (PEDRÓ, 2012). Modelo de evaluación internacional que Crossley (2014) encuadra dentro del impacto del fenómeno *Big Data* que se está expandiendo en la globalización.

Dentro de la perspectiva funcionalista en donde la competencia se orienta a su función laboral habría que señalar el propio Proceso Bolonia. Donde la formación en competencias se orienta a objetivos claramente económicos.

“En el proyecto Tuning, proyecto diseñado por dos universidades privadas, y que es el proyecto que se ha adoptado para la consecución del EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] (fue cofinanciado por la Comisión Europea) lo útil no es la adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos en breve plazo, sino la adquisición de «destrezas, competencias y habilidades». Es esto lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto: las capacidades que demanda el mundo empresarial y que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva)” (DÍEZ GUTIERREZ, 2008: 12).

Díez Gutierrez (2008) manifiesta una tendencia muy económica y neoliberal en el Proceso Bolonia, que entroncaría con lo que Marsi (2007) denomina economicismo neoliberal, en líneas muy similares al modo en que Carnoy (1999) manifiesta su preocupación de una educación centrada en competencias que abandone la formación general. Es en el funcionalismo económico y social del concepto de competencia donde este concepto suscita elementos de debate.

Una definición de competencias más integral, en donde se observan aspectos de todas las teorías mencionadas: constructivistas, conductistas, funcionalistas; es la que aportan García Ruiz y Gavari Starkie:

“Las competencias constituyen un conjunto de conocimientos y de capacidades de acción adquiridas y observables, de comportamientos estructurados y modificados en función de un fin y dentro de una situación dada. Se interpreta como las características de la persona, relacionadas con una actuación correcta en su puesto de trabajo, y que se pueden fundamentar en la motivación, el carácter personal, actitudes y valores” (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 102).

En esta última definición hace una labor de síntesis, por cuanto integra aspectos motivacionales de la teoría constructivista, la orientación laboral de la teoría funcionalista, y los aspectos conductistas por cuanto las competencias son

conocimientos y capacidades adquiridas y observables. En líneas generales, se observa la emergencia de un cambio en el modelo de conocimiento en la línea de Gibbons (1995) que diferencia entre: Modo 1 de conocimiento académico y tradicional orientado al conocimiento puro, y Modo 2 de conocimiento aplicado, para la industria, el gobierno o la sociedad, siendo el Modo 2 de conocimiento donde se encuadraría el discurso de las competencias.

Las principales diferencias del *saber qué*, el tradicional saber académico e intelectual, frente al *saber cómo* de las teorías del aprendizaje centrado en competencias, vinculadas al paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y el Capital Humano, son sintetizadas por García Ruiz y Gavari Starkie (2009: 100-101):

Tabla 1: diferencias entre *saber qué* y *saber cómo*.

Saber qué	Saber cómo
Comunicación escrita	Comunicación oral
Personal	Interpersonal
Interno	Externo
Capacidades localizadas	Transferibilidad
Intelectual	Físico
Pensamiento	Acción
Formulación de problemas	Resolución de Problemas
Conocimiento como Proceso	Conocimiento como producto
Comprensión	Información
Cargada de valores	Libre de valores
Basada en disciplinas	Basada en problemas
Basada en conceptos	Basada en las tareas
Pura	Aplicada
Aprendizaje basado en proposiciones	Aprendizaje experiencial
Holístico	Por unidades
Desinteresado	Pragmático
Orientación intrínseca	Orientación extrínseca

En líneas generales la diferencia entre el *saber qué* tradicional frente al *saber cómo* de la nueva pedagogía de la globalización, radicaría en que el modelo de conocimiento tradicional se encontraría centrado en la labor docente de enseñanza contenidos, mientras los planteamientos pedagógicos de la globalización se centrarían en el aprendizaje de competencias por el alumno. En la medida que la nueva pedagogía de la globalización se centra en el alumno en lugar del docente, luego se centra en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, se encuadraría dentro de la pedagogía progresiva. Una de las diferencias entre pedagogía tradicional y progresiva, es el modelo de conocimiento, en la tradicional en *saber que*, frente al progresivo en *saber cómo*, entre otras diferencias como la importancia del principio de autoridad académico en la pedagogía tradicional, frente en el principio *Laissez faire* en la pedagogía progresiva.

El discurso de las competencias está siendo impulsado a nivel global desde las agencias de gobernanza supranacional, especialmente UNESCO, y OECD, sobre el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde late la teoría del Capital Humano, aplicando la pedagogía progresiva. Modelos impulsados por organismos internacionales posteriormente adaptados a los ámbitos regionales, en Europa a través de la Unión Europea, a expensas de aquellos sectores educativos y sociales que ponen de relieve que el abandono de la educación tradicional a cambio de nuevos modelos economicistas puede ser una ruptura pedagógica.

La forma que desde la Unión Europea se está potenciando las competencias educativas es siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales, como la UNESCO, en donde destacan el Informe Faure, *Aprender a ser* (1972) y el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996) y de otro lado la OECD, especialmente los informes PISA, transformando las competencias en objetivos educativos fundamentales. De hecho cuando se analice la educación secundaria de: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; se percibirá como en estos momentos muchos de sus objetivos educativos se orientan hacia la mejora de sus resultados en las áreas de competencias medidas en PISA.

De las influencias de la UNESCO, la OECD, y PISA, además de las propias tradiciones escolares europeas y sus propios teóricos autóctonos, la Unión Europea establece una serie de dominios de competencias clave. En la Comisión Europea en 2004 se identificaron los siguientes: comunicación en lengua materna, comunicación en

una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, expresión cultural (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 119-120). Lo que en 2004 se conceptualizaron en términos de dominios de competencias clave, dos años más tarde en 2006 se redefinieron directamente como competencias clave, introduciendo cambios significativos. El Consejo de Ministros de Lisboa, y la Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje identificaron las siguientes: comunicación oral en lengua materna, comunicación en lenguas extranjera, competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión cultural (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 114).

En cualquier caso, la hegemonía de este tipo de discursos no implica que no se puedan construir alternativas pedagógicas. Algunos filósofos proponen alternativas al modelo centrado en competencias, en donde se desarrolle a la persona íntegramente fomentando además la afectividad, la imaginación y la solidaridad (ALTAREJOS, RODRÍGUEZ, SEDANO y FONTRONDA, 2003: 143,167,190).

4.7. La educación secundaria de hoy a debate.

La escuela es una institución objeto de control por el Estado y la sociedad por la trascendencia de sus funciones y objetivos (DURKHEIM, 1976: 105); y más en concreto la escuela secundaria, que ha experimentado una evolución histórica hacia la libertad y la igualdad, y la adaptación del individuo a los nuevos entornos tecnológicos, globales, y postmodernos. Control que se observa cuando sus métodos, principios, y fines, son motivo de consenso social, y su ausencia elemento de crisis educativa (GARCÍA RUIZ, 2011b). Lo que en educación secundaria tiene repercusiones sociales, por cuanto prepara al individuo para la participación social, política, la inserción sociolaboral, y tiene una naturaleza propedéutica de acceso a la educación superior, académica o vocacional.

A lo largo de la historia siempre han existido diferentes perspectivas, y el debate entre los diferentes paradigmas ha permanecido, en algunos momentos de manera latente y en otros de forma explícita.

Desde la aparición de la educación secundaria se genera un debate sobre su sentido último. De un lado los defensores de que la función y objetivo de la enseñanza secundaria es la formación del talento y el logro de méritos para el acceso al clero en la Edad Media, y en el proceso de secularización el acceso al servicio civil del Estado-nación o ingreso a la universidad. Y desde la Revolución Industrial del siglo XIX la aparición de nuevos enfoques, en un caso desde el principio de libertad aumentando la diversidad de escuelas secundarias académicas y vocacionales entre las que las familias y los alumnos eligen libremente, y de otro lado un enfoque más orientado a la igualdad liderado por los partidos liberales, especialmente nórdicos, que proclaman la defensa del principio de igualdad en educación secundaria fundando por tal motivo la *middle school*, antesala de la escuela comprensiva.

Los modelos en educación secundaria de orientación elitista se definen por la diversificación temprana de los alumnos en función de su nivel de talento y mérito entre una diversidad de escuelas académicas y vocacionales de libre elección para familias y alumnos siempre que reúnan los requisitos de acceso: los alumnos de mayor talento y mérito elegirán entre escuelas secundarias académicas (*grammar schools, Gymnasium*) el resto del alumnado en función de sus capacidades es segregado entre diferentes escuelas vocacionales habiendo una variedad de modalidades y perfiles laborales de libre elección, ya sean de carácter técnico cualificado (*technical schools, Realschule*) o la formación en oficios semicualificados (*modern schools, Hauptschule*). Los modelos de educación secundaria de orientación social se definirán por el principio de igualdad y evolucionarán a la escuela comprensiva, unificando escuela primaria y primer nivel de secundaria en la educación básica.

La génesis de la escuela diversificada y escuela comprensiva se produce en la Modernidad, en la evolución de la escuela según avanza el progreso social y científico-tecnológico, que transforma las funciones sociales, políticas, y económicas, de la educación, aumentando las expectativas y demandas sobre esta institución, por efecto de los procesos democratizadores e industrializadores, aumentando exigencia social de libertad e igualdad, aunque en diferente proporción según tipo de sociedad y respeto a

sus tradiciones, a lo que se añade la aparición de la educación vocacional, antes relegada a los gremios medievales y ahora asumida por la escuela secundaria.

En el proceso de tránsito de la escuela de la antigüedad clásica a la Modernidad hay una serie de fases:

- *Paideia* griega, que además de la formación en disciplinas como matemáticas, geometría, dialéctica, etc., asume una función fundamentalmente política dentro de la *politeia* clásica:

“Paideia no era la instrucción en un oficio o la formación profesional, sino la que le inculca la virtud de desear convertirse en un perfecto ciudadano con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia” (GONZÁLEZ GARCÍA, 2012: 22).

- *Humanitas* romana, influenciada por la *paideia*, en la cual ya había tres niveles educativos, la *schola* de 7 a entre 9 o 12 años de edad, donde el *magister* daba una enseñanza elemental; a partir de los 9 o 12 años podían recibir lecciones del *grammaticus*, o profesor de gramática, en donde se daban lecciones de ortografía, sintaxis, métrica; la educación superior era impartida por la escuela del *rhetor*, la escuela de retórica (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006; MORO IPOLA, 2007; LEÓN LAZARO, 2013).
- Las escuelas medievales donde se diferenciaba entre escuelas palatinas, para la formación del personal de palacio, y escuelas eclesiásticas, que a su vez se subdividían en escuelas parroquiales, para hijos de campesinos y libertos, y daban educación elemental, catequesis y/o formación de ayuda al oficio religioso; escuelas catedralicias (en Reino Unido y norte de Europa denominadas *grammar schools* o *Latin schools*) que preparaban para el acceso al clero y se subdividían en dos ciclos, primer ciclo de formación general y segundo ciclo de formación específica en la función religiosa; y las escuelas monacales, que podrían ser en régimen de externado, para los hijos de los aldeanos dando educación elemental, y en régimen de internado para los hijos de la aristocracia dando posibilidad de acceso a la vida monacal. (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 27-30). Un motivo de la importancia de las escuelas monacales

estriba en sus abundantes bibliotecas (LÓPEZ TORRIJO, 2006); donde conservarán textos grecolatinos originales y traducciones. Las primeras universidades españolas durante mucho tiempo siguieron dependiendo de las bibliotecas monacales.

- La escuela paralela del Antiguo Régimen. La diversidad de escuelas medievales finalmente evolucionará a un modelo escolar paralelo que durante el Renacimiento y el Humanismo se bifurca en una escuela elemental para el pueblo, en la mayoría de casos parroquiales, y escuelas secundarias, *grammar schools* o *Latin schools*, para el acceso al servicio civil o la universidad (WIBORG, 2009); en España denominadas Escuelas de Gramática o Latinidad (LÓPEZ TORRIJO, 2006). Las primeras universidades aparecerán a principios del segundo milenio. En Oxford hay actividad académica desde 1096, y fundándose Cambridge en 1209 (IQAS, 2009: 7). La primera universidad española será la de Palencia, fundada por Alfonso VIII en 1212, aunque no tendrá éxito, fundando Alfonso IX la Universidad de Salamanca (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 37). Modelos escolares medievales en donde en ningún caso se contempla la vía vocacional, que aqueda relegada a los gremios medievales (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).
- A partir de la Ilustración se inicia un discurso en educación favorable a la libertad, la igualdad, y la incorporación de la educación en artes y oficios dentro del sistema escolar. Así por ejemplo en el *Rapport* de Condorcet base del *Informe Quintana* en la Córtes de Cádiz (CAPITÁN DÍAZ, 1991; ARAQUE HONTANGAS, 2013) da una gran importancia a la libertad, la igualdad, y la formación en artes y oficios que brinde igualdad de oportunidades a un medio de subsistencia. En el momento que cristalizan las reivindicaciones ilustradas la escuela paralela desaparece a medida que evoluciona a dos nuevos modelos. De un lado la escuela diversificada, sobre una selección temprana que diversifica los alumnos entre opciones académicas y vocacionales, entre los que la familia y el alumno elige libremente si reúne los requisitos de acceso. Y el modelo de escuela comprensiva antecedido por la *middle school* de los partidos liberales nórdicos (WIBORG, 2009); y orientado a un concepto fuerte de igualdad (GARCÍA RUIZ, 2001).

En síntesis, lo que se observa es que en la adaptación romana en la *humanitas* de la *paideia* griega ya se contempla la necesidad de la división entre tramos escolares, en donde el segundo tramo correspondería a las enseñanzas del *grammaticus*, tramo escolar cuyas funciones son asumidas en la Edad Media desde las escuelas catedralicias donde evoluciona la *grammar school* modernas, las primeras escuelas secundarias, que a causa de las desigualdades sociales y su excesivo elitismo en el Antiguo Régimen son criticadas por la Ilustración que exigen mayor libertad e igualdad en educación, e inclusión de la educación vocacional, lo que llevará a la acomodación de la escuela secundaria a la época contemporánea desde dos modelos, escuela diversificada o comprensiva en función de: 1) según se priorice el principio de libertad en la escuela diversificada o el principio de igualdad en la escuela comprensiva, y 2) según se tienda a la conservación de las tradiciones escolares, de origen grecolatino, de la *grammar school*, o se evolucione a una educación básica donde desaparece la *grammar school* pero se conserva la educación tradicional, tal como sucede en Finlandia y Reino Unido, o se pasa a la pedagogía progresiva, como en Suecia y España.

Dentro del debate sobre cómo debe dirigirse este proceso de acomodación de la escuela secundaria a la época contemporánea, si desde el principio de libertad liderado por la escuela diversificada, o desde el principio de igualdad a través de la *middle school* y finalmente la escuela comprensiva, lo que se percibe es que en el sustrato de este debate había otro debajo de mayor calado, el debate sobre la conveniencia o no de conservación de las tradiciones escolares heredadas de la antigüedad clásica y conservadas en la *grammar school*.

Este debate último, pedagogía tradicional *versus* progresiva, donde más repercusión tiene es en los países que asumen la escuela comprensiva. En Alemania donde conservadurismo social y pedagógico mantiene las tradiciones escolares ancestrales, seguirá apegado a la educación tradicional, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial para la preservación de la estabilidad educativa (ROBINSON y CASPAR KUHLMANN, 1995: 15). Lo que implica el mantenimiento de un *Gymnasium* muy elitista desde un concepto muy tradicional de la *Bildung*, sólidamente asentado sobre la filosofía alemana. Pero en los países que implantan la escuela comprensiva habrá dos corrientes, una más fiel a la pedagogía tradicional, y otra desde la pedagogía progresiva.

Entre los países que han implantado la escuela comprensiva manteniendo la pedagogía tradicional destacan Finlandia y Reino Unido. Finlandia a causa de la mentalidad autoritaria, obediente y colectivista de la sociedad finlandesa, muy apegada a las tradiciones (SIMOLA, 2013); y un modelo de conocimiento tradicional (NIEMI, 2013: 119); Y en el Reino Unido la escuela comprensiva desde 1965 mantendrá el academicismo, y se aplicarán prácticas de las *grammar school* en las *comprehensive school* (GARCÍA RUIZ, 2000); la educación tradicional basada en la autoridad y la disciplina se vuelve a revalorizar desde el gobierno de Thatcher (CARR y HARTNETT, 1996: 158). Modelo educativo que en lo sustancial se mantuvo en el gobierno de Blair (WHITTY, 1997; CHITTY, 2004; POWELL y MARGARET, 2005; ENKVIST, 2006b). Pedagogía tradicional a la que de nuevo se vuelve bajo el nuevo gobierno conservador de David Cameron, teniendo por Secretario de Educación a Michael Gove (SCETT, 2010: 19).

Y de otro lado, entre los países que implantan la escuela comprensiva desde la pedagogía progresiva destaca en primer lugar Suecia, que en 1962 junto la ampliación de la educación básica a 9 años impone una pedagogía progresiva desde la administración generando el rechazo del profesorado (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; GARCÍA RUIZ, 2011b). Sucediendo algo similar en España cuando la pedagogía progresiva es reintroducida en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, pero dentro de un equilibrio con la educación tradicional, equilibrio que se rompe en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que impone una reforma progresiva sin contar con el apoyo unánime del profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b).

Una vez identificado que es en la escuela comprensiva donde ha tenido más importancia el debate entorno a pedagogía tradicional *versus* pedagogía comprensiva, porque la propia naturaleza conservadora de la escuela diversificada hace que aun habiendo este debate son modelos que siempre tenderán a la conservación de las tradiciones escolares, a continuación se pasa a la identificación del origen de ambos modelos pedagógicos.

De un lado la pedagogía tradicional legada directamente de la historia, y probablemente hunda su raíces en la antigüedad clásica. Ya en la *humanitas* romana en la escuela del *grammaticus* la educación gira en torno a gramática, ortografía, sintaxis,

métrica del Latín (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006); factor que hasta todavía a principios del siglo XX conservarán las *grammar schools*, junto los nuevos desarrollos en las artes y las ciencias; y un modelo de *humanitas* que a su vez recoge todo el legado de la *paideia* griega (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006); *paideia* dentro de la cual se engloba la Academia de Platón que asienta la tradición académica (GONZÁLEZ GARCÍA, 2012).

El modo en que la educación tradicional de la antigüedad clásica se adapta a la primera modernidad cristiana será conservando la cultura grecolatina que sintetiza a los nuevos valores universales que proclama el cristianismo. Por lo demás, desde la Academia de Platón, y el Liceo de Aristóteles, y posiblemente herencia de modelos anteriores, la educación se basa en el principio de autoridad, ya presente en la *paideia* y *politeia* griega, y la *humanitas* romana, además de la importancia de la memoria y la cultura escrita, en su origen griego o Latín clásico, aunque en la Modernidad se incorporan las lenguas vernáculas.

Pero quizás uno de los elementos más característicos de la pedagogía tradicional sea el énfasis que hace en el principio de autoridad en tanto que elemento que garantiza el orden y la paz social. Principio de autoridad que emana de la literatura clásica. En la *República* Platón propone un modelo educativo muy jerárquico, basado en la autoridad de la razón y la obediencia a la República, en donde según el tipo de alma de cada ciudadano, según prevalezca el apetito, la irascibilidad, o la razón, la educación se diversificaba en tres niveles: un primer nivel educativo para la formación de artesanos y trabajadores; el segundo nivel para la formación de la aristocracia militar, los guerreros; y un tercer nivel para la formación de los gobernantes de la República. Cada uno de los niveles educativos que proponía Platón, si se traduce a lenguaje moderno, se corresponderían a los siguientes: el primer nivel se orientaría a una educación elemental y vocacional, el segundo nivel la educación secundaria de formación para el servicio civil, y el tercer nivel serían los estudios académicos superiores. Y en cualquier nivel educativo la función del profesor se regiría por el principio de autoridad: la legitimación de la autoridad docente viene dada por su conocimiento que le cualifica para el ejercicio de la enseñanza.

Frente la pedagogía tradicional, entre los siglos XVIII y XIX surgirá la pedagogía progresiva, nuevas teorías que tendrán entre sus primeros precursores a Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, y continuada en el siglo XX por María Montessori y

Dewey, entre otros (CARR & HARTNETT, 1996; HERMANN ROHRS, 1997; REESE, 2001; GARCÍA RUIZ, 2005). Pero un modelo educativo que muy posiblemente tenga sus orígenes en Amos Comenio, pedagogo del siglo XVII, a quien Piaget señala como el padre de la educación moderna, “*Comenius [was] the first to conceive a full-scale science of education*” (PIAGET, 1993: 173-174; citado por HOWLETT, 2013: 19). Y junto a Comenio, por el modo en que la pedagogía progresiva enfatiza las bondades de la educación en el trabajo, dentro de la genealogía de sus antecedentes debe incluirse a los pedagogos alemanes Hermann Francke y Georg Kerschensteiner. Hermann Francke en el siglo XVII fue un firme defensor de que la escuela se orientase a la educación vocacional (GARCÍA GARRIDO, 2005: 60); y Georg Kerschensteiner a finales del siglo XIX y principios del XX impulsó la escuela del trabajo (OECD, 2011: 203-204); modelo educativo que presenta elementos afines a la escuela nueva, la escuela activa, y la escuela moderna (NARVÁEZ, 2006: 631); luego entroncaría con lo que Reese (2001) define de pedagogía progresiva. La escuela del trabajo será la base teórica sobre la cual la socialdemocracia alemana establece el Sistema Dual durante la República de Weimar.

De todos los autores mencionados, al que normalmente se suele mencionar como la primera y principal figura más representativa de la pedagogía progresiva es Rousseau, entre otros factores por cuanto su teoría del *Contrato social* a favor de la democracia, la libertad, y la igualdad, fueron una luz que iluminó y guió a la Revolución Francesa, siendo en lo educativo sus ideas muy influyentes en la legislación revolucionaria. La crítica de Rousseau a la educación tradicional son en esencia un compendio o síntesis de la crítica ilustrada a la pedagogía formal.

La crítica ilustrada a la escuela del Antiguo Régimen debe cifrarse en el modo que los primeros teóricos de la pedagogía progresiva, especialmente Rousseau, muestran su interés en una educación que desde la libertad negativa, *Laissez faire*, el maestro o profesor intervenga lo mínimo para garantizar la libertad y autonomía del alumno, el objetivo de la educación es que el alumno aprenda a ser libre, haciendo efectivo el principio ilustrado de que los hombres son iguales por naturaleza, luego desaparece el principio de autoridad académico, desde una educación centrada en el alumno y su aprendizaje, y además una educación que enfatice la importancia de la educación vocacional en la democracia, frente al elitismo de la educación academicista. Rousseau, desarrollará un modelo educativo completamente opuesto a la educación tradicional. Perceptible en el modo que en *El Emilio* Rousseau (1762) propone la

formación en oficios útiles para la vida, abandonando la educación académica memorística y libresca.

La estela dejada por Rousseau representará la vanguardia crítica frente a los valores tradicionales del Antiguo Régimen, en donde frente la monarquía se proclama la democracia, y frente la educación tradicional, una educación emancipadora, una estela que entre otros será continuada por Dewey, quien defenderá los ideales de libertad e igualdad del liberalismo, y estimaba necesaria para el futuro de la democracia la erradicación de la distinción entre educación vocacional y educación liberal (CARR & HARTNETT, 1996: 64). Por el término educación liberal se refería a la educación en las profesiones liberales, o dicho de otra forma, la superación del dualismo entre estudios académicos y vocacionales hacia la equiparación de ambos. Proceso que se ha llevado a cabo en el Proceso Bolonia donde equipara grados académicos universitarios y vocacionales superiores. El modo en que se ha operativizado en España es a través de Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior, donde se señala:

“La movilidad de estudiantes que se persigue no debe entenderse únicamente en su dimensión internacional, sino también dentro de España, entre las diferentes enseñanzas que configuran la Educación Superior. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación determina que «la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior» (artículo 3.4)” (RD 1618/2011).

La diferencia entre el modo en que Dewey entendía la equiparación de estudios académicos y vocacionales, y el Proceso Bolonia, es que mientras Dewey lo planteaba desde la justificación democrática liberal, en el Proceso Bolonia además de la justificación democratizadora contemporánea, se añade un rasgo de la globalización neoliberal, la mayor facilidad de movilidad a estudiantes de nivel superior en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La discusión y conflicto en los últimos siglos entre ambas perspectivas de la educación, progresiva *versus* tradicional, ha evolucionado hasta nuestros días donde aún

ambos paradigmas perduran, siendo defendidos por diferentes sectores académicos y docentes, nacionales o supranacionales.

Hoy en día, no sin críticas, la pedagogía progresiva se encuentra en la base de muchas directrices pedagógicas de agencias supranacionales como la OECD, cuyo actual Subdirector de Educación y primer Director de los informes PISA, Andreas Schleicher (2012) afirma que el éxito en el liderazgo educativo depende de una educación centrada en el alumno. Modelo educativo que desde finales del siglo XX se expande por las instituciones europeas, que señalan la necesidad de un cambio paradigmático hacia una educación que desarrolle la autonomía del estudiante, y la función docente se limite a guiar al alumno (EURYDICE, 2002: 21); pedagogía progresiva presente en el Proceso Bolonia desde el Comunicado de Londres del 2007 donde manifiesta la necesidad de un cambio de paradigma en educación.

La teoría progresiva, ampliamente extendida hoy en día en todo tipo de agencias y organismos líderes de la globalización neoliberal, es por otro lado criticada por los teóricos de la educación que defienden las virtudes de la educación tradicional, que como Simola (2005, 2013) y García Ruiz (2010, 2011b) señalan que el éxito de Finlandia en los recientes informes PISA se debe a la conservación de la pedagogía tradicional. Mientras desde Suecia otros educadores señalan que uno de los motivos de la crisis educativa en este país es por la herencia dejada después de imposición de la pedagogía progresiva en los años sesenta (ENKVIST, 2006; CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; QVASERBO, 2013); En coherencia a esta línea argumental hay académicos que manifiestan que no hay evidencias empíricas claras de que la pedagogía progresiva tenga mejores resultados que la tradicional (CROOK, 2011). Motivo por el cual Enkvist se pregunta “hasta qué punto la nueva pedagogía se basa en datos científicamente comprobados o no” (ENKVIST, 2006: 59). En el plano teórico otros académicos que han manifestado sus críticas a la pedagogía progresiva son Willian J. Reese (2001) presidente en el año 2000 de la Sociedad de Historia de la Educación en el año 2000

De este modo si hubiera que señalar cuales son los dos principales debates en la escuela secundaria hoy en día serían: escuela comprensiva *versus* escuela diversificada, pedagogía tradicional *versus* pedagogía progresiva. Dos debates dentro de los cuales se intercalan otros puntos de debate propios de nuestra actual época histórica definida por

la globalización y la postmodernidad. Entre los puntos que habría que añadir al debate contemporáneo sobre la educación secundaria habría que señalar los siguientes:

- 1) El debate en torno al discurso de las competencias.
- 2) La importancia hoy en día de la conservación de los aspectos más tradicionales de la formación del ser humano, proceso que en Alemania se denomina *Bildung*.
- 3) El debate en torno al futuro de la educación secundaria en plena crisis de las instituciones modernas, entre ellas la crisis la figura del Estado-nación, a instancias de una globalización que incentiva la descentralización simultáneamente genera nuevos modelos de gobernanza supranacional.
- 4) El debate en torno a si realmente cabe la educación secundaria se encuentra en crisis cuando hay una tendencia a la ampliación de la escolarización obligatoria a tiempo parcial junto prácticas en puesto de trabajo. Política que en Alemania desarrolla el Sistema Dual. Y una tendencia a la ampliación de la escolarización obligatoria a tiempo parcial junto prácticas laborales hasta edades avanzadas seguida por Inglaterra, pues en virtud de la *Education and Skills Act* de 2008 desde el año 2015 los alumnos que no sigan estudios a tiempo completo entre 16-18 años de edad están obligados a escolarización en cursos vocacionales a tiempo parcial junto prácticas laborales. Y es seguida además por Bélgica, Polonia. En el caso concreto de Alemania en 12 Estados hay escolarización obligatoria a tiempo parcial hasta los 18 años de edad, habiendo 5 Estados entre ellos Berlín que la han ampliado a 19 años (EURYDICE, 2014). La ampliación de la escolarización obligatoria hasta en torno los 18 o 19 años de edad, a tiempo parcial junto prácticas laborales, aumenta las demandas y expectativas de la sociedad y los gobiernos sobre la educación secundaria.
- 5) La tendencia de la ampliación de la escolarización obligatoria habría que ubicarla dentro de las políticas de la globalización en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, un paradigma que sin embargo, como se verá en esta investigación, no está exenta de críticas y es también objeto de debate.

- 6) El debate en torno al neoliberalismo en la educación, aspecto sensible en secundaria por cuanto el neoliberalismo prima un uso funcional de las instituciones educativas, que en el caso de la escuela secundaria afecta a la compleja relación dialéctica entre formación general o específica, académica o vocacional, presentando puntos de convergencia con el debate entre educación tradicional *versus* progresiva.

En relación al primer punto citado, el debate en torno al discurso de las competencias. Mientras este discurso es defendido desde agencias neoliberales desde una perspectiva economicista y en síntesis a la pedagogía progresiva, se percibe una corriente crítica que manifiesta la necesidad de volver a modelos tradicionales de conocimiento (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 101). Los sistemas educativos desde la educación básica deberían ofrecer conocimientos generales, y a medida que se avanza en el sistema educativo desde la educación secundaria a la superior se profundice hacia un conocimiento más específico, dependiendo de la vía académica o vocacional. Desde esta corriente se critica que en el discurso de las competencias hay un poso de psicología conductista, dado que sólo se valora la calidad y la excelencia sólo en términos de resultados observables y medibles, cuando hay aspectos de la educación tradicional heredados de la *paideia*, la *humanitas*, y que han sido recogidos en los conceptos más modernos de *Bildung* o *comprehensive school*, que no puede ser medibles dada su naturaleza profundamente humana y cualitativa. Este último aspecto, la existencia de aspectos educativos cualitativos y humanos no medibles de forma cuantitativa, ha sido puesto de manifiesto por académicos alemanes desde que se iniciaron los primeros informes PISA (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009).

En el segundo punto señalado de debate en la actualidad en educación secundaria, el debate en torno a la necesidad de la formación de la persona *versus* reduccionismo de la educación a sus funciones, sean sociales, económicas, o políticas. Mientras el discurso neoliberal hace un reduccionismo economicista (MARSI, 2007); o desde algunas corrientes sociales un reduccionismo social (CARLGREN, 2009); o desde la pedagogía progresiva se centra en la función política de la educación para la democracia (CARR & HARTNETT, 1996); desde otros sectores se defiende un concepto más integral y holista de la educación, en donde se incluyan la educación de todas las dimensiones de la naturaleza humana, tanto afectivas y emocionales, íntimas y trascendentales, además de la educación convencional de carácter cognitivo-racional.

Dentro de este debate destaca la visión global y holista de la naturaleza humana de autores como Daniel Goleman que desarrolla el concepto de *Inteligencia emocional* (1996) o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006).

En el debate sobre el futuro de las instituciones modernas, y el futuro de la educación secundaria, a lo largo de la Modernidad se observa una evolución en la educación secundaria según se van transformando las instituciones modernas. Las primeras escuelas catedralicias tenían por misión la formación del clero, las *grammar schools* del Antiguo Régimen la formación de la administración estatal o acceso a la universidad, y en la Revolución Industrial se acomoda para la educación vocacional. La escuela secundaria en la Modernidad ha tenido una función formadora para el acceso a instituciones típicamente modernas: Iglesia, Estado-nación, universidad, e industria. Pero ahora, en plena globalización y Postmodernismo, ¿Cuál será el futuro de la educación secundaria en un mundo donde las instituciones modernas sufren una crisis de identidad, cuando las teorías más radicales del postmodernismo auguran el advenimiento de una sociedad atea donde la Iglesia pierde su rol tradicional, el Estado-nación desaparece por efecto de la globalización, la universidad pierde su estatus tradicional al equipararse sus grados a los vocacionales, y la sociedad industrial cede a la sociedad postindustrial? Desde esta perspectiva, desde la globalización y una interpretación muy ortodoxa y quizás utópica del postmodernismo, la crisis de la educación secundaria sería una consecuencia directa de la crisis de las instituciones modernas.

Y sin embargo, mientras el concepto crisis de la educación es frecuentemente mencionado en los debates sobre la educación secundaria, hoy en día este tramo escolar, está siendo objeto de un incremento de sus expectativas sociales, por cuanto entre sus funciones se encuentra la preparación del alumno a una sociedad altamente tecnológica, en donde se amplían las modalidades vocacionales, en parte atribuible a los nuevos paradigmas educativos, que dan más importancia al conocimiento aplicado que al académico, lo que conlleva que modelos similares al Sistema Dual se expandan a cada vez más países (actualmente Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España, gozan de modelos similares al Sistema Dual) en una tendencia a la ampliación de la escolarización obligatoria a tiempo parcial de 16 a 18 años, tal como sucede en el Reino Unido, desde la *Education and Skills Act* de 2008; y es seguida en 12 de Estados alemanes, habiendo 5 Estados de Alemania, incluido Berlín, que la han ampliado hasta

19 años (EURYDICE, 2014). Tendencia que no es descartable que a futuro se amplíe a más países. Una tendencia a la ampliación de la obligación de la escolarización que por lo demás entra dentro de los principios del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, la extensión de la escolarización el mayor tiempo posible, y que el alumno desarrolle habilidades de aprendizaje autónomo para que cuando abandone el sistema escolar siga formándose de forma autodidáctica.

Y finalmente el último punto de debate, y quizás de fondo en todos los señalados, la vigencia del neoliberalismo, cuyos correctivos a la escuela comprensiva siguen determinando las reformas en la educación secundaria. Hoy en día, la principal agencia supranacional en educación es la OECD, de tendencia neoliberal, y cuya preponderancia en educación reside en varios motivos, quizás el de mayor impacto mediático la evaluación internacional que cada tres años elabora el proyecto PISA, así como la influencia internacional de los informes que de forma periódica elabora señalando directrices educativas internacionales. Desde las cuales, defiende: el discurso de las competencias, la función económica de la educación, la creación de modelos de gobernanza global basados en la descentralización del Estado-nación, el apoyo al paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y la pedagogía progresiva.

Una política educativa que en la OECD se combina con el apoyo a la escuela comprensiva, en la medida que en sus informes reitera la necesidad de la prolongación de la educación básica y la diversificación de estudios en la educación secundaria superior, a causa de las desigualdades que provocaba la educación tradicional diversificada.

“Traditionally, education systems have sorted students into different tracks, institutions and streams according to attainment. This sorting sometimes increases inequalities and inequities” (Field, Kuczera y Pont, 2007: 5).

Motivo por el cual la OECD aboga por la escuela comprensiva:

“Evidence on secondary students from PISA (OECD’s Programme for International Student Assessment) compared to evidence at primary level from PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and evidence from countries which have introduced comprehensive schooling suggest that early

tracking is associated with reduced equity in outcomes and sometimes weakens results overall” (FIELD, KUCZERA Y PONT, 2007: 6).

Razón por la cual elabora recomendaciones tendentes a que los sistemas educativos eludan la selección temprana, luego prolongando la educación común e indiferenciada, y cualquier prueba de selección sea justificada de forma prudente para que no genere desigualdades

“Policy recommendations

- Early tracking and streaming need to be justified in terms of proven benefits as they very often pose risks to equity.*
- School systems using early tracking should consider raising the age of first tracking to reduce inequities and improve outcomes.*
- Academic selection needs to be used with caution since it too poses risks to equity” (FIELD, KUCZERA Y PONT, 2007: 6).*

Entre las recomendaciones de la OECD uno de los motivos para la promoción de la escuela comprensiva es porque entre otros aspectos, la selección temprana unido a otros factores, contribuye al abandono escolar.

“early tracking, grade repetition or specific issues such as the lack of sufficient apprenticeship places or school violence can contribute to increased dropout” (BRIDGELAND, DILULIO Y MORISON, 2006; MARKUSSEN, 2010; citado por OECD, 2012: 19-20)

A pesar de las recomendaciones de la OECD a favor de la escuela comprensiva, debido a la escasa influencia que en educación tiene el neoliberalismo en Alemania; al igual que en el siglo XIX el liberalismo fue muy débil en este país (WIBORG, 2009); actualmente Alemania se mantiene immune a las directrices neoliberales de la OECD y conserva su tradicional escuela diversificada, al mismo tiempo que los grandes esfuerzos realizados en educación han elevado las puntuaciones alemanas en el informe PISA del año 2012 equiparándose a Finlandia en competencia matemática, por debajo de la cual solo estaría a tres a puntos.

El debate en torno a las bondades de la escuela comprensiva *versus* diversificada no ha terminado todavía, y aunque en algunos Estados de Alemania del este se ha reintroducido al escuela comprensiva por lo general Alemania conserva la escuela diversificada, mejorando en los últimos años sensiblemente sus puntuaciones en PISA, demostrando la excelencia de su educación tradicional.

Al igual que el debate sobre escuela comprensiva *versus* diversificada no ha terminado el debate en torno a pedagogía tradicional *versus* progresiva, tampoco ha concluido, y precisamente de los países de estudio en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España. Los países que han conservado la pedagogía tradicional, Finlandia, Alemania, Reino Unido, demuestran en PISA mejores resultados que los países que se han adaptado a la pedagogía progresiva: Suecia y España. No habiendo contradicción entre que un país asimile la escuela comprensiva y conserve la educación tradicional, como sucede en Finlandia y Reino Unido, y en el caso de Finlandia con tan excelentes resultados.

El debate entonces no ha concluido, al igual que resto de puntos que se suman al debate, en relación a una verdadera educación integral frente al discurso de las competencias, la formación de la persona frente a los reduccionismos pedagógicos, y que a pesar de la crisis de las instituciones modernas en la nueva era de la globalización y la postmodernidad la educación secundaria se está ampliando, habiendo un aumento de modelos similares al Sistema Dual en cada vez más países, que extienden la escolarización obligatoria a tiempo parcial de 16 a 18 años en países como Reino Unido, Bélgica, y Polonia. Además de que el Sistema Dual propiamente dicho se desarrolla en 12 Estados alemanes, habiendo 5 Estados que la han ampliado a 19 años. Fenómenos que demuestran que el debate sobre la educación secundaria está en plena vigencia, un motivo más para el estudio de una definición lo más objetiva posible sobre qué es la educación secundaria en el siglo XXI.

4.8. Concepto y ámbito de la educación secundaria.

Los efectos de la globalización y la postmodernidad en los modelos de enseñanza en el nivel de educación secundaria, son bastante notorios en cuanto a sus

consecuencias sobre : como sus objetivos hoy en día están cada vez más determinados por el discurso de las competencias, los métodos educativos más centrados en las nuevas tecnologías, los contenidos escolares se ajustan más a lo que Colom Cañeñas (1997) caracteriza por su sentido funcional e inmediato en coherencia a los valores postmodernos, y unos modelos de evaluación que en el contexto de la globalización están cada vez más supeditados a las tendencias internacionales que marcan las grandes agencias supranacionales, como la OECD, desde el informe PISA. En definitiva, una serie de tendencias postmodernas globales en este nivel educativo donde la enseñanza secundaria cada vez se centra más en el aprendizaje y el alumno, en lugar de la labor docente basado en el principio de autoridad. Fenómeno atribuible a la expansión internacional de la pedagogía progresiva, más en sintonía con los nuevos vientos de la globalización y la postmodernidad que la pedagogía tradicional, pese a los efectos que este fenómeno suponga en detrimento de los valores identitarios, la cultura popular, y la propia cultura escolar, elementos presentes en los actuales debates en educación secundaria.

Una vez identificados los grandes paradigmas y debates en este nivel educativo, y demostrado la enorme heterogeneidad de perspectivas sobre su naturaleza, heterogeneidad que a grandes rasgos se sintetizan en lo escolar: escuela comprensiva o escuela diversificada; en lo pedagógico: pedagogía progresiva o pedagogía tradicional; en donde desde las agencias supranacionales como la OECD se percibe una clara orientación favorable a la síntesis de escuela comprensiva y pedagogía progresiva. Es el momento de, entre las diferentes perspectivas, paradigmas, y modelos, el establecimiento de qué tienen en común, y por qué a este tramo escolar, aunque en cada país se organice de modo diferente, sin embargo mantiene unas estructuras o aspectos comunes, que hace que en cualquier país, independientemente del grado de complejidad de su sistema educativo, quizás uno de los más complejos en Europa sea el alemán, lo identifiquemos rápidamente como una escuela, vía, o modalidad, de la educación secundaria.

La existencia de dos grandes paradigmas de escuela secundaria, comprensiva o diversificada, no implica que todos los sistemas de educación comprensivos sean idénticos, o todos los sistemas de educación diversificada sean iguales, habiendo divergencias entre sistemas educativos dentro de un mismo paradigma, e incluso diferencias dentro de un mismo país entre sus territorios. Lo que no deja de ser en

cierto modo asombroso, es que aun dentro de sus discrepancias, mantienen elementos comunes.

4.8.1. Las principales características de la educación secundaria.

Una descripción general de las principales características que definen este nivel educativo, válido para cualquier tipo de vía, académica o vocacional, y tipo de escuela, comprensiva o diversificada, y cualquier tipo de pedagogía, progresiva o tradicional, es la que aporta Fernández Enguita (1986,1989)

- El *curriculum* se encuentra estructurado por materias o asignaturas diferenciadas.
- La metodología didáctica abandona el método globalizado, propio de primaria, utilizando en secundaria una metodología didáctica que tiende a la lógica interna de cada disciplina.
- Cada asignatura es impartida por profesores especializados, en lugar de maestros como en primaria, profesores que normalmente disponen de estudios universitarios en la asignatura o materia que imparten. La denominación de profesor para diferenciarlos de los docentes de primaria es una nota característica no sólo de España. Fernández Enguita manifiesta la diferencia en el ámbito anglosajón entre *teacher* y *professor*, y en francés entre *instituteur* y *professeur*.
- La evaluación del rendimiento suele ser por asignatura o materia.
- Es en secundaria donde tradicionalmente se iniciaba lo que Fernández Enguita denomina educación segregada, lo que en esta investigación se llama escuela diversificada, en donde, según el término que se emplee, se segrega o diversifica a los alumnos entre centros, currículo, y salidas posteriores, en función de la especialidad de cada centro, que en esta investigación se clasifican en académicas o vocacionales. Una segregación que en la escuela comprensiva se retarda lo más posible, de modo que los alumnos disfruten del mayor periodo posible de una educación en un tronco común de asignaturas e incorporando la

optatividad, o modelos de escuela comprensiva que ofrecen un programa común pero agrupando los alumnos en niveles de aprendizaje.

- En algunos sistemas educativos el cambio de primaria a secundaria implica cambio de escuela, de la escuela primaria a la de secundaria.

Estas características que aparecen recogidas por Fernández Enguita (1986, 1989) siguen siendo válidas, independientemente de que estemos hablando de la escuela diversificada alemana, o la escuela comprensiva sueca, finlandesa, británica, o española. Pero para dar una definición más actual a los nuevos tiempos que corren de la globalización liderada por las agencias supranacionales, hoy en día la definición de educación secundaria aceptada internacionalmente es que la que ofrece la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011* (UNESCO, 2013) que según el mismo documento esta clasificación responde al siguiente objetivo:

“La CINE representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Su elaboración es el resultado de un acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO” (UNESCO, 2013: 6).

De acuerdo con la CINE los niveles educativos reconocidos internacionalmente serían:

- Nivel CINE 0: educación de la primera infancia.
- Nivel CINE 1: educación primaria.
- Nivel CINE 2: educación secundaria inferior.
- Nivel CINE 3: educación secundaria superior.
- Nivel CINE 4: educación postsecundaria no terciaria.
- Nivel CINE 5: educación terciaria de ciclo corto.
- Nivel CINE 6: grado en educación terciaria o nivel equivalente.
- Nivel CINE 7: nivel de maestría, especialización o equivalente.
- Nivel CINE 8: nivel de doctorado o equivalente.

Ya en esta clasificación se observa que: la educación secundaria es aquel nivel educativo que se localiza entre educación primaria y educación terciaria, y que la

educación secundaria se subdivide entre educación secundaria inferior (CINE 2) y educación secundaria superior (CINE 3).

Atendiendo a esta clasificación, cabría decir: los modelos de escuela comprensiva son aquellos donde integrarían en la educación básica desde la educación primaria (CINE 1) a como mínimo la educación secundaria inferior (CINE 2). Mientras los modelos de escuela diversificada son aquellos en donde la selección educativa empieza directamente desde la educación secundaria inferior (CINE 2) brindando de forma temprana de una amplia oferta de tipos de escuela, académicas o vocacionales, diferentes, a las que el alumno y las familias son libres de optar, y los criterios de admisión dependerá de si el alumno logra al menos los requisitos de acceso, normalmente en base al mérito académico.

Ahora a continuación se pasa la descripción de cada nivel de educación secundaria, inferior y superior. Empezando por el nivel de CINE 2, la educación secundaria inferior: está destinada al refuerzo de los aprendizajes de primaria, sienta las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida, en algunos sistemas educativos puede ofrecer programas vocacionales para el acceso al mercado de trabajo, se estructura en base a asignaturas, cuya enseñanza puede ser realizada por profesores especializados, la edad habitual de ingreso varía entre 10 y 13 años siendo la edad más frecuente a los 12 años (UNESCO, 2013: 35).

Las principales características de la enseñanza secundaria superior, CINE 3, serían: su principal objetivo es la preparación a la educación terciaria y/o destrezas laborales, es un tipo de instrucción más diversificada, ofrecen mayor amplitud de opciones y ramificaciones, mayor especialización docente por asignaturas o campos de especialización sobre todo en los grados superiores, la edad habitual de ingreso varía entre 14 y 16 años, y finalizan a los 17 o 18 años de edad.

Del análisis descriptivo de las principales características de cada tramo, CINE 2 y CINE 3, se observa lo siguiente: las mayores diferencias entre escuela comprensiva y diversificada se centran sobre todo en el tramo de CINE 2, la educación secundaria inferior, mientras habría más puntos de coincidencia entre escuela comprensiva y diversificada en el tramo de CINE 3, educación secundaria superior, por cuanto en la escuela comprensiva se inician los mecanismos de selección.

En conclusión se puede decir, que a pesar de las divergencias entre tipos de escuela, sistemas educativos nacionales, y modelos pedagógicos, hay una serie de elementos comunes por los cuales se puede reconocer, que independientemente de las diferencias que hay entre Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, o España, hay una serie de elementos comunes por los que se puede reconocer que en todos los sistemas educativos existe el nivel de educación secundaria, y concretamente dentro de los países estudiados en esta investigación.

En todos los países para cualquier vía, académica o vocacional, en educación secundaria el *curriculum* se organiza por asignaturas, la metodología didáctica obedece a la lógica interna de la disciplina, si bien puede haber diferencias en función de si es una metodología tradicional o progresiva, pero en general ya no sigue el método globalizado de la educación primaria. Siendo la enseñanza en secundaria impartida por profesores, y no maestros, que cuentan con una titulación universitaria que le acredita para la enseñanza de la asignatura, aspecto este último recalcado por Enguita (1986, 1989) y que no aparece en la CINE.

Posteriormente en cada país puede haber peculiaridades propias, en España por ejemplo para ser profesor de secundaria además de título universitario se exige el Master de Secundaria, que ofrece la cualificación pedagógica para el ejercicio de la docencia en este nivel educativo.

Y lo más importante la educación secundaria, en todos los sistemas educativos, hoy en día es aquel nivel educativo posterior a la educación primaria, siempre y cuando el alumno continúe dentro del sistema educativo, en donde el cambio de primaria a secundaria puede implicar en muchos países el cambio de centro. Y la posibilidad, al término de la educación secundaria, de acceso a estudios superiores, académicos o vocacionales, siempre que reúna los requisitos de acceso, o el ingreso al mercado laboral.

En caso que el alumno quiera el ingreso a estudios superiores la libre elección entre la oferta en educación superior depende de la vía y modalidad de educación secundaria superior que haya estudiado. En los países que siguen el modelo de escuela comprensiva por lo general al término de la CINE 2, la educación secundaria inferior, los alumnos acceden en igualdad de oportunidades a cualquier vía, académica o vocacional, de la educación secundaria superior, CINE 3. Y una vez terminada la

educación secundaria superior, los que hayan elegido la vía académica todavía pueden seguir optando entre la vía académica en la universidad, o estudios vocacionales superiores. En el caso de alumnos que en secundaria superior, CINE 3, hayan optado por la vía vocacional sólo tienen acceso a estudios vocacionales superiores, o universitarios de su mismo perfil profesional.

En los países que sigan un sistema educativo diversificado, al término de la educación secundaria las opciones del alumno se limitan al perfil académico o vocacional de los estudios cursados en la escuela secundaria.

De este modo se puede definir a la educación secundaria como un tramo de los sistemas escolares, que normalmente recibe el nombre de nivel educativo, al que el alumno se escolariza al término del nivel de educación primaria, y su ámbito comprendería desde la finalización de la educación primaria hasta el comienzo de la enseñanza superior, o el ingreso al mercado de trabajo. Dentro de la educación secundaria se distinguen a su vez la educación secundaria inferior, CINE 2, a la que también se puede denominar educación secundaria general, de acuerdo con la terminología de EURYDICE (2014b), a diferencia de la educación secundaria superior.

Para los alumnos que quieran la continuación de estudios hasta la universidad, la educación secundaria ofrece estudios académicos, y para alumnos que tengan una vocación laboral específica, estudios vocacionales, que también tienen posibilidad de continuación en la enseñanza superior en los estudios vocacionales superiores.

La selección educativa entre estudios académicos y vocacionales en la enseñanza secundaria se puede hacer de dos formas, retardando lo más posible la selección, modelo de escuela comprensiva, o anticipando la selección a la pubertad, entre los 10-12 años de edad, lo que sucede en la escuela diversificada.

4.8.2. El ámbito de la educación secundaria en los países estudiados en esta investigación.

A partir de esta definición de educación secundaria, hay diferencias significativas entre sistemas educativos, tanto diferencias entre sistemas educativos nacionales que siguen el modelo de escuela comprensiva, no todos los sistemas

educativos comprensivos son iguales, o diferencias entre sistemas educativos nacionales que siguen el modelo de escuela diversificada, no todos los sistemas educativos comprensivos son idénticos. E incluso, dentro de un mismo país, diferencias significativas entre la estructura escolar de cada territorio, por ejemplo en Alemania.

Los factores de dichas diferencias, entre países que siguen un mismo modelo educativo, comprensivo o diversificado, e incluso diferencias entre los territorios de un mismo país, se debe a factores, culturales, históricos, políticos, y sociales.

Un elemento que marca en gran medida una diferencia significativa entre la estructura de la escuela secundaria entre los diferentes países, independientemente del tipo de escuela que siga, comprensiva o diversificada, es la edad de acceso al nivel de educación secundaria, y dentro del nivel, la delimitación de sus etapas, donde normalmente se distingue entre la primera etapa de educación secundaria o secundaria inferior (CINE 2) y la segunda etapa de educación secundaria o secundaria superior (CINE 3).

Las edades de inicio y fin de la educación secundaria que marcarían su ámbito en el sistema educativo, y dentro del nivel, las edades de inicio y finalización de cada etapa de educación secundaria, la primera etapa CINE 2, y la etapa superior CINE 3, varía entre países, habiendo en líneas generales una tendencia de la educación mundial en el actual marco de la globalización hacia la homogenización de los sistemas educativos, donde, aunque con algunas variaciones, normalmente la edad de finalización de la educación primaria, y acceso a la secundaria, es entre los 10-12 años de edad, lo que sigue recordando a la escuela del *grammaticus* de la era romana, a la que los alumnos accedían entre los 9 o 12 años. La finalización de la primera etapa de educación secundaria o secundaria inferior, suele ser en torno a los 15-16 años de edad, y la finalización de la segunda etapa de educación secundaria en torno a los 18 o 19 años de edad. Las edades límites de finalización o ingreso a cada nivel educativo y sus correspondientes etapas pueden variar entre países, o entre territorios de un mismo país, por razones culturales, históricas, políticas, y sociales.

Ya de hecho, la propia existencia de dos etapas dentro de educación secundaria, inferior y superior, recuerda a la división por ciclos escolares en las escuelas catedralicias de la Edad Media. Donde el primer ciclo era de enseñanza general, y el segundo ciclo de preparación para el sacerdocio (LÓPEZ TORRIJO, 2006). Las

Escuelas de Gramática secularizadas que surgieron sustituyendo a las escuelas catedralicias lo que hicieron fue sustituir la preparación del sacerdocio por la preparación a la universidad o el servicio civil. Hoy en día la primera etapa de educación secundaria incluye contenidos generales, y la segunda etapa introduce o profundiza en la especialización, académica o vocacional, para el ingreso a la universidad o al mercado laboral.

En los sistemas educativos diversificados, la primera etapa de secundaria (CINE 2) desarrolla contenidos generales y aspectos propios de la especialidad del centro, y en la segunda etapa (CINE 3) profundiza en los contenidos de la especialidad dejando en segundo plano los generales. En la escuela comprensiva, en la primera etapa de secundaria (CINE 2) se continúa la educación básica, y en la segunda etapa (CINE 3) se introduce la especialización entre estudios académicos y vocacionales.

La división en dos etapas de la educación secundaria suele ser una tónica general en todos los sistemas educativos, comprensivos o diversificados, siendo una reminiscencia de la propia construcción histórica de este nivel de enseñanza desde las escuelas catedralicias, y *grammar school*. En el caso de alumnos británicos que en lugar de *comprehensive school* se matriculen en la tradicional *grammar school*, esta última pertenecería a la CINE 2, y la *sixth form* a la CINE 3.

Analizando el caso particular de cada sistema educativo nacional, de los países objeto de estudio en esta investigación, Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España, en el caso de Suecia la escuela comprensiva incluye un periodo de escolarización obligatoria desde que termina educación infantil a los 7 años de edad, hasta que finaliza la educación secundaria obligatoria a los 16 años, a este periodo de 9 años de escolarización se denomina educación básica, y lo más habitual es que previamente los padres escolaricen a sus hijos a los 6 años en preescolar (WIKANDER, 2010: 11-14).

La educación básica de 7 a 16 años incluye educación primaria y primera etapa de secundaria obligatoria, CINE 2, a cuyo término el alumno accede a secundaria superior a los 16 años, CINE 3, donde el alumno ya no tiene obligación de continuar escolarizado, y el alumno tiene la oportunidad de elegir entre la secundaria general de carácter académico, o estudios vocacionales.

La estructura de la secundaria finlandesa es muy similar a la sueca, el periodo de escolarización obligatoria es de 7 a 16 años de edad, siguiendo la reforma de 1998 (628/1998) dentro del periodo de escolarización obligatoria se integra la educación primaria y la primera etapa de secundaria obligatoria, CINE 2, al igual que en Suecia, y a los 16 años el alumno elige entre la secundaria general de carácter académico y estudios vocacionales, CINE 3.

La educación secundaria británica brinda más diferencias en relación a la sueca y finlandesa, en primer lugar el nivel de descentralización en el Reino Unido a pesar de los correctivos centralizadores de Thatcher, y el modo que en Major, Blair, Brown, y Cameron han reforzado el centralismo reduciendo competencias a las *Local Educative Authorities* (LEAs). Esfuerzos que contrastan con la gran descentralización regional que se produce a raíz de los acuerdos del Viernes Santo de 1998 cuando el gobierno de Blair llega un acuerdo de paz con los nacionalistas del Norte de Irlanda. Desde entonces los diferentes países, además de Inglaterra, que componen el Reino Unido: Irlanda del Norte, Escocia y Gales; adquirirán progresivamente parlamentos y asambleas nacionales propios, en los cuales no hay obligación de seguir de forma exhaustiva la legislación aprobada por las cámaras de los Comunes y los Loes, adaptando la legislación educativa a su ámbito regional. Las leyes que aprueba el gobierno británico sólo afectan directamente a Inglaterra, dado que es la única región del Reino Unido que de momento carece de parlamento o asamblea nacional propia, dependiendo su legislación por entero de lo que se apruebe a las cámaras de los Comunes y los Loes.

En Inglaterra el periodo de escolarización obligatoria es de 5 a 18 años de edad. La ampliación de la obligatoriedad de 16 a 18 años se realiza durante el gobierno de Gordon Brown cuando introduce un modelo similar al Sistema Dual en la *Education and Skills Act* de 2008, que hace obligatoria entre 16 y 18 años la escolarización a tiempo parcial, para alumnos que no continúen ninguna vía de formación académica o vocacional a tiempo completo, combinada con prácticas laborales. Este proceso se hizo en una doble fase, primero la obligatoriedad a escolarización a tiempo parcial para alumnos entre 16 y 17 años de edad en 2013 y 2104 en Inglaterra (EURYDICE, 2014); ampliando la obligatoriedad en Inglaterra a 18 años a partir del 2015 (IBE, 2012: 44).

De modo que dentro de la escolarización obligatoria se integra: tanto el nivel de educación primaria, la primera etapa de educación secundaria, CINE 2, y la educación

secundaria superior; CINE 3, habiendo escuela comprensiva hasta los 16 años, salvo para aquellos alumnos que accedan a la *grammar school* a los 11 años. Para los alumnos que continúen en la escuela comprensiva hasta los 16 años, CINE 2, después tienen opción de continuar en la secundaria superior por la vía académica o vocacional (COWEN, 2005: 72); o que sería CINE 3, hasta los 18 años, momento en que termina la escolarización obligatoria.

Para los alumnos que elijan la vía vocacional hay una doble posibilidad, o bien estudios vocacionales en régimen de escolarización a tiempo completo, o en estudios vocacionales en régimen de prácticas muy similar al Sistema Dual de Alemania.

En España la escuela comprensiva se implanta por primera vez en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, formada por la Educación General Básica desde los 6 a los 14 años de edad, reestructurada reformada posteriormente en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, desde la cual, y a pesar de las posteriores reformas, de los años 2004, 2006, 2013, la escolarización obligatoria es desde los 6 años de edad que el alumno accede a la educación primaria hasta los 16 años que termina la Educación Secundaria Obligatoria, CINE 2. El paso de primaria a secundaria se produce a los 12 años, accediendo a una secundaria obligatoria de carácter comprensiva, no produciéndose la selección educativa hasta la secundaria post-obligatoria, donde el alumno puede elegir entre la vía académica y vocacional, CINE 3.

La educación secundaria alemana, paradigma europeo de sistema educativo diversificado, comprende una escolarización obligatoria de 6 a 18 años o 19 años de edad, dependiendo del Estado (EURYDICE, 2014); que incluye la educación primaria y toda la educación secundaria, de primera etapa y secundaria superior, si bien la selección educativa es temprana, en torno a los 10 o 12 años de edad, cuando el alumno accede a los distintos tipos de escuelas secundarias, normalmente clasificadas en *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, o *Gesamtschule*, hasta los 16 años, CINE 2, momento desde el cual accederían a la educación secundaria superior, CINE 3: *Gymnasiale oberstufe*, *Fachoberschule*, *Berufsfachschule*, *Duale Berufsausbildung* (EURYDICE, 2014b)

El principal atractivo de la escuela diversificada alemana es la estructura de la oferta vocacional, y que ha servido de modelo en diversas ocasiones para diferentes

países, incluidos países que mantienen un sistema educativo comprensivo. La vía vocacional en la escuela secundaria alemana permite o bien la escolarización en una escuela secundaria vocacional a tiempo completo, o bien el Sistema Dual: escolarización en una escuela vocacional a tiempo parcial, compaginando el estudio con la formación en prácticas en el centro de trabajo, bajo el régimen laboral de aprendiz (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 7-8).

De este modo en líneas generales se puede decir que la educación secundaria es un nivel educativo que se inicia justo al término de la educación primaria. El ámbito de la educación secundaria se extiende hasta que el alumno accede a los estudios superiores o accede al mercado de trabajo, abarcando la educación secundaria en ese ámbito tanto la vía académica o vocacional. La organización escolar para la selección de los alumnos entre cada vía se denomina comprensiva si la selección educativa la retarda lo más posible, y si es temprana se denomina diversificada. Además de este rasgo hay otros elementos que caracterizarían a la escuela comprensiva y que serán abordados en el siguiente epígrafe “4.8. Los dos principales modelos de educación secundaria: comprensiva o diversificada”.

El mecanismo de acceso de cada nivel educativo al siguiente es especialmente sensible en la educación secundaria, que es la enseñanza media entre educación primaria y superior, de hecho a la educación secundaria por este motivo frecuentemente también se la llama escuela media, además de por otros factores históricos, explicados por Wiborg (2009) en la construcción de la *middle school* antesala de la escuela comprensiva, y que han sido explicados en la introducción al epígrafe “4” de esta investigación, “La enseñanza secundaria en el siglo XXI”.

Hay dos modelos completamente opuestos en los mecanismos de acceso de un nivel educativo a otro. En un modelo se priorizarían las pruebas escolares con carácter selectivo, en el otro modelo se tiende a modelos de evaluación continua que no exigen pruebas académicas de selección ni de madurez, salvo para el acceso a la universidad.

El primer modelo sería propio de la escuela diversificada, donde se prioriza la selección educativa a través de pruebas de nivel y de madurez en los conocimientos, de cuya superación depende que al inicio de la secundaria el alumno sea derivado a un tipo u otro de escuela, académica o vocacional. Y dentro de la escuela seleccionada promocióne al siguiente nivel educativo, la educación superior, académica o

profesional, dentro del perfil de estudios cursados en secundaria, y siempre y cuando reúna los méritos exigidos para la promoción. Modelo de educación segregada cuyo principal paradigma es Alemania.

Y el segundo modelo sería propio de la escuela comprensiva finlandesa, donde no se realiza ninguna prueba de conocimientos durante toda la escolarización hasta al término de la educación secundaria general, momento en que si quiere acceder a la universidad deberá superar una prueba académica. En el sistema educativo finlandés los únicos estudios de secundaria superior que requieren pruebas de acceso es para determinados perfiles vocacionales. Durante la enseñanza básica, y la enseñanza secundaria general, los mecanismos de evaluación se hacen a través de procesos de *assessment*.

Entre medias de ambos polos opuestos, Alemania y Finlandia, hay infinidad de posiciones intermedias. Suecia, líder en la introducción de la escuela comprensiva, realiza pruebas de evaluación en los últimos cursos de la educación básica y en la educación secundaria superior, tanto en la general y vocacional. Aunque académicos suecos apuntan que el sistema de evaluación deja por sentado a los docentes, prácticamente sin debate, que todos los alumnos aprueben la escuela comprensiva (CARLGREN, 2009: 642). Ante las deficiencias del sistema de evaluación el Ministerio de Educación sueco en 2008, bajo el gobierno conservador de Reinfeldt, crea un grupo de trabajo para la modificación del sistema de calificaciones escolares en educación básica, proponiendo que el sistema de calificaciones escolares se empiecen en el sexto curso de la educación básica, en lugar del octavo curso como ha sido habitual en la escuela comprensiva sueca, y haciendo un sistema de calificaciones mucho más exigente, para proveer los profesores a los padres de una información más precisa de la evolución académica de sus hijos (WIKANDER, 2010: 36-37); siendo una cuestión que fue trascendental en la campaña electoral del 2010 (WIKANDER, 2010) y derivando a un intenso debate académico (LUNDAHL, ROMAN y RIIS, 2010).

En la educación secundaria sueca, terminada la escolarización obligatoria, el alumno elige entre la vía vocacional y académica, al término de cada cual, siempre que supere los criterios de evaluación y promoción, se titula, y puede acceder a estudios superiores, académicos o vocacionales.

En el Reino Unido al término de cada etapa de educación secundaria los alumnos deben superar una prueba, al término de la primera etapa para la obtención del *General Certificate of Secondary Education, Ordinary Level*, y para los que continúen en la vía académica después de terminar la *Sixth Form* o *tertiary college* la prueba para la obtención del *Advanced Level*. En las diversas modalidades de estudios vocacionales en educación secundaria superior hay pruebas específicas a cada modalidad. Además de las pruebas de evaluación para los alumnos que a la edad de 11 años las familias deseen su escolarización en *grammar schools* deberán superar las correspondientes pruebas de acceso (COWEN, 2005: 72).

En el caso de España desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se permite la promoción en Educación Secundaria Obligatoria aun cuando el alumno tuviera dos asignaturas suspensas, siempre y cuando no fueran simultáneamente Matemáticas y Lengua Castellana.

El debate que hay en España a partir del 2006 tendente a una mayor laxitud en los criterios de evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, contrasta con el debate justo opuesto que se genera en Suecia, bajo el gobierno conservador de Reinfeldt, más proclive a una mejora de la calidad de la educación aumentando la exigencia escolar para la promoción educativa en educación básica.

Antes de terminar este apartado una nota aclaratoria. En algunos países, por ejemplo España, a la vía vocacional se llama tradicionalmente profesional. En esta investigación se denomina a esta vía vocacional dado que es el nombre que habitualmente recibe por muchos autores (Kotthoff, Sahlberg, Wikander entre otros) y porque la denominación de profesional a la vía vocacional parecería indicar que la vía académica no es de carácter profesional, cuando originalmente la educación secundaria desde la Edad Media ha sido exclusivamente académica, y formaba para el trabajo en la administración pública, o el acceso a la universidad, donde se formaba en las profesiones liberales.

Lo que hoy llamamos educación vocacional, en España profesional, en realidad, tal como demuestra la evolución histórica de la educación vocacional alemana, es producto de la adaptación de la formación de los aprendices en los gremios artesanales por los maestros artesanos a las nuevas condiciones generadas por la industria moderna.

En realidad, en términos históricos, el primer modelo de formación profesional, ya sea para el trabajo administrativo en el Estado, o la preparación para estudios universitarios en profesiones liberales, fueron las *grammar schools*, lo que en los sistemas educativos contemporáneos se denominan estudios de carácter académico. Los estudios secundarios vocacionales son producto de la evolución de la formación de los gremios de la Edad Media al industrialismo. Y tanto los estudios académicos, y los estudios vocacionales, en un sentido amplio del concepto profesional, ambos tendrían carácter profesional, en tanto que forman en determinados perfiles laborales.

En un sentido estricto desde el punto de vista histórico, los estudios profesionales serían exclusivamente los estudios universitarios, y por extensión la educación secundaria de carácter académica de preparación para la universidad.

Hoy en día la antigua función de las *grammar schools* para la formación de los trabajadores en la administración pública, es una función diluida entre los estudios vocacionales que se orientan a la administración, y los estudios universitarios que forman a los trabajadores cualificados para todos los servicios que cubre el Estado.

4.9. Los dos principales modelos de educación secundaria.

En epígrafes anteriores se ha explicado las líneas generales de la escuela comprensiva y diversificada, haciéndose a continuación un análisis más detallado de sus principales características. La necesidad de un examen más detenido se debe a que siguen siendo los principales modelos escolares en los países de estudio y prácticamente en toda Europa, a pesar de los movimientos de reforma y emergencia de nuevos paradigmas. No cabe duda que los nuevos discursos penetran profundamente en dichos modelos, pero sin anular sus cualidades más fundamentales: la escuela comprensiva como baluarte del principio de igualdad, y la excelencia de la escuela diversificada y su condición de icono del principio de libertad

Después de las últimas innovaciones pedagógicas, y los últimos episodios de la historia europea, la escuela comprensiva ha experimentado una evolución paralela a la propia historia contemporánea de Europa, evolucionando el principio de igualdad secularizado contemporáneo por diferentes fases, desde el Estado Liberal de la Revolución Francesa, influencia decisiva para la construcción de la antesala a la escuela

comprensiva, las *middle school* de los partidos liberales nórdicos a finales del siglo XIX y principios del XX, preámbulo de la escuela comprensiva del Estado del Bienestar, (WIBORG, 2009); Estado del Bienestar cuya época dorada será desde el fin de la Segunda Guerra Mundial a la crisis del petróleo en los años setenta (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 111-113) iniciándose desde la crisis del petróleo un proceso de globalización y reformas neoliberales, que en lo educativo supondrá serios correctivos al ideal comprensivo.

La escuela comprensiva sufrirá los avatares de la historia europea, la tragedia de dos guerras mundiales, una guerra fría que mantuvo a Europa dividida hasta 1989, y posteriormente la implosión de una globalización neoliberal que significa la difuminación del Estado-nación, y su consecuencia social más palpable, la paulatina desaparición del Estado del Bienestar, a cuyo desarrollo se encuentra íntimamente ligada la escuela comprensiva, sucediéndose un periodo de reformas que tienen por objeto la adecuación de la escuela comprensiva al nuevo escenario social, económico e industrial.

4.9.1. El principio de comprensividad: origen, evolución, y principales virtudes.

El análisis de este epígrafe se realizará a través de un estudio detenido de cada uno de sus componentes. En primer lugar el análisis de su primer elemento ¿qué es el principio de comprensividad? Pregunta a la que se da respuesta en el siguiente sub-epígrafe “4.9.1.1. El principio de comprensividad”, donde se abordará como este principio es una lectura del principio de igualdad aplicado a la educación, que todavía hoy sigue presentando importantes realizaciones, definiéndose por un concepto fuerte de igualdad. Pero el modo en que se adapta el principio de comprensividad a las estructuras previas y peculiaridades socio-históricas de cada país, la forma en que se articula y organiza la escuela comprensiva en cada sistema educativo, es heterogéneo, motivo por el que es necesaria la identificación de “Diferentes modelos de escuela comprensiva”, tal como se hace en el sub-epígrafe “4.9.1.1.1”. Y sobre el análisis del concepto del principio de comprensividad, y el reconocimiento de diferentes tipos de escuela comprensiva, surgen una serie de “Hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva”, explicitadas en el sub-epígrafe “4.9.1.1.2”, y que más adelante serán motivo de discusión y corroboración al final de la investigación.

Una vez concretado qué se entiende por principio de comprensividad, y localizadas sus diferentes concreciones, se pasa al estudio del origen histórico de la escuela comprensiva en la moderna educación europea. En tanto que el principio de comprensividad es una expresión del principio de igualdad en educación, la indagación sobre los primeros modelos de escuela comprensiva arrancará del modo en que fue plasmándose en la Modernidad el principio de igualdad, de donde emergen los primeros antecedentes de escuela comprensiva en el siglo XX, proceso histórico que se estudiará en el sub-epígrafe “4.9.1.2. El origen y la evolución de la escuela comprensiva”. Diferenciando una serie de periodos históricos, un primer gran periodo en el sub-epígrafe “4.9.1.2.1 De las primeras escuelas modernas al modelo educativo del Estado Absolutista”, donde se percibe el origen cristiano del moderno concepto de igualdad, posteriormente secularizado por el Estado-nación. Proceso que conduce a un segundo periodo, que se explica en el sub-epígrafe “4.9.1.2.2. Del Estado Liberal al Estado del Bienestar”, por cuanto según el principio de igualdad se institucionaliza entre los principios rectores del Estado, dando lugar a la formación de potentes sistemas educativos, allí donde las políticas de igualdad social reciben mayor atención gubernamental se asume la escuela comprensiva, proceso que se investiga en el sub-epígrafe “4.9.1.2.3. Génesis del Estado del Bienestar y la escuela comprensiva”.

Dentro de los pioneros en la implantación de la escuela comprensiva en Europa occidental destacan los países nórdicos y Reino Unido. De forma más temprana en los países nórdicos, por lo que se indagará en la evolución de este modelo de escuela en estos países en el sub-epígrafe “4.9.1.2.4. Evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos”. Y posteriormente el sub-epígrafe “4.9.1.2.5. Orígenes de la escuela comprensiva en el Reino Unido”

Una vez estudiado detenidamente qué es el principio de comprensividad, realizada la revisión histórica de la concreción y evolución moderna del principio de igualdad desde los primeros modelos escolares cristianos a la aparición del Estado-nación, y las transformaciones educacionales a tenor de las transformaciones del rol del Estado en los subsiguientes procesos históricos: desde el absolutismo, el liberalismo ilustrado, hasta la aparición del Estado del Bienestar; se abordará entonces en el sub-epígrafe “4.9.1.2.6” las “Virtudes de la escuela comprensiva”.

Unas virtudes gracias a las cuales, y a pesar de los cambios históricos operados desde el último tercio del siglo XX, y que la han colocado bajo situaciones críticas, todavía hoy sigue vigente. Desde que en la segunda postguerra mundial, liderada por los países nórdicos, la escuela comprensiva se estableciera como paradigma de igualdad educativa reconocido por muchos países, nunca se encontró sometida a presiones semejantes a las que sufrirá a partir de la crisis del petróleo, la primera gran crisis global, que pondrá a prueba las políticas de financiación educativa y los programas escolares. Políticas y programas que desde entonces el mercado exige que guarden más correlación con las demandas socioeconómicas. Motivo por el cual a partir de los años setenta se inaugurará un ciclo de reformas en la escuela comprensiva, bajo el liderazgo del neoliberalismo, entre cuyos dirigentes internacionales se encuadrará Margaret Thatcher en Europa occidental, cuyas políticas educativas se orientarán a la introducción de correctivos a la escuela comprensiva para que guarde mayor equilibrio con las exigencias de las sociedades industriales contemporáneas, proceso histórico analizado en el sub-epígrafe “4.9.1.3. Correctivos al principio de comprensividad en la sociedad industrial”.

Aunque dentro de los correctivos que desde la crisis del petróleo se aplican globalmente a la escuela comprensiva se observa como común denominador el liderazgo del neoliberalismo, habrá excepciones como Finlandia, donde el neoliberalismo pasará inadvertido, y la adaptación de su modelo a las nuevas condiciones suscitadas por la crisis económica de los años setenta, aunque en su caso particular fue mucho más severa la de 1991, será desde parámetros diametralmente diferentes.

Si bien lo más habitual en la mayoría de países que asumen la escuela comprensiva en la segunda postguerra mundial, será la introducción de correctivos neoliberales a partir de los años setenta, como es el caso de Suecia tal como se investiga en el sub-epígrafe “4.9.1.3.1. Correctivos a la escuela comprensiva en Suecia”, en el Reino Unido, sub-epígrafe “4.9.1.3.2. Correctivos a la escuela comprensiva en el Reino Unido”, y España, sub-epígrafe “4.1.3.3. Correctivos a la escuela comprensiva en España”. Políticas de reforma asumiendo importantes correctivos a la escuela comprensiva aunque conservando siempre la esencia de la misma, que dentro de las diferencias nacionales en que cada país interpreta y aplica los correctivos, habrá una serie de elementos comunes a todos ellos, aspecto que se analiza en el sub-epígrafe

“4.9.1.3.4. Conclusiones sobre los correctivos al principio de comprensividad”. Empezando el desarrollo de estos contenidos por el principio, la respuesta a la pregunta ¿qué es el principio de comprensividad?.

4.9.1.1. El principio de comprensividad.

El principio de comprensividad es una determinada interpretación del principio de igualdad en educación que garantiza la equidad social, a través de una escolarización obligatoria basada en agrupamientos heterogéneos y mixtos (SEVILLA MORENO, 2003: 35-36); que incluye la educación primaria y primer nivel de secundaria, postergándose la selección educativa, normalmente a partir de los 16 años, y a nivel curricular los objetivos y contenidos se orientan a que todos los alumnos alcancen unos mismos aprendizajes (WIBORG, 2009: 4) que permita el acceso a estudios superiores, vocacionales o académicos, o en su defecto, el acceso al mercado de trabajo.

El criterio de escolarización de la escuela comprensiva en sus inicios fue la escolarización zonal según criterio de proximidad geográfica, para el fortalecimiento de la cohesión social (PHILLIPS y FURLONG, 2001; PRING y WALFORD, 1997; PRING 2008; SIMON, 1992, 2006); salvo para las familias que optasen por escuelas privadas, que en el Reino Unido a día de hoy pueden ser todavía *grammar schools* entre otros modelos de escuela. La escolarización zonal hacía que independientemente del género, origen social, o creencias, todos los alumnos de una misma zona acudían a la misma escuela. Recibiendo una misma educación, en una misma institución educativa (WORLD BANK, 2005: 2). Lo que genera el problema de la atención a la diversidad, lo que lleva a un doble objetivo: 1) inclusión de todos los alumnos de una misma área geográfica, independientemente de su nivel educativo o mérito académico, 2) sin que descienda el nivel de los más capaces, por lo que exige flexibilidad (SEVILLA MORENO, 2003: 36-37)

La integración de alumnos de diferentes niveles de capacidad lleva a un modelo de agrupamientos heterogéneos. Wiborg (2009) señala que en la evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos culminará en el establecimiento de agrupamientos heterogéneos entre finales de los años sesenta y los años setenta. Una razón de peso en la justificación de los agrupamientos heterogéneos es porque por encima de nuestras

diferencias de género, social, o cultural, todos tenemos el mismo valor humano, unas mismas capacidades innatas, y capacidad de aprovecharnos por igual de una misma educación (BECK, 1990; EURYDICE, 1997, SEVILLA MORENO, 2003: 37).

Como se ha mencionado, el principio de comprensividad sería una interpretación del principio de igualdad en educación, pero no es la única interpretación posible. Los modelos de igualdad que se aplican en la escuela diversificada atienden al concepto débil de igualdad basado en sistemas de becas y ayudas, y en algunos casos agrupamientos homogéneos según Coeficiente de Inteligencia, lo que contrastaría frente al concepto fuerte de igualdad propio de la escuela comprensiva orientado a la igualdad de resultados (GARCÍA RUIZ, 2001).

Frente al concepto débil de igualdad basado en la meritocracia y los agrupamientos homogéneos, en los años sesenta emerge el concepto fuerte de igualdad (GARCÍA RUIZ, 2001) propio de la escuela comprensiva. Y hace referencia en la necesidad de que todos los alumnos, independientemente de su condición género, social, o cultural desarrollen un mismo rendimiento educativo. n

Hoy en día aún quedan remanentes de escuela diversificada en Europa entre los países reticentes a perder sus tradiciones educativas de origen medieval, sin embargo ya a principios del siglo XXI EURYDICE (2000) demostraba que la mayoría de países europeos se habían adaptado a la escuela comprensiva (SEVILLA MORENO, 2003: 35-36).

La forma en que se ha producido esta adaptación, tal como se verá cuando se analice la escuela comprensiva de Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, es atendiendo a factores históricos y sociales, desarrollándose en cada país de forma diferente. Motivo por el cual no se puede hacer una definición monolítica del concepto de escuela comprensiva, las características más comunes se sintetizan, según Ferrandis Torres (1988: 10-11) en:

- Proporciona una enseñanza integral, donde se integran desde las humanidades, ciencia, tecnología, durante el primer ciclo de secundaria.
- Retrasa lo más posible la selección educativa.

- Programa de estudios común a todos los alumnos dando prioridad a los conocimientos generales.
- Se trata de una escuela de barrio o comunidad local.
- Coeducación y agrupamientos heterogéneos.
- Se elimina cualquier tipo de discriminación salvo en algunas ocasiones modelos de discriminación positiva hacia colectivos socialmente desfavorecidos.
- Convivencia entre escuela pública y privada.

La mayoría de características señaladas por Ferrandis Torres permanecen. Otras han sido reformadas: los agrupamientos heterogéneos ya no son estrictos por cuanto se admiten agrupamientos flexibles, y que la escuela comprensiva sea de barrio o comunidad local ha sido reformado desde presupuestos neoliberales. La escuela de barrio o local hace referencia a que inicialmente la asignación de plaza escolar era según proximidad geográfica: todos los alumnos de una misma zona se escolarizaban en la misma escuela, salvo alumnos cuyas familias que optasen por escuelas privadas. Después de las reformas neoliberales se introduce la libertad de elección de centro, entre los criterios de admisión a cualquier escuela cabe la proximidad geográfica, pero no es exclusivo (BASH y COULBY, 1989).

Hoy en día, después de los correctivos neoliberales las definiciones más actuales centran el interés en la atención a la diversidad, de modo que la escuela comprensiva es aquella donde todos los alumnos, de todo tipo de habilidades, son atendidos en la misma escuela, aunque dentro de la escuela halla diferentes vías:

“comprehensive schools, where students of all abilities attend the same school, although there is typically some tracking within schools. Other systems (e.g. Germany) channel students at an early age into different types of schools based on academic ability” (MANNING Y PISCHKE, 2006).

En la tendencia a la diversidad en la escuela comprensiva se percibe un incremento de la libertad del alumno a través de un *curriculum* flexible (WORLD BANK, 2005: 91) donde se integran asignaturas o materias opcionales para la libre elección del alumno, generándose itinerarios formativos (WORLD BANK, 2005: 2).

De hecho en la reforma escolar española de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, adaptando la escuela comprensiva heredada de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, al contexto democrático e internacional, el punto neurálgico fue la atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, tramo escolar de 12 a 14 años de edad (MARCHESI y MARTÍN, 1998; CARABAÑA, 2000). Un concepto de diversidad presente también en los nuevos planteamientos, ligados a las nuevas condiciones del siglo XXI y el nuevo milenio donde “*The future will demand that the need to develop a range of personal and social abilities*” (PHILLIPS y FURLONG, 2001: 55) en donde Phillips y Furlong reclaman un aumento de la variedad de habilidades personales y sociales ante el auge de las nuevas tecnologías

Pero la diversidad no se circunscribe sólo a la atención al alumno, es aplicable a la propia diversidad y heterogeneidad de modelos de escuela comprensiva, porque

“La escuela comprensiva, como concepto y práctica, constituye una realidad susceptible de albergar una gran diversidad de teorías, estructuras, metodologías y didácticas diversas” (GARCÍA RUIZ, 200: 583-594).

4.9.1.1.1. Diferentes modelos de escuela comprensiva.

El modelo de escuela comprensiva no es un modelo único de escuela, presenta diferencias en función de las características históricas y sociales del país donde se haya adaptado. La configuración específica de la escuela comprensiva en un país en un momento histórico está determinado por cinco elementos: el contenido asignado a esta modalidad por los teóricos autóctonos del movimiento de la escuela comprensiva, la cultura escolar, la apuesta por unos u otros aspectos estructurales de la escuela comprensiva, la opción por la inclusión o no de los aspectos curriculares en la escuela comprensiva (y la determinación de qué orientación-académica, profesional o mixta-imprime a dichos aspectos curriculares concretos) y los paradigmas pedagógicos que la informen (paradigmas pedagógicos formales o progresivos) (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). En síntesis, el análisis de cualquier modelo comprensivo de cualquier país debe partir del estudio de sus teóricos autóctonos, cultura escolar, estructura escolar, *curriculum*, y paradigma de referencia.

La configuración de cada uno de los elementos en Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, se analizará en detalle en el epígrafe correspondiente a cada país. De momento se señalarán los aspectos más representativos de cada elemento en los países estudiados.

Muchas de las diferencias de la evolución y desarrollo de la escuela comprensiva en cada sistema educativo nacional obedecen a peculiaridades nacionales o regionales propias, entre ellas la influencia a nivel nacional o regional de sus autores autóctonos. La importancia de Torsten Husén en el modo en que originalmente se modela la escuela comprensiva sueca y finlandesa después de la Segunda Guerra Mundial (WIKANDER, 2010: 30). En el Reino Unido la importancia de Denis Lawton y Brian Simon (GARCÍA RUIZ, 2000) y en España cuando se introduce la escuela comprensiva en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la teoría pedagógica de fondo se inspira en la Institución Libre de Enseñanza, basada en la pedagogía de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel (BARREIRO, 1989: 44); y a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, los autores de referencia serán Álvaro Marchesi y Cesar Coll.

En líneas generales los autores que han promovido originalmente la escuela comprensiva han sido de tendencia progresiva. En España la pedagogía progresiva fue adaptada dentro de la moderación del régimen a finales de la dictadura, aunque a partir de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 los valores tradicionales ceden a nuevas teorías de la psicología de la educación y planteamientos educativos, no del todo apoyados unánimemente por el profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b). En Finlandia la escuela progresiva ha sido adaptada a la propia idiosincrasia conservadora del profesorado (SIMOLA, 2005, 2013); desde un modelo de conocimiento tradicional (NIEMI, 2013); en donde hay una alta valoración de la disciplina (MALGAREJO DRAPER, 2006).

En relación a la cultura escolar, en Suecia predominantemente progresista y socialdemócrata (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594) a pesar de los esporádicos gobiernos conservadores desde la crisis del petróleo, momento en que la escuela es permeable a la influencia neoliberal, incluso en los gobiernos socialdemócratas posteriores a los setenta. La influencia neoliberal sin embargo no ha penetrado en la

cultura escolar finlandesa, entre otros factores por un profesorado mayoritariamente conservador fiel a la metodología docente tradicional (GARCÍA RUIZ, 2010: 123).

La cultura de la escuela comprensiva británica se revela conservadora desde la aprobación de la *Circular 10/65*, cuya intención es la extensión de las *grammar schools* a la clase media y trabajadora, imitando algunas tradiciones de las *grammar school*, y dando prioridad a antiguos profesores de *grammar schools* en los cargos de responsabilidad docente y escolar de las nuevas escuelas comprensivas (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Conservadurismo que vuelve a estar presente en la política educativa de David Cameron (SCETT, 2010: 19).

En la cultura escolar española habría que hacer una diferenciación entre antes de la Transición, durante la dictadura, marcadamente tradicional y predominantemente religiosa, y después de la Transición apertura a discursos laicistas y progresistas.

El tercer elemento para la definición de los modelos de escuela comprensiva es la estructura. Cabe señalar una tendencia favorable en Suecia y España a la descentralización educativa a partir de los años setenta, en España coincidiendo con la Transición, descentralización ligada a los correctivos neoliberales. En Finlandia una tendencia a la desconcentración (RÄSÄNEN, 2006: 2; GARCÍA RUIZ, 2010: 123) en la medida que aumenta la autonomía municipal y escolar pero alejada del neoliberalismo, manteniendo el sector público el control mayoritario de la educación desde una perspectiva tradicional de la enseñanza. El Reino Unido es un caso excepcional porque partiendo inicialmente de un sistema educativo enormemente descentralizado en la *Education Act* de 1944, las reformas posteriores tienden a la recentralización educativa (CHITTY, 2004).

Las estructuras escolares de Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, independientemente que sean descentralizadas, desconcentradas, o recentralizadas, son estructuras donde la vía académica sigue recibiendo una sensible mayor tasa de escolarización que la vocacional, por cuanto la vía académica sigue conservando el prestigio de la Edad Media.

El *curriculum* por tanto sigue dando mayor prioridad a los elementos académicos, aunque no por ello implica que sea siempre academicista, prueba de ello es Finlandia, que siendo un sistema educativo en donde lo académico se valora de modo

positivo, no por ello genera dinámicas de competición. Lo cual se explica por el sistema finlandés de tipo *non-grade form*, el único examen de todo el sistema escolar finlandés es el *matriculation examination* de acceso a la universidad (FNBE, 2004: 5; GARCÍA GARRIDO, 2010: 62). Sin embargo en el Reino Unido, la superación de las pruebas académicas en secundaria es imprescindible para la titulación correspondiente, ya sea al término de la *comprehensive school* la superación del *O Level* para la obtención del certificado correspondiente y el acceso a la secundaria académica superior, *Tertiary College* o *Sixth Form*, a cuyo término el alumno debe superar el *A Level* (COWEN, 2005).

Mientras en las antípodas de ambos modelos, finlandés o británico, se encuentra España, en donde recibiendo una gran importancia los elementos académicos, el sistema de evaluación y promoción en secundaria obligatoria han sido flexibilizados hacia una mayor laxitud, que permite mayor facilidad de promoción a expensas de la calidad educativa, tal como se desprende del artículo 28 de la Ley Orgánica de la de Educación (LOE) del 2006.

Y finalmente en relación al paradigma educativo, en Suecia a instancias de las ideas promovidas por Husén, y España desde la Transición, se sitúan en un paradigma progresivo.

En el Reino Unido y Finlandia la tónica general es el paradigma conservador. En el Reino Unido ya la *Circular 10/65* quedaba patente su academicismo e imitación de las prácticas de las *grammar schools*, conservadurismo que se mantuvo durante el *thatcherismo* (GARCÍA GARRIDO, 2000); y está siendo promocionado en el gobierno de David Cameron. El prestigio de las *public school* como modelo de excelencia sigue influyendo en la escuela comprensiva, que extiende la *grammar school* a toda la sociedad. En Finlandia un paradigma conservador por cuanto el profesorado sigue fiel a la escuela tradicional.

Terminado el esbozo de los elementos que configuran los sistemas educativos comprensivos objeto de análisis en esta investigación, se concluye que la escuela comprensiva presenta una enorme diversidad. La interpretación del principio de comprensividad acepta diferentes acepciones, de las que emanan diversos tipos de escuela comprensiva, lo que ha llevado a algunos autores a la definición de esta

estructura escolar, simplemente como un 'modo de organización' (FERRANDIS TORRES, 1988: 10).

Los sistemas educativos, en función de su historia: tradiciones y estructuras, cultura y *curriculum*, pedagogos e intelectuales que contribuyen a la educación nacional; evolucionan de modo diferente, teniendo repercusiones en la organización escolar, función educativa, y relación entre sistema educativo y demás subsistemas sociales. A consecuencia de la interpretación del principio de igualdad en la escuela comprensiva resultan tres hipótesis fundamentales. El cambio en la organización escolar que imprime el principio de comprensividad genera profundas implicaciones educativas, sociales, económicas, y morales.

Una vez analizada la definición de escuela comprensiva, y explicadas las diferencias entre diferentes modelos de escuela comprensiva entre los países objeto de estudio en esta investigación, se pasará a la síntesis de las hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva, que, junto con las hipótesis comparativas que se elaboren una vez estudiados la educación secundaria en cada país, serán abordadas en las conclusiones finales de la esta investigación.

4.9.1.1.2. Hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva.

La primera hipótesis es que las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva, desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI. El modo en que la escuela comprensiva unifica en el nivel de educación básica a la antigua escuela elemental y escuela media, supone una formación en conocimientos elementales y habilidades imprescindibles para el acceso a niveles educativos posteriores, o ingreso al mercado laboral, además que desde un principio la escuela comprensiva ha tenido un carácter holista, se pretendía el desarrollo integral de la persona. Estos objetivos aún permanecen en la educación secundaria del siglo XXI, bajo la denominación competencias básicas, aunque desde un paradigma muy diferente, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Objetivos de uno u otro modo implícitos desde su origen en la escuela comprensiva pero sobre postulados más cercanos a los tradicionales: por cuanto la educación básica de la escuela comprensiva original desarrollará las habilidades básicas

conjuntamente la formación general, aspecto este último que está siendo sacrificado en aras de la globalización.

Antecedente del actual discurso de las competencias básicas fue la expansión de la educación básica por la escuela comprensiva desde incluso antes de la Segunda Guerra Mundial, a medida que los gobiernos socialdemócratas nórdicos van ampliando la educación básica a expensas de la reducción de la *middle school* hasta su completa desaparición, permitiendo la creación de una escuela comprensiva de 9 años. En el caso de Suecia la educación básica a modo experimental desde 1950, y a nivel nacional 1962. En Finlandia a modo experimental en 1965, y a nivel nacional en 1968. En España la Educación General Básica de 8 años se implanta por primera vez en 1970 y se amplía a 10 años en 1990, integrando en educación básica a la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El modo en que la educación básica es precursora del actual modelo de competencias básicas, es por cuanto, aun todavía dentro de los primeros modelos de escuela comprensiva el respeto a la formación general, ya se brindan las habilidades básicas para el propio aprendizaje a lo largo de la vida.

Una segunda hipótesis, no menos importante, es que la orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI. El carácter preprofesional de los cursos superiores de la educación básica en la escuela comprensiva viene dado tanto por el carácter preprofesional de los estudios vocacionales, para el ejercicio de una profesión en el mercado laboral, y por el carácter preprofesional de los estudios académicos en la formación para profesiones liberales. La educación básica de la escuela comprensiva, a diferencia de la educación elemental, desde el principio tuvo entre otros un marcado carácter preprofesional, en tanto que uno de sus objetivos era la futura integración social y profesional del alumno.

Esta segunda hipótesis está íntimamente ligada a la anterior, por cuanto la formación en competencias básicas, en el desarrollo integral de la persona, necesariamente implica, entre otras competencias, la capacitación preprofesional para la futura integración social y laboral, ya bien para el acceso al mercado de trabajo o acceso a estudios profesionales.

En relación a esta segunda hipótesis, un ejemplo de la intención preprofesional de la comprensividad fue su instauración en el Reino Unido, uno de los motivos por el que el Partido Laborista introduce este modelo de escuela es porque los egresados de las *technical school* y las *modern school* no disfrutaban de las mismas oportunidades socio-laborales que los de las *grammar school*, de modo que es necesaria una escuela comprensiva que dé a todos los alumnos unas mismas expectativas en igualdad de oportunidades (GARCÍA RUIZ, 2001).

Y finalmente, y quizás como hipótesis más importante, por cuanto implica un trasfondo ético y moral, paradójicamente en los actuales tiempos laicistas y secularizados, la finalidad de la educación presenta una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro. A lo largo de la historia moderna se observará una permanente preocupación por los principios de igualdad y libertad, dependiendo del momento histórico habrá una mayor relevancia de uno u otro principio, aunque de alguna manera siempre estarán presentes, y en el caso del principio de igualdad se observa una clara vinculación histórica entre el discurso moderno de la igualdad y los principios secularizados del cristianismo, que siguen presentes a pesar del impacto de la globalización y el Postmodernismo, época histórica a la que Giddens (1997) califica de Modernidad tardía.

Atendiendo a la definición del principio de comprensividad, y en función de las hipótesis planteadas, a continuación se pasará al examen del origen histórico de esta escuela, y sus posteriores correctivos.

4.9.1.2. El origen y la evolución de la escuela comprensiva.

El origen de la escuela comprensiva en Europa occidental, tal como se explica a principio de este epígrafe “4”, “La enseñanza secundaria en el siglo XXI”, tendrá lugar a principios del siglo XX en los países nórdicos, gracias a los gobiernos socialdemócratas, siendo a priori precedida de la *middle school* de los gobiernos liberales, o gobiernos de coalición con participación liberal (WIBORG, 2009). Una vez explicado el principio de comprensividad como una interpretación del principio de

igualdad en educación, lo que a continuación se expone es cómo surge este principio en la escuela de la era moderna.

El principio de comprensividad es ante todo una forma de entender el principio de igualdad, de manera propia y diferente a otros tipos de escuela que han surgido en la historia. Para entender el origen y evolución de este principio y su correspondiente escuela, hay que remontarse a como se construye el concepto de igualdad en la educación moderna.

La aplicación del principio de libertad en educación es anterior al de igualdad, en la Edad Media, en ausencia de sector público, la creación de escuelas dependía de la libre iniciativa de la Iglesia u otras entidades y personas, que desde una intención religiosa o filantrópica, fundaron numerosas instituciones educativas, siendo su fundación y la escolarización de los niños por las familias de forma libre y voluntaria.

Del principio de libertad dependerán, en su inicio, las fundaciones escolares y la escolarización, y sometido a este principio se observa cómo se construye el concepto de igualdad, del cual dependen sus diferentes interpretaciones, una de ellas la escuela comprensiva.

La interpretación moderna al principio de igualdad se remonta a los orígenes del cristianismo, cuya secularización será obra de la Ilustración, uno de sus momentos cumbres será la Revolución Francesa, cuando el principio de igualdad emerge como una de las principales reivindicaciones sociales, junto la libertad y la fraternidad, por lo que son abolidos los privilegios nobiliarios y todos los ciudadanos son iguales ante la ley. A causa de la excesiva violencia revolucionaria, los progresos logrados en materia de igualdad social y educativa por la Revolución pasaran al olvido durante un importante periodo de la historia, salvo por algunas corrientes políticas y educativas, entre ellas liberales o de carácter social y progresista, que mantendrán vigente su discurso durante el siglo XIX, volviendo de nuevo a emerger y convertirse en principios rectores del Estado a partir del reconocimiento de los derechos sociales. El Estado del Bienestar, será un firme partidario al reconocimiento de este tipo de derechos, y será precisamente durante su época dorada, entre 1945 y los años setenta, cuando se produzca el mayor desarrollo de la escuela comprensiva. La crisis del petróleo, a la que el industrialismo conduce en los años setenta, será la principal causa de un nuevo ciclo de reformas, ahora de carácter neoliberal, que afectará drásticamente al Estado del Bienestar,

suponiendo rigurosos recortes al sector público, por lo que se inicia un proceso de correctivos al principio de comprensividad, en la medida que se adecua la escuela comprensiva a un nuevo lenguaje basado en el libre mercado, y las nuevas condiciones globales de competencia económica.

Una vez realizada esta breve síntesis de la evolución de la escuela comprensiva, se pasa a continuación a un análisis más detallado.

4.9.1.2.1 De las primeras escuelas modernas al modelo educativo del Estado Absolutista.

Según afirma Puelles Benítez la diferencia entre Platón y Aristóteles, en la forma de entender la función educativa en la sociedad, es que Platón defendía un Estado altamente jerarquizado, y cada estamento social debía recibir una educación diferenciada acorde a sus funciones, mientras Aristóteles defiende una educación común e idéntica a todos los miembros de la Polis (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 195-196). En palabras actuales, Aristóteles estaría defendiendo el derecho a la educación, aunque claro está, en una sociedad esclavista como la ateniense, Aristóteles circunscribía ese derecho a los miembros libres, mientras Platón defiende la educación diversificada, por agrupamientos homogéneos, de acuerdo a su capacidad de reminiscencia según el grado de exposición al mundo de las ideas, hoy diríamos simplemente nivel de competencias.

La educación cristiana en este sentido tampoco supondrá una ruptura radical frente las contradicciones de la antigüedad clásica, más bien un nuevo intento de solución a los problemas sociales desde un nuevo paradigma religioso. A lo largo de la historia de los sistemas escolares modernos, la diatriba que a juicio de Puelles Benítez supone la disyuntiva, de trasfondo moral y ético, entre educación platónica diversificada y homogénea acorde al grupo social de origen, y educación aristotélica para todos los miembros de un mismo Estado, es un dilema moral que permanece presente, y en el siglo XX evoluciona a la disyuntiva entre escuela comprensiva o diversificada.

Muchas de las diferencias que se han ido estableciendo a lo largo de la historia en las distintas modalidades de entender la educación se encuentran presentes en la antigüedad clásica, siendo heredadas en la época moderna.

Sotelo y Habermas sitúan el origen de la Modernidad en el siglo IV después de Cristo, más específicamente para Sotelo se inicia en el Edicto de Milán del 313 después de Cristo (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 20012: 63-66) cuando los emperadores romanos Licinio y Constantino legalizan la religión cristiana, la cual a partir del emperador Teodosio en el edicto de Tesalónica del 380 se convierte en la religión oficial del Imperio.

El nacimiento de Cristo, año cero de nuestra era, simboliza el paso de la antigüedad clásica y el Antiguo Testamento, al Nuevo Testamento de la era moderna. Dicho cambio no fue una ruptura total o absoluta, el cristianismo conserva los elementos más valiosos de la antigüedad clásica, y del Antiguo Testamento, que sintetiza en una nueva religión. Los valores éticos morales del cristianismo son en gran medida síntesis del legado ético moral de la historia precedente.

El cristianismo se erige en religión oficial del Imperio, cuya lengua oficial es el Latín. El griego sigue empleándose en gran parte de las provincias de oriente. En las primeras escuelas modernas cristianas se enseñaría Latín y/o griego, quedándose finalmente como lenguas cultas frente las lenguas vulgares o romances, y transformándose el Latín en la lengua franca de la Edad Media. La enseñanza en Latín fue una práctica habitual en la universidad hasta el siglo XIX.

En aquellas primeras escuelas modernas el *curriculum* lo formaban la enseñanza del cristianismo, las lenguas clásicas, y los conocimientos científicos que se conservaba de la cultura grecolatina, aglutinados en el *Trivium* y el *Quadrivium*. En resumen, las primeras escuelas de la Edad Media fueron una síntesis entre la moderna espiritualidad cristiana y la cultura clásica.

La adaptación cristiana de la *humanitas* romana basada en: *schola* o escuela elemental impartida por el *magister*, *grammaticus* la escuela del profesor de gramática, y estudios superiores en la escuela del *rhetor* destinados a la retórica; se hará en la nueva estructuración basada en escuelas parroquiales, catedralicias, y monacales.

Y a partir de la secularización, la evolución de las escuelas catedralicias a las escuelas secundarias de preparación a la universidad (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006; LÓPEZ TORRIJO, 2006). Evolución que será diferente en cada país, según su contexto,

circunstancias, y procesos de cristianización, éste último muy tardío en los países nórdicos en comparación a España y el Reino Unido.

En las islas británicas San Patricio y San Agustín de Canterbury crean las primeras *grammar schools* y *song schools* en los siglos V y VI (IQAS, 2009: 7) teniendo entre otras una importante función para la expansión del cristianismo en las islas, reduciéndose el número de escuelas durante las invasiones danesas de los siglos IX y XI, originalmente paganas, limitándose las escuelas cristianas a los territorios anglosajones conservados por Alfredo el Grande. A partir de la conversión vikinga al cristianismo las *grammar school* son respetadas por los daneses, creciendo en número, sobre todo a partir de la invasión normanda, habiendo ya actividad académica en Oxford en 1096, y fundándose Cambridge en 1209 (IQAS, 2009: 7).

En la Hispania visigoda el II Concilio de Toledo en el 531, ya establece en su canon primero la enseñanza obligatoria de los niños bajo vigilancia del obispo, e impartida por clérigos especializados (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 28) escuela cristiana que se asienta en iglesias, catedrales, y monasterios, y durante la ocupación musulmana en los territorios de Al-Ándalus la mezquita será el principal núcleo de enseñanza elemental (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 50-56). Paralelamente se efectúa la Reconquista cristiana hay un proceso de secularización en que las escuelas catedralicias se van convirtiendo en las modernas escuelas secundarias para el acceso a la universidad, la primera universidad española será la de Palencia, fundada por Alfonso VIII en 1212, aunque no tendrá éxito, fundando Alfonso IX la Universidad de Salamanca (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 37).

Además de la escuela dejar constancia que en la Edad Media había otros modelos educativos no escolares, al igual que hoy en día modelos de educación no formal fuera de la escuela. En la Edad Media modelos educativos no escolares fueron la educación principesca para la formación del Príncipe y por extensión la alta aristocracia, la educación caballeresca para la formación de escuderos y caballeros, y la formación de los artesanos, ésta última verdadero origen de la actual formación vocacional: las enseñanzas que ofrecían los maestros artesanos a los aprendices en los gremios artesanales.

La incorporación de la vía vocacional, en tanto que evolución de la formación gremial, al sistema escolar, no será efectiva hasta el siglo XIX. Hasta entonces, lo que

hoy denominamos vía vocacional era una formación fuera de la escuela, practicada sólo en los gremios. Hasta el siglo XIX la escuela ha sido altamente academicista, lo que obedece a su origen remoto, la escuela romana *humanitas* a su vez adaptación de la *paideia* griega.

En cada país el modo en que se implantarán las primeras escuelas de la cristiandad depende de su contexto y circunstancias. Pero en líneas generales habrá una distinción entre las que estaban destinadas a lo que serían fines caritativos, la atención educativa a niños pobres sin recursos (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 81) y aquellas otras destinadas a la educación de las clases privilegiadas, en un principio el grueso de la aristocracia y más adelante la burguesía incipiente, aunque en su origen normalmente fueron destinadas a niños pobres, prueba de ello las *public school* británicas (GARCÍA GARRIDO , 2005: 143).

Lo que hoy llamamos principio de igualdad, en virtud del cual se garantiza la educación a cualquier persona independientemente de su nivel socioeconómico, es un principio ético y moral producto de la secularización de valores cristianos. Según Sotelo, el sustrato de la Modernidad es la de idea de Dios, incluso en su forma secularizada en la idea de Razón, así como sus valores cristianos de libertad, igualdad y fraternidad (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 67). El principio de comprensividad en tanto que interpretación posible de la igualdad en educación es en esencia una interpretación de la igualdad moderna que se opera en la secularización de los valores cristianos que impregnaron, desde el siglo IV, a toda la Edad Media y sus instituciones educativas

La distinción medieval entre escuela de carácter asistencial, para fines caritativos, y escuela elitista, evolucionará en el Antiguo Régimen, bajo el Estado absolutista, a un sistema educativo diferenciado, cuyos principales modelos serán la escuela elemental y la escuela secundaria (WIBORG, 2009). La escuela elemental destinada al grueso de la población, normalmente sin muchas expectativas económicas, y la escuela secundaria orientada a la educación de élites sociales, que ya en el origen del Estado-nación no se circunscriben sólo al estamento nobiliario, ya destaca una burguesía emergente, si bien la aristocracia controla el Estado regido ahora por el Príncipe.

Debido a las contradicciones políticas y religiosas de Europa entre los siglos XV y XVI, sacudida por guerras: entre las monarquías europeas por el dominio territorial y marítimo de las rutas comerciales, incluidas las recién descubiertas, el descubrimiento de América en 1492 o el paso a las Indias bordeando la costa africana en 1488, guerras religiosas por cismas en el cristianismo después de las 95 tesis de Lutero en 1517, o guerras contra los turcos después de la caída de Constantinopla en 1453; la complejidad de las relaciones políticas, económicas, sociales y religiosas, obliga a la aristocracia, no sin resistencia, a la centralización todo el poder en la figura del Príncipe, apareciendo una nueva institución política, el Estado-moderno, el Estado-nación.

Este fenómeno ocurrirá en prácticamente todas las monarquías europeas, generándose lo que se ha venido en llamar las monarquías absolutistas, restando poder a los señores feudales, iniciándose un periodo de transformación económica, política y social, el paso del feudalismo al absolutismo (WIBORG, 2009).

En esta época, lo que hay que matizar, es que si bien los sistemas escolares surgen de forma diferenciada distinguiéndose escuela elemental y secundaria, la educación de la alta aristocracia, concretamente el Príncipe, seguía diferentes vías. Prueba de ello es la literatura destinada a la educación principesca de aquel periodo, la *Educación del Príncipe Cristiano* de Erasmo de Rotterdam, 1516, obra que escribe por encargo para la educación de Carlos I de España y V de Alemania, o *El Príncipe* de Maquiavelo, 1513, tratado de teoría política sobre cómo debía comportarse el Príncipe. En ambas obras, aunque desde perspectivas opuestas, se observa lo que significa la monarquía absoluta, todo depende del Rey, y de hecho su educación no podía ser equiparable a la del grueso de la nobleza. Incluso, dentro de la nobleza hay distinciones, aunque el grueso de la nobleza era educada en establecimientos de educación secundaria junto la burguesía.

Para el desarrollo de todas las funciones del Estado absolutista se requería la formación del personal adecuado, proceso que tendrá lugar en la escuela secundaria, donde las élites sociales, grueso de la nobleza y burguesía, son educadas para, o bien el acceso a estudios universitarios y desempeño de profesiones liberales, o el ejercicio de la función pública en la nueva administración estatal (WIBORG, 2009; WORLD BANK, 2005: 2). Mientras la educación elemental es destinada al resto de la población, donde reciben una educación menos culta, en lenguas romances, que se transforman en

las lenguas oficiales de los Estados, permitiendo al pueblo el ejercicio de sus deberes y derechos, erigiéndose las lenguas nacionales en elementos unificadores de la identidad nacional.

4.9.1.2.2. Del Estado Liberal al Estado del Bienestar.

La existencia de un sistema educativo con dos modelos escolares diferenciados, escuela elemental y secundaria, según origen social, lo que en una sociedad estamental son los derechos de cuna, derechos de nacimiento, fue un sistema escolar al que la Ilustración del siglo XVIII, sobre todo la Ilustración francesa, acusa de ser un factor de desigualdad social.

Aunque en esta investigación no se aborda la escuela comprensiva francesa, hay que hacer alusión histórica al modo en que la Ilustración francesa y la Gran Revolución han contribuido al desarrollo de una forma de entender el principio de igualdad, de la que emanan nuevas corrientes educativas, fuente de inspiración para las políticas educativas liberales del siglo XIX.

Wiborg destaca cómo en Suecia después de las guerras napoleónicas, la burguesía liberal sueca establecerá nuevas leyes educativas, especialmente en el periodo de reformas liberales entre los años 30 y 40 del siglo XIX, leyes inspiradas en la Revolución Francesa (WIBORG, 2009: 39).

En España, la influencia de la Revolución Francesa en el terreno educativo se debe a como las ideas revolucionarias son entendidas y adaptadas por los ilustrados, que en la Guerra de la Independencia se dividen en dos bandos, los ilustrados afrancesados donde destaca Francisco Cabarrús, y los ilustrados patriotas donde destaca Gaspar Melchor de Jovellanos y Manuel José Quintana. El ideario ilustrado patriota, adaptará muchos principios de la pedagogía revolucionaria de Condorcet en la Constitución de Cádiz de 1812, y al Informe Quintana de 1813, convertido a Proyecto de Decreto 1814, base para el Reglamento General de Instrucción Pública en 1821 (ARAQUE HONTANGAS, 2013)

La Revolución Francesa erigirá los principios de libertad e igualdad en derechos de todos los hombres, consagrando los derechos a través de la constitución, desarrollada

a través de leyes, ante las cuales todos los hombres son iguales, un progreso cualitativo en la historia, si bien, en todo caso, tampoco significa una ruptura completa y absoluta frente al pasado, aunque los hechos violentos que acompañasen la Revolución así lo aparenten: los principios de la Revolución Francesa son una evolución de los principios, ahora secularizados, del cristianismo, y que se habían consolidado durante la Edad Media.

La Revolución Francesa fue radical por la violencia que exhibe, especialmente en el periodo jacobino, 1793-1794, o el Golpe de Estado de Napoleón Bonaparte el 18 de Brumario de 1799. Más allá de esos hechos, y no exentos de crítica por muchos ilustrados, la Ilustración a lo largo de la Revolución intenta, siempre que las circunstancias lo permiten, un desarrollo profundo de los principios clásicos, ahora secularizados, del cristianismo: libertad, igualdad y fraternidad. Los dilemas República *versus* Monarquía o Imperio, Democracia *versus* Dictadura, tampoco son nuevos, son herencia de la antigüedad clásica, aunque surjan en sociedades esclavistas: la Atenas de Pericles, o la antigua Roma, donde ya hubo defensores de la República y la democracia, fuente de inspiración en las revoluciones modernas. La principal diferencia entre el modelo de República y democracia de la antigüedad y el ilustrado, es que se adapta al Estado-nación moderno donde se da el reconocimiento a los derechos universales de libertad e igualdad, que implicará la lucha por la abolición de la esclavitud y las desigualdades sociales.

La diferencia entre el principio de igualdad secularizado de la Revolución Francesa, frente al concepto de igualdad cristiano del siglo IV, es que ya no depende de una legitimación religiosa, ahora se legitima en el nombre de la razón y queda protegida al reconocerse como derecho.

Los derechos modernos tienen su origen en la Edad Media, centrados en el derecho a la propiedad privada (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 49). La propiedad privada surge como un elemento de protección del individuo frente a la injerencia. Si bien hoy en día el concepto de propiedad privada parece un factor de desigualdad, en la Edad Media significaba protección frente a la arbitrariedad externa, la propiedad privada no puede ser usurpada, salvo por el Estado y bajo causas de fuerza mayor que así lo justifiquen, guerras, desastres o motivos similares. Un concepto privativo o negativo que se transmuta al concepto de libertad. Si por propiedad privada se entiende aquello frente a

lo que no se admite injerencia alguna, salvo causas excepcionales, el liberalismo entenderá por libertad la ausencia de intervencionismo, salvo razón justificada.

La defensa de la propiedad privada, propio de una Revolución burguesa, vendrá acompañado por tanto de una interpretación acorde a la libertad. La libertad política surge a partir de la Revolución Francesa, porque anteriormente en Francia no hay ciudadanos, sólo súbditos, una libertad que se entenderá además de forma negativa. La libertad será la base del liberalismo, la propiedad, el comercio y los contratos, siendo la libertad sobre la que se sostiene el capitalismo (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 51) pero que a diferencia de revoluciones burguesas anteriores, la Revolución Francesa introducirá los derechos públicos, el Estado de Derecho, en el cual se contempla el derecho a la educación (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 49).

La Revolución Francesa es un hito en la historia educativa contemporánea porque supone el nacimiento de los sistemas educativos nacionales, frente al mosaico de instituciones escolares que había anteriormente sin que hubiera una verdadera unidad organizativa e institucional, significa la creación de un sistema público a nivel nacional que atienda las necesidades sociales, y sea organizado y supervisado por el Estado (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 61) que será regulado y legislado desde diferentes constituciones.

El Título I de la Constitución de 1791 dice “Se creará y organizará una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, que será gratuita respecto de aquellas partes de la enseñanza indispensable a todos los hombres...” (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 62) posteriormente la Constitución jacobina de 1793 enfatiza la igualdad diciendo que “todos los hombres son iguales por naturaleza y ante la ley”, y en su artículo 22 señala “la instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la *razón pública* y colocar la instrucción al alcance de todos los ciudadanos” (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 63).

La cursiva en *razón pública* se ha sido añadida para remarcar como lo que hoy en día es el discurso de *lo público*: educación pública, sanidad pública, servicios sociales públicos, ...; defendido por diversas corrientes sociales, políticas y científicas, tiene un precedente en la defensa ilustrada de la razón pública.

Ninguna de las constituciones que se promulguen durante la Revolución sobrevivirán a la propia Revolución, sucediéndose en cada fase revolucionaria nuevas constituciones, sin que sus desarrollos legislativos se lleven a la práctica, dada la rapidez con que los gobiernos sucumbían a los acontecimientos. De todas formas han ejercido una enorme influencia a lo largo de la historia de la educación.

La Constitución de 1791 garantiza un sistema de educación nacional. El primer intento de llevarlo a la práctica es del Informe sobre la Instrucción Pública de Charles Marice de Talleyrand-Perigord (1754-1838) que presentó a la Asamblea en septiembre de 1791, donde señala que la educación debe ser extensiva a todos los ciudadanos, de uno u otro sexo, comprendiendo todo tipo de materias y conocimientos, prolongándose a lo largo de todas las edades (CONDORCET, 2001, en el prólogo de N. GABRIEL: 13).

El informe Talleyrand no llega a realizarse, su trascendencia se debe a que es el primer informe destinado a la creación de un sistema educativo nacional donde se recoge el derecho a la educación. El informe Talleyrand no llega a ponerse en práctica porque un mes después, en octubre, la Asamblea es dominada por los girondinos, quienes intentarán un programa educativo acorde a su ideología, siendo responsable Jean Antoine Nicolás de Caritat (1743-1794) Marqués de Condorcet, quien presentará a la Asamblea el *Raport et projet de decret sur l'organization de l'instruction publique...* entre los días 20 -21 de abril de 1792, en la que se dará una enorme importancia a la educación vocacional para la enseñanza de las artes y oficios que permitan a cada persona medios de subsistencia y contribuya al bienestar personal (CONDORCET, 2001: 85).

Debido a la velocidad en que se desenvolvían los acontecimientos, el *Raport* nunca llegó a aplicarse, pero su influencia en la historia es manifiesta. Las ideas de Condorcet influirán decisivamente en España, especialmente en Jovellanos y Manuel José Quintana, quedando reflejado en la Constitución de 1812, donde se reconoce por primera vez en España el derecho a la educación. Las ideas de Condorcet quedarán de nuevo presentes en España durante el Trienio Liberal, cuando se intente un sistema de educación nacional, encargado a Manuel José Quintana, quien elabora el famoso *Informe Quintana*, prácticamente copia del *Raport de Condorcet* (CONDORCET, 2001)

La Constitución más progresista de la Francia revolucionaria fue la jacobina, uno de sus desarrollos fue el Plan de Instrucción 15 de septiembre de 1793, aprobado por las secciones de Paris, la Comuna, el Club Jacobino y la Convención, por el cual se regulaba tres niveles educativos, donde se integraban salidas académicas de acceso a la universidad, y estudios vocacionales para artesanos, obreros, y profesiones menores. Comprendía una Instrucción básica para todos, y el derecho a cursar los demás niveles, estableciendo la promoción según el principio de capacidad (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 63-64). La elaboración del proyecto de ley fue encargado a Louis Michel Lepeletier (1760-1793) ex-marqués de Saint Fargeau, aunque el proyecto nunca llegó a materializarse manifiesta lo que muy posiblemente sería uno de los elementos que sí logrará la escuela comprensiva nórdica a principios del siglo XX, pero para ambos sexos:

“Solicito que decretéis que desde la edad de 5 años hasta los 12 años para los hombres y hasta los 11 años para las mujeres, todos los niños sin distinción y sin excepción sean educados en común, a expensas de la República: y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban la misma vestimenta, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados (página 251 del proyecto)” (CONDORCET, 2001, prólogo de N GABRIEL: 15).

En donde la Revolución Francesa fracasa, en gran medida por los excesos revolucionarios, lo conseguirá la socialdemocracia nórdica a principios del siglo XX, sentando un primer modelo de escuela comprensiva: el reconocimiento de la educación obligatoria y gratuita hasta los 12 años comprendiendo 7 años de escolarización, tal como explica Wiborg (2009) precisamente un objetivo político que ya plantea la Revolución Francesa en 1793.

Además en esta cita se observa claramente como el concepto de igualdad de la Ilustración francesa es heredado directamente del cristianismo, motivo por el que se ha añadido la negrita a la expresión *la santa ley de la igualdad*, que demuestra como este documento, aprobado por la Asamblea y las secciones de Paris, y aprobado por el Club Jacobino, luego contando con un importante respaldo político y social, reconoce el origen cristiano del principio de igualdad, aunque de forma secularizada, dado que la Revolución Francesa desde sus inicios defiende el Estado aconfesional, y la separación Iglesia y Estado. Un proceso que se inicia desde los primeros momentos de la

Revolución, la Desamortización de bienes eclesiásticos en 1789 es el preámbulo de una nueva etapa educativa, dado que la Iglesia había ejercido el monopolio de la escuela, una actividad hasta entonces privada que pasará a ser ahora asunto público (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 53) una de las razones, por las que urge la necesidad de la creación de un sistema educativo nacional.

El nuevo Estado de la Revolución y la Ilustración, siguen reconociendo el origen cristiano de sus principios, libertad, igualdad y fraternidad, pero de forma secularizada. La Revolución Francesa en la era moderna simboliza el paso del Antiguo Régimen a la democracia. Así, dentro de la teoría del Estado moderno, que ve su gestación entre los siglos XV y XVI, en la Revolución Francesa experimenta un cambio cualitativo, el paso del Estado Absolutista al Estado de Derecho, donde uno de los derechos que se consagran será la educación pública, en el cual ya se observa, en algunos de sus documentos, una tónica crucial para la posterior formación de la escuela comprensiva, el principio de igualdad, si bien de forma mucho más manifiesta siempre habrá espíritu de libertad a lo largo y ancho de la Revolución.

Según Puelles Benítez, el Estado de Derecho que surge en la Revolución Francesa es el Estado Liberal (PUELLES BENÍTEZ, 2006) en la medida que, si bien a lo largo de sus diferentes episodios habrá momentos de mayor radicalismo o violencia en la defensa de unos u otros principios, un valor constante es la defensa de las libertades negativas, de protección frente al Estado, al mismo tiempo que se generan las libertades positivas, las libertades civiles, que permiten la participación ciudadana a través de las instituciones democráticas y la separación de poderes, cuyo objeto es impedir la injerencia del Estado en el ejercicio individual de los derechos y libertades, privadas o civiles, negativas o positivas.

El fin de la Revolución Francesa se debe a sus errores políticos, y a su desmesurada violencia. La etapa jacobina estará plagada de conquistas sociales, pero su propio Terror la llevará a su olvido (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 52). Sin embargo, a pesar de sus brumas, seguirá siendo fuente de inspiración para las aspiraciones sociales y democráticas en el imaginario colectivo de Europa. En el campo educativo el reconocimiento de la educación como derecho público es la antesala de los derechos sociales del siglo XX, y anuncia el advenimiento de la escuela comprensiva (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 53-65).

4.9.1.2.3. Génesis del Estado del Bienestar y la escuela comprensiva.

El principio de igualdad en educación que desarrollan aunque sin éxito los ilustrados franceses, entendiendo el derecho a la educación como el derecho a la escolarización en un sistema educativo nacional, de forma obligatoria, universal y gratuita, permanecerá como uno de los grandes anhelos sociales y democráticos, que sólo llega a implantarse en Europa a través del Estado social y los derechos sociales, por los cuales no basta que el Estado reconozca los derechos, es necesario que los garantice. Un ideario que permanecerá en subsiguientes revoluciones, especialmente la Revolución Mexicana y la Revolución Rusa, ambas de 1917, que vieron nacer por primera vez la doctrina constitucional del Estado social y los derechos sociales (PUELLES BENÍTEZ, 2006). Puelles Benítez concreta la aparición por primera vez de los derechos sociales y el Estado social en la Constitución Mexicana de Querétaro de 1917 (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 33-34), y en Rusia el reconocimiento al Estado social y los derechos sociales es expresado en la Constitución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas de 1918 (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 53-55).

La nueva concepción del Estado social no será unilateral, integrando diferentes interpretaciones. En el siglo XX habrá dos grandes modelos de Estado social, el modelo soviético y de Europa del Este en general, el Estado socialista, y el modelo de Europa occidental, el Estado del Bienestar. El Estado Socialista será hegemónico en Europa oriental entre 1917 y 1989; el Estado del Bienestar será el modelo más importante de Estado social en Europa occidental desde finales de la Segunda Guerra Mundial, viéndose comprometido por las reformas neoliberales desde los años setenta, cuando Europa entra en ciclos de crisis económicas, y observa por primera vez desde el fin de la Segunda Guerra Mundial un alto índice de desempleo. Cada modelo de Estado social, socialista o del Bienestar, desarrolla un modelo de escuela comprensiva, el que aquí se estudia es el modelo de escuela comprensiva del Estado del Bienestar.

Un ejemplo de escuela comprensiva socialista será la escuela comprensiva en la República Democrática de Alemania, la Alemania oriental o Alemania del este, a través de la *Einheitsschule* un modelo educativo que no sobrevivirá a 1989 (DÖVERT, KLIEME, SROKA, 2004: 309; KOTTHOFF, 2011: 31); uno de los motivos por los que no se estudiará en esta investigación. Y un ejemplo, y quizás emblemático, de escuela

comprensiva de la socialdemocracia europea es la escuela comprensiva de los países nórdicos, entre cuyos principales modelos será estudiada en esta investigación el de Suecia y Finlandia.

El éxito de este modelo de escuela radica su flexibilidad y adaptación a los cambios más recientes de la historia europea, y los cambios de gobierno en cada país donde se ha implantado. Instaurada prácticamente en toda Europa por gobiernos socialdemócratas o laboristas, salvo España. Y reformada posteriormente desde los planteamientos neoliberales, introducidos por primera vez, prácticamente en toda Europa, por partidos conservadores.

Modelo que trasciende la diferenciación entre educación progresista bajo métodos progresivos y educación conservadora bajo métodos formales. Siendo aplicada a contextos metodológicamente conservadores, prueba de ello Finlandia, y entornos progresivos, el caso de España desde la LOGSE en 1990.

En Europa occidental los primeros países que desarrollan la escuela comprensiva son los países nórdicos, donde desde muy temprano del siglo XX los Partidos Socialdemócratas tendrán mucha fuerza, en parte por la debilidad de los Partidos Liberales, pero gracias a los efímeros gobiernos liberales, entre finales del siglo XIX y principios del XX, se establecieron las *middle school*, preámbulo de la escuela comprensiva (WIBORG, 2009).

4.9.1.2.4. Evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos.

En síntesis, la evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos, por lo demás ya abordada al comienzo del epígrafe “4”, “La enseñanza secundaria en el siglo XXI”, se resume de la siguiente forma.

La *middle school* tenía por objeto la abolición del sistema paralelo que suponía la coexistencia de escuela elemental y secundaria, sin nexo entre ambas. La abolición del tramo inferior de la escuela secundaria significa la creación de la escuela media, *middle school*, ahora nexo entre la elemental y secundaria superior (WIBORG, 2009: 5).

Noruega crea la *middle school*, en 1869, habiendo dos opciones: en lengua inglesa o Latín. Desde la *middle school* se accede a secundaria superior, mientras que a

las *Latin school* sólo se accede desde escuelas preparatorias. Finalmente en 1889 se dejan bien establecidos los mecanismos de acceso desde la escuela elemental a la *middle school*, desde donde a su vez se accede a todos los modelos de secundaria superior, incluidas *Latin School*, quedando abolidas las escuelas preparatorias. La escolarización elemental dura 7 años, de 7 a 14 años de edad, periodo al que le sigue la *middle school* de cuatro años, y después la secundaria superior (WIBORG, 2009: 105-108).

En Dinamarca la *middle school* se crea en 1903, debido a que las *Latin school* son percibidas como escuelas para las clases privilegiadas, y se abre la educación secundaria a todas las clases sociales, transformándose posteriormente las antiguas *Latin schools* en *Gymnasiums*. La nueva reforma educativa consiste en una *middle school* de 4 años, una educación secundaria superior de 3 años, y un año de escuela técnica. Debido a que la *middle school* era el puente entre la elemental y la secundaria, en muchos lugares la *middle school* se crea junto escuelas elementales, de 7-11/12 años de edad (WIBORG, 2009: 103).

En 1905 en Suecia la *Latin school* pasa a ser la *middle school*, centrada en una educación moderna sin estudio del Latín, seguida de un segundo tramo de la secundaria que prepara a los alumnos a la universidad (WIBORG, 2009: 113).

La *middle school* sirvió de puente entre la escuela elemental y secundaria, abandonando la educación secundaria el carácter elitista, aunque mantiene el carácter selectivo, que cambiará a principios del siglo XX, por la entrada de los partidos socialdemócratas en los gobiernos, que supondrá la abolición de la *middle school* para la ampliación de la obligatoriedad escolar, incluyendo en la escolarización obligatoria la educación elemental y parte o totalidad, dependiendo del país, de la antigua *middle school*, constituyendo el primer modelo de escuela comprensiva europea.

La construcción de la escuela comprensiva en Suecia arranca en 1917, cuando los socialdemócratas suecos forman por primera vez en la historia un gobierno de coalición, teniendo por principal objetivo en materia de educación la abolición de las escuelas preparatorias, para la aplicación del principio de comprensividad a la escuela elemental (WIBORG, 2009: 153). Y posteriormente en 1927 se regula un modelo doble conexión entre la escuela comprensiva y *middle school* (WIBORG, 2009: 154). De forma sintética Wiborg lo describe de la siguiente forma:

“Finally, in 1927, a compromise between the Social Democrats and the now two Liberal parties, the so-called Frisinnade and the Bondeförbundare, was reached and it entailed the so-called ‘double attachment’. The school system should, on the one side, consist of a six-year comprehensive school and be followed by a four-year middle school (mostly in small towns) and, on the other side, a four-year comprehensive school and be followed by a five-year middle school (mostly in the cities)” (WIBORG, 2010: 7).

La *middle school* permanecerá en vigor en Suecia hasta su desaparición definitiva en 1962, cuando se implanta definitivamente a nivel nacional la educación básica de 9 años, previa puesta en experimentación desde 1950 (WIBORG, 2009, 2010; WIKANDER, 2010).

En Noruega la abolición se efectúa en varias fases, ya en 1920 (WIBORG, 2009: 128) se reduce la duración de la *middle school* a 2 años, cursando previamente el alumno una escuela comprensiva de 7 años.

“The Social-Democratic government, in 1920, unanimously ... that the middle school should be reduced from four to two years, allowing a seven year comprehensive school to be established” (MYHE, 1992; citado por WIBORG, 2009: 150).

Y finalmente en Noruega desaparecerán las escuelas medias de modo definitivo cuando se imponga la educación básica de 9 años en 1959. El país escandinavo que más tardará en la abolición de la escuela media será Dinamarca, que sólo a partir de 1975 establece la escolarización obligatoria de 9 años (WIBORG, 2009: 190).

Lo que se observa de modo general es que será después de la Segunda Guerra Mundial cuando en todos los países nórdicos se consolida la escuela comprensiva, y se avanza hacia la escolarización obligatoria de 9 años, uniendo definitivamente la educación elemental y media en un nuevo modelo de educación básica.

4.9.1.2.5. Orígenes de la escuela comprensiva en el Reino Unido.

De los países estudiados en esta investigación, el siguiente sistema escolar en el desarrollo de la escuela comprensiva es el británico, que en el *Spens Report* de 1938,

aunque no de carácter sistemático, y en principio sólo en áreas rurales dispersas o nuevas poblaciones, se crean escuelas multilaterales, las primeras escuelas comprensivas inglesas (BARBER, 1994; PRING y WALFORD, 1997; GRIGGS, 2002; SIMON, 1992, 2006). Un motivo por el que puede explicarse este fenómeno es por las dificultades que entraña la construcción de nuevas *grammar school*, *technical school* y *modern school*, en cada pueblo o nueva ciudad. Es más simple, y desde luego más económico, la construcción de una única escuela secundaria. Modelo de escuela que aglutinaba alumnos de distintas capacidades en agrupamientos heterogéneos y mixtos, tanto para el tramo educación elemental, y secundaria inferior.

La escuela comprensiva pasará a erigirse en el modelo hegemónico desde los años sesenta hasta la actualidad, desde que se implantase en la *Circular 10/65* durante el gobierno laborista de Harold Wilson. Un fruto merecido después de la incansable lucha ejercida desde décadas atrás por asociaciones de profesores y sectores laboristas en su origen minoritarios, pero que supieron ganarse la confianza y el respeto del partido y la sociedad británica.

El apoyo a la escuela comprensiva en sus inicios dentro de las filas laboristas estuvo marcado por las disensiones y divisiones internas. Mientras sectores liderados por teóricos de la educación como Brian Simon desde incluso antes que se hiciera efectivo el *Spens Report* proclamaban la imperiosa necesidad de la reorientación de la educación británica en bases comprensivas, el sector oficial del partido se mantuvo leal a la escuela diversificada, que preservaba la larga tradición de las *grammar schools*.

De hecho en plena postguerra la escuela diversificada tripartita, se mantendría vigente a través de la ley de consenso elaborada a finales de la guerra, la *Education Act* de 1944, que contó con el voto favorable del Partido Laborista, y fue aplicada por el primer gobierno laborista después de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de Clement Atlee.

Para que la escuela comprensiva se erija en una política de partido para el laborismo británico fue imprescindible la creación de un movimiento que contara con un importante apoyo social. Fenómeno que ocurrirá en los años sesenta. Y que fue el resultado de un largo trabajo y esfuerzo dentro de los defensores de esta esta corriente de pensamiento, cuyos primeros planteamientos datan al menos de los años veinte del siglo pasado.

En 1922 R.H. Tawney redactó un documento para el Partido Laborista titulado *Educación Secundaria para todos*, que se transformaría en lema político, argumentando que la única forma de garantizar la democracia es sustituyendo el sistema paralelo de educación elemental y secundaria, reorganizando el sistema educativo a través de la educación primaria y la educación secundaria, a la cual todos tuvieran acceso (CARR y HARTNETT, 1996: 97). En 1925 la *Assistant Master Association*, que agrupaba principalmente profesores masculinos de las *grammar schools*, abogaba por la *Educación secundaria para todos* apoyando la escuela comprensiva (PRING y WALFORD, 1997: 14). Y en este mismo sentido, y siguiendo en las filas laboristas, Godfrey Thompson escribió en 1929 la obra *Modern philosophy of education*, en donde defendía la capacidad de la escuela comprensiva para garantizar la igualdad educativa por encima de los defectos que pudiera tener (PRING y WALFORD, 1997: 14).

Siguiendo el movimiento políticamente favorable a la igualdad educativa, el *Spens Report* de 1938, recomienda la abolición de las tasas escolares en educación secundaria, y que la educación obligatoria se eleve a 16 años. En principio se recomienda el mantenimiento de la escuela diversificada: *grammar, technical, y modern school*; recomendando escuelas comprensivas o multilaterales a modo de experimentación, en zonas rurales dispersas, o nuevas poblaciones (BARBER, 1994) indicando que posiblemente a futuro hubiera una evolución favorable hacia la escuela comprensiva, aunque respetando la idiosincrasia de los demás modelos escolares. En ningún momento se propone la abolición de la escuela tripartita, todo lo contrario, mantenimiento y coexistencia de escuela comprensiva y diversificada.

El *Spens Report* fue presentado en 1938, un año antes de la invasión alemana de Austria, e inicio de la Segunda Guerra Mundial, obviamente muchas de las recomendaciones y predicciones del informe tuvieron problemas de ejecución a causa de la guerra, pero algunas se materializaron en la *Education Act* de 1944, donde se desarrolla la escuela diversificada al mismo tiempo que se mantienen las escuelas multilaterales. Tal como predijo el informe Spens, la escuela inglesa evolucionó favorablemente a la escuela multilateral. En 1947 *The London Schools Plan* adoptado por el *London County Council* propone el establecimiento de 103 escuelas comprensivas (REYNOLDS y SULLIVAN, en PRINT y WALFORD, 1997: 74), dentro de las recomendaciones del *Spens Report* que aconsejaba la escuela comprensiva para las nuevas zonas urbanas. Algo por lo demás muy común en un Londres devastado

por los bombardeos alemanes, donde tuvieron que construirse y reconstruirse multitud de zonas urbanas.

El fin de la guerra hizo efectivas las predicciones y recomendaciones del *Spens Report*, ampliando el número de escuelas multilaterales, al mismo tiempo que coexistía junto la escuela diversificada. Es después de la Segunda Guerra Mundial cuando la escuela comprensiva experimentará un fenómeno de expansión europea (WORLD BANK, 2005: 2); aunque seguirá habiendo países que sigan manteniendo modelos diversificados por diversas razones históricas. En el caso de la República Federal de Alemania, frente a su trágico pasado reciente, la sociedad prefiere la conservación de los modelos tradicionales para la recuperación de la estabilidad política.

En el Reino Unido el reconocimiento formal de la escuela comprensiva fue en la *Circular 10/65*, y aunque fue derogado por Margaret Thatcher en 1970, y en la *Circular 10/70* elimina cualquier subvención a este tipo de escuela, fue de nuevo reimplantada por ley en el siguiente gobierno laborista en 1976.

El éxito de la escuela comprensiva en el Reino Unido fue fulgurante. Entre 1966-1970 la escolarización en escuelas comprensivas subió del 12% al 40% (REYNOLDS y SULLIVAN, en PRING y WALFORD, 1997: 14). En 1980 se elevó a 90% (PRING y WALFORD, 1997: 1). Escocia y Gales encabezaban la escuela comprensiva en 1970, en donde mientras ya tenían un 60% de matriculados en esta modalidad, Inglaterra sólo el 35%. Y en 1985 Escocia alcanzaría prácticamente el 100%, Gales el 96%, Inglaterra el 94% (PRING y WALFORD, 1997: 17).

En Francia la política comprensiva se establece en la ley Haby de 1975, que establece el *collège unique*, de 11 a 15 años. En España con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, un modelo al que se unieron algunos países Latinoamericanos, e Italia es en estos años cuando adopta la *scuola media* única (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 85).

El principio de comprensividad es una interpretación del principio de igualdad en la educación, a consecuencia de la evolución del concepto de igualdad en la historia, desde sus orígenes en la antigüedad clásica al cristianismo moderno, desarrollándose de forma secularizada en los derechos públicos de la Ilustración francesa, precedente de los derechos sociales y el Estado del Bienestar.

Algunos elementos del principio de comprensividad son observables en la Revolución Francesa, que ya reivindica el derecho a una educación, obligatoria, gratuita y universal, para hombres y mujeres de toda clase social y capacidades en todos los niveles educativos, que integre una educación primaria para todos los ciudadanos, desde la que se acceda, según principio de capacidad, en igualdad de oportunidades, garantizado por el Estado como derecho público, a las diferentes modalidades de educación secundaria, académicas y vocacionales. Otro de los elementos de vanguardia de la Revolución Francesa, y precedente de la escuela comprensiva, la prolongación de la escolarización obligatoria a 7 años, ya presente en algunos proyectos ilustrados, que sólo se hará efectivo en la escuela comprensiva, aunque, si en la Revolución se pretendió una escolarización obligatoria de 7 años de duración desde los 5 a los 12 años de edad, la escuela comprensiva retarda la escolarización a los 6 y su término a los 14, por ejemplo en los primeros modelos comprensivos nórdicos o en la Ley General de Educación en España (LGE) de 1970. Extendiéndose finalmente la educación obligatoria hasta los 16 años de edad, a medida que esta modalidad de escuela se consolida en Europa.

El aumento de los años de escolarización obligatoria en cualquier caso no es un fenómeno exclusivo de la escuela comprensiva. En el caso de Alemania se observa como a lo largo de su historia se ha ido ampliando la obligatoriedad escolar, y de hecho una de las razones del éxito de su educación vocacional es la obligatoriedad de la educación hasta edades muy avanzadas, en donde para aquellos alumnos que prefieran la inserción profesional temprana se les ofrece la posibilidad del Sistema Dual, la compaginación de estudios y trabajo remunerado en prácticas.

El principio de comprensividad se materializa en la escuela comprensiva a partir de la creación del Estado social, evolución del Estado moderno, el Estado-nación, a través de sus diferentes fases, desde el Estado absolutista al Estado de Derecho o Estado Liberal, y de ahí al reconocimiento de los derechos sociales del Estado social, del cual, en Occidente, surge el Estado del Bienestar.

El modelo educativo más importante del Estado del Bienestar desde 1945 será la escuela comprensiva (WORLD BANK, 2005: 2); quedando siempre un reducido número de países que por razones históricas, aun dentro del Estado del Bienestar,

conserven la escuela diversificada, y que a partir de los 70, tal como se explicará a continuación, volverán a ejercer una enorme influencia en Europa.

4.9.1.2.6. Virtudes de la escuela comprensiva.

Las principales virtudes del principio de comprensividad, a la luz de sus principales rasgos y motivos de su génesis, son: sociales, evolutivas, humanas y políticas. Dentro de las sociales el carácter integrador de las diferencias, hoy en día principio precursor de la escuela inclusiva, ya en su origen presente en la escuela comprensiva por cuanto tuvo un claro afán de integración en el aula las diferencias, frente la diferenciación institucional en los procesos de selección en la escuela diversificada.

Además dentro de las virtudes sociales es de obligada mención su capacidad de promoción de la cohesión y la movilidad social. Favorece la cohesión social por diversas razones, ya sea por su propio carácter integrador, claramente alineado con el rol integrador del Estado, que además aporta a todos los ciudadanos una misma cultura, un mismo *curriculum* durante un mayor prolongado periodo de tiempo, dando a la sociedad mayor cohesión en relación a sus señas de identidad. Y junto a esta virtud integradora de cohesión, vinculado a la función del Estado moderno, el dinamismo que aporta favoreciendo procesos de movilidad social, en la medida que ha sido siempre soporte de una escuela pública, que facilite los conocimientos y habilidades básicas para que alumnos de diferentes entornos socio-culturales disfruten en igualdad de condiciones de las mismas oportunidades laborales, ya sean en su origen alumnos de familias humildes o provenientes de la élite social, dando a todos exactamente las mismas posibilidades educativas.

En relación a la virtud evolutiva del principio de comprensividad, se expresa su gran capacidad de evolución y adaptación de este principio y su modelo de escuela a lo largo de la historia. Desde principios del siglo XX ha experimentado un vertiginoso progreso, tanto en términos cuantitativos, dado el elevado número de sistemas educativos donde se aplica, y cualitativamente, en la medida que demuestra una inestimable capacidad de adecuación a diferentes contextos. Siendo a su vez en sí mismo resultado de la evolución histórica que en educación se produce del principio de

igualdad moderno, desde su origen cristiano, que experimentará una serie de fases y cambios cronológicos, en la que se suceden procesos de secularización, revoluciones sociales y conceptuales, definiéndose definitivamente en el Estado social, que en Europa occidental adopta predominantemente la forma de Estado del Bienestar, cuyo modelo educativo asume mayoritariamente el modelo de escuela comprensiva, en un proceso de adaptación, donde no sólo dicho principio es resultado de una construcción social del principio de igualdad en educación, además es un principio que demuestra un gran dinamismo, por cuanto no se estanca, evoluciona adaptándose de modo muy flexible a diferentes entornos históricos, políticos y sociales.

Aunque la escuela comprensiva surja a partir de la lucha de partidos ideológicamente de izquierdas, socialdemócratas en Europa occidental o comunistas en Europa oriental, normalmente alineados en menor o mayor radicalismo a las llamadas políticas progresistas, en oposición a los partidos conservadores, la capacidad de evolución y adaptación de la escuela comprensiva supera cualquier etiqueta política de este estilo, dado que se adapta a regímenes de diferentes ideologías, progresistas o conservadores, y adaptándose igualmente a diversos entornos metodológicos, ya progresivos o tradicionales.

La enorme versatilidad y adaptación, a lo largo de la historia, a diferentes sistemas educativos, de diferente cultura escolar, ideología, o metodología educativa, manifiesta que es un principio educativo que evoluciona y adapta a cualquier situación o circunstancia, social o educativa. Capacidad fielmente reflejada en el modo que los principales partidos conservadores europeos lideran la adaptación de la escuela comprensiva a la nueva era de la globalización neoliberal, proceso al cual después se sumarán países como España, si bien otros como Finlandia preservan sus tradiciones educativas. El inicio de la adaptación de la escuela comprensiva al neoliberalismo es un proceso liderado por los partidos conservadores de Suecia y Reino Unido, políticas a las que desde la Transición se une España, que se expondrán a grandes rasgos en el siguiente sub-epígrafe “4.9.1.3. Correctivos al principio de comprensividad en la sociedad industrial”. Aunque, al igual que la génesis de la escuela comprensiva y posterior desarrollo en cada sistema educativo se analiza con más detalle cuando se aborde la educación secundaria en cada uno de estos países, al igual que en Finlandia.

La principal virtud humana de la escuela comprensiva es su profundo humanismo, que parte de una noción humanista de igualdad, producto de la evolución del principio cristiano de igualdad en la era moderna, que parte de la fraternidad, una igualdad que originariamente en el cristianismo se legitima en el nombre de Dios, y en el Estado moderno se legitima en el nombre de la razón y se garantiza al reconocerse como derecho. Este ideal de igualdad será un elemento precursor del Estado Liberal, y posteriormente del Estado social, dentro del cual se ubica el Estado del Bienestar, suponiendo un profundo humanismo al reconocer la igualdad intrínseca en todos los seres humanos a razón por la que se legitima que todos tengan derecho a una misma educación, basada en un mismo *curriculum*, una misma escuela, para el desarrollo de unas mismas capacidades humanas innatas, postergando la selección lo más posible.

Y finalmente la propia virtud política del propio concepto de igualdad en sí mismo, que es en realidad la principal virtud de las que dependen todas las demás. Políticamente la principal virtud del principio de comprensividad es que hace una defensa clara y firme de la prevalencia del principio de igualdad por encima del principio de libertad, sin que ello suponga en modo alguno la anulación de la libertad en la escuela, lo que significa que: la escuela comprensiva potencia ambos principios de libertad e igualdad, pero allí donde ambos principios, igualdad y libertad, entren en contradicción, la escuela comprensiva prioriza la igualdad.

Las virtudes mencionadas del principio de comprensividad se deducen de su propia historia, que en su evolución reciente ha sufrido importantes transformaciones, dentro de las cuales a continuación se indicarán también las importantes correcciones que ha experimentado desde la crisis económica de los años setenta, que en cierto sentido ponen de manifiesto la relevancia de algunas de las virtudes mencionadas, como por ejemplo su gran capacidad de evolución y adaptación a cualquier situación o circunstancia, que exija un reajuste entre el principio originario de comprensividad en relación al contexto político, social, y económico.

El desarrollo de la industria a lo largo de todo el siglo XX dependerá fuertemente del petróleo, y terminará afectando seriamente a la educación. La crisis del petróleo en los años setenta producirá una crisis de confianza en el Estado del Bienestar, que desde entonces es objeto de reformas dentro de políticas de austeridad en inversión pública, que dará mayor prioridad al mercado educativo. Desde entonces el sector

público en educación ha ido cediendo espacio al privado, iniciándose en los setenta un ciclo de reformas educativas que afectan a la comprensividad, en la medida que la educación se transforma en un mercado libre, y se inaugura un nuevo periodo de preponderancia del principio de libertad, objeto de análisis en el siguiente sub-epígrafe.

4.9.1.3. Correctivos al principio de comprensividad en la sociedad industrial.

Algunos elementos del principio de comprensividad son observables en la Revolución Francesa, pero debido a las limitaciones históricas de la época el proyecto ilustrado no llega a materializarse, aunque sus principios serán objeto de revisión y adaptación a las nuevas circunstancias político-sociales del siglo XX: desarrollo industrial, consolidación de la socialdemocracia en Europa occidental y el comunismo en Europa oriental, Primera Guerra Mundial en 1914 y Revolución Rusa en 1917, crisis de 1929, ascenso del nazismo por efecto de la combinación de crisis económica y sentimiento de humillación después de la última guerra, Segunda Guerra Mundial entre 1939-1945, guerra fría entre 1945-1989, universalización de la democracia, la crisis del petróleo en los setenta, y desde entonces la aparición de los dos nuevos fenómenos de la globalización y la postmodernidad, donde se han ido repitiendo cíclicamente escenarios de crisis y desarrollo simultáneamente se opera un cambio de valores. Dentro de las últimas crisis una de las más importantes fue la crisis de identidad del comunismo europeo, desapareciendo los Estados socialistas entre 1989 y principios de los noventa, acelerando la globalización y la postmodernidad, al desaparecer las barreras ideológicas en Europa.

El momento de mayor apogeo y expansión de la escuela comprensiva será cuando termine la Segunda Guerra Mundial hasta los años setenta. Las fases históricas que atraviesa Europa occidental en la segunda mitad de siglo XX se sintetizan en: reconstrucción, desarrollismo, crisis, y reformas neoliberales (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 78). La reconstrucción se realiza entre 1945 hasta principios de los años cincuenta, el desarrollismo entre los cincuenta y los años sesenta, las primeras grandes crisis después de la guerra se darán en los años setenta, y a partir de entonces un nuevo ciclo de reformas neoliberales, en las que se profundiza según se alternan desde entonces fases de desarrollo socioeconómico y crisis cíclicas.

En términos económicos la devastación de Europa durante la guerra exige la reconstrucción del tejido industrial, para lo que se inicia el Plan Marshall, al que le sigue un periodo de desarrollismo: no basta la reconstrucción del tejido industrial, debe ser competitivo. Debido a los errores del desarrollismo, el primero de ellos su dependencia al petróleo, se inicia un periodo de crisis económicas cíclicas y recurrentes a partir de los setenta, ahora en un contexto de globalización económica, crisis que desde entonces se repiten cada cierta frecuencia de modo cíclico, ya sea por la sobreproducción industrial o la sobre-especulación financiera. Desde los años setenta cada cierto periodo de tiempo se reproducen nuevos escenarios de crisis entre intervalos de relativa prosperidad. La última crisis fue en 2008, cuya recuperación lleva, en teoría, a un nuevo periodo de crecimiento y estabilidad, a cuyo término, salvo que cambie el patrón económico de la historia reciente, cabe la hipótesis de nuevas crisis.

El patrón económico de Europa, y en general a globalización mundial, una vez agotado el desarrollismo de los años sesenta, es la alternancia periódica de fases de desarrollo y crisis, por la sobreproducción industrial o sobre-especulación financiera. La solución sería un modelo social y económico más equitativo y racional, produciendo lo necesario y valorándolo en su justa medida, dentro del respeto al medio ambiente. Una utopía dado el modo en que aun hoy y desde los años setenta se repiten estos fenómenos. Precisamente el mayor empuje de la escuela comprensiva fue desde la última gran guerra mundial hasta la aparición de los escenarios cíclicos de crisis económica en los años setenta.

La reconstrucción desde 1945 y el desarrollismo de los sesenta son los momentos de mayor apogeo de la escuela comprensiva, cuando se consolida este modelo en los países nórdicos, 1962 en Suecia, 1968 en Finlandia, y en el Reino Unido la *Circular 10/65*, y posteriormente en el gobierno laborista de Callaghan de 1976, extendiéndose a otros países de Europa y América Latina.

Los años setenta paradójicamente será un momento de consolidación definitiva allí donde se implanta por primera vez, por ejemplo España, y allí donde ya estaba implantada, a causa de las crisis económicas, aparecen las primeras reformas neoliberales, las primeras en Europa lideradas por partidos conservadores, pioneros en la introducción de correctivos a la escuela comprensiva.

Dichos correctivos supondrán la desaparición de algunos de los elementos originales del principio de comprensividad, como por ejemplo la escolarización zonal según criterio de proximidad geográfica, o los agrupamientos heterogéneos, que lentamente irán desapareciendo en muchos sistemas educativos a medida que integren la libertad de elección de centro por familias y alumnos, y agrupamientos homogéneos para la maximización del desarrollo de las competencias, aunque sigan manteniendo las principales características del principio de comprensividad: postergación de la selección educativa dentro de un conjunto de enseñanzas comunes.

En los años sesenta el desarrollismo y el industrialismo será una de las razones por las que en materia económica y educativa se implante la teoría del Capital Humano, desde una de las agencias líderes de la globalización, la OECD, teoría que muchos de sus argumentos se mantienen vigentes en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Esta teoría informará multitud de reformas educativas y económicas de la época.

Sin embargo el desarrollismo de los sesenta estará sujeto a varios errores, de un lado una teoría educativa, Capital Humano, que relaciona linealmente desarrollo económico y educativo (GARCÍA GARRIDO , 1996; SCHRIEWER, 2000); y de otro lado la sobre-especulación del petróleo y la sobreproducción industrial, factores económicos que en los años setenta llevará a las primeras crisis grandes económicas desde la Segunda Guerra Mundial.

La crisis económica afectó a la educación de dos formas: la teoría del Capital Humano exige que la educación se destine a fines económicos, la preparación de mano de obra cualificada, técnica y profesional, para el nuevo modelo industrial, de manera que la crisis económica inexorablemente representó una crisis educativa; y en segundo lugar, si en gran medida los ingresos del Estado del Bienestar, a través de los que financia su política educativa, depende del desarrollo económico, en el momento que el desarrollo económico entra en crisis, entonces entra en crisis la financiación educativa.

La crisis económica lleva a una crisis en la educación, tanto a nivel teórico, fractura en la teoría del Capital Humano, y a nivel político-económico, quiebra del Estado del Bienestar, que llevará a una reformulación profunda de la organización de la escuela comprensiva: aparición de un nuevo ciclo de reformas escolares neoliberales que impulsa la libertad en la educación, lo que significa mayor protagonismo de la

escuela privada, y su consecuencia lógica, la libertad de familias y alumnos para la elección de su centro de enseñanza .

Lo que se ha venido denominando la crisis de la educación en los setenta, dentro de una década marcada por crisis económicas, es un hecho que algunos teóricos venían prediciendo. En 1967, en Williamsburg (Virginia, Estados Unidos) se organizó una conferencia internacional para el análisis de lo que ya se definía como “la crisis mundial de la educación”, uno de los asistentes fue Phillip H. Coombs, quien expuso sus reflexiones en la obra *La crisis mundial de la educación*. Un año después, 1968, la crisis educativa explota en las calles de París, extendiéndose a prácticamente todo el mundo, es la revuelta estudiantil de mayo del 68, involucrando a partidos y sindicatos, manifestándose la crisis de la educación como un fenómeno visible y tangible en las calles (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 300).

La crisis de la educación se sintetiza en: desajuste económico de un lado, y de otro lado desajuste entre el modelo educativo y las demandas o necesidades sociales. El desajuste económico se acentúa en la crisis del petróleo siendo un desequilibrio entre los elevados costes de la educación y los limitados presupuestos nacionales a causa de la crisis. El desajuste entre modelo educativo y demandas o necesidades sociales se observa en el exceso de titulados en carreras tradicionales, por encima de las necesidades económicas reales, mientras hay serias carencias de formación en profesionales para la revolución tecnológica y el sector servicios. Dichos desajustes se producen además en un contexto de *boom* demográfico que masifica la enseñanza, elevando exponencialmente los desajustes económicos y educativos (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 309-310).

El desajuste entre modelo educativo y demandas o necesidades sociales será una de las razones por las que desde los setenta se observa un nuevo fenómeno: desempleo en jóvenes con alto nivel de estudios. Por la combinación del desajuste unido al *Boom* demográfico. Si bajo condiciones de natalidad normales, un desfase entre oferta educativa tradicional y nuevas necesidades reales, produciría un exceso de titulados en carreras tradicionales, este fenómeno se multiplica en un contexto de *Boom* demográfico.

La solución de diferentes sistemas educativos europeos a los desajustes será ampliando la libertad en la educación, y una reorientación estratégica de las titulaciones,

por lo que se inicia un proceso de reformas educativas en forma de correctivos al principio de comprensividad que en lo político asumirá la ideología neoliberal.

La ampliación de las libertades en educación se operará a través de dos políticas complementarias: descentralización y mayor protagonismo a la financiación privada, ya sea en forma de crecimiento de la escuela privada, o aumento de las escuelas de financiación mixta, pública y privada, o en el caso del Reino Unido la aparición de *sponsors* educativos. La reorientación de la estrategia educativa conducirá a la reducción de la inversión en carreras tradicionales, en beneficio de las nuevas tecnologías y sector servicios, de los que depende hoy en día el desarrollo económico e industrial. Este será uno de los motivos por los que el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida potencia el conocimiento aplicado y las competencias, entre ellas las nuevas tecnologías y los idiomas, imprescindibles para las nuevas industrias emergentes, sean tecnológicas o del sector servicios.

La importancia de la crisis del petróleo en los años setenta será crucial en la historia contemporánea por cuanto supone, para muchos teóricos, el inicio de la globalización. Las relaciones entre escuela comprensiva y tejido industrial depende en gran medida de este hecho. Todavía antes de los años setenta uno de los fines de la escuela comprensiva, y en parte por la influencia que ejerce la teoría del Capital Humano, es el derecho a una educación que dé una formación, académica o vocacional, que garantice, entre otros objetivos, pero este sobremanera, la inserción profesional, el empleo. A partir de la crisis del petróleo, y el aumento del desempleo juvenil, fenómeno nunca antes observado desde la Segunda Guerra Mundial, este fin educativo ya no es garantizable, ni por el Estado ni la escuela: la formación no es garantía suficiente de empleo, o al menos de empleo estable. Motivo por el cual la globalización enfatiza la empleabilidad del conocimiento, lo cual lleva a la preponderancia del conocimiento aplicado por encima del académico. Un proceso histórico no exento de crítica por quienes defienden alternativas a los problemas educativos, sin renunciar a las tradiciones escolares.

En los años setenta y ochenta se percibe en Europa un alto índice de desempleo juvenil, en todo tipo de graduados, hasta licenciados universitarios, algo antes inaudito. Hoy en día cada vez que se muestran estadísticas de desempleo ya es habitual una descripción pormenorizada de tasas de desempleo según niveles de estudio.

Lógicamente a mayor nivel de estudios menos desempleo, aunque siempre queda un remanente, en momentos de desarrollo económico explicable dentro del 5% de paro aceptable dentro del pleno empleo, aumentando en periodos de crisis económica.

La crisis económica, que se encuentra en la base en la crisis de la educación en los setenta, en cierta forma es también una crisis de la teoría del Capital Humano, que ofrecía unas expectativas económicas de desarrollo social, y unas expectativas laborales de desarrollo personal, que el sistema educativo no garantiza, por lo que muchos teóricos de la educación criticaron la supuesta linealidad entre educación y economía, sin embargo será un modelo que en lugar de desestimarse, se opera un trasvase de muchos de sus principios a un nuevo paradigma adaptado a la globalización, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Durante la reconstrucción y posterior desarrollo de Europa occidental desde el término de la Segunda Guerra Mundial, la escuela comprensiva experimenta su época dorada, sin observarse contradicciones entre desarrollismo y Estado del Bienestar, siendo la teoría del Capital Humano uno de los paradigmas de referencia. Las relaciones entre industria y escuela comprensiva son positivas. Muchos países implantan la escuela comprensiva aludiendo que la educación es una vía de desarrollo económico, un tipo de discurso que, a pesar de la crisis, se seguirá observando. Un caso evidente es el Reino Unido, donde la escuela comprensiva se vincula a un marco nacional en crisis, de manera que en beneficio del desarrollo económico se propone el retardo de la selección a la finalización de la educación secundaria inferior, para la identificación y promoción de los alumnos más capaces (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 92).

A partir de las crisis económicas las relaciones entre economía e industria y el Estado del Bienestar y la escuela comprensiva se hacen más complejas. La globalización impone una deriva neoliberal, en la cual hoy nos encontramos, donde se reforma el principio de comprensividad eliminándose algunos de sus elementos originales.

El principio de comprensividad, que parte de una noción de igualdad en la era moderna, herencia del cristianismo, la Ilustración, y el Estado del Bienestar, en la globalización experimenta importantes correctivos a través de un nuevo ciclo de

reformas escolares síntesis de dos grandes paradigmas: el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y el neoliberalismo.

Las reformas educativas desde los setenta serán una síntesis entre, a nivel teórico, el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida , que mantiene vigente muchos aspectos del antiguo discurso del Capital Humano, pero refundado bajo nuevos conceptos como sociedad del conocimiento, conocimiento aplicado, competencias, que entre sus principales objetivos tiene por prioridades el desarrollo de la educación en las nuevas tecnologías y los idiomas, imprescindible para los nuevos modelos industriales y económicos de la globalización. Paradigma que en las reformas desde los años setenta se sintetiza a conceptos propios del neoliberalismo: oferta y demanda educativa, libre mercado, sector privado, calidad, eficiencia, eficacia; y en algunos aspectos se apropia del vocabulario de la escuela tradicional: mérito académico, disciplina, excelencia, virtudes, esfuerzo; para el desarrollo de una metodología completamente opuesta: la metodología activa; pero despojada de cualquier interés de emancipación individual o social como en sus inicios tuvieron la Escuela Nueva y la Escuela Activa.

Para centrar el tema de los correctivos a la escuela comprensiva en la sociedad industrial habría que diferenciar por tanto dos grandes periodos: la escuela comprensiva antes de los setenta, y la escuela comprensiva a partir de los setenta, la globalización.

Antes de los setenta las relaciones entre escuela comprensiva y desarrollo industrial dependen en gran medida de la teoría del Capital Humano. A partir de los setenta, los correctivos a la escuela comprensiva se hacen desde reformas neoliberales dentro del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Dado que los límites de las teorías desarrollistas y el Capital Humano se han expuesto en anteriores ocasiones, al igual que el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, a continuación, y dada su relevancia para el análisis de los modelos educativos actuales, se centrará el tema en los correctivos neoliberales a la escuela comprensiva en los años setenta para adaptarse al nuevo escenario económico e industrial, la globalización neoliberal.

Uno de los iconos más emblemáticos del neoliberalismo europeo será Margaret Thatcher. A pesar que en el gobierno conservador de 1970 intentara la desmantelación de la escuela comprensiva, derogando la *Circular* 10/65, y eliminando subvenciones a

dichas escuelas, no tendrá éxito. El siguiente gobierno laborista de 1976 reimplantó la escuela comprensiva por ley. Será en 1979 cuando los conservadores se establezcan en el gobierno por un largo periodo de tiempo hasta 1997, durante los mandatos de Margaret Thatcher y John Major, periodo en el que se imponen definitivamente las políticas neoliberales. Para cuando los laboristas vuelven al ejecutivo con la victoria de Tony Blair en 1997 se mantendrán dentro de las reformas neoliberales a la escuela comprensiva.

Debido a que las reformas neoliberales de Thatcher en 1970 no triunfan, donde el correctivo neoliberal, a la escuela comprensiva en Europa, donde desde los años setenta sí tendrán un importante éxito será en uno de los pioneros en el nacimiento y desarrollo de la escuela comprensiva, Suecia.

4.9.1.3.1. Correctivos a la escuela comprensiva en Suecia.

Durante la mayor parte del siglo XX Suecia ha combinado capitalismo y Estado del Bienestar, manteniendo una política comercial anti-proteccionista, y siendo reacia al proyecto europeo, entrando a formar parte de la Unión Europea relativamente tarde, 1995, y rechazando en el referéndum de 2003 formar parte de la unión monetaria (LUNDAHAL, en COULDBY y ZAMBETA, 2005: 117). El movimiento laborista sueco ha sido muy fuerte en el siglo XX, permaneciendo en el poder desde 1932 a 1976, año en que los conservadores vuelven de nuevo al gobierno (LUNDAHAL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 118).

La crisis del petróleo marca en Suecia una época de conflictividad social en la que las organizaciones patronales acusan al gobierno socialdemócrata de políticas dañinas al tejido industrial. A causa del malestar habrá un gobierno conservador entre 1976-1982 que inicia un ciclo de reformas neoliberales destinadas a la descentralización educativa e introducción de políticas de libre mercado en educación. Y a la vuelta del Partido Socialdemócrata la hegemonía del partido la tendrá el ala derecha, que en los ochenta sigue una política neoliberal de descentralización y mantenimiento de las principales políticas de libre mercado del gobierno anterior. Dentro de las crisis cíclicas que periódicamente se inauguran desde los años setenta, el siguiente gran ciclo de recesión en Suecia será a principios de los años noventa, coincidiendo con el colapso soviético,

siendo también unos años en donde la vecina Finlandia vivirá un importante drama económico y social. En el caso específico de Suecia la crisis de principios de los noventa recrudece de nuevo el desempleo juvenil, y nuevamente la respuesta social será el apoyo a un cambio de signo del gobierno, lo que favorece la vuelta de un gobierno conservador en 1991 (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2005: 117-120)

Mientras tradicionalmente en la educación sueca había un equilibrio entre fines sociales y económicos, la entrada de las políticas neoliberales rompe el equilibrio dando primacía a la eficiencia educativa reduciendo los costes de la enseñanza, dejando la educación en régimen de cuasi-mercado (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 120). El motivo por el cual los autores aluden a este escenario de cuasi-mercado se debe a que es en los años noventa se incrementan las *independent schools*, o también llamadas *free schools*, escuelas privadas. Unido al aumento de la escuela privada, la descentralización educativa hará posible que Suecia pase de ser uno de los Estados del Bienestar más centralizados de Europa en los setenta, a justo lo opuesto a lo largo de los ochenta, una sociedades más descentralizadas. Fenómenos que se estudiarán con mayor detenimiento cuando se aborde el sub-epígrafe “5.1. La educación secundaria en Suecia”, pero que de momento se dejan apuntados como elementos que prueban la deriva neoliberal de los correctivos a la escuela comprensiva desde la crisis del petróleo.

Según académicos como Lennart Wikander, el proceso de descentralización educativa en los setenta tendrá efectos positivos, permitirá una mayor autonomía de los departamentos universitarios, dando posibilidad de hacer planificaciones de programas de estudios de forma autónoma, o tomar decisiones sobre *curriculum* y programas, en nombre de las facultades, es un elemento que aumentará la libertad en educación, y son consecuencia del fuerte debate que ya desde los sesenta se produce en la sociedad y la educación sueca, en donde frente a la rígida centralización del Estado se defiende una sociedad abierta.

Precisamente uno de los teóricos que normalmente se vinculan a las nuevas doctrinas neoliberales es Popper y una de sus obras cumbres es *Sociedad abierta y sus enemigos*. Justo lo que muchos académicos y actores sociales demandan frente a la rigidez del Estado del Bienestar: una mayor apertura social.

El proceso de descentralización en los setenta, en plena crisis del petróleo, cuando los Estados del Bienestar experimentan problemas de financiación, es favorable

a la reducción del intervencionismo del Estado-nación, dando mayor autonomía a la periferia y a los poderes locales, dando mayor nivel de libertad, y en la escuela, libertad en educación. En Suecia la descentralización educativa dará mayor autonomía a las municipalidades, encargadas de la gestión de la organización escolar en su municipio.

Mientras en los años cincuenta y sesenta la educación estuvo marcada por un fuerte control estatal, el nuevo gobierno conservador sueco en 1976 introduce el neoliberalismo, creciendo la importancia de la libertad en educación, y apareciendo un nuevo vocabulario: alternativas, competición, libre elección individual, responsabilidad, competencia y excelencia (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 121)

El gobierno conservador de 1991-94 tuvo por principal meta romper el monopolio educativo del Estado (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2005: 124). En pocos años Suecia paso de ser uno de los sistemas educativos más centralizados a uno de los más descentralizados, y cuando el gobierno socialdemócrata volvió en 1994 continuaron las políticas neoliberales (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285, WIKANDER, 2010). Además en 1991 también se hicieron reformas en programas y contenidos, dentro de una reorganización de la secundaria superior, que mantenía una serie de enseñanzas comunes, pero introduce 16 programas nacionales diferenciados, de una duración de tres años cada uno.

De esta manera los programas vocacionales se ampliaron a un tercer año, reforzando contenidos, ofreciendo mayor flexibilidad personal y empleabilidad laboral, y la cualificación necesaria para estudios superiores, en una reforma que entre sus objetivos buscaba la reducción del desempleo juvenil. En síntesis, una política donde se combinaba bienestar, escuela comprensiva, y nuevos modelos de reforma orientados al mercado (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 122). Un aspecto común entre las reformas neoliberales suecas y británicas a finales del siglo XX será la revalorización de la educación vocacional, elevándose su estatus socio-profesional.

Sin embargo a finales de los noventa la reforma neoliberal ha generado ciertas desigualdades sociales, especialmente se observan fenómenos de segregación en la comunidad inmigrante, y el problema del desempleo juvenil no se ha solucionado, generando en algunos sectores sociales una pérdida en los estándares de vida (LUNDAHALL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 122).

A juicio de Lennart Wikander, durante los primeros años del siglo XXI se ha producido un crecimiento importante del número de *independent school*, en algunos municipios de manera desproporcionada a las necesidades educativas reales, generándose en algunos municipios dinámicas de segregación, donde ante el aumento de población migrante en escuelas públicas hay una reacción en algunos sectores de población autóctona favorable a la matriculación de sus hijos en *independent school*. Este fenómeno de todas formas es localizado sólo en zonas urbanas. En las zonas rurales la escuela pública sigue siendo hegemónica.

Lennart Wikander advierte que en estos momentos la educación sueca se encuentra en una diatriba de dos posibles evoluciones futuras, o bien se mantiene el equilibrio entre oferta educativa, pública o privada, según necesidades sociales reales, o podría incrementarse a futuro las dinámicas de segregación educativa según origen social o étnico.

A expensas de que ninguna reforma educativa satisface absolutamente todos los anhelos sociales, lo que sí puede decirse es que los correctivos suecos al principio de comprensividad giran en torno al aumento de la libertad en la educación, y la apertura social en el proceso de descentralización.

Un aspecto positivo de los correctivos a la escuela comprensiva a finales del siglo XX en Suecia es la potenciación de los idiomas, en coherencia a las nuevas exigencias desde la crisis de la educación en los setenta. Mientras tradicionalmente la educación ha sido en sueco, la lengua oficial, a partir de los noventa se introducen escuelas bilingües en Inglés, al cual se añade un idioma extranjero más, normalmente Alemán, Francés o Español (LUNDAHAL, en COULDBY y ZAMBETA, 2006: 122)

Los correctivos a la escuela comprensiva sueca desde los setenta han tenido como principal objetivo que la educación y sociedad sueca sean un modelo de apertura, aunque en algunos aspectos está generando dinámicas de marginación social, lo que se estudiará más en profundidad cuando se analice la educación secundaria de este país.

Para un mayor control de las diferencias que se estaban generando se aplicaron medidas recentralizadoras en algunos aspectos, como la obligación de enseñanza de la materias obligatorias del *curriculum* nacional en las *independent school*, se iniciaron planes de evaluación nacionales, y la recentralización de la inspección educativa, para

que se garantizara unos mismos niveles educativos en todas las escuelas, públicas y privadas, fuesen rurales o urbanas.

Quizás el éxito de las reformas neoliberales al principio de comprensividad en Suecia se deba a que en ningún momento el neoliberalismo sueco tuvo por objeto la eliminación del principio de comprensividad, más bien reorientarlo hacia la libertad en la educación, razón por la cual las reformas educativas neoliberales suecas de los años setenta tuvieron más éxito que el neoliberalismo educativo de Thatcher, como Secretaria de Educación, durante el gobierno conservador de Edward Heath en 1970. El éxito de las políticas neoliberales educativas thatcheristas tendrán que esperar a que la Dama de Hierro se convierta en Primera Ministra en las elecciones generales de 1979, momento en que se inicia un largo periodo conservador, momento en el que se apuntala los correctivos neoliberales a la escuela comprensiva británica.

4.9.1.3.2. Correctivos a la escuela comprensiva en el Reino Unido.

La principal diferencia entre conservadores suecos y británicos, es que los suecos reforman el principio de comprensividad sin suprimirlo, siendo quizás éste su verdadero éxito. Los británicos primero pretenderán la supresión de la comprensividad en 1970, y dado su fracaso, el nuevo gobierno conservador de 1979 hará importantes reformas neoliberales, pero conservando la escuela comprensiva.

La entrada de Thatcher como Primer Ministro en 1979 representa la entrada de la Nueva Derecha, auspiciada por los llamados preservacionistas, que defendían la excelencia, los estándares educativos, la calidad, y el *ethos* de las *grammar schools*, anexando al nuevo vocabulario educativo de excelencia, calidad, cuerpo de materias, tradición, disciplina, estándares educativos, evaluación, padres, libertad, mercado, opciones educativas, y autonomía local (CARR y HARTNETT, 1996: 158)

El nuevo gobierno conservador será pionero en nuevos sistemas de responsividad, rendición de cuentas, apertura de la educación a los agentes económicos, y a la comunidad, especialmente la familia (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 96). Y a partir de la reforma educativa de 1988 la recentralización curricular, y de otro lado a nivel de educación vocacional asume como uno de los principales modelos

de referencia la educación vocacional alemana (GLOKA, 1995: 141-143; PHILLIPS, 1995: 6-8).

Los correctivos de Thatcher en los ochenta a la escuela comprensiva no supone su desaparición, aunque fuera su propósito en 1970, la escuela comprensiva sigue siendo mayoritaria (PRING y WALFORD,1997: 17). El Thatcherismo significa una reforma neoliberal revalorizando el principio de libertad en detrimento de algunos elementos originales del principio comprensividad. El principal apoyo a la escuela comprensiva serán las Autoridades Educativas Locales (LEAs). Thatcher desarrolla la libertad en educación a través de una política de: libertad de elección de centro, conservación de las *grammar school*, aparición de una mayor libertad de creación de centros de formación vocacional por agentes privados, y la aparición de la figura de los *sponsors* educativos.

Dentro de la primera legislatura de Thatcher como primera ministra en materia de igualdad se crea el *Assisted Places Scheme*, 1980, sistema de becas en *grammar schools* para alumnos de contextos sociales desfavorecidos que mostraran suficiente talento (PRING y WALFORD,1997: 58). Además da la posibilidad que los centros mantenidos por el gobierno dispusieran de *sponsors* privados (PRING y WALFORD,1997: 60). Dentro de la revalorización de la educación vocacional en la oferta educativa, en 1982, se desarrolla el *Technical Vocational Educational Initiative* (TVEI) y ofrecía recursos a aquellos centros que siguieran las líneas educativas del gobierno (CARR y HARTNETT, 1996: 162).

En las elecciones generales de 1983 los conservadores aumentaron su mayoría electoral, y se interpretó como un claro signo de apoyo popular a sus políticas neoliberales. En 1984 en la *Education Act* el gobierno central ofrecía fondos a las autoridades locales para innovaciones y mejoras específicas que se alejasen del principio comprensividad. En octubre de 1986, se lanza la iniciativa de las *City Technology Initiatives*, un nuevo modelo de educación vocacional para zonas urbanas, financiadas por el sector privado, empresas que estuvieran dispuestas a gestionarlas y sostenerlas (CARR y HARTNETT, 1996: 164). Dentro de esta nueva iniciativa se desarrollan los *City Tecnology Colleges* en principio destinados a que fuesen una “tercera clase de escuela” (COWEN, 2005), junto la *comprehensive school* y la

grammar school. De hecho algunas *City Technology Colleges* se convertirán en prestigiosas escuelas de éxito, como la *Thomas Telford School* (DEE, 2001).

Para la regulación de todas las nuevas salidas profesionales en 1986 se crea el *National Council for Vocational Qualifications* que desarrolla las *National Vocational Qualifications* (PRING y WALFORD, 1997: 112).

En las elecciones de 1987 los conservadores redujeron su mayoría de 144 a 102, pero siguen siendo mayoría. La reforma más decisiva vendrá en 1988, que establece un *Curriculum* Nacional para todos los alumnos de 5-16 años. El artículo 2 de la *Education Reform Act* de 1988 especifica lo que se entiende por *curriculum*, para todas las escuelas que reciban financiación pública, estableciendo objetivos, contenidos y materias, en las cuales se engloba las *core subjects*, Matemáticas, Lengua Inglesa y Ciencia, y las *foundation subjects*, Historia, Geografía, Tecnología, Música, Arte, y Educación Física, y en determinados cursos y niveles idioma extranjero, además de Religión de forma obligatoria. Y se establecen exámenes nacionales a las edades de 7, 11, 14, y 16 años (GARCÍA GARRIDO, 2005: 158). Para el desarrollo el desarrollo de estas medidas se crea el *National Curriculum Council* (NCC) y el *School Examinations and Assessment Council* (SEAC) (CARR y HARTNETT, 1996: 166-167).

La reforma de 1988 corrige el principio de comprensividad, manteniendo sus rasgos más distintivos: escolarización obligatoria hasta edad avanzada, retardo la selección académica o vocacional, enseñanza común o nacional para todo el Estado. Una innovación importante es la introducción de mayor flexibilidad educativa a través de la educación vocacional, siguiendo parámetros similares a la educación vocacional alemana (PHILLIPS, 1995: 6-8; GLOKA, 1995: 141-143).

Dentro de este aumento del prestigio de la educación vocacional, y centralización educativa, la reforma educativa de 1988 desvincula las escuelas politécnicas de las LEAs, siendo corporaciones independientes dirigidas por personas con amplia experiencia en industria, negocios, comercio u otras profesiones (CARR y HARTNETT, 1996: 166).

La introducción del *curriculum* nacional, y los nuevos mecanismos de evaluación, y creación de agencias nacionales que supervisen las nuevas medidas, desde la nueva óptica de la rendición de cuentas, serán elementos que vaya en detrimento de

las competencias originales de las LEAs, por cuanto el gobierno central asuma responsabilidades anteriormente descentralizadas. La dinámica recentralizadora de la Nueva Derecha, unido a las fricciones entre gobierno y determinadas LEAs especialmente en barrios obreros de mayoría laborista, generará resistencias a la reforma. Pero que en modo alguno será impedimento en su aplicación y desarrollo en gobiernos posteriores.

En 1992, ya en pleno gobierno de John Major, en el Libro Blanco denominado *Choice and Diversity; a new framework for schools*, se fusionan el NCC y el SEAC y se crea el *Schools Curriculum and Assessment Authority* (SCAA) para la revisión periódica del *curriculum* y el desarrollo de evaluaciones, y la *Funding Agency for Schools* (FAS) para la financiación de escuelas mantenidas por el gobierno (CARR y HARTNETT, 1996: 167-168). Además crea la *Office for Standards in Education*, OFSTED, que reduce las funciones del *Her Majesty's Inspectorate*, creado en 1839, reduciendo el número de inspectores, estableciendo que cada escuela debería ser inspeccionada por un equipo del OFSTED cada cuatro años, reduciendo las competencias de las LEAs en favor de una mayor centralización de la inspección educativa (CARR y HARTNETT, 1996: 169-170).

A lo largo de los gobiernos conservadores de Major en los noventa la introducción de correctivos neoliberales a la escuela comprensiva sigue progresando. En la *Education Act* de 1993 se da la posibilidad de especialización a las escuelas comprensivas en uno o más áreas del *curriculum*, ya sea en ciencia, música, tecnología o lenguas extranjeras, dando a las escuelas comprensivas especialidades la posibilidad de selección de sus alumnos, en coherencia a las capacidades mínimas exigibles para el inicio de estudios en la especialidad solicitada (PRING y WALFORD, 1997: 61)

En 1993 las escuelas mantenidas por el gobierno y las *voluntary-aided schools*, podrían solicitar a la Secretaria de Estado para la Educación la modificación de los instrumentos de gobierno y artículos que los regían para incluir en las estructuras de gobierno a los *sponsors* o transformarse en *City Technology Colleges* (PRING y WALFORD, 1997: 61) y crea además un nuevo tipo de centros mantenidos por el gobierno en función de determinadas creencias religiosas o filosóficas (PRING y WALFORD, 1997: 61).

Para finales de la era conservadora en 1997, la escuela comprensiva ha sido adaptada a las nuevas exigencias de libertad en educación y revalorización de la formación vocacional, propias del neoliberalismo. El gobierno de Blair basado en los principios del Nuevo Laborismo se mantendrá dentro de las reformas neoliberales, y posteriormente por el gobierno laborista de Gordon Brown hasta el 2007, y continuadas por el gabinete de gobierno de David Cameron.

La tendencia neoliberal del Nuevo Laborismo se aprecia en el modo que prevalece la libertad de elección de centro, la competición entre centros, y la publicación de los resultados de las evaluaciones, siendo un criterio de elección para las familias (CHITTY, 2004: 61).

Durante los últimos años del gobierno de John Major, entre 1994-1997, Tony Blair y David Blunket diseñan su política educativa, manteniendo la adaptación de la comprensividad a los modelos de educación especializada de Thatcher, pero desde una óptica más aceptable para el laborismo. Sus conclusiones las exponen en *Diversity and Excellence: a new partnership for schools* (Partido Laborista, 1995) y propone la reducción de los tipos de escuelas a tres: *community schools*, que serían las escuelas financiadas por los condados, las *aided schools* que serían las *voluntary schools*, y las *foundational schools*, escuela concertada cofinanciada por poderes públicos y entidades clericales o seculares. La adhesión a una u otra modalidad depende del consenso de los padres. La idea inicial era que las *foundation schools* fueran las que atrajeran la atención de las *grant-mantaned schools*, *specialist schools* y los *City Technology Colleges*, siendo escuelas donde la selección de alumnos no tendría por qué registrarse como las *community schools* y podrían operar como *aided schools* (CHITTY, 2004: 59-60)

En el Libro Blanco de 1997, *Excellence in schools*, propone la modernización del principio de comprensividad desde la primacía de los estándares por encima de las estructuras. La intervención será inversamente proporcional al grado éxito de la escuela, de modo que el gobierno trabajará "in partnership" para la elevación de los estándares (CHITTY, 2004: 64); el Estado sólo interviene en aquellas las cuya situación lo exija, si sus resultados son bajos. Es en este documento donde ya se anuncia: la continuación de las escuelas especializadas, se posiciona a favor de los agrupamientos homogéneos, mientras para zonas de bajo rendimiento propone la creación de Zonas de Acción Educativas, y se anuncia la creación de un código de admisión para las escuelas.

En líneas generales *Excellence in school* se mantiene dentro de los vectores educativos dibujados por el neoliberalismo, introducido por Thatcher. Donde sí se observan algunas diferencias será en algunas cuestiones de índole ideológica, como la educación para la ciudadanía.

“Excellence in school announced to need enhance the place of citizenship and political education within the National Curriculum.. the Qualifications and Curriculum Authority (QCA), the responsible for National Curriculum review, was largely taken on board these proposal” (BAILEY, 2004: 19-20).

El *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) fue el nuevo órgano para la revisión del curriculum que se creó en Gran Bretaña a los pocos meses de la entrada al gobierno del Nuevo Laborismo

Además de la revisión del curriculum en el Libro Blanco recibe atención: la inspección además de la mención a los tres modelos de escuela, *community school, aided school, foundation school*; y defiende la vigencia de las *grammar school* allí donde todavía existan, donde su futuro depende de la decisión de los padres, no de las LEAs (CHITTY, 2004: 66-67).

La primera ley educativa de Blair donde se plasmará lo expuesto en el Libro Blanco será en la *Education Act* de 1997 (CHITTY, 2004: 68). La siguiente ley educativa de 1998 *School Standards and Framework Act* en la cláusula 102 permitía a colegios mantenidos por fondos públicos la selección de alumnos de acuerdo a sus aptitudes. Además indica que para menores de 11 años no hay obligación de seguir el *curriculum* nacional de forma estricta en Historia, Geografía, Diseño, Tecnología, Arte, Música, y Educación Física. Y a las *Education Action Zones*, les da capacidad de modificación o abandono del *curriculum* nacional (CHITTY, 2004: 131). Medida cuestionable en tanto rebaja los estándares en dichas escuelas.

En el *Curriculum 2000* establece una reforma curricular y de titulaciones entre 14/19 años, acercando las vías académica y profesional (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 101). Desarrollando vías curriculares flexibles, aumentando el estatus de la formación profesional (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 101).

El Libro Verde *14-19 Education: Extending Opportunities. Raising standards*, se caracteriza por: un *curriculum* común con menor número de asignaturas, formación profesional viable y de calidad para alumnos no motivados, potenciación del ritmo personal de aprendizaje entre 17-19 años, fomento de asignaturas de desarrollo personal, creación de una nueva gama de titulaciones profesionales (GCESS) (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 103). Las reformas del *Curriculum 2000* se caracterizan por: ampliación de estudios a nivel avanzado, mayor consistencia de niveles entre diferentes titulaciones, y optimización de la correspondencia entre titulaciones académicas y las de tipo aplicado de la *General National Vocational Qualifications* (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 103).

En 2001 se publica otro informe especialmente importante *Schools: building on success: raises standards, promoting diversity, achieving results*, supondrá una profundización en la especialización escolar regulando las *City Academies*, en donde se propone como escuelas de éxito a antiguos *City Technology Colleges* creados en la era conservadora como la *Thomas Telford School*, que se caracteriza por una metodología educativa tradicional combinada con las nuevas tecnologías. Se incentiva la autonomía de los centros para convertirse en escuelas de éxito, y los *sponsors* jueguen un papel central en el sector educativo. La educación laborista aumenta así la diferenciación entre alumnos de bajo y alto rendimiento, fenómeno que se evidencia aun más en el programa de escuelas especializadas, creadas originalmente durante el gobierno de John Major en 1993, donde se crea ahora las *Advanced Specialist Schools* para que se conviertan en escuelas de alto rendimiento (CHITTY, 2004: 73-75).

Muchas de las propuestas del Libro Verde fueron materializadas en la 2002 *Education Act*, que sigue en la línea del aumento de la diversificación de la oferta educativa, ya en el año 2003 había operativas unas 1000 escuelas especializadas y en 2005 unas 1500 (CHITTY, 2004: 77)

La reforma del principio de comprensividad desde políticas neoliberales en el Reino Unido, iniciadas por Thatcher y Major, continuadas por Blair, y mantenidas en posteriores gobiernos, laboristas y conservadores, es una corrección de la escuela comprensiva adaptándola a la globalización que surge después de la crisis del petróleo, combinando derecho a la educación y libertad en educación, una libertad que se expresa en un aumento de la presencia del sector privado y un incremento de la oferta de tipos

de escuelas, ya no sólo se diferencia entre *grammar school* y *comprehensive school*, por cuanto dentro de la escuela comprensiva se ha creado una variada tipología de escuelas especializadas y academias, además de los *City Technology Colleges* heredados de la época de Thatcher, que se traduce en mayor libertad de elección de centro por familias y alumnos. Síntesis no exenta de riesgos, en la medida que significa un proceso de privatización mucho complejo que en Suecia.

La importancia de la reforma sueca a la escuela comprensiva se debe a que Suecia fue un país pionero en la segunda postguerra mundial para el establecimiento de la educación básica de 9 años, y en los años setenta Suecia fue un país pionero en la introducción exitosa de correctivos neoliberales a este tipo de escuela. La importancia de las reformas neoliberales en el Reino Unido al principio de la comprensividad reside en que la entrada al gobierno de Thatcher en el Reino Unido como Primera Ministra coincide con la entrada de Ronald Reagan en el gobierno en Estados Unidos. La aparición simultánea del neoliberalismo en Estados Unidos y Reino Unido será un determinante más en la orientación neoliberal de una globalización iniciada en la crisis del petróleo.

En Europa occidental, donde la escuela comprensiva se impuso en numerosos países entre la segunda postguerra mundial y los años setenta, las reformas neoliberales, después de la crisis del petróleo a consecuencia del industrialismo, ha supuesto mayor libertad en educación respetando las señas de identidad más básicas de la escuela comprensiva: enseñanza común y obligatoria hasta al menos la educación secundaria inferior retardando lo más posible la selección educativa; aunque algunos de sus elementos originales, escolarización según proximidad geográfica y agrupamientos heterogéneos, se encuentran reformados. A partir de la reforma neoliberal en plena globalización se ha ido imponiendo la libertad de elección de centro, y los agrupamientos homogéneos. Medidas que de aplicarse sin prudencia crean nuevos modelos de segregación, por cuanto la potenciación de los agrupamientos homogéneos en lugar de heterogéneos, implica la sustitución de la colaboración y cooperación, basadas en la fraternidad y la solidaridad, por la competencia, que de ser sólo individual, no forma en la convivencia imprescindible que entraña la socialización.

4.9.1.3.3. Correctivos al principio de comprensividad en España.

En el caso de España la primera legislación educativa que aboga por un modelo comprensivo de escuela obligatoria es la Ley General de Educación (LGE) en 1970, todavía durante la dictadura de Franco. Posteriormente, en democracia, el primer modelo de escuela comprensiva será la Ley Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, durante el periodo del gobierno socialista presidido por Felipe González, que se respetará durante la primera legislatura del Partido Popular, siendo Presidente José María Aznar, aplicando la primera reforma a la escuela comprensiva en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) a finales de su última legislatura en el año 2002, pero que no llegará a aplicarse de forma completa, dado que en las siguientes elecciones habrá un cambio de gobierno socialista, presidido por Rodríguez Zapatero, que frena la reforma conservadora y aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006, modificada en el siguiente gobierno conservador de Mariano Rajoy, implantando la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) en 2013.

Las reformas socialistas como las conservadoras en relación al principio de comprensividad siguen líneas parecidas al resto de Europa, se caracterizan por: descentralización de competencias educativas, aumento de la libertad en la educación, aumento de la optatividad en secundaria obligatoria, revalorización de la educación vocacional, conservando de la LOGSE el retardo de la selección educativa a los 16 años.

La descentralización educativa en España, a diferencia de Suecia u otros países de Europa que se hizo en beneficio de las municipalidades, se ha hecho de acuerdo a las características históricas heredadas de la Transición, descentralizando en beneficio de las Comunidades Autónomas. El aumento de la libertad en educación en España ha significado mayor prestigio para la escuela privada, mientras la escuela pública desde la crisis económica de 2008 se encuentra sujeta a las medidas de austeridad económica. En relación a la introducción de elementos diversificadores y revalorización de la educación vocacional se observa cómo en las últimas reformas posteriores a la LOGSE en los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria se aumenta la optatividad y reformas en la vía vocacional, en este último aspecto la Ley Orgánica de

Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 introduce una modalidad similar al Sistema Dual de Alemania, en España a través de la Formación Profesional Dual.

Las reformas educativas al principio de comprensividad en España se ubican dentro de su contexto regional, la Unión Europea, donde las diferencias entre reformas conservadoras o progresistas a menudo son sobre cuestiones muy específicas de sensibilidad social y política, por ejemplo la enseñanza religiosa o educación ciudadana, o la manera de flexibilizar el *currículum*. Por lo demás las reformas educativas españolas se encuentran en total sintonía con el actual marco político e institucional europeo. Cuando se aborde la educación secundaria española se hará un análisis más detallado de estas reformas.

4.9.1.3.4. Conclusiones sobre los correctivos al principio de comprensividad.

En líneas generales las reformas al principio de comprensividad en Europa desde la crisis del petróleo en los setenta, intentan una mayor acomodación entre educación y modelo industrial y económico, habiendo sido impulsadas con éxito por primera vez en Suecia, marcando el destino de las demás reformas escolares, manteniendo que la edad de selección educativa se retarde, tal cual propone el modelo original de escuela comprensiva, pero sin embargo introducen serias reformas en la medida que se aumentan las medidas diversificadoras, especialmente en el Reino Unido, diferenciándose claramente las opciones para alumnos de alto o bajo rendimiento, dentro de una política de financiación educativa, que desarrolla el principio de libertad en educación entendido como libre mercado educativo, en tendencia a la desaparición del Estado del Bienestar, lo que supone la vuelta al Estado Liberal.

Si la escuela comprensiva es producto de la evolución histórica del principio de igualdad, y el rol integrador del Estado (WIBORG, 2009); que a mediados del siglo XX evoluciona al Estado del Bienestar: desde los setenta la incertidumbre gira en torno a la siguiente cuestión ¿a dónde evolucionará la escuela cuando el neoliberalismo tiende a la reducción del Estado-nación, descentralizando competencias y transfiriendo funciones al mercado, las fronteras nacionales desaparecen y emerge una globalización, regida por nuevos sistemas de gobernanza y políticas supranacionales?

Desde el punto de vista de la Educación Internacional, las políticas educativas supranacionales se orientan a la convergencia de las políticas educativas internacionales, en tendencia a un modelo educativo global, que facilite la equivalencia y convalidación entre titulaciones de diferentes países, y facilite la movilidad de estudiantes y graduados. Proceso que desde una perspectiva crítica hay riesgo de reproducción de nuevos modelos de segregación en los resultados escolares.

No deja cuanto menos de ser paradójico que España y Suecia sean los países que menor rendimiento presentan en términos promedio en el informe PISA del 2012 en comparación a Finlandia, Reino Unido y Alemania. Siendo Suecia y España donde las políticas neoliberales de descentralización han sido aplicadas de forma más agresiva. Frente al Reino Unido que desde 1988 inicia un proceso de recentralización. Finlandia desarrolla un modelo más desconcentrado que descentralizado (GARCIA RUIZ, 2010); donde aun persiste un elevado uniformismo (LUKKANEN, 2013). Y en Alemania el modelo de descentralización no sigue patrones neoliberales, es un descentralización tradicional, su sistema federal es producto de la herencia histórica de la guerra de los 30 años en el siglo XVII (MITTER, 1995: 47); un modelo de descentralización que Kotthoff denomina bajo el concepto de “*‘multi-central’ system. This means that the system as a whole is largely decentralized down to the Länder level which, in turn, administer a rather centralized education system* (KOTTHOFF, 2011: 35).

4.9.2. El modelo de escuela diversificada: virtudes.

A principios del siglo XX la mayoría de sistemas educativos europeos son diversificados, la escuela comprensiva era tan sólo un proyecto que se materializa a medida que los gobiernos socialdemócratas se consolidan a principios de siglo en los países nórdicos, y el Estado del Bienestar eclosiona en Occidente después de la Segunda Guerra Mundial. Antes de la génesis de este modelo, el sistema educativo predominante fue la escuela diversificada.

Según se extiende por Europa la escuela comprensiva, pocos países mantienen el modelo diversificado, permaneciendo sólo un núcleo, aunque importante, a razón de su prestigio educativo, de países fieles a este tipo de escuela, entre los que destaca Alemania.

De todos los modelos de escuela diversificada el más influyente desde el siglo XIX es el prusiano cuyo espíritu, bajo la primacía de la *Bildung* (concepto que se analiza en el sub-epígrafe “5.4.6. Tradición y crítica social en la *Bildung*”), hereda el sistema educativo alemán, digno de emulación desde los primeros comparatistas del XIX, y un referente para las reformas educativas de finales del siglo XX, por dos razones: por haber sido fuente de inspiración en los correctivos de Thatcher a la escuela comprensiva, y porque Alemania sigue siendo una de las economías más competitivas de Europa dentro de la globalización neoliberal. A nivel educativo la principal característica a día de hoy de Alemania reside en que ha sabido conservar la tradición de la *Bildung*, y la tradición vocacional de los gremios artesanales.

La escuela escuela diversificada alemana en su vertiente académica sintetiza los aspectos más propios de la cultura, sociedad, y modelos educativos prusianos, asentados en la *Bildung*, y uno de los modelos académicos más prestigiosos de Europa, los *college* de Oxford y Cambridge. Síntesis histórica que se concreta en el *Gymnasium*, reformado por Humboldt. En la vertiente vocacional recoge el legado de Georg Kerschensteiner cuya escuela del trabajo sienta las bases teóricas inspiración en la educación vocacional alemana desde la República de Weimar que establece por primera el Sistema Dual, vertiente vocacional precedida en el siglo XVIII por las aportaciones de la escuela de la Halle de Hermann Francke (GARCÍA GARRIDO, 2005). Sistema Dual que en esencia adapta al industrialismo la formación de aprendices por los maestros artesanos de los gremios medievales (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

Modelo de escuela vocacional, que reúne en su seno tradición y Modernidad, de referencia para otros países europeos, que desde los setenta y ochenta por efecto de la crisis del petróleo, ante la necesaria adecuación entre oferta vocacional y los cambios socioeconómicos, descubren en Alemania un buen ejemplo para sus políticas domésticas. En este contexto de revalorización de la oferta vocacional se ubica la prevalencia para Thatcher del sistema educativo alemán en la reforma de la educación británica de 1988 (GLOKA, 1995: 141-143; PHILLIPS, 1995: 141-143).

A partir de esta breve introducción sobre el espíritu y sentido del modelo educativo alemán, uno de los principales paradigmas históricos de escuela diversificada

desde el siglo XIX, se sientan una serie de premisas sobre las principales virtudes de este modelo.

La primera virtud de la escuela diversificada es histórica, la capacidad de conservación de la tradición y la cultura escolar en la historia contemporánea, para la preservación y perpetuación de la tradición educativa, brindando a la escuela de una gran estabilidad. Los países donde se ha establecido la escuela comprensiva la sucesión de reformas ha sido incesante, primero para la instauración de la comprensividad, y desde los setenta la introducción de correctivos neoliberales, modelos que han vivido en las últimas décadas un permanente proceso de reforma, con algunos periodos de estabilidad educativa, pero que en ningún caso han logrado la longeva estabilidad que manifiestan algunos de los modelos diversificados más prestigiosos de Europa como es el alemán.

Si se comparan las reformas educativas que España ha vivido en las últimas décadas frente los escasos cambios en la educación de la República Federal de Alemania, se observa claramente la enorme estabilidad del sistema educativo alemán frente al español. Efectivamente, en ningún momento se alude que los factores de cambio sean negativos o perniciosos, lo que se expresa es que: en la estructura de los cambios educativos en España en las últimas décadas, se observa una clara vinculación entre reforma educativa e ideología del partido en el gobierno. Mientras que en Alemania, aunque lógicamente cada partido en el gobierno intenta una cierta adecuación de la educación a sus principios políticos, por ejemplo los cambios que introduce el Partido Socialdemócrata durante el gobierno de Willy Brandt, salvo cambios puntuales, la estabilidad de la educación no depende de la estabilidad o inestabilidad política. En el caso del Reino Unido, aunque posiblemente haya habido periodos de estabilidad educativa en las últimas décadas de mayor duración que España, lo que se observa es que entre los años sesenta y finales del siglo XX igualmente vive un continuo proceso de cambios educativos: desde que se implanta definitivamente la escuela comprensiva en los años 70, a posteriori cada gobierno ha creado nuevas tipologías de escuelas, desde los *City Technologies Colleges* de Thatcher, a las *specialists schools* de Major, las *City Academies* y *advance specialists schools* de Blair, además del aumento de las *faith school* donde aparecen nuevas *church schools*, mientras de otro lado, aunque minoritarias todavía queda un grupo de *grammar schools* que han resistido el paso del tiempo, y en menor medida un reducido de *modern schools*; lo que revela una elevada

complejidad escolar aumentado por los cambios de gobierno desde los años sesenta (SMITHERS y ROBINSON, 2010); que sin embargo no sucede en Alemania.

El *Gymnasium* será creado por Humboldt para el desarrollo de la vía académica en Alemania en secundaria, teniendo por referente la tradicional *Bildung* alemana y las *grammar schools* británicas, desde entonces el *Gymnasium* adapta sus contenidos curriculares a los momentos históricos y sociales, por ejemplo, el importante peso que tuvo en su origen las lenguas cultas ha cedido por nuevos contenidos académicos. Sin embargo su ideal de fondo, el concepto de *Bildung*, formación de la persona, se mantiene inalterable. Y junto al *Gymnasium* las alternativas vocacionales que ya empiezan a desarrollarse en 1870 (GARCÍA GARRIDO , 2005: 65-66). Durante el régimen NAZI se intentó utilizar la educación para los fines del régimen, de todas formas se mantuvieron intactas las estructuras creadas por la República de Weimar, desde la *Grundschule*, la educación primaria, a la estructura del *Gymnasium*, y la educación vocacional (GARCÍA GARRIDO , 2005:69).

La actual ordenación del sistema educativo de Alemania occidental se encuentra en la reordenación educativa de Berlín de 1948-1950, en la que se unificaban las escuelas existentes en los siguientes tipos, una escuela primaria, *Grundschule*, de 6/12 años, seguida de una de las siguientes escuelas secundarias, *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, modelo que después se extendería a todos los Estados, y de forma minoritaria la *Gesamtschule* desde mediados de los años sesenta, que intentó, sin demasiado éxito, la implantación del modelo de escuela comprensiva (GARCÍA GARRIDO , 2005: 73-75).

Después de la Segunda Guerra Mundial en la República Federal de Alemania se seguirán manteniendo muchas de las estructuras educativas de la República de Weimar, la sociedad alemana, lejos de la innovación, desea la recuperación a la estabilidad educativa que otorgan la conservación de las tradiciones escolares, en la vía académica basada en la *Bildung* en el *Gymnasium*.

“La experiencia de ruptura después del periodo NAZI lleva a muchos líderes a buscar cierta seguridad en las viejas tradiciones alemanas, el conservativismo que prevalece en la Alemania post-bélica obedece a un intento de volver a la estabilidad social, y distanciarse de los experimentos sociales, los académicos del momento desaconsejaban la reforma de la educación secundaria y proponen

al modelo antiguo del *Gymnasium*” (ROBINSOHN y CASPAR KUHLMANN, 1967: 311-330; PHILLIPS, 1995: 15)

La región que si vivirá drásticas reformas será la parte oriental, los territorios que pertenecieron a la antigua República Democrática de Alemania. A mediados del siglo XX para el establecimiento de la escuela comprensiva, y después de la caída del Muro de Berlín para su adaptación al modelo diversificado de Alemania occidental (KOTTHOFF, 2011).

La primera virtud que debe destacarse de la escuela diversificada es su gran capacidad histórica de conservación de su cultura escolar, ofreciendo una enorme estabilidad educativa, frente cualquier otro factor histórico, social o político, donde con independencia de los ciclos económicos o los contextos políticos y sociales, intenta mantenerse y preservarse estable. En el caso de Alemania claro ejemplo de ello es la forma en que los diferentes niveles educativos, de primaria y secundaria, y dentro de secundaria las diferentes opciones académicas y vocacionales, han prevalecido independientemente de las circunstancias.

La segunda virtud, derivada de la anterior, su elevada excelencia educativa. En la medida que la educación académica alemana es fruto de la adaptación de las *grammar school* al *Gymnasium*, es un modelo educativo que tiene por objeto la excelencia educativa, una excelencia que ya no sólo se circunscribe a la vía académica, hoy en día la excelencia se extiende a todos los ámbitos de la educación, incluida la vocacional, habiendo en la educación alemana un elevado nivel de exigencia educativa en todas sus vertientes, académicas o vocacionales. A pesar que en los informes PISA Alemania suele estar por debajo de Finlandia o Corea del Sur, hoy en día haber estudiado o ejercido docencia en Alemania sigue siendo un elemento de prestigio y mérito académico.

El origen de la meritocracia proviene originalmente del academicismo, siendo en Europa un modelo hegemónico de academicismo el modelo de Oxford y Cambridge, que Humboldt importa al *Gymnasium* dentro del concepto de *Bildung*, y que es la base de toda la meritocracia alemana, en el sentido de que la selección de los alumnos depende de su grado de desarrollo y madurez, algo que se aprecia en sus resultados académicos, en función de los cuales se hará la selección educativa en secundaria.

La tercera virtud de la escuela diversificada es de carácter económico, debido a su estabilidad educativa, ha conservado a lo largo de la historia la estructura tradicional de la educación vocacional medieval, adaptándola a los nuevos escenarios industriales, sin que apenas haya experimentado cambios por la crisis del petróleo en los setenta. La educación vocacional alemana es heredera directa de la formación que en los gremios ofrecían los maestros artesanos a los aprendices, un modelo vocacional que mientras en muchos países de Europa, por ejemplo España, se perdió, en Alemania se siguió cultivando y adaptando a través de las opciones vocacionales de la escuela secundaria.

El Sistema Dual, donde el alumno en secundaria superior compagina estudios y trabajo en régimen de prácticas remuneradas, tiene su origen en la Edad Media cuando existía la institución del aprendiz en el taller del maestro artesano, un modelo de aprendizaje tradicional revitalizado a finales del siglo XIX dentro del desarrollo industrial, para la formación de los aprendices que se encargarían de determinadas funciones en el comercio y la industria. Modelo medieval del aprendiz artesano adaptado a los nuevos métodos de formación moderna. Las primeras escuelas vocacionales en donde se desarrolló el Sistema Dual arrancan en las primeras décadas del siglo XX, entre 1919-1938, la asistencia a estas escuelas fue obligatoria para todos los adolescentes que no cursaban a tiempo completo estudios en la secundaria superior, de forma que podían acudir a las escuelas vocacionales y recibir una instrucción vocacional al mismo tiempo que desarrollaban unas prácticas profesionales. El Sistema Dual es de hecho tan tradicional en Alemania que durante la Guerra Fría fue desarrollado a ambos lados del Muro de Berlín. En la República Federal de Alemania desde 1969, coincidiendo con los intentos socialdemócratas desde 1965 de implantación de la *Gesamtschule* (TENORTH, 1995); así como también se desarrolló el Sistema Dual en la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania. Modalidad vocacional que posibilita a jóvenes que se encuentren sin estudios a tiempo completo, o en situación de desempleo, poder cursar estudios durante dos o tres días a la semana y compaginarlo con un trabajo a tiempo parcial (PHILLIPS, 1995: 49).

La educación vocacional medieval será recuperada y conservada en el siglo XIX, especialmente cuando en 1871 se introduce la *Gewerbeordnung*, una ley que regula el trabajo artesano en donde se sientan las bases de lo que a finales del XIX y principios del XX será la educación vocacional, adaptándose a fines industriales y comerciales (KLOSS, en PHILLIPS, 1995: 164). En 1897 se establece el *Craft Guilds*

Act, la ley de gremios, donde se regula la formación de aprendices, y en 1908 se reconoce que sólo los maestros artesanos, examinados bajo regulaciones estatales, tenían la potestad del entrenamiento de aprendices, haciendo obligatoria su asistencia a la escuela mientras a tiempo parcial realizaban funciones de aprendices (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

El Sistema Dual de formación vocacional actualmente vigente en Alemania tiene así su origen en la figura del aprendiz, forjado durante la Edad Media, y la forma en que a principios del siglo XX se crea la escuela elemental, de modo que los aprendices artesanos estaban obligados a compaginar su labor vocacional, en el taller o la industria, y la asistencia a la educación elemental (KLOSS, 1995: 165). El desarrollo de la educación vocacional en Alemania se continuará a lo largo del siglo XX, unos años antes de la Segunda Guerra Mundial, en 1935, se introduce en la industria la *Gesellenprüfung*, una examinación en donde la industria valoraba las cualificaciones profesionales de los trabajadores (KLOSS, 1995: 164). Después de la Segunda Guerra Mundial la educación vocacional fue consolidada en las normativas de 1969, y en la *Works Constitution Act* de 1972, y en el *Vocational Training Promotion Act* de 1981 (RAGGAT, 1995: 192).

Actualmente el Sistema Dual es obligatorio para todos los alumnos entre 15-18/19 años, dependiendo del Estado (EURYDICE, 2014); que no están escolarizados en alguna modalidad de educación a tiempo completo (KLOSS, 1995: 161). Y además contempla una educación superior, similar a la politécnica inglesa, la *Fachhochschulen* (PHILLIPS, 1995: 6).

En el momento en que se estudia detenidamente el elevado nivel de la formación vocacional alemana, y la enorme excelencia del *Gymnasium*, se entiende rápidamente el por qué de la admiración de muchos sistemas educativos europeos hacia el sistema diversificado alemán, y los intentos de combinar lo mejor de cada sistema, comprensivo y diversificado, en un modelo educativo europeo que garantice la igualdad de oportunidades dentro de una libertad de elección de salidas académicas o vocacionales para los alumnos de acuerdo a sus capacidades en la secundaria superior. Y precisamente la enorme importancia que exige la libertad en los modelos diversificados se deduce su cuarta virtud, eminentemente política, la enorme relevancia del principio de libertad en la escuela diversificada.

La cuarta virtud es política, por cuanto los modelos diversificados representan históricamente un paradigma de libertad en educación. El principio político que prioriza la escuela diversificada en educación será el principio de libertad, ofreciendo una gran libertad de elección de centro a familias y alumnos, teniendo diferentes opciones, académicas o vocacionales, siempre que reunan los requisitos de acceso, especialmente para el ingreso al *Gymnasium*. Estudios tanto académicos como vocacionales que además se caracterizan por su elevada excelencia, siendo el logro de la acreditación un elemento de mérito educativo y prestigio social, para la escuela y el estudiante.

Las virtudes de la escuela diversificada se podrían sintetizar en: históricas, meritocráticas, económicas y políticas; virtudes históricas por su profundo respeto a la conservación de las tradiciones que brindan de una gran estabilidad educativa, virtudes meritocráticas dada la excelencia de la educación académica y vocacional, virtudes económicas derivadas de la enorme importancia de la educación vocacional en el desarrollo de la industria y la economía, y una virtud política en la interpretación del principio de libertad en la educación.

La relevancia de las virtudes educativas de la escuela diversificada, y las correcciones al principio de comprensividad, son aspectos cuya combinación sería un ideal para la futura educación europea, y de la síntesis de las mejores cualidades de ambos modelos una garantía plena de igualdad y libertad.

5. Algunos modelos paradigmáticos de educación secundaria en Europa.

El paso del Antiguo Régimen al Estado Liberal, entre los siglos XVIII y XIX desde la Ilustración, y el paso del Estado Liberal a los diferentes modelos de Estado social del siglo XX, en Occidente el Estado del Bienestar, conlleva el progreso a la democratización de la enseñanza, sobre todo a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, y de forma significativa en los países de hegemonía socialdemócrata, por ejemplo los países nórdicos, donde aparece un nuevo modelo de escuela, la escuela comprensiva, que se extiende a diferentes regímenes de diversas ideologías, desde el Reino Unido asentado sobre su larga tradición liberal, a la España de la dictadura de Franco. La escuela comprensiva, impulsada inicialmente por la socialdemocracia nórdica, se mantendrá firme aun cuando los partidos conservadores escandinavos formen gobierno.

En este epígrafe se estudiará primero los sistemas escolares de Suecia y Finlandia, dos de los países nórdicos más influyentes en la educación de Europa occidental. Suecia porque desde 1950 empieza la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años, destacando en su fundamentación uno de los educadores europeos más emblemáticos desde mediados del siglo XX, Torsten Husén, siendo Suecia un modelo de Bienestar por el crecimiento económico a mediados del siglo XX gracias a su política de neutralidad en la Segunda Guerra Mundial. Y Finlandia porque hoy en día es un paradigma de excelencia por sus resultados en los últimos informes PISA, habiendo tenido en su origen como modelo a Suecia.

Se estudiará el Reino Unido dado que la reforma comprensiva de 1965 animó a la implementación de este tipo de escuela a muchos países europeos, y posteriormente sus reformas neoliberales han sido un elemento referencia en las políticas neoliberales internacionales.

Además de diferentes modelos de escuela comprensiva, se estudiará el modelo diversificado de Alemania, dado que es el exponente más carismático de este tipo de escuela, y su modelo de Sistema Dual ha sido fuente de inspiración para la introducción de modalidades similares en la vía vocacional de la educación secundaria superior, en muchos países durante las reformas neoliberales al principio de comprensividad.

Finalmente se estudiará la actual estructura de la educación secundaria española, comprobando cómo los demás sistemas educativos europeos han influido decisivamente en España, y cuáles son las carencias y virtudes de este país al compararse frente los demás sistemas educativos analizados en esta investigación.

Por los motivos señalados, a continuación y en el siguiente orden, en el sub-epígrafe 5.1. se estudiará la escuela comprensiva sueca, seguida de la finlandesa en el sub-epígrafe 5.2, para después al análisis de la actual situación del Reino Unido en el sub-epígrafe 5.3, y el modelo diversificado alemán en el sub-epígrafe 5.4., al término del cual, y para la finalización del epígrafe, se expondrá la educación secundaria en España en el sub-epígrafe 5.5.

5.1. La educación secundaria en Suecia.

De los países escandinavos Suecia es geográficamente el país más grande, según *Eurypedia, Enciclopedia Europea de Sistemas Educativos Nacionales* de la Comisión Europea, Suecia cuenta con una superficie aproximada de 450.000 kilómetros cuadrados, con una distancia de 1600 kilómetros desde el punto más septentrional al meridional. La población sueca es, proporcionalmente a su extensión, una de las más grandes de los países nórdicos, 9.455.134 habitantes en 2011, de los cuales menores entre 0-29 años se encontraban 3.422.644 niños y jóvenes, de los que 886.500 se encontraban matriculados en la enseñanza obligatoria.

Suecia forma parte de la península de Escandinavia, junto a Noruega, y se incluye entre los países nórdicos, que además de Suecia y Noruega incluye Dinamarca; si bien hay publicaciones que extienden los países nórdicos a todos los países del norte de la Unión Europea, integrando Finlandia e Islandia. Los países nórdicos a su vez se integran dentro de un conjunto más amplio, los países del norte, *Northern countries*, que incluyen Groelandia y las Islas Faroe.

La unidad de los países escandinavos se remota al reino de Kanud (Canute II) 995-1035, Rey de Dinamarca, Suecia, Noruega, y Gran Bretaña, unidad que se pierde a su muerte, no restaurándose hasta la Unión de Kalmar, 1397-1523, que ligaba a todos los países del norte, a excepción del Reino Unido. En 1523 la unión se rompe, Noruega pasa a Dinamarca, y Finlandia a Suecia hasta 1809. Después de las guerras napoleónicas los aliados separan Noruega de Dinamarca en 1814, pasando Noruega a Suecia hasta 1905, año de su independencia.

La historia de Suecia se remonta a la época vikinga, pero como Estado-nación suele fecharse en la coronación de Gustavo I de Suecia (1496-1560) también llamado Gustavo Vasa, el 6 de junio de 1523, cuando se inicia el proceso de unificación nacional, además de su relevancia por cuanto Gustavo I extiende el luteranismo, y a nivel educativo las primeras ordenanzas escolares, prácticamente intactas hasta 1842 (WIKANDER, 2010: 8). A partir de la unificación de Suecia por Gustavo I en 1523, Suecia evoluciona a una potencia europea, teniendo uno de sus momentos de mayor esplendor el siglo XVII, cuando demuestra una capacidad de liderazgo e influencia en los países de la región que conserva hasta la fecha.

La principal razón histórica de la influencia de Suecia al norte de Europa se debe a la gran hegemonía política que ha mantenido junto Dinamarca, dominando en diferentes periodos sucesivos a Noruega y Finlandia. Un motivo más reciente en su desarrollo e influencia económica y política en lo demás países de la región, y prácticamente toda Europa, fue su política de neutralidad en las guerras mundiales del siglo XX, muy similar a Suiza, y que permitió una mayor prosperidad económica que los países beligerantes. A pesar de su proximidad geográfica a Alemania, Suecia mantendrá su neutralidad, siendo un factor de desarrollo económico e industrial que facilitará la consolidación del Estado del Bienestar en la postguerra, un modelo político que se extiende a los países de la región y Europa occidental. Algunos autores lo han calificado como el proyecto más ambicioso de Estado del Bienestar europeo (CARLGREN, 2009: 634) basado sobre los pilares de centralismo, universalidad, y consenso (LINDBLAD y WALLIN, 1993; CARLGREN, 2009: 635; LINDBLAD Y LUNDHAL, 1999). Precisamente por el elevado grado de centralismo del Estado del Bienestar en Suecia, el neoliberalismo posterior a la crisis del petróleo comienza un proceso de reformas descentralizadoras y flexibilizadoras, que marcan las tendencias políticas contemporáneas, incluidas las educativas (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 284; WIKANDER, 2010).

Actualmente los países del norte se encuentran agrupados en la *Northern Association*, en la cual se integran Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia, Islas Faroe, Islandia, Groelandia, y las islas Aland, archipiélago Báltico región autónoma de Finlandia. Dicha asociación es un cuerpo inter-gubernamental en cuyo ámbito periódicamente se reúnen el *Nordic Council of Ministers*, y donde se realizan tratados y acuerdos entre los países firmantes, algunos de ellos en materia de cultura, educación e investigación, uno de ellos sobre modelos de admisión en educación superior, suscrito el 3 de septiembre de 1996, modificado el 31 de octubre del 2012, adecuándose al Proceso Bolonia.

Actualmente el contexto político de Suecia es el de una monarquía parlamentaria integrada dentro de la Asociación del Norte, donde juega un papel preponderante, y la Unión Europea, en la que tradicionalmente ha sido euro-escéptico, integrándose relativamente tarde, 1995, y habiendo rechazado por referéndum la entrada en la moneda única, el euro, al igual que Dinamarca, Noruega, Reino Unido, y Suiza.

Dentro de los países del norte Suecia juega un papel fundamental por diferentes motivos, muchos de ellos geográficos, demográficos e históricos, motivo por los cuales las políticas suecas ejercen una influencia decisiva en la zona, y en el caso de la educación se percibe claramente cómo las orientaciones educativas que ha tomado Suecia en su historia reciente han tenido repercusiones en los demás países de la región, en particular Finlandia, cuya importancia educativa a principios del siglo XXI radica en su éxito en los últimos informes PISA.

El caso de Suecia es paradigmático, muestra un modelo puro y muy progresista de escuela comprensiva que aún sigue siendo analizado por los investigadores de la educación. Aunque en estos momentos Suecia, en mayor medida que Finlandia, está siendo influida por políticas neoliberales. Cabe la valoración que en materia de educación comprensiva Finlandia sea más fiel que Suecia a la conservación del modelo original de escuela comprensiva.

La asunción de unos mismos modelos políticos, económicos, o educativos, entre países nórdicos, es relativamente sencilla, porque comparten una serie de características comunes, una de ellas la gran homogeneidad social. La minoría étnica más importante es la lapona, y sólo en Noruega, Suecia y Finlandia, y además la inmigración es escasa. En relación a la emigración, de Escandinavia a fuera, sólo en periodos de pobreza o crisis en la primera mitad del siglo XX hubo una fuerte emigración a América. En el caso particular de Suecia y Finlandia, hay territorios en la frontera donde hay minorías de habla finlandesa en Suecia, o habla sueca en Finlandia, minorías lingüísticas integradas en los respectivos sistemas de enseñanza. Además al norte de Suecia hay regiones en donde se habla un antiguo dialecto del sueco, *meänkieli*. En 1999 el parlamento sueco aprobó una ley para la protección de las minorías lingüísticas por la que se reconocía el derecho a la enseñanza en la educación básica en las lenguas maternas. Y a pesar de que sean mucho más minoritarias, la protección lingüística se extiende también al *yiddish*, dialecto judío asquenazi, y el *romani*, lengua gitana. Salvo estas excepciones, Suecia disfruta de una gran homogeneidad social e idiomática.

En líneas generales la densidad demográfica en los países nórdicos es muy baja, dada las condiciones medioambientales, concentrándose la población en los núcleos urbanos, tampoco demasiados si se comparan con el resto de países occidentales, y habiendo vastas regiones naturales. Además de la homogeneidad social disfrutaban de una

gran homogeneidad religiosa, el luteranismo es la religión mayoritaria. Y en el caso concreto de Noruega, Dinamarca y Suecia, comparten el hecho de ser monarquías parlamentarias. La constitución sueca data de 1809, siendo una de las constituciones escritas más antigua de Europa, prueba de su estabilidad política

Los países nórdicos comparten un modelo de escuela comprensiva muy avanzada, basada en la escuela pública, no selectiva, en agrupamientos escolares heterogéneos, cubriendo la totalidad de la edad escolar obligatoria, donde la mayoría de los alumnos, independientemente de su clase social, son escolarizados en escuelas comprensivas, donde mantienen aprendizajes comunes, y cualquier tipo de selección es pospuesta hasta la educación secundaria superior, a los 16 años (WIBORG, 2009: 4). Green et al. (2006) han destacado que no es una coincidencia que los países nórdicos, que tienen mayores niveles de igualdad social y económica, disfruten de sistemas educativos más igualitarios, que los países de habla inglesa o alemana (WIBORG, 2009: 2).

Dentro de los Estados nórdicos un país líder en la introducción de la escuela comprensiva es Suecia, aunque hoy sea Finlandia el país que ha logrado mayor rendimiento académico. Debido a la importancia histórica de Suecia en la formación del ideal comprensivo, se hará un estudio histórico sobre la formación de su sistema escolar.

En los siguientes sub-epígrafes se explica el desarrollo del sistema escolar sueco, desde el sistema escolar paralelo medieval al sistema educativo comprensivo del siglo XX. El mayor apogeo de la escuela comprensiva será entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo, después de la crisis se inician los correctivos neoliberales, de los que emana la actual escuela comprensiva.

La evolución histórica de las principales transformaciones escolares de la Edad Media a la Segunda Guerra Mundial tiene por fin la identificación del origen y condiciones de partida del sistema escolar sueco, para una mayor comprensión de la trascendencia histórica de las reformas educacionales posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Las reformas posteriores a la Segunda Guerra Mundial se analizarán más detenidamente, identificando dos ciclos. Uno primero entre la Segunda Guerra Mundial

y la crisis del petróleo, que es cuando se producen las reformas más importantes orientadas al principio de comprensividad, destacando la figura de Husén. Y un segundo periodo a posteriori de la crisis del petróleo, caracterizadas por el neoliberalismo.

El ciclo de reformas entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo coinciden temporalmente con la época dorada del Estado del Bienestar, truncada por una crisis económica que favorecerá un cambio de gobierno, la entrada de los conservadores en 1976 significa un cambio de modelo educativo donde prime la libertad en educación.

Antes del estudio de las políticas educativas comprensivas implementadas desde la Segunda Guerra Mundial, se expone la evolución histórica del sistema escolar sueco desde la Edad Media.

5.1.1. El sistema escolar sueco desde la Edad Media a la Segunda Guerra Mundial.

La historia de la escuela sueca desde la Edad Media hasta el siglo XIX no es muy diferente a la del resto de Europa, establecimiento de un sistema escolar paralelo, fuertemente diferenciado según origen social, lo que en la Edad Media eran derechos de cuna, basada en la tradicional doble estructura entre escuela parroquial y escuelas catedralicias, que evoluciona a lo largo de la historia moderna hacia la escuela elemental para los hijos de familias humildes, y el *Gymnasium* destinado a que los hijos de las clases acomodadas adquieran la formación necesaria para el desempeño de trabajos en el servicio civil, o accedan a estudios universitarios.

La estructura paralela de escuela elemental y *Gymnasium* permanece vigente durante el siglo XIX, hasta que los partidos liberales propugnan un nuevo modelo que facilite la movilidad social en el sistema educativo, introduciendo en 1905 la escuela media al término de la elemental, y posteriormente la socialdemocracia propone la fusión de la escuela elemental y la escuela media creando la escuela comprensiva (WIBORG, 2009).

Para entender la relevancia histórica de la escuela comprensiva del siglo XX, se explicará el origen medieval del sistema escolar paralelo, destacando que en los inicios

de los sistemas escolares escandinavos hay claras diferencias significativas entre antes y después de la Reforma luterana.

Antes de la Reforma luterana, en Escandinavia al igual que en el resto de Europa, se crean las primeras *Latin schools*, las primeras *grammar schools* escandinavas. En el caso de Suecia creadas en el siglo XIII como escuelas catedralicias, al igual que prácticamente en el resto de Europa, para la formación de sacerdotes, a la que acceden las clases altas, o alumnos que por méritos académicos tienen posibilidad de escolarización gratuita (JOHNSON y FLORIN, 1993).

Al igual que en el resto de Europa, además de las escuelas catedralicias, las escuelas parroquiales, donde el párroco da nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, sobre todo enfocado a la lectura de la biblia, la catequesis, y el culto religioso.

Después de la Reforma, y a instancias del Estado Absolutista (WIBORG, 2009) se sistematizan las escuelas parroquiales para la expansión del luteranismo, la enseñanza en las parroquias es un instrumento para la difusión de las ideas luteranas. El modelo escolar que entonces se crea sobrevive sin apenas cambios hasta el siglo XIX, y es impulsado por Gustavo I de Suecia (WIKANDER, 2010: 8). El *curriculum* lo domina el catecismo luterano, y enseñanzas básicas de lectura, escritura, y cálculo (DIXON, 1965: 69).

Muy posiblemente la creación de las primeras escuelas parroquiales en la alta Edad Media en Suecia no sea de un modo diferente a como pudieron surgir en Inglaterra o España en su origen, pero a partir de la Reforma, en Suecia, al igual que en los demás países luteranos, tiene una función añadida, el adoctrinamiento en la reforma luterana.

A la muerte de Gustavo I le sucede Erik XIV (1533-1577) que en 1567 dicta una ordenanza por la que se instituye la educación popular: la educación es responsabilidad de la Iglesia, y se enseñan conocimientos básicos de lengua y matemáticas, y nociones del cristianismo reformado (WIKANDER, 2010: 9). El modelo de escuela elemental de Erik XIV sigue el modelo tradicional de las escuelas parroquiales, sólo que regulando la función docente de los sacerdotes, a los que atribuye la evaluación de las habilidades en lectura y escritura a los campesinos (WIBORG, 2009:38).

A principios del siglo XVII, 1611, se hizo una nueva ordenanza escolar, aunque pasó desapercibida porque la educación escolar no es valorada como prioridad nacional, aunque la enseñanza secundaria y universitaria ahora sí son de interés para la formación de los futuros responsables de la administración pública, el servicio civil. A lo largo del siglo XVII se crea un sistema rudimentario de universidades, para cuyo acceso se extienden las *grammar schools*, para que cubran las necesidades formativas de la administración, en un momento histórico en que Suecia es una potencia europea (WIKANDER, 2010: 9).

Para la atención de las nuevas demandas de escuelas secundarias son creados los primeros *Gymnasium* en 1620 por los obispos, cada diócesis tendrá al menos uno, manteniéndose inalterados durante al menos 200 años, teniendo tres funciones propedéuticas básicas: preparación para funciones eclesiásticas, formación para el servicio civil, y preparación para el acceso a la universidad. La unificación de las enseñanzas secundarias se procederá en las ordenanzas de 1649, que crean un sistema unificado de educación superior (WIBORG, 2009: 37).

La unificación de la educación secundaria sueca fue encargada por Cristina de Suecia (1626-1689) a uno de los pedagogos más prestigiosos de la época, Amos Comenio (WIKANDER, 2010: 8-11) diferenciando tres niveles: *Trivialskolor*, *Gymnasier*, *Akademier*.

Las *Trivialskolor* eran las *Latin school* donde se enseñaría gramática, retórica y dialéctica, y estaban orientadas hacia la Iglesia. Los *Gymnasier* fueron *Gymnasium* de formación para la administración pública. Las *Akademier*, las academias, que tenían por objeto servir a las nuevas relaciones mercantiles (WIKANDER, 2010: 8-11).

Las *Trivialskola*, que vendrían a ser las *Latin schools*, durante la secularización se convertirán en una especie de secundaria inferior, o primer nivel de secundaria, para el acceso al *Gymnasium*. Las *Latin school* desaparecerán definitivamente en 1905, cuando se implanta la escuela media de los partidos liberales (WIBORG, 2009). Y el *Gymnasium* desaparece en 1971, cuando se crean las escuelas integradas de secundaria superior (OECD, 1987: 9; WIKANDER, 2010: 17-21).

Según avanza el siglo XVII, la propia emergencia del Estado, la transformación de Suecia en potencia internacional, y las nuevas necesidades de la vida moderna, hace

que la adquisición de conocimientos elementales por el pueblo cobre relevancia. La ley eclesiástica de 1686, siendo heredero Carlos XI (1655-1697) establece la obligatoriedad de exámenes en nociones básicas. El sistema educativo lo controla el Estado, pero delega en la Iglesia la responsabilidad de la educación pública (WIBORG, 2009:38). La delegación de la educación elemental a nivel local recae como era tradicional en las parroquias.

El sistema escolar paralelo fue creciendo durante los siglos XVII y XVIII, observándose un incremento considerable de nuevas escuelas elementales entre mediados del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Entre los principales fundadores escolares se encuentra la nobleza, el clero, y la nueva burguesía, aunque la mayor parte de las nuevas construcciones escolares siguen siendo parroquiales.

El motivo por el cual la aristocracia participa de las construcciones escolares es por la teoría ilustrada de la época, las élites deben liderar las clases humildes a la ilustración, para el desarrollo de valores morales y de reforma social (BOLI, 1989: 225).

De las 165 escuelas rurales permanentes en 1768, 75 fueron fundadas en su mayoría por personas o instituciones religiosas o filantrópicas, nobleza, aristocracia, clero, lo que en Inglaterra se llamarían las *voluntary schools*, y 90 fueron construidas y mantenidas por parroquias.

Después de las guerras napoleónicas la burguesía liberal sueca establecerá nuevas leyes educativas, especialmente en el periodo de reformas liberales entre los años 30 y 40 del siglo XIX, inspiradas por la Revolución Francesa (WIBORG, 2009: 39). Entre 1800-1840 el número de escuelas aumenta, las *voluntary schools* suponen unas 225 escuelas, y el número de escuelas parroquiales se eleva a 371 (BOLI, 1989: 222).

La escolarización masiva en Suecia se inicia en los años cuarenta del siglo XIX, y tendrá su apogeo a partir de la Carta de la Escuela Pública de 1842, *Folkskolestadga*, el Estatuto de Colegios Comunes, que institucionaliza la *folkskola*, escuela elemental.

La ordenanza de 1842 es el inicio del sistema escolar en Suecia. Antes de 1842 la educación popular seguía prácticamente inalterada desde la época de Gustavo I (WIKANDER, 2010: 8). La normativa de 1842 regula la construcción de escuelas elementales, el *curriculum* y la formación docente. Se establece que cada parroquia

tenga una escuela, dirigida por un Consejo Escolar presidido por el párroco, financiada por impuestos parroquiales y las tasas a los alumnos, de las que quedan eximidos los niños pobres, habiendo subsidios del Estado a las parroquias sin suficientes recursos. Para la formación del magisterio se crean institutos de formación docente, *lärarseminarier* (BOLI, 1989: 227).

Se crearon dos tipos de escuelas elementales en zonas rurales, la *folkskolor*, permanente o ambulante, y para las aldeas muy alejadas de núcleos de población las *smaskolor*, donde los maestros no precisaban titulación, y se limitaban a contenidos fundamentales. (BOLI, 1989: 227-228).

De todos modos en la práctica la cuarta parte del profesorado en las *folkskolor* seguían siendo párrocos, a pesar de las reformas secularizadoras. La tercera parte del profesorado era laico, aunque asociado de algún modo a la Iglesia. Sólo dos quintos del profesorado poseía la titulación de maestro (BOLI, 1989: 223).

La importancia de la ordenanza de 1842 radica en que establece un marco normativo más moderno, marcados por las transformaciones seculares, democráticas, e industriales, del siglo XIX, pero todavía no se declara obligatoria la enseñanza, aunque si es de obligado cumplimiento que todos los niños adquieran una educación elemental. De modo que las familias que no quieran la escolarización de su hijo lo pueden solicitar, sólo que deben demostrar que sus hijos, aun no yendo a la escuela, adquieren en el ámbito doméstico los conocimientos elementales para su edad.

A pesar de lo avanzado del proceso de secularización, la Iglesia luterana conserva su hegemonía en la enseñanza. Debido a que se obliga que todos los niños reciban nociones mínimas, en la escuela o la familia, se deja en manos de los párrocos la decisión de si un niño era educado en casa si los padres lo solicitaban. En todo caso los niños educados por las familias debían demostrar conocimientos acorde a su edad, para lo que se realizaban pruebas de acreditación, si el niño no demostraba suficiente nivel, el párroco decidía sobre su escolarización, en caso que los padres se negasen las autoridades tenían potestades para el envío del menor a una casa de acogida (BOLI, 1989: 233).

La normativa de 1842 fija la educación elemental, pero no articulaba vinculación entre la escuela elemental y secundaria. En aquel momento ya existen varios tipos de

escuela secundaria, además de *Latin school* y *Gymnasium* aparece la *folkhögskola*, escuela superior vocacional, creada en la segunda mitad del siglo XIX, y que evolucionará favorablemente hasta 1971, cuando se unifica la enseñanza secundaria (OECD, 1987: 9) (WIKANDER, 2010: 17-21).

La siguiente gran ley educativa del siglo XIX será en 1864, cuando se da uniformidad a los estudios escolares, separando a los alumnos por cursos escolares, y fijando el *curriculum* de cada curso, habiendo un examen final de acreditación de conocimientos. A lo largo de los años 60 del siglo XIX se inicia el proceso de inspección educativa, lo que mejora la organización escolar (BOLI, 1989: 229-230).

Lo que sí es reseñable es que a lo largo del siglo XIX en las escuelas elementales suecas no habrá distinción en el *curriculum* entre niños y niñas, que recibirán la misma enseñanza, y para finales del siglo XIX, la tasa de escolarización de niñas es similar a la de niños, no habiendo aulas separadas (BOLI, 1989: 232).

La legislación educativa todavía no hace obligatoria la escolarización, pero exige una educación elemental, sea en la escuela o el ámbito doméstico. Pero este tipo de normativa tan laxa choca con la realidad de la Revolución Industrial, donde el motivo más frecuente por el cual un niño no asistía a la escuela, y tampoco recibía educación doméstica, era a causa del trabajo infantil.

Para la solución de este problema en 1881 una ordenanza real decreta que los niños sólo trabajarán desde los 12 años, siempre y cuando hayan finalizado los estudios mínimos en la *folkskola*. Y en cualquier caso, para todo niño en edades comprendidas entre 12 y 15 años que esté trabajando, se permite la compatibilización de estudios y trabajo si lo solicita (BOLI, 1989: 231). Aunque la educación que recibían los niños pobres, frecuentemente sujetos al régimen laboral, era inferior al necesario para la obtención de la certificación de la educación elemental (BOLI, 1989: 233).

Muchas de las lagunas educativas que manifestaba por entonces la educación sueca empiezan a subsanarse en legislaciones posteriores. En 1882 se hace una revisión de la ordenanza educativa de 1842, de modo que se fija ahora la educación elemental entre los 7-14 años, se establece el calendario escolar, y se regula que en todas las escuelas al menos un profesor dispusiera de la certificación profesional correspondiente,

normativa aplicable también a colegios privados, sujetos igualmente a inspección educativa (BOLI, 1989: 231).

La importancia de la ley de 1882 es que ya establece la escuela de 7 años, ampliando la escolarización obligatoria hasta los 14 años de edad, en una enseñanza graduada por cursos y niveles. Aunque permite el abandono temprano de la escuela por motivos laborales entre 12-14 años, dando opción de escolarización a tiempo parcial. Estos niños solo disfrutarían de una escolarización obligatoria a tiempo completo 5 años, entre los 7 y los 12 años de edad, situación en que se encontraría un elevado porcentaje de hijos de familias trabajadoras. Además había distinciones en los conocimientos exigidos según clase social.

Simultáneamente en el siglo XIX se produce una revalorización de la escuela elemental, aumentando las regulaciones y recursos educativos disponibles para las clases bajas, tanto para hombres y mujeres, también la escuela secundaria experimenta importantes transformaciones.

A finales del siglo XIX las *Latin school* han cambiado para la atención de nuevas necesidades y perfiles laborales: ya no sólo forman para el servicio civil, también forma a futuros administradores de empresa e ingenieros. A través de la iniciativa privada se van creando nuevas *Latin schools* incluidas específicas para mujeres, recibiendo desde 1870 el apoyo de las autoridades educativas (WIKANDER, 2010: 10).

A finales del siglo XIX el sistema educativo sueco ha desarrollado un fuerte sistema paralelo, los hijos de las clases acomodadas acceden a las *Latin schools*, mientras los hijos de las clases trabajadoras acceden a escuelas públicas elementales, y ocasionalmente escuelas vocacionales.

Algunos teóricos argumentan que debería haber un periodo en que los niños de todos los grupos sociales pudieran reunirse en un mismo tramo escolar, tanto por razones pedagógicas y de igualdad social. Fridtjuf Berg (1851-1916) maestro y Ministro de Educación (de 1905 a 1906 y de 1911 a 1914) de ideología liberal, introduce la propuesta por primera vez en 1883 (WIKANDER, 2010: 10), la posibilidad de un tramo educativo común a todas las clases sociales. Una propuesta que a finales del siglo XIX todavía no logra el apoyo de las cámaras .

La idea de una educación básica para todos, independientemente de la clase social, tuvo la resistencia de los partidos conservadores. De hecho cuando en 1894 se propone como requisito de acceso tres años de escuela elemental para el ingreso a la educación secundaria, los grupos privilegiados optaron por escuelas privadas preparatorias para las *Latin schools*, en lugar de escuelas públicas donde iban los hijos de clases trabajadoras (WIKANDER, 2010: 10).

Husén señala que la importancia de la reforma de 1894 radica en que por primera vez en Suecia se establece un puente de unión entre la educación elemental y la educación secundaria, aspecto que enfatiza del siguiente modo:

“The introduction of compulsory elementary school for the masses in many Western European countries in the middle of the 19th century created the problem of dualism which still characterises most school systems. Its result was the existence of two systems running partly parallel to each others on the one hand, the compulsory, elementary schools with varying lengths of attendance for the masses; on the other, the secondary schools which essentially prepare for the university with a programme of a humanistic-classical type and with an enrolment less than 5 percent of an age group limited mainly to upper and upper-middle class children.- For a long time there was in most countries no bridge at all to make transfer possible between the common elementary school and the academic secondary school. The families who wanted their children to enter the secondary school had to send them to special, mostly private, preparatory schools. In Sweden, for instance, there was no linkage at all between the two school types until 1894, when new regulations provided for transfer from the better public elementary school to the first grade of the state secondary school” (HUSÉN, 1972: 103).

La relación entre escuela elemental y secundaria se inicia en 1894, cuando se establece que son necesarios tres años de escuela elemental para el acceso a las *Latin schools*. Tramo escolar objeto de nueva reforma en 1905 cuando establece en Suecia la *middle school*, en sustitución a las *Latin schools*. De modo que desde la escuela elemental posibilidad de acceso a la *middle school*, y desde la *middle school* posibilidad de acceso al *Gymnasium* (WIBORG, 2009: 113). Los tres niveles de escuela elemental,

secundaria inferior, y superior, por primera vez en la historia de la educación sueca se encuentran perfectamente conexiados.

En 1917 los socialdemócratas tienen por primera vez un ministro en el gobierno, el de finanzas, iniciando un proceso favorable hacia la escuela comprensiva en educación elemental (WIBORG, 2009: 153). En 1922 se extiende la educación obligatoria a 6 años, una nueva conquista social dado que la reforma de 1882 únicamente fijaba una escolarización obligatoria de 5 años entre los 7-12 años, al permitir el abandono temprano de la escuela a los 12 años por motivos laborales (DIXON, 1965: 80).

Y finalmente en 1927 se establece la doble conexión desde la escuela comprensiva a la escuela media:

“On the one side, consist of a six-year comprehensive school and be followed by a four-year middle school (mostly in small towns) and, on the other side, a four-year comprehensive school and be followed by a five-year middle school (mostly in the cities)” (WIBORG, 2010: 7).

A modo de analogía, para una mejor comprensión de la doble conexión en la reforma escolar sueca de 1927, y para entender porque se ubicaría dentro de los primeros modelos de escuela comprensiva, este prototipo sería similar al modo en que hoy en día un alumno británico puede acceder al *sixth form*, donde en el Reino Unido sigue habiendo una doble conexión. La primera, meritocrática y elitista, desde la escuela primaria acceso a los 11 años a la *grammar school* donde se obtendría el *O Level* para el acceso a la *sixth form*. La segunda opción, mayoritaria y más igualitaria, desde la escuela primaria escolarización en una escuela secundaria comprensiva a cuyo término, y la acreditación del *O Level*, accede al *sixth form*. En el modelo sueco de 1927, ya fuera accediendo a la *middle school* después de cuatro o seis años de *folkskola*, los alumnos que reunieran los requisitos de acceso al término de la *middle school*, en cualquiera de sus dos modalidades, ingresa finalmente al *Gymnasium*, que prepararía finalmente para el acceso a la universidad.

La comparación entre la legislación sueca de 1927 y el actual modelo de secundaria británico es importante también para comprender por qué a día de hoy hay autores, por ejemplo Johansson (2002) que cuando explican la doble conexión de la

folkskola a la escuela secundaria en 1927: lo que Wiborg denomina *middle school*, otros autores lo siguen denominando *grammar school*, entre ellos Johansson (2002) y Nygren (2011); y Carlgren (2009: 638) la denomina *intermediate grammar school*. En cierto modo lógico ya que como explica Wiborg (2009) la *middle school* en 1905 sustituye a la antigua *Latin school*. La equiparación entre *middle school* y *grammar school* también es relevante porque evidencia que la *middle school* de 1927 no es todavía una verdadera *comprehensive school*. Aunque el modo en que se estructura la doble conexión desde la escuela elemental a la *middle school* garantiza mayor igualdad de oportunidades de acceso a la educación secundaria, motivo por el cual Wiborg ubica esta reforma dentro de los primeros modelos de escuela comprensiva en Suecia anteriores a la Segunda Guerra Mundial.

A pesar que la reforma de 1927 no amplía todavía la educación básica como si sucederá a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, en donde la *comprehensive school* sueca de 1927 es sólo de cuatro o seis años de duración, se considera un modelo de escuela comprensiva porque la escuela elemental se unifica en el momento que desaparecen las escuelas preparatorias. De modo que hay mayor igualdad de acceso a la educación secundaria, independientemente de la clase social, aunque la escuela elemental se limite a cuatro o seis cursos de duración solamente, y todavía no se unifiquen la educación básica y el primer nivel de educación secundaria todavía estructurada sobre la *middle school*.

La reforma sueca de 1927 incrementa la igualdad de acceso a la educación secundaria porque elimina las ayudas a las *preparatory schools*, y además permite el ingreso de las mujeres a la educación secundaria, si bien seguían habiendo escuelas femeninas (JOHANSSON, 2002; NYGREN, 2011). Este modelo de doble conexión, dentro de sus imperfecciones, supone un cambio para la época, de cuya reforma después de la Segunda Guerra Mundial surgirá la escuela comprensiva de 9 años de escolarización obligatoria.

De este modo es en la década de los años veinte del pasado siglo cuando la escuela comprensiva se inicia en Suecia, teniendo por punto de partida el gobierno socialdemócrata de 1917, periodo que marcará la posterior evolución de la escuela hasta los años setenta, bajo la predominancia del principio de igualdad en educación. La consolidación operada a principios del siglo XX sobre el principio de igualdad en

educación, es la base para que en la segunda postguerra mundial se culmine la edificación de la escuela comprensiva sueca.

Los factores ideológicos y políticos sobre los que se opera la consolidación de la escuela comprensiva serán los de inclusión y centralización (WIKANDER, 2010: 34), factores que desde la crisis del petróleo serán objeto de críticas orientadas a una mayor libertad en educación.

5.1.2. La escuela comprensiva sueca después de la Segunda Guerra Mundial.

La introducción de la escuela comprensiva en Suecia es temprana, Wiborg lo fecha con la entrada del Primer Ministro socialdemócrata en el gobierno de 1917, modelo de escuela que experimentará mejoras progresivas, al igual que en el resto de la región, después de la Segunda Guerra Mundial.

Después de la guerra Suecia vive un momento de bonanza económica, su política de neutralidad ha permitido el mantenimiento intacto de sus infraestructuras. Para cuando la guerra termine, mientras las demás potencias europeas gastan sus recursos en la reconstrucción, Suecia dispone de una economía competitiva en plenas condiciones de crecimiento, que facilita la financiación del Estado del Bienestar, y a nivel educativo la ampliación de coberturas escolares.

Dos serán los factores que contribuyen al desarrollo del Estado del Bienestar sueco, una economía en crecimiento, y la hegemonía de una ideología socialdemócrata hasta 1976 que apoya la creación de un Estado social, cuya versión en Occidente es el Estado del Bienestar.

Dichas condiciones desaparecen en la crisis del petróleo, porque la financiación del Estado del Bienestar implica la superación de una serie de dificultades en una economía sujeta a fluctuaciones y crisis económicas globales. Que podrían superarse, aunque no sin sacrificios, prueba de ello como Finlandia ha conservado un Estado del Bienestar fuerte a pesar de la crisis de los años noventa, pero implica un inquebrantable compromiso con el principio de igualdad social.

Que sin embargo en Suecia no se produce, los valores originales del Estado del Bienestar, basados en la preponderancia de la igualdad social, se sustituyen en los años

setenta por nuevos valores asociados al principio de libertad, e insertados en un nuevo paradigma, el neoliberalismo, que influirá en todas las capas políticas, sociales, y educativas, defendiendo una mayor libertad implementando procesos descentralización y *marketization*.

El neoliberalismo influirá tanto en conservadores y socialdemócratas, y propone una reinterpretación del principio de libertad, desde el libre mercado, apareciendo por primera vez en Suecia en el gobierno conservador de Thorbjörn Falldin de 1976, el primer gobierno conservador desde 1932.

Debido a que las reformas escolares posteriores a la Segunda Guerra Mundial son muy diferentes según sean antes o después a la crisis del petróleo, en cuanto a orientación política, ideológica, y paradigmática, de valores, contenidos, y discursos, el tramo histórico de la educación sueca a posteriori de la Segunda Guerra Mundial se subdivide en dos periodos, según sea antes o después de la crisis. El primer periodo comprende entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo, la época dorada del Estado del Bienestar. Seguido de un segundo periodo, a tenor de la crisis, donde todavía nos hallamos ahora, en donde emerge la globalización, el Postmodernismo, y el paradigma político dominante, el neoliberalismo.

El primer periodo se caracterizará porque se realizarán las grandes reformas educativas de 1950, 1962, 1968, 1971, profundizando en el principio de comprensividad, desde un paradigma político de justicia social, en lo educativo un concepto fuerte de igualdad orientado a la igualdad de resultados escolares.

El segundo periodo, desde la crisis del petróleo a nuestros días, el paradigma de referencia de todos los gobiernos, conservadores o socialdemócratas, es el neoliberalismo, el virtud del cual el sector educativo se transforma en cuasi-mercado (MIRON, 1996). Ahora la educación es una mercancía.

Para el análisis de la evolución de la escuela comprensiva sueca desde la Segunda Guerra Mundial se expondrá a continuación las principales señas de identidad de la escuela comprensiva sueca hasta la crisis del petróleo, y en sub-epígrafe diferente los correctivos neoliberales desde la crisis hasta la configuración del actual de la escuela comprensiva sueca.

5.1.2.1. La escuela comprensiva sueca entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo.

Entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo el Estado del Bienestar vive en Suecia su época dorada: la economía crece, el Estado dispone de recursos, y la ideología del gobierno es el aumento de la inversión pública en coberturas y servicios sociales, incluida enseñanza, lo que facilita la implementación de un concepto fuerte de igualdad en educación.

El concepto fuerte de igualdad se orienta a que todos los alumnos, independientemente de su clase social, lleguen a un mismo rendimiento educativo (GARCÍA RUIZ, 2001: 2). Hoy en día un ejemplo de concepto fuerte de igualdad es Finlandia, país que desarrollará su reforma educativa orientada al principio de comprensividad siguiendo el modelo educativo que Suecia imprime a su estructura escolar en la segunda postguerra mundial, periodo de la educación sueca que a continuación se analiza.

La política sueca desde los años cuarenta es una profundización de la política socialdemócrata de 1917, a su vez evolución, desde una perspectiva más social, de las políticas liberales de Fridtjuv Berg entre finales del siglo XIX y principios del XX, quien defendía la necesidad de un tramo escolar común a todas las clases sociales, para lo que se crea en 1905 la *middle school*, una escuela secundaria común para cuyo acceso rige la igualdad de oportunidades. Igualdad que será más efectiva cuando en 1917, unido a la *middle school*, los socialdemócratas aplican el principio de comprensividad a la educación elemental, cuya obligatoriedad amplían a 6 años en 1922. Y finalmente en 1927, para que haya garantías reales de igualdad de acceso a la *middle school* se eliminan las ayudas a las escuelas preparatorias de secundaria, y crean una doble conexión desde la *folkskola* y *middle school*.

Lo que hace la socialdemocracia sueca después de la Segunda Guerra Mundial es la extensión de la enseñanza básica, para todas las clases sociales y territorios, unificando primaria y secundaria inferior, desapareciendo así la *middle school*, e implantando una escuela comprensiva de 9 años.

Debido al vínculo entre las políticas de igualdad de los primeros gobiernos liberales, y las políticas de igualdad de los posteriores gobiernos socialdemócratas, el

principio de igualdad en la educación sueca ha sido prioritario durante un largo periodo de su historia.

A juicio de Lennart Wikander los dos principios básicos del sistema educativo sueco durante gran parte de la historia de la educación en Suecia, en referencia a las reformas socialdemócratas posteriores a la Segunda Guerra Mundial han sido, 1) el derecho a una educación equivalente, independientemente del sexo, origen étnico o social y lugar de residencia, 2) y el acceso a tal educación, desde una escuela obligatoria y comprensiva hasta la educación secundaria superior, funcionando dentro de la organización del Estado, en un amplio espectro, garantizando la igualdad educativa sobre toda Suecia (WIKANDER, 2010: 12):

Two basic principles of the Swedish educational system have long been that everybody should have; (1) the right to equivalent education, regardless of sex, ethnic and social background and of place of residence, and (2) the access to such education. Compulsory school and upper secondary school are comprehensive which means that these school forms are functioning within the state organisation with a wide spectre and that they have looked the same all over Sweden (WIKANDER, 2010: 12)

Desde que se introducen las políticas de igualdad, el sistema educativo durante mucho tiempo se ha definido por su uniformidad, la organización del sistema escolar es la misma para todos los estudiantes de todas las clases sociales de todos los territorios (WIKANDER, 2010: 13).

El principio de igualdad ha dominado durante gran parte de la reciente historia de Suecia, pero cuando más se aumenta el interés por la igualdad será justo después de la Segunda Guerra Mundial, a instancias de la socialdemocracia, que inicia la reforma de la escuela comprensiva.

Los factores que colaboran en el éxito de la reforma son, 1) el crecimiento económico de postguerra, 2) la estabilidad socialdemócrata entre 1932-1976 favorable a un concepto fuerte de igualdad social, 3) que se desarrolla en un modelo fuerte de Estado del Bienestar, 4) disponiendo de bonanza económica para su financiación, 4) donde la igualdad social en lo educativo se plasma en la prolongación de la escuela

comprensiva a 9 años , 5) para lo que el gobierno se apoya en el consenso político y la investigación educativa.

El consenso dependía a su vez de: la colaboración entre Estado, organizaciones de trabajadores, y empresariales (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285; CARLGREN, 2009: 637) el apoyo de los liberales a la ampliación de la escuela comprensiva a 9 años (CARLGREN, 2009: 637); y el apoyo de los sectores agrarios a la equiparación de las condiciones escolares entre zonas urbanas y rurales.

Y unido al consenso, una adecuada fundamentación científica, donde destaca Torsten Husén, junto a otros investigadores de la época, Boalt, Svensson, y Marklund, entre otros.

Desde finales de los años cuarenta Husén estuvo vinculado a las investigaciones que fueron soporte para la reforma escolar, compatibilizando investigación educativa y su actividad en el campo de la psicología militar. Y desde los años sesenta la investigación educativa internacional, siendo presidente de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (AIEA) y del *International Institute for Educational Planning* de París, colaborador de la OECD, el *Institute for Education in Hamburg* de la UNESCO, y el *International Council for Educational Development* (ICED) y el Instituto Max Planck para la investigación educativa, de Berlín (POSTLETHWAITE, 2001).

La mayoría de los trabajos en que participa Husén, en el marco de las investigaciones que fundamentaron las reformas suecas de los años cuarenta-setenta, se encuentran publicados en la obra *Educational research and educational change: the case of sweden* (1968) de Husén y Boalt (HUSÉN, 1988: 12).

Y más en concreto las aportaciones de Husén al comité de 1960 se sintetizaron en una colección de artículos publicados en 1961 bajo el título *Schooling in a changing society*, en principio elaborados para el *Swedish School Committee*, en donde el autor plantea que los rápidos cambios socioeconómicos hace que la educación basada en las competencias específicas de los libros de texto esté rápidamente obsoleta. Husén propone la formación en habilidades básicas, *basic skills*, para una educación a lo largo

de la vida, o recurrente, en la educación de adultos, ideas que después desarrolla en la obra *The learning society*, 1974 (HUSÉN, 1989: página "ix" de la introducción)

Las aportaciones de Husén a las investigaciones que fundamentan la reforma escolar desde los años cuarenta irán cobrando relevancia académica. En 1956 es el principal profesor de las investigaciones que fundamentan la reforma, donde colaboran alumnos suyos. En 1960 Husén se convierte en una autoridad académica educativa de prestigio internacional (POSTLETHWAITE, 2001).

Nadie mejor que Husén para entender el proceso de reforma en Suecia por la que se instaura la escuela comprensiva de nueve años de escolarización obligatoria. Siguiendo a Husén, los principales comités de reforma escolar fueron los de 1946, 1957, 1960, a los cuales habría que sumar otros comités de 1940 y 1958.

En 1940, al principio de la guerra, el gobierno encarga la formación de un comité de profesores para que desde la perspectiva docente se estudiase la edad recomendable de selección educativa, en el paso de primaria a secundaria, con vistas a una futura reforma escolar. La mayoría del profesorado apoyó la selección temprana (HUSÉN, 1988:24-27). Aunque había discrepancias en la edad: la mayoría apoyaba a los 11 años, y una minoría a los 13 años aludiendo que una diferenciación demasiado temprana perjudica a niños de clases trabajadoras (WIKANDER, 2010: 11). En palabras textuales lo que sucedió en aquellos años fue lo siguiente:

"In november 22, 1940, the wartime coalition government appointed an expert Commission under Gösta Bagge's leadership to devise a proposal for the reorganization of the elementary school, the secondary school... the middle school ought to be articulated more closely with both the elementary school and secondary school in order to create a genuinely school system. Consequently, the Commission proposed an eight-year elementary school that was divided into two phases, a lower unselective phase and a higher selective phase, also known as the secondary technical school.

The Commission was divided on the question about when the transfer from the lower to the higher phase should take place. One wing, which was composed of experts representing the secondary schools, wished to ensure high academic standards though early selection and therefore argued for a 4+4

model. The other wing, a group of experts from the elementary school, argued for a 6+2 model, the old battle for the six year comprehensive school from the 1920s came to the fore once again” (WIBORG, 2009: 193-194)

El debate sobre la conveniencia de la selección educativa, para el aprovechamiento vital de todos los talentos de la nación, se relega a un segundo plano durante la guerra, reanudándose en la postguerra. Ante las disensiones del último comité, en las que hubo discrepancias ideológicas, no sólo dentro de la comisión de expertos, también dentro de la propia socialdemocracia.

“The Social Democrats, however, were still divided over the question of the comprehensive school. One faction, including people such as I. Pauli and Engbergg, who was education minister in the 1920s and member of the 1946 Commission, was against comprehensive education and preferred to strenthen secondary education academically throught early selection of the children... the other faction, including the former state minister Richard Sadler, the minister of finnance Ernst Wigfors, and Oscar Olson, fough for the comprehensive shool” (WIBORG, 2009: 193-194)

Alva Myrdal, dirigente socialdemócrata, más proclive a la selección tardía, propone que el debate sea dirimido en la investigación científica, creándose en 1946 la *School Comission* (WIBORG, 2009: 193-195; WIKANDER, 2010: 11). Donde ya aparecen las aportaciones de Husén. En 1946 Husén hace varias publicaciones poniendo de manifiesto las desventajas educativas relativas al origen social (HUSÉN, 1974).

Después de la guerra Husén compagina psicología militar e investigación educativa, y se opondrá a la selección temprana en educación por las desigualdades que produce, participando desde finales de los cuarenta en los comités para la reforma de la enseñanza hacia una escuela comprensiva. El retardo de la selección educativa, aumentando el periodo de enseñanza común, incrementa las posibilidades de que todos los alumnos lleguen a unos mismos resultados, independientemente de su nivel socioeconómico (HUSÉN, 1988).

El comité de 1946 tuvo una mayor representación parlamentaria, y se acompañó de una adecuada fundamentación científica, en la que participaron numerosos investigadores. El informe del comité fue entregado al gobierno en 1948, incluyendo

una investigación más específica encargada al profesor John Elmgren, de la Universidad de Gotemburgo, que lo tituló: *estructura de aptitudes y madurez factorial de los escolares suecos*, que incluirá una monografía titulada *escuela y psicología*, publicada en 1952, donde se señala que las aptitudes teóricas y prácticas están interrelacionadas, de modo que no hay justificación alguna para la diversificación temprana por habilidades teóricas o prácticas (HUSÉN, 1988,24-28).

En las recomendaciones del informe de 1948 se incluye la prolongación de la educación común e indiferenciada a 9 años, y a pesar de las críticas que suscitó entre los defensores de la selección temprana, afirmaban que la selección tardía supone la pérdida de estándares educativos (WIKANDER, 2010: 17-18).

Los resultados del informe fueron favorables a las ideas de un sector de la socialdemocracia deseosa de una educación secundaria inferior no selectiva. El presidente del comité fue Tage Erlander (1901-1985) Ministro de Educación al término de la guerra, y desde 1946 Primer Ministro hasta 1969, bajo cuyo mandato se hicieron las principales reformas de la escuela comprensiva en Suecia.

Además del informe de 1948, y los estudios de Elmgren, a mediados de los años cuarenta, hubo investigaciones patrocinadas por comités gubernamentales, e instituciones de psicología y sociología, enfocados a los efectos de la desventaja social en educación (HUSÉN, 1988: 29).

Sobre las conclusiones y recomendaciones del informe de 1948, se fundamenta la reforma de 1950, la *government bill* 1950:70, que establece un proyecto experimental para la implantación de las primeras escuelas comprensivas de nuevos años, en aquel momento denominadas *enhetskola*, donde se fija una escolarización obligatoria de nueve años en una misma institución común, independientemente de su condición de género o social, donde se imparte una misma enseñanza que garantice la participación en la sociedad. Una educación para el desarrollo de habilidades e intereses, además del fortalecimiento de la cooperación, sobre valores comunes, el sentido de la responsabilidad, para el desarrollo de una sociedad democrática. La idea fundamental es una educación que aporte los mínimos conocimientos imprescindibles para el desarrollo de los objetivos personales y fines sociales de la educación (KAP, 2009).

Además de cuestiones relativas a la necesaria mejora de la igualdad social, el programa experimental de 1950 se justificó sobre la necesidad de una juventud más y mejor formada, ante los cambios del mercado laboral, donde ya se percibe una disminución en las expectativas laborales y oportunidades de empleo para las personas menos formadas, que podría corregirse a través de una educación adaptada a los nuevos cambios socioeconómicos (KAP, 2009).

La experimentación que se inicia en 1950 es una prueba piloto de un concepto de escuela comprensiva basada en una educación básica de 9 años, que retarda la selección educativa en secundaria, dejando en los últimos cursos de la educación básica la elección de asignaturas según intereses y capacidades, teóricas o prácticas, académicas o vocacionales, de los alumnos, pero manteniendo un cuerpo de asignaturas comunes hasta los 7 u 8 años (DIXON, 1965: 145-146).

Durante el tiempo en que duró la experimentación, 1950-1962, en las escuelas donde no hubiese educación básica de 9 años, los alumnos seguían el modelo de doble conexión de 1927. En los centros donde la experimentación funcionase, terminado el noveno curso de básica el alumno decide la modalidad de secundaria superior.

Para la evaluación del programa experimental se crea un comité en 1957, que estudia los progresos del programa piloto, si bien de nuevo se encuentra ante el problema de un profesorado que seguía creyendo en la selección educativa temprana.

Para la búsqueda de una solución científica se establece un nuevo comité en 1958, siendo de especial interés las investigaciones de Gunnar Boalt sobre desventaja social, de Nils-Eric Svensson sobre agrupamientos heterogéneos, de Jonas Orring sobre la repetición de curso, de Kjell Härnqvist sobre la pérdida de talentos a causa de la selección temprana, y las investigaciones de Marklund sobre el efecto de la ratio de alumnos en el aula en el rendimiento educativo (HUSÉN, 1988,29-31).

El informe del comité de 1957 fue entregado en 1961, y sobre esta base, y los estudios del comité de 1958, se fundamenta la reforma de 1962 (HUSÉN, 1988,24) la *government bill 1962:54* que establece a nivel nacional la escolarización básica obligatoria de 9 años. La antigua *folkskola* ahora se convierte en la *grundskola* o escuela básica (BOLI, 1989: 252). Y una vez acabado el noveno curso de básica acceso a

secundaria superior, donde el *Gymnasium* sigue siendo la vía académica, y la *folkhögskola* la vía vocacional.

El curriculum de la escuela obligatoria en 1962 se basaba en los siguientes principios: 1) promoción de igualdad de oportunidades, independientemente del origen étnico o social, 2) y adopción de un sistema de asignaturas a elección del alumno, en el último ciclo de la escuela básica, en coherencia a sus necesidades, intereses y capacidades, especialmente en relación a las diferencias intraindividuales (HÄRNQVIST, 1960; citado por WIKANDER, 2010: 18); principios sobre los que igualmente se efectúa la reforma de la secundaria superior en 1971.

Las principales características del curriculum fueron: su carácter centralizado (ERIKSON y JONSSON, 1996: 71), entre los cursos séptimo y noveno de la educación básica opcionalidad de asignaturas donde alumnos eligen según preferencias académicas o vocacionales, y en general una educación que fortalece los valores de madurez personal, responsabilidad, colaboración, ciudadanía, y democracia (KAP, 2009).

El apoyo más importante para el éxito de la reforma fue el rápido incremento en las tasas de matriculación. En 22 años, lo que antes de 1962 era la *middle school*, a partir de la reforma último ciclo de la educación básica, la matriculación asciende de un 20% en 1940 a un 80% en 1962 (DAHLLÖF, 1986).

A pesar de su éxito hubo críticas. Los conservadores temían la degradación de los estándares educativos. Durante el periodo de 1950-1960, los partidos conservadores mantenían la necesidad de agrupamientos homogéneos. Los socialdemócratas, por el contrario, afirman que los agrupamientos homogéneos no garantizaban la igualdad en el tratamiento educativo. Las críticas conservadoras no fueron un obstáculo para la aprobación de la reforma. Un grupo político de importancia que facilitó la aprobación fue el partido agrario, *Bondeförbundet*, favorable a la reforma por cuanto la escuela comprensiva suponía un incremento de las oportunidades educativas en zonas rurales (WIKANDER, 2010: 18). La escuela comprensiva desarrolla un concepto fuerte de igualdad en los alumnos de todas las clases sociales y territorios.

Finalmente los agrupamientos heterogéneos se establecen por ley en 1968 (WIBORG, 2009). La culminación de un proceso de reforma tendente a una

interpretación del principio de igualdad donde todos los alumnos, independientemente de cualquier otro factor, social, sexual, creencial, o territorial, comparten una misma escuela y enseñanza común.

La política de agrupamientos heterogéneos será seguida en 1971 por una reforma que elimina la diferenciación institucional entre vía académica y vocacional en la educación secundaria superior, es la materialización de una política de agrupamientos heterogéneos a todos los niveles, salvo la universidad, eliminando toda diferenciación en los tramos escolares.

Sean cuales sean los intereses, académicos o vocacionales, de todos los alumnos en educación secundaria superior reciben por igual una misma educación común, aunque dando libertad de elección entre asignaturas que preparen para estudios superiores académicos o vocacionales, en coherencia a las preferencias del alumno.

En realidad lo que se produce entre 1968-1971 es la eliminación de cualquier tipo de segregación institucional en cualquier tramo escolar, sea educación básica o secundaria superior. Solo hay diversificación de estudios académicos o vocacionales en la educación superior.

Prácticamente desde educación básica a secundaria superior hay un modelo de escuela única, en cuyos primeros tramos escolares las materias obligatorias son hegemónicas, aumentando la opcionalidad del *curriculum* a medida que los alumnos van pasando de la infancia, a la pubertad, y la adolescencia, proceso en el cual van madurando su esquema de preferencias e intereses, y elaboran su proyecto de vida, académico, y profesional, pero siempre dentro de una misma escuela en donde se integran las diferencias, y conservando un peso importante las materias comunes y obligatorias, si bien progresivamente ceden espacio a las optativas, que van a su vez adquiriendo valor propedéutico para estudios superiores, académicos o vocacionales.

Para la prolongación de la enseñanza común a la secundaria superior se crea un comité en 1960, del cual surgirán dos reformas, una reforma menor en 1966, y la reforma más importante de 1971, donde finalmente se unifica la enseñanza secundaria superior académica o vocacional.

La situación a la que se enfrenta el comité de 1960 es la siguiente. La antigua división de Comenio en 1649 entre *Latin schools*, *Gymnasium*, y academias, desaparece

entre los siglos XIX y XX. Las *Latin schools* se convierten en 1905 en las *middle schools*, y finalmente se integran en la educación básica en 1962. Y las academias son asumidas por el *Gymnasium*, donde habría diferentes líneas de estudios: académicos, técnicos, o comerciales. A su vez el académico se subdividía en: moderno, clásico, o general. El *Gymnasium* académico duraba entre 3 o 4 años, los demás 3 años. En 1962 había 69.388 estudiantes en el *Gymnasium* académico, 9.531 en el técnico, y 5.078 en el comercial. En la *folkhögskola*, escuela superior vocacional, en 1962 habría aproximadamente 10.000 estudiantes (DIXON, 1965: 160).

A partir del trabajo del comité de 1960, se inicia una primera reforma de la educación secundaria superior en 1966 (siguiendo el Proyecto de Ley de 1964) por el que se crean cinco programas académicos en el *Gymnasium*: el programa de ciencias sociales, de ciencias naturales, de humanidades, técnico, y económico. De los cuales dos de ellos se imparten en instituciones diferenciadas: el económico y el técnico se impartían respectivamente en el *handelsgymnasier* y *tekniska gymnasier* (MARKLUND, 1982; citado por KAP, 2009).

Mientras en la vía vocacional se diferenciaban entre la semi-vocacional *fackskola* y la vocacional *yrkesskola* (Marklund, 1982; citado por KAP, 2009).

Hasta 1971 los alumnos elegían, una vez terminado el noveno curso de básica, entre las diferentes vías y modalidades de secundaria superior, académicas o vocacionales, que desaparecen en 1971 entrando en vigor las escuelas integradas de secundaria superior, integrando todas las vías y modalidades de educación secundaria superior en una misma escuela (OECD, 1987: 9; WIKANDER, 2010: 17-21).

Las políticas de igualdad educativa de la socialdemocracia sueca llegan a su zenit en 1971, a través de la unificación previa de la escuela elemental y media en 1962, seguida de la unificación de las escuelas secundarias superiores en 1971. Cualquier estudiante tenía acceso a la misma educación con un mismo *curriculum*, diferenciando a partir del noveno curso de básica asignaturas optativas, y en la secundaria superior una mayor diversidad de materias de libre elección, a cuyo término se diversificaban los alumnos entre estudios superiores académicos o vocacionales.

En este proceso de reforma se observa claramente cómo los investigadores de la época juegan un papel esencial. Los principales autores, comenzando por Husén,

aportan la fundamentación científica para la justificación de la reforma, que afectará a los diseños curriculares, pero también tendrá incidencia en la cultura escolar y el paradigma educativo.

Las investigaciones se inician a mediados de los años cuarenta, mostrando preocupación de como el nivel socioeconómico influye en el nivel de ambición educativa de los alumnos, y la elección de estudios (BOALT, 1947, HUSEN 1947). Descubrimientos que fueron el punto de partida de las políticas gubernamentales (WIKANDER, 2010: 30)

Y en coherencia a la preocupación por la igualdad, investigaciones influenciadas por los pedagogía progresiva estadounidense, en tanto defendían una educación centrada en el alumno, una preocupación por la educación holística del niño, una creencia en la motivación intrínseca en el aprendizaje, una creencia en la cooperación y la orientación en lugar del castigo. La discusión sobre la libertad de elección era percibida contra este marco teórico (DAHLLÖF, 1986)

"Next to that, the ideologists behind and the spokesmen for the educational reforms in Sweden, were at that time quite heavily influenced by a general American progressivism in terms of a pupil centred attitude, a concern for the whole child, a belief in the intrinsic rewards of learning, and a belief in cooperation and guidance rather than in punishment. The discussion about the individual freedom of choice can be seen against this background" (DAHLLÖF, 1986).

La reforma educativa entre 1950-1971, no es sólo una reorganización de los tramos escolares, implica un cambio en la praxis docente, *"the claim is that the pedagogical practices of discipline during this period changed from authoritarian to democratic and from stern and disciplinary to soft and understanding"* (QVASERBO, 2013: 217). Un cambio no bien recibido por un importante sector del profesorado, motivo de resistencia a la reforma, y el inicio de fricciones entre el cuerpo docente y la administración pública, donde finalmente el profesorado es omitido en la toma de decisiones en lo concerniente a la reforma (CARLGREN, 2009).

Resistencias cuyo origen hay que buscarlo en el primer comité de 1940, formado por profesores, cuyos resultados manifiestan un cuerpo docente conservador favorable a

la selección temprana. En el comité de 1957, para la evaluación de la experimentación iniciada en 1950, el profesorado de nuevo se expresa favorable a la diversificación temprana, por lo que el gobierno crea en 1958 un comité cuyas conclusiones basadas en la investigación científica son favorables a la política del gobierno, a cuyo criterio, avalado por las investigaciones, se diseña la reforma.

A juicio de Lennart Wikander (2010) las investigaciones de Husén y Boalt para la justificación y fundamentación de la reforma, son un precedente de cómo realizar una reforma educativa a partir de la investigación científica, desde un modelo burocrático y centralizado. Cuando el propio Husén era consciente de que la mayoría del profesorado era conservador (HUSÉN, 1988,30)

A pesar de la resistencia docente el gobierno implementa su agenda educativa hasta 1976, cuando una combinación de factores, el más importante la crisis del petróleo, lleva a la sociedad sueca a un cambio de gobierno, después de un largo periodo socialdemócrata desde 1932, siendo la primera victoria conservadora desde la Segunda Guerra Mundial.

Durante el largo gobierno socialdemócrata, se observa en lo educativo un progreso al principio de comprensividad, cuyas reformas más importantes se materializan en la segunda postguerra mundial, aprovechando el crecimiento económico por su neutralidad en la guerra. Periodo en el cual se inicia la época dorada del Estado del Bienestar, que culmina con la crisis del petróleo, que dificulta la continuación del modelo social sueco.

Entre la Segunda la Guerra Mundial y la crisis del petróleo el principio de igualdad rige las políticas suecas. En realidad la igualdad en educación se estructura en una doble funcionalidad, como principio y objetivo (LINDENSJÖ Y LUNDGREN, 2000; citado por WIKANDER, 2010: 31). Si bien no contará con el apoyo unánime docente, muy conservador, reacio a la selección temprana, y discrepante sobre los beneficios de la pedagogía progresiva.

Este es el panorama educativo de Suecia antes de que estallara la crisis del petróleo, y la llegada de los conservadores al gobierno en 1976, después de haber liderado durante décadas la oposición. A pesar de la brevedad del gobierno conservador, los cambios que introducen marcarán el destino de la política educativa sueca hasta la

actualidad. Aunque no podrán cambiar el sello progresista que Husén y sus colaboradores han impreso en la enseñanza sueca.

Donde tuvieron éxito los conservadores es en la introducción del neoliberalismo, aportando un nuevo lenguaje, asociado a la libertad en educación, la descentralización y la *marketization* de la enseñanza, que impulsará la libre elección de centro, y la libertad de creación de escuelas, las *free schools* o *independent schools*.

Desde la crisis del petróleo, cuando emergen la globalización y el postmodernismo, se inicia un segundo periodo en la escuela comprensiva sueca.

5.1.2.2. La escuela comprensiva sueca desde la crisis del petróleo.

Las reformas educativas que tienen lugar en Suecia desde la Segunda Guerra Mundial se subdividen según sean antes o después de la crisis del petróleo, hecho histórico a partir del cual se justificaron las políticas neoliberales, cuando los desajustes económicos de la crisis ponen de relieve las dificultades financieras del Estado del Bienestar, lo que para el neoliberalismo es síntoma de la necesidad de un nuevo paradigma basado en el libre mercado, adaptado al nuevo contexto, la nueva era de la globalización y el Postmodernismo.

Mientras desde la Segunda Guerra Mundial a la crisis del petróleo las reformas escolares se orientan al desarrollo del principio de igualdad en educación, la crisis del petróleo centrará las reformas en torno al principio de libertad, que implicará dinámicas de descentralización y *marketization*, que generan relaciones antagónicas entre libertad de mercado *versus* igualdad social. Este cambio implica que ahora lo principal es la flexibilidad y liberalización del sector educativo.

Una razón de por qué la crisis del petróleo afecta tan gravemente la sociedad sueca, es porque desde la crisis de 1929 el país no ha vivido una situación similar. Suecia no vivió los horrores de la guerra, ni tuvo que enfrentarse a la dramática reconstrucción de la postguerra. En su lugar, Suecia experimentó el modelo de Estado del Bienestar más ambicioso de Occidente, financiado por el crecimiento económico que genera su política de neutralidad, igual que Suiza.

La crisis del petróleo afectará profundamente a su economía, por la pérdida de exportaciones, particularmente en la minería y la construcción naviera (WIBORG, 2010: 8). Las primeras señales del aumento del desempleo juvenil datan de 1971, cuando empiezan las primeras escuelas integradas de secundaria superior.

Durante los años sesenta se había asumido que las generaciones más adultas infra-educadas serían más vulnerables al desempleo, como resultado del cambio tecnológico y económico. Sin embargo el desempleo afectó a los más jóvenes que habían disfrutado la escuela comprensiva de 9 años. Desde entonces el desempleo será una cuestión central de las políticas educativas (OECD, 1987: 3).

Las reformas neoliberales se aplican bajo la argumentación que el actual sistema educativo es un importante coste para el Estado, siendo ineficiente, rígido, y burocrático, que no brinda suficientes oportunidades de empleo a la juventud. El nuevo gobierno conservador de 1976 introduce la política neoliberal de la libre competencia, la libre elección individual, responsabilidad, y excelencia (LUNDAHL, 2005: 122-137). Las reformas dieron mayor flexibilidad al *curriculum*, a través de medidas descentralizadoras que da más responsabilidad de adaptación curricular a las regiones y municipios. Se transfieren competencias educativas a los ayuntamientos. Y dentro del *curriculum* mayor libertad de elección a los estudiantes. Desde mediados de los años setenta se aprobaron diversas resoluciones donde se daba más libertad a los órganos regionales, locales, y departamentos escolares, para la adaptación curricular a sus características autóctonas y los alumnos.

Los cambios económicos, sociales, políticos, y educativos, que vive Suecia en los años setenta tendrán la transcendencia de un cambio de paradigma en la dirección del país. La mayoría de reformas del Estado del Bienestar, incluyendo las mayores reformas educativas, en la postguerra, estuvieron basadas en las ideas de: centralismo, universalidad y consenso (LINDBLAD y WALLIN, 1993). Desde los años ochenta el sistema educativo sueco se descentralizó mucho más rápido que en otros países, llegando a ser uno de los más descentralizados de Europa (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285, WIKANDER, 2010).

En relación al desempleo juvenil, se crean comités profesionales, regionales o locales, que ofrecían cursos de formación laboral según la demanda de la zona (OECD,

1987: 8). Ya sea por la enorme incidencia de la crisis, en un contexto de *baby boom*, en los años setenta se produce una fuerte expansión de la educación secundaria, por lo que se crea en 1976 la Comisión de Escuelas de Secundaria Superior, para la reestructuración de las enseñanzas medias superiores (OECD, 1987: 4). El principal éxito de las reformas conservadoras es que serán mantenidas por gobiernos sucesivos, incluidos socialdemócratas, hasta el siglo XXI. Aunque a pesar de dar más peso a la libertad, quizás por las restricciones de la crisis, sigue sujetando la educación a límites estatales, por ejemplo la introducción del *numerus clausus* en la educación superior en la reforma de 1977, que será objeto de modificación en el nuevo gobierno conservador de 1991 (WIKANDER, 2010: 21-24).

Pero posiblemente el mayor éxito de la política conservadora sueca de los años setenta fue el empuje a las escuelas privadas, denominadas *free school* o *independent school*, que desde entonces se han beneficiado de un importante apoyo institucional, aunque de modo adaptado a la ideología de cada partido en el gobierno. El renovado impulso a la escuela privada fue un proceso de *marketization*: según aumentan las *independent schools* aumenta la libre competencia entre escuelas por la atracción de alumnos, disfrutando las familias de mayor oferta educativa, ejerciendo así su derecho a la libre elección de centro (WEYLER, 1993).

Ya sea porque las políticas de igualdad socialdemócratas se extienden a 1971, o por que las políticas neoliberales se inician en 1976, los años setenta, en la escuela sueca, representa el periodo de mayores reformas educativas (WIKANDER, 2010: 13-17).

A la vuelta de la socialdemocracia al gobierno en 1982 se mantienen las políticas neoliberales de flexibilización, y austeridad presupuestaria, donde prima la eficiencia reduciendo los costes, dejando la educación en un régimen de cuasi-mercado, incrementándose la descentralización y la autonomía escolar (LUNDAHL, 2005: 122-137).

La entrada de la ideología neoliberal en la socialdemocracia se responsabiliza a Kjell-Olof Feldt, Ministro de Finanzas, para quien el sector público es un gasto excesivo, luego propone la reorientación de lo público a un modelo de cuasi-mercado (WIBORG, 2010: 9). A causa de los problemas en la dirección y financiación del sistema educativo, las demandas de descentralización aumentan en los años ochenta.

Descentralización que trajo consigo la desregulación. Normas específicas fueron reemplazadas por marcos normativos que permitían mayor autonomía e independencia a nivel local. Esta tendencia culmina en 1990, cuando la responsabilidad del Estado por la dirección de las escuelas fue transferida a nivel local.

A finales de los ochenta la gestión de los recursos educativos depende prácticamente de los municipios. Prueba de ello es que en 1989 la contratación de profesores en la escuela pública depende de las autoridades locales (WIKANDER, 2010: 5-8). Hasta 1989 la financiación educativa dependía por entero del Estado, a partir de 1990 la financiación educativa dependerá de la autonomía local, a la que se transfieren las competencias en gestión educativa (WIKANDER, 2010: 21-24). La descentralización y la autonomía redundará en beneficio de la escuela privada, especialmente cuando a principios de los años noventa reaparece la crisis económica.

Al igual que en 1976 la reacción social a la crisis del petróleo fue el detonante del primer gobierno conservador desde la Segunda Guerra Mundial. Ante la crisis de principios de los años noventa el electorado nuevamente se vuelca hacia valores conservadores. La victoria conservadora de 1991 instaura un nuevo gobierno que impulse una reestructuración profunda del sistema educativo en bases neoliberales, orientada a la gestión por objetivos, descentralización, responsabilidad profesional, libertad de elección; la intervención del Estado fue subordinada al mercado (CARLGREN, 1994:2). Precisamente en un momento cuando la crisis llega a su máximo nivel de recesión socioeconómica, durante la legislatura conservadora.

La crisis alcanza su pico entre 1992-1994, que se revela en un aumento del desempleo, simultáneamente se produce un aumento de refugiados en busca de asilo, y aumento de concentración de la población en escasas áreas, mientras largas regiones estuvieron caracterizadas por el despoblamiento y el envejecimiento. La entrada en la Unión Europea en 1995 fue otro factor de cambio, especialmente para una sociedad euroescéptica, todavía en la actualidad fuera de la zona euro.

Estas transformaciones estructurales indudablemente cambiaron las relaciones de poder e influyeron en la agenda del Estado del Bienestar. Los cambios que experimentó la educación en los noventa estuvieron caracterizados por recortes presupuestarios (BLOMQVIST, 2004) cambios demográficos, y nuevas demandas del mercado laboral (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 284).

En este escenario de crisis los conservadores sacan adelante una difícil agenda educativa, que al igual que en 1976 se centra en el principio de libertad, produciéndose un incremento significativo de la escuela privada. Durante el gobierno conservador de principios de los noventa los municipios están obligados a la distribución de sus recursos educativos equitativamente entre escuela pública y privada, incentivando la libertad de elección de escuela (MIRON, 1996). Los procesos de *marketization* en beneficio de la escuela privada se incrementan significativamente.

A fin que la libertad de centro en la educación básica sea efectiva y no condicionada al poder adquisitivo, el gobierno lanza una política de bonos escolares para alumnos que opten por escuelas privadas en este tramo escolar. De modo que gracias a estos bonos los alumnos de escuelas privadas reciben del Estado un bono que cubre el 85% de los gastos de escolarización medios en una escuela pública, durante la edad de escolarización obligatoria, pudiendo la familia emplear dicho bono para los gastos de la escolarización en la escuela privada que libremente escoja (MIRON, 1996: 34-35). El 15% restante que faltaría para que se cubriera el 100% del gasto medio de una plaza escolar pública, son los relativos a transporte, costes sanitarios, y comidas escolares, no cubiertos por los bonos (WALFORD, 1996: 34). Debido al éxito de la política de bonos, al poco tiempo se aplicaron también a la educación secundaria superior (MIRON, 1996: 38).

Uno de los factores que explican su éxito es porque hubo una opinión pública favorable al proceso de privatización de la enseñanza, y en los años noventa una opinión pública favorable a la libertad de elección de centro, que hizo realidad la promesa de la *Choice Revolution*: el número de escuelas privadas pasa de 89 en el curso académico 1991/1992, contabilizando 8.337 alumnos, a 238 en el curso académico 1995/96, contabilizando 20.247 alumnos (MIRON, 1996: 34-41). *Boom* atribuible a las reformas conservadoras para el aumento de la libertad en la educación (LUNDAHL, 2005: 122-137, BLOMQUIST, 2004). Apoyo institucional a la escuela privada que fue renovado, aunque de forma adaptada a su ideología, por los gobiernos socialdemócratas posteriores.

Política que por otro lado recibió críticas. Los recortes en la educación pública, mientras se dan bonos para la escuela privada, y en general el establecimiento de dinámicas de libre mercado en educación, creó desigualdades entre escuela pública y

privada (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 287; BLOMQVIST, 2004). La reducción de recursos en educación incrementó las diferencias entre regiones urbanas y rurales, creciendo las diferencias entre escuelas públicas e *independent schools* (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 299; BLOMQVIST, 2004). En síntesis, el incremento de la libertad significó un descenso en la igualdad.

El aumento de las desigualdades se produce entre otros factores porque la libertad de elección de centro incrementa la segregación entre centros educativos, especialmente en áreas urbanas. De modo que en aquellos centros donde hay una elevada tasa de alumnos emigrantes, las familias suecas tienden a sacar a sus hijos de esos centros para escolarizarlos en otros con menor presencia, o nula, de alumnos extranjeros (MIRON, 1996: 43)

Junto a las reformas orientadas al libre mercado educativo, en 1993 el gobierno conservador también reforma la educación superior, continuada en el siguiente gobierno conservador del 2006. La reforma de 1993 desarrolla las líneas maestras de un nuevo modelo de *curriculum* nacional de educación superior que comprende nuevos programas de estudios, y sienta las bases para la futura evolución de la educación secundaria superior al modelo dual, efectivo en la reforma del 2006, donde se vuelve a la diferenciación institucional entre educación secundaria superior académica y vocacional (WIKANDER, 2010: 5-8).

En relación al nuevo *curriculum* conservador, el discurso neoliberal exige que los contenidos curriculares tengan una aplicación práctica, de acuerdo a las demandas laborales, una orientación de mercado, lo que hoy se llama un *curriculum* orientado a la empleabilidad. Un enfoque aplicado de los contenidos curriculares, continuado por los gobiernos posteriores, en coherencia a los principios educativos del neoliberalismo, más orientado a la función económica de la educación.

La socialdemocracia vuelve al ejecutivo en 1994, su principal objetivo la eliminación del déficit presupuestario, dejando en segundo plano las políticas de Bienestar (LUNDAHL, 2005: 122-137) las reformas conservadoras se mantienen vigentes, si acaso adaptándolas a una visión más social, pero sin sufrir modificaciones sustanciales: el paradigma de referencia sigue siendo el neoliberalismo.

Prueba de ello es que, a pesar que los sectores más críticos de la socialdemocracia eran opuestos a los bonos escolares para la escuela privada, cuando la socialdemocracia regresa al gobierno, la política de bonos se mantiene, sólo que se limita la cuantía del bono, cubriendo ahora sólo el 75% del gasto medio de una plaza pública (MIRON, 1996: 34-35).

La gestión de las plazas escolares por el gobierno socialdemócrata de 1994 comprende la libertad de elección de centro. Las reformas socialdemócratas de finales del siglo XX se mantienen dentro de los cánones neoliberales. El incremento de las *free school* o *independent school* desde entonces ha sido significativo. La escuela privada en secundaria superior llegará a contabilizar el 22% de los alumnos de este tramo escolar en 2009. En Estocolmo en el año 2009 el alumnado de secundaria superior matriculado en centros privados superó a los matriculados en centros públicos, según la Agencia Nacional para la Educación (WIKANDER, 2010: 13-17).

Debido al auge de la escuela privada su regulación se establece en la ordenanza 1996:1206 (WIBORG, 2010: 10-11). Las escuelas que en su origen se caracterizaban por determinadas creencias religiosas, o metodologías pedagógicas, como la Escuela Activa de Montessori (WIKANDER, 2010: 13-17), de modo que la configuración de su *curriculum* era libre, en dos sentidos: libre de seguir el *curriculum* oficial, y libre de inspección educativa. Desde que se establece la ordenanza 1996:1206 se regula el *curriculum* de las escuelas privadas, que a pesar de no tener obligación de seguir el *curriculum* de las escuelas públicas, deben ofrecer los conocimientos y habilidades básicas para cumplir con los objetivos y valores expresados en el *curriculum* nacional, dentro del respeto a la lengua materna (WIBORG, 2010: 10-11) dentro de las minorías la más importante la sami, así como en las regiones fronterizas con Finlandia el uso del finés. Además a finales de los años noventa se introduce el bilingüismo en inglés.

La importancia que ahora se otorga al *curriculum* nacional, obligando a todas las escuelas, públicas o privadas, al cumplimiento de una serie de objetivos mínimos en la enseñanza, revela ya un carácter recentralizador de la enseñanza, que debe adecuarse a ciertos parámetros nacionales. Las *free schools* o *independent schools* siguen siendo libres, pero deben someterse a determinados requisitos educativos estatales.

Un carácter recentralizador que se observará también en la inspección. Al igual que la inspección de las escuelas de financiación pública, las escuelas privadas serán

inspeccionadas, para que se certifique que la educación y sus condiciones son acordes a la normativa (WIBORG, 2010: 10-11). La inspección garantiza que en todas escuelas, públicas o privadas, rurales o urbanas, todos los estudiantes, independientemente de su condición de género, nivel socioeconómico o lugar de residencia, reciban la misma instrucción, y los mismos niveles de calidad y excelencia, en virtud de la legislación vigente.

Sin embargo, a pesar de los intentos de homogenización de los estándares educativos, desde los años noventa y principios del siglo XXI, los efectos de la política educativa neoliberal han aumentado las desigualdades sociales (LUNDAHL, 2005: 122-137; BLOMQUIST, 2004; WIBORG, 2010: 14-15). Los socialdemócratas han manifestado su preocupación por este motivo (WIBORG, 2010: 17). En 2002 se establece que la libertad de elección de centro no implica sólo libertad de elección de centro privado, también de escuelas públicas, por lo que las autoridades locales garantizarán la provisión de plazas públicas a todos los alumnos que lo soliciten (WIBORG, 2010: 17).

Para la provisión de dichas plazas las autoridades educativas municipales pueden optar por plazas en centros públicos, de gestión y financiación pública, o centros privados mantenidos con fondos públicos. De hecho en Suecia se diferencian dos tipos de escuelas privadas, aquellas de gestión y financiación completamente privada, y aquellas que siendo de gestión privada admiten financiación pública, ya sea total o parcialmente (WIKANDER, 2010: 13-17), lo que en España se llaman colegios concertados.

A principios del siglo XXI las principales reformas educativas se hicieron de nuevo a partir de la nueva era conservadora en el año 2006. Reformas dentro de parámetros neoliberales y orientadas hacia dos fines, la adecuación de los contenidos curriculares a los nuevos tiempos caracterizados por las evaluaciones internacionales, especialmente PISA, y la flexibilización de la educación secundaria superior, y toda la educación superior, universitaria y vocacional.

La importancia de PISA en Suecia reside en que los líderes suecos tienen por país vecino a Finlandia, un duro competidor al que equipararse después de sus excelentes resultados. Al igual que la Segunda Guerra Mundial significó un antes y un después en la escuela comprensiva, o al igual que la escuela comprensiva no volverá a

ser la misma después de la crisis del petróleo, otro hecho que marcará un antes y un después en la escuela comprensiva son los informes PISA.

El comienzo de los informes PISA marcará un antes y un después en la escuela comprensiva sueca, por cuanto muchas reformas posteriores a PISA se harán en base a los resultados que Suecia obtenga en la evaluación internacional. Si bien, como se verá cuando se analicen sus resultados, aun cuando se han hecho multitud de reformas desde principios del siglo XXI apelando a la necesaria mejora de la excelencia sueca, Suecia no ha parado de caer en picado en pérdida de rendimiento educativo desde el año 2000 al 2012.

Otro motivo de por qué PISA marca un antes y un después en la escuela comprensiva, es porque si de modo más o menos generalizado muchos partidos conservadores, especialmente británico y sueco, o los conservadores alemanes se opondrán a la *Gesamtschule*, es porque estimaban que la escuela comprensiva suponía una pérdida de estándares educativos. Después de los informes PISA desde el año 2000 avalando los excelentes resultados de Finlandia, este tipo de argumentos han perdido toda validez, y de hecho, ya no se utilizan en los debates educativos.

Pero lo cierto es que mientras Finlandia obtiene buenos resultados, otros países en los que se ha implantado la escuela comprensiva, entre ellos Suecia, no logran su mismo nivel. Las últimas reformas suecas tampoco han mejorado en mucho la situación. Aunque los motivos de fondo se analizarán cuando se aborden en profundidad las conclusiones sobre la educación secundaria sueca.

La primera gran reforma conservadora de principios del siglo XXI fue sobre el *curriculum* de la escuela comprensiva, que se efectúa en el año 2008, proponiendo una nueva estructura curricular que incluyen objetivos educativos para todos los niveles de la educación básica, orientados al aumento de la competitividad en las comparaciones internacionales (WIKANDER, 2010: 35-36). Se propone un nuevo modelo de evaluación en educación básica, que discrimine aún más los resultados de los alumnos, proponiendo una nueva escala de evaluación basada en 6 niveles de reconocimiento del dominio de las competencias y los conocimientos, en lugar de los 4 niveles tradicionales. Según el gobierno conservador el nuevo sistema permitiría una mayor precisión en la evaluación de los alumnos, y exigiría más esfuerzo por alcanzar los objetivos de etapa, los cuales a su vez han sido modificados según los criterios del

informe PISA, un elemento de enorme sensibilidad en la campaña electoral del 2010 (WIKANDER, 2010).

Los criterios de evaluación y promoción dentro de parámetros más estrictos serán finalmente reformados en la ley 2010:800, en los términos que proponen los conservadores, y ratificado más recientemente en la ley 2014:530.

Además del *curriculum*, a nivel de organización y financiación educativa, el gobierno conservador se compromete en el 2008 a la creación de unas mismas condiciones para la escuela pública y privada. De modo que las autoridades de cada localidad hacen una previsión de necesidades educativas, y establecen a tales efectos plazas escolares. Una vez que en cada localidad planifica las plazas escolares de acuerdo a sus previsiones, se puede denegar la licencia de apertura a nuevas escuelas privadas si supone la alteración de dichos planes (WIBORG, 2010: 17). En cualquier caso los planes de oferta pública de plazas escolares se efectúan comprendiendo tanto escuelas públicas y concertadas.

La siguiente gran reforma educativa entre 2010-2011 supondrá un giro hacia el modelo dual (WIKANDER, 2010: 5-8). En la literatura sueca modelo dual no significa escuela diversificada. En Suecia modelo dual hace referencia a la vuelta al modelo de educación secundaria superior anterior a 1971, diferenciando institucionalmente en secundaria superior entre estudios académicos y vocacionales, por lo que se crean los Cursos de Educación Profesional Superior claramente diferenciados de los estudios generales de secundaria superior. Según Wikander los argumentos esgrimidos por los conservadores en favor del modelo dual, es que la obtención de menos puntuación en las pruebas internacionales, especialmente PISA, requieren una reforma en ese sentido (WIKANDER, 2010: 5-8). El regreso al modelo dual se llevó a efectos en la reforma del año 2010, para aplicarse en el año 2011 (WIKANDER, 2010: 11-13).

La flexibilización curricular en la educación vocacional superior se ha orientado hacia una mayor empleabilidad del conocimiento, en la medida que los Cursos de Educación Profesional Superior, son diseñados expresamente en función de las necesidades del mercado laboral, integrando enseñanza teórica y prácticas, en las que en la vía vocacional del modelo dual se integran modalidades similares al Sistema Dual de Alemania. En general todas las modalidades de la vía vocacional, a tiempo completo o parcial, son cursos diseñados en función de las demandas del mercado de trabajo, de

acuerdo a las necesidades de las empresas y principales agencias de colocación. Se brinda la posibilidad de participación a las empresas privadas en el diseño y financiación de este tipo de cursos, formando directamente en las competencias y conocimientos que estas empresas precisan, y ofreciendo directamente en sus propios centros de trabajo las prácticas requeridas para la certificación de la acreditación profesional. Para la coordinación de la formación profesional a nivel nacional se ha creado la Agencia Nacional Sueca de Formación Profesional Superior, encargada de la creación de la red de relaciones entre empresas y proveedores educativos (WIKANDER, 2010: 24-26).

Una reforma que además estuvo precedida por una reforma previa, del año 2009, por la cual se da mayor autonomía a las enseñanzas vocacionales superiores (WIKANDER, 2010: 11-13). Una reforma a favor de la autonomía escolar que se extenderá a la universidad en el 2011, fecha desde la cual cada universidad, facultad, departamento universitario, así como sus elementos de gobierno, rectorado, decanato, o presidencia, y cualquier otro centro de estudios superiores, académico o vocacional, tiene la capacidad de organizarse libremente, según la proposición de gobierno 2009/10:149 (WIKANDER, 2010: 11-13).

5.1.3. La actual escuela comprensiva sueca.

Antes de pasar al análisis detallado de la actual educación secundaria sueca, primero se expondrá el organigrama de su sistema educativo, detallando las edades y cursos en que se desarrolla la educación secundaria dentro de su sistema escolar. El organigrama escolar sueco para el curso 2014/15 fue el siguiente (EURYDICE, 2014b):

- Educación infantil, de 1 a 6 años en la *förskola*, y a los 7 años en la *förskole-Klass*.
- Educación básica que incluye: Educación Primaria, *grundskola*, de 7 a 13 años, y primer tramo la educación secundaria, de 13 a 16 años, lo que en un sentido estricto se equipararía al concepto británico de *comprehensive school*.
- Educación Secundaria General Superior, y Educación Vocacional, ambas modalidades Eurydice (2014b) las integraría en el tramo escolar que denomina *Gymnasieskola*, de 16 a 19 años.

- Una vez terminada la educación secundaria vocacional superior posibilidad de estudios vocacionales posteriores en la *folkhögskola*.
- Educación superior, vía académica en la universidad, *Universitet, Högskola*, estudios vocacionales superiores, *Yrkeshögskola*.

La educación secundaria sueca hoy en día quedaría estructurada del siguiente modo: los tramos superiores de la educación básica se corresponderían a lo que en la terminología anglosajona sería *comprehensive school* en sentido estricto, sólo que Suecia, al igual que Finlandia se integraría dentro de la misma escuela que se cursa la educación básica, no habiendo cambio de centro educativo en el paso de primaria al tramo inferior de la secundaria. En un sentido más amplio del concepto de escuela comprensiva, tanto Husén como más recientemente Wiborg y Wikander, cuando hacen referencia a la escuela comprensiva sueca se hace mención a la escuela comprensiva de 9 años introducida en 1962, todavía hoy vigente, que desarrolla en una única escuela toda la educación general desde primaria al primer tramo de secundaria hasta los 16 años. Una vez establecido el organigrama del sistema educativo sueco contemporáneo se pasa a un análisis más detallado de su actual modelo de escuela comprensiva.

A lo largo de su reciente historia el sistema educativo sueco ha sido dinámico, reformándose según las necesidades de cada época y en función de diferentes paradigmas. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial al momento presente las reformas educativas se clasifican en dos grandes periodos, el primero entre la postguerra mundial y la crisis de los setenta, desde un paradigma igualitario liderado por la socialdemocracia, un referente de bienestar para la región y Europa. En esta fase se desarrolla un modelo escuela comprensiva que unifica, experimentalmente en 1950, y de modo universal en 1962, la escuela elemental y la escuela media, y en 1971 unifica las escuelas secundarias superiores. La unificación se realiza bajo una organización escolar que prioriza la escuela pública, desde un modelo de financiación y gestión educativa centralizada en el Estado, único órgano competente en la toma de decisiones educativas, y de aplicación para todo el ámbito nacional, que tiene por especial interés la promoción de la igualdad en educación en todo el país.

Y el segundo periodo desde la crisis del petróleo al momento presente, desde el paradigma neoliberal, introducido por el primer gobierno conservador de 1976-1982, y mantenido por todos los demás gobiernos, incluidos socialdemócratas. El modelo

educativo neoliberal se orienta hacia la liberalización del sector educativo, a través de la descentralización frente a la rigidez del Estado del Bienestar, promueve políticas de autonomía local y escolar, apoyo institucional a las *independent school* o *free school*, y en lo curricular vuelve a la diferenciación en secundaria superior entre estudios académicos y vocacionales, aunque conserva las principales señas de identidad de la escuela comprensiva, aunque introduce nuevos modelos de diferenciación, según nuevas escalas de evaluación, y diferentes modelos de escolarización según sea pública o privada.

Teniendo por antecala los periodos mencionados, y sus sucesivas reformas, a continuación se sintetiza el panorama actual de la escuela comprensiva en Suecia.

El sistema educativo sueco durante los años del Estado del Bienestar se define por un sistema sumamente uniforme, bajo un principio de igualdad estatalista, que se rompe desde que entra en escena el neoliberalismo.

Hoy en día es un sistema educativo que presenta una gran diversidad escolar, en la educación básica y obligatoria entre los 7-16 años, y no obligatoria: educación infantil de 0-6 años, y secundaria superior, académica o vocacional. La variedad de centros escolares se debe al auge de las *independent schools* o *free schools*, para todo tipo de alumnos con todo tipo de creencias religiosas, variedades lingüísticas, intereses, expectativas o necesidades, incluyendo modelos de escolarización, obligatoria y no obligatoria, para alumnos con necesidades educativas especiales. Además otro tipo específico de escuelas son las destinadas a la población lapona al norte del país, minoría étnica que tiene un *curriculum* adaptado a sus propias peculiaridades, idioma, y tradiciones.

El programa de escuela comprensiva es un modelo de escuela básica y obligatoria de 9 años para todos los niños entre 7-16 años. En el caso concreto de alumnos de etnia sami, las escuelas sami cubren de primero a sexto de educación obligatoria, el resto de la escolarización obligatoria la cursan en escuelas regulares. Las escuelas especiales, para alumnos con necesidades educativas especiales, a diferencia de las regulares, cubren hasta 10 años, habiendo además programas específicos para alumnos con necesidades educativas especiales cuyo nivel de dificultad impida integrarse en las demás escuelas (WIKANDER, 2010: 14)

La educación básica se divide en tres ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo comprende los cursos de primero a tercero, el segundo ciclo del cuarto al sexto curso, y el tercer y último ciclo del séptimo al noveno curso. En noveno curso los alumnos tienen libertad de elección entre estudios: generales, o más avanzados, en lenguaje y matemáticas (CARLGREN, 2009: 637). Esta diferenciación entre estudios generales o avanzados en lenguaje y matemáticas, según nivel de competencia, y a elección de los alumnos, es la única diferenciación en la educación básica, predominando en los demás cursos y asignaturas la agrupación mixta y heterogénea, tradicional en la escuela comprensiva sueca desde finales de los sesenta (CARLGREN, 2009: 638).

Lo que sí se establece son medidas específicas para la adaptación educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, y medidas de apoyo a alumnos con problemas en el aprendizaje, para los que se organizan clases especiales. Y para los alumnos con problemas en el aprendizaje que necesiten una atención más personalizada en determinadas asignaturas, la posibilidad de clases individualizadas en esas asignaturas fuera del aula (CARLGREN, 2009: 638). Este tipo de medidas en España se conoce por medidas de atención a la diversidad.

Un elemento que favorece la adaptación curricular a las características de la escuela es la autonomía pedagógica lograda por escuelas y profesores, a consecuencia de las últimas reformas descentralizadoras. Aunque el cómputo total de horas de enseñanzas semanales es establecido por la administración central, las escuelas y los profesores tienen autonomía en la organización de la distribución horaria de acuerdo a las necesidades detectadas (CARLGREN, 2009: 641).

Desde los años setenta y ochenta una preocupación entre los profesores es la atención individualizada en grupos heterogéneos. La posibilidad de clases especiales, o clases individualizadas, son medidas que sólo se aplican de modo excepcional. Lo normal es mantener a todos los alumnos en el mismo aula pese a sus diferencias individuales. Para la resolución de este problema, desde los años setenta y ochenta, se ha potenciado el trabajo individual, en lugar del grupal, dentro del aula ordinaria, de modo que es más fácil el seguimiento individualizado de cada alumno a través de sus trabajos individuales, aunque desde sectores críticos se percibe como un factor negativo para la integración (CARLGREN, 2009: 639).

Todos los niveles educativos, obligatorios o no, están exentos de tasas para los alumnos, la educación obligatoria y no obligatoria es gratuita, incluyendo materiales escolares, comidas en el centro educativo, servicios de salud y transporte. Únicamente hay tasas en estudios superiores para alumnos de fuera de la Unión Europea desde la reforma educativa del 2011 (WIKANDER, 2010: 11-13).

El *curriculum* es aprobado por el parlamento y el gobierno. Cabe recordar que desde 1971 Suecia tiene un sistema legislativo unicameral. El *curriculum* aprobado por el gobierno posteriormente es adaptado a las características de cada región, municipio y escuela.

La gestión de la educación es municipal, y son las autoridades educativas de cada localidad las encargadas de la planificación de plazas escolares, y la concesión de licencias para la apertura de nuevas *independent schools* o *free schools*, siempre y cuando no contravengan las previsiones municipales.

Para la gestión educativa local se concede anualmente una partida presupuestaria. Los municipios tienen total libertad para gestión de la partida presupuestaria asignada, pudiendo concertar con escuelas privadas la oferta pública de plazas escolares. En cualquier caso, debe garantizarse una plaza escolar pública a todo niño cuya familia lo solicite. Y de todos modos, todas las escuelas, públicas o privadas, garantizan la enseñanza del *curriculum* oficial, aprobado por el parlamento, y adaptado después a las peculiaridades regionales, locales, y de la propia escuela (WIKANDER, 2010: 11-13).

El sistema educativo es objeto de evaluaciones trianuales, para lo cual la Agencia Nacional de Educación supervisa cada tres años todos los centros escolares, públicos o privados, presentando al gobierno informes sobre el sistema educativo a nivel nacional, informes que son la base de nuevos desarrollos legislativos para la mejora de la enseñanza. La evaluación, al igual que las materias obligatorias del currículo y la inspección, ha sido recentralizada.

La inspección sistemática de todos los centros escolares, públicos o privados, llevada a cabo por el servicio de Inspección Escolar Sueco, de carácter estatal, que garantiza que en todos los establecimientos educativos se imparte la enseñanza correspondiente según el *curriculum* oficial, aunque se adapte por cada órgano

competente a las características regionales, locales, y de la escuela. La inspección además asegura que todas las escuelas mantienen unas mínimas condiciones de seguridad e higiene (WIKANDER, 2010: 11-14).

Sobre la organización del calendario escolar, el curso académico empieza a mediados de agosto y termina a principios de junio del año siguiente, una duración de 40 semanas, aproximadamente 9 meses. La semana escolar es de lunes a viernes, habiendo vacaciones de navidad desde el 20 de diciembre a principios de enero (WIKANDER, 2010: 11-13).

La mayoría de los alumnos, una vez terminada la educación básica acceden a la educación secundaria superior, de tres años de duración, dentro de la cual desde 2009 el alumno elige entre 17 programas nacionales. Amplia oferta formativa que desde el año 2011 diferencia entre oferta académica y vocacional. Programas a su vez preparatorios de estudios superiores post-secundarios, académicos o vocacionales, o en el caso de los vocacionales, preparación para el ingreso al mercado laboral. (WIKANDER, 2010: 11-13). Es dentro de estas reformas donde destacan nuevas modalidades similares al Sistema Dual alemán, por cuanto compaginan formación y prácticas laborales.

“From 2011 the vocational programmes will also include a ‘stream’ of apprenticeship programmes where the student is trained in working life, e.g. in a factory or by a craftsman or an artisan” (WIKANDER, 2011: 16).

La edad máxima de permanencia en cualquier escuela regular de educación secundaria superior, para personas que no presentan necesidades educativas especiales, es de 20 años, edad a partir de la cual si la persona no ha logrado la acreditación de conocimientos o habilidades, y desea obtenerla, pasaría a un tipo específico de programas de educación de adultos, *Komvux*, diseñados para alumnos con dificultades en el aprendizaje, en donde el alumno recibe además una formación básica general (WIKANDER, 2010: 11-13).

La educación secundaria superior para alumnos con necesidades educativas especiales, son programas diseñados en función de las necesidades de los alumnos, habiendo programas individuales para la formación en determinadas habilidades vocacionales, siendo de cuatro años de duración, después de los cuales el alumno opta a

programas de formación en educación de adultos específicos a sus necesidades, *Särvux* (WIKANDER, 2010: 11-13).

Ambos modelos de programas en educación de adultos, *Komvux* y *Särvux*, ofrecen formación en determinadas habilidades vocacionales para el acceso al mercado laboral.

Otro tipo de programa específico para una determinada población concreta son los destinados a población inmigrante, diseñados para la bienvenida de nuevos ciudadanos, donde se ofrece la enseñanza del idioma (WIKANDER, 2010: 11-13). Los municipios están obligados a este tipo de formación a cada nueva persona extranjera que resida en la ciudad, habiendo libertad de organización de este tipo de cursos, de modo que dependiendo del municipio hay variaciones.

Una vez explicado la actual estructura de la escuela comprensiva sueca, se pasa a sus resultados en el informe PISA, donde no cabe duda que a pesar del esfuerzo por la mejora de la competitividad educativa, no han mejorado lo suficiente.

5.1.4. Suecia en el informe PISA del año 2012.

La puntuación de Suecia en el informe PISA de 2012 es la siguiente: en matemáticas 478 puntos, por debajo de la media de la OECD en 494 puntos; en lectura 483 puntos, la media de la OECD es de 496 puntos; y en ciencia 485 puntos cuando en la OECD la media es de 501 puntos (OECD, 2014). En relación a los países estudiados en esta investigación Suecia también se encuentra por debajo de Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España.

En matemáticas, el informe PISA 2012 revela que entre el 2002 al 2012, Suecia ha reducido en 31 puntos su competencia en esta área, mientras la media de descenso en los países de la OECD ha sido sólo de tres puntos (OECD, 2013). Un descenso en la media atribuible al aumento de países participantes, nuevos países algunos de ellos no clasificables en la categoría de países desarrollados. Pero en el caso de Suecia la constante bajada de rendimiento escolar desde el año 2000 al 2012 sólo es atribuible al escaso o nulo efecto de las recientes reformas educativas sobre el nivel de competitividad educativa del país en las comparaciones internacionales.

Frente al informe PISA año 2000 donde Suecia obtiene 510 puntos en matemáticas (OECD, 2003) la reducción en matemáticas de Suecia en 2012 es de 32 puntos. Mientras entre el año 2000 y 2002 apenas se reduce en un punto.

Esta reducción en el rendimiento en matemáticas es más acentuada si cabe en los chicos que en las chicas. Dentro del grupo de alumnos de bajo rendimiento en matemáticas por debajo del Nivel 2, inferior a 420,07 puntos, entre los años 2003 al 2012, el porcentaje de chicos perteneciente a este grupo se ha incrementado del 16,7% al 28,2%, un incremento del 11,5%. En las chicas se observa también un incremento aunque inferior, que pasarían del 17,9% al 26%, un incremento del 8,1%, en donde además el grupo de chicas de bajo rendimiento en matemáticas se sitúa en niveles inferiores al de los chicos (OECD, 2014).

En líneas generales entre el año 2003 al 2012 el incremento de alumnos de bajo rendimiento en matemáticas ha crecido del 17,3% al 27,1%, un incremento del 9,8% en total, entre chicos y chicas.

Aumento generalizado del grupo de bajo rendimiento, mientras decrece el grupo de alumnos de alto rendimiento en matemáticas, superior a Nivel 5, por encima de, 606,99 puntos, descenso en los chicos entre el año 2003 al 2012 que bajan del 17,3% al 8,6%, una reducción del 8,5%, una reducción también observable en las chicas aunque en menor medida, que pasan del 14,2% al 7,2%, una reducción del 7,1%. En términos globales el descenso en alumnos de alto rendimiento en matemáticas entre 2003 al 2012 es del 15,8% al 8%, una reducción del 7,8%..

Se observa un deterioro del rendimiento escolar en matemáticas, tanto descenso de la puntuación nacional en comparación a años anteriores, aumento de alumnos de bajo rendimiento, y descenso de alumnos de alto rendimiento. Los cambios más bruscos son entre los chicos, en las chicas se observan también deterioro de los resultados aunque de forma más moderada, siendo el grupo de chicas de bajo rendimiento en matemáticas inferior al de los chicos. Aunque en líneas generales un descenso del rendimiento en matemáticas, aunque no sólo en matemáticas.

Los resultados escolares de Suecia en PISA en habilidades científicas en el año 2000 fueron de 512 puntos (OECD, 2003) en 2012 fue de 501 (OECD, 2014). Una

reducción de 11 puntos, menor que en matemáticas, pero en la misma tendencia de bajada del rendimiento escolar.

Además se ha producido un aumento de los escolares de bajo rendimiento en ciencia con puntuaciones inferiores al Nivel 2, por debajo de 409, 54 puntos, mientras en esta categoría en 2006 se encontraba el 16,4%, en 2012 se eleva al 22,2%, incrementándose en 5,9%. De otro lado se produce un descenso de los alumnos de alto rendimiento en ciencia, con un rendimiento en habilidades científicas sobre Nivel 5, superiores a 633,3 puntos, que pasan del 7,9% en 2006 al 6,3%, un descenso del 1,5% (OECD, 2014).

En el informe PISA del año 2012 el porcentaje sueco de alumnos de bajo rendimiento en ciencia es mayor a Finlandia, Reino Unido, Alemania y España. Y en relación al porcentaje de alumnos de alto rendimiento de Suecia en el año 2012 sería inferior a estos países, salvo España, cuyo porcentaje es 4,8%.

El deterioro en el rendimiento científico es más acusado en chicos, que del 2006 al 2012 el porcentaje de chicos en la categoría de bajo rendimiento en ciencia pasa de 17,2% a 24,8%, un incremento del 7,6%, mientras el incremento en las chicas sería más moderado, del 15,5% al 19,6%, un aumento del 4,2%, y en donde el grupo de chicas de bajo rendimiento ahora sería inferior al de los chicos. El mismo fenómeno que en matemáticas.

Al igual que en las chicas es ligeramente inferior el descenso del porcentaje de alumnos de alto rendimiento en ciencia en la categoría superior a 633,33 puntos. Los chicos descienden de 8,6% a 6,9%, un descenso del 1,7%, y en chicas del 7,2% al 5,8%, descenso del 1,4% (OECD, 2014)

En términos generales, al igual que en matemáticas, aumentan los grupos de bajo rendimiento en competencia científica, mientras descienden los de alto rendimiento, y en términos globales se reduce el nivel de competencia en esta categoría.

El puntaje sueco en lectura en el año 2000 fue de 516 puntos (OECD, 2003) en 2012 el resultado es de 483 puntos (OECD, 2014) un descenso de 33 puntos. En estos años se produce también un aumento del porcentaje de alumnos con puntajes en lectura por debajo del Nivel 2, inferior a 407,47 puntos, en el año 2000 de 12,6%, elevándose a 22,7% en 2012, un aumento del 10,1% (OECD, 2014). Simultáneamente se produce un

descenso del porcentaje de alumnos que en lectura demuestran resultados superiores a 625,61 puntos, sobre el Nivel 5, que pasan del 11,2%, al 7,9%, un descenso del 3,3% (OECD, 2014).

De los países estudiados en esta investigación, Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España, sería Suecia el país que demuestra mayor porcentaje de alumnos en lectura con puntajes inferiores a 407,47, y es el país que tiene menor porcentaje de alumnos con puntajes superiores a 625,61, excepto España cuyo porcentaje en esta categoría sí sería menor, 5,5% en 2012.

En el estudio de las diferencias de género en lectura demuestra que las chicas presentan mejores puntajes que los chicos desde el año 2000, aunque ambos grupos un deterioro en sus resultados, más acusado en los chicos. La competencia lectora en las chicas en el año 2000 arrojaba un puntaje de 536 puntos, frente los chicos de 499, resultados que han descendido en el año 2012, el puntaje de las chicas es de 509 frente 458 de los chicos. En los chicos el descenso en lectura es de 41 puntos, mientras en las chicas sólo 26 puntos.

Sobre los demás países de esta investigación, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España, el puntaje de los chicos suecos en lectura en el año 2012 es la más baja, y en las chicas sólo España se encontraría por debajo presentando 503 puntos en lectura (OECD, 2014).

En relación a los cambios en los grupos de bajo y alto rendimiento por género, se sigue observando un aumento de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en lectura, tanto en chicos como en chicas, aunque más acusado en los chicos, y un descenso del grupo de alumnos de alto rendimiento, tanto en chicos como en chicas, y de forma más acusada en chicos.

En los chicos el aumento de alumnos de bajo rendimiento en lectura por debajo del Nivel 2, por debajo de 407,47 puntos, es de 16,8% a 31% entre los años 2000 y 2012, un incremento de chicos de bajo rendimiento en lectura del 14,5%. Mientras desciende el grupo de alumnos de alto rendimiento por encima de 625,61 puntos, superior a Nivel 5, que pasan del 7,4% al 5,3% entre los años 2000 y 2012, un descenso del 2,1%.

En las chicas se observa el mismo patrón aunque de forma más moderada, el grupo de chicas de bajo rendimiento en lectura por debajo del Nivel 2 entre los años 2000 y 2012 aumenta del 7,8% al 14%, y el grupo de chicas de alto rendimiento en lectura por encima de Nivel 5 desciende entre los años 2000 y 2012 pasando del 15,1% al 10,5%, un descenso de 4,9%.

En cualquier caso lo que sí se percibe es que, dentro de la tendencia a la baja de los resultados de los alumnos suecos, se mantiene la tendencia general de que las chicas suelen tener mejores resultados en competencia lectora que los chicos, algo que será habitual en los demás países que se estudien. Si bien, lo característico de Suecia es que dentro de este patrón general se observa una tendencia particular de este país de empeoramiento progresivo de los resultados en esta competencia en concreto, al igual que en las demás prácticamente, desde los estudios del año 2000 al 2012.

Y finalmente, en relación a la influencia del nivel socioeconómico por áreas de evaluación, el porcentaje de varianza explicado por nivel socioeconómico en los resultados por cada área de evaluación serían los siguientes para Suecia: 10,6% en matemáticas, 9,1% en lectura, 10,4% en ciencia (OECD, 2014).

A pesar de los malos resultados de Suecia en 2012 revela mayor cohesión social que Reino Unido, Alemania, y España, países donde se percibe una mayor influencia del nivel socioeconómico que en Suecia. Sólo Finlandia se encontraría por debajo de Suecia. Los resultados de Finlandia de varianza explicada por nivel socioeconómico por área serían: 9,4% para matemáticas, 7,5% para lectura, 7,9% para ciencia (OECD, 2014).

Suecia observa un deterioro de sus resultados escolares desde principios del siglo XXI, sin embargo en términos globales la influencia del nivel socioeconómico sigue siendo baja. Lo que demuestra, que sin bien numerosos autores han criticado como las reformas neoliberales han aumentado las desigualdades educativas, de hecho la OECD destaca la desigualdad de distribución de recursos educativos perjudica a los centros más socioeconómicamente desfavorecidos (OECD, 2014), muy probablemente el grado de igualdad social de Suecia en los años setenta fuera superior al de ahora, pero hoy en día el nivel de igualdad en educación en Suecia sigue siendo superior al de Reino Unido, Alemania o España, en lo que también influye la gran homogeneidad social que aún hay en Suecia: aunque muchos autores señalan un aumento de la

inmigración, o de las diferencias de clase, o la existencia de minorías lingüísticas y culturales autóctonas, la diversidad social, cultural, o lingüística sigue siendo relativamente baja en Suecia si se compara a Reino Unido, Alemania o España.

La baja influencia del nivel socioeconómico en los resultados escolares suecos se explica porque este país aún conserva un sentido fuerte de la igualdad social, o al menos más fuerte que Reino Unido, Alemania, o España.

Aunque en términos de administración de los recursos educativos, según revelan datos de la OECD, hay serias desigualdades. En concreto lo que manifiesta el informe PISA es que:

“Sweden has accumulative expenditure of USD 95 831 on education per student from the age of 6 to 15 years. This is the tenth highest level of expenditure per student among OECD countries, close to the level of expenditure per student in Belgium, Iceland and the Netherlands, above the level in Finland, but below the level in Denmark and Norway” (OECD, 2014b: 2)

Una elevada inversión educativa, incluso superior a Finlandia, pero en donde la distribución de estos recursos es desigual:

“Socio-economically disadvantaged schools in Sweden have less adequate educational resources and physical infrastructures than other schools. School systems with a more equitable distribution of resources tend to perform better” (OECD, 2014b: 7).

“In Sweden, the average level of schools’ educational resources is similar to the OECD average. However, educational resources are not equally distributed among schools in Sweden. Principals in socioeconomically disadvantaged schools are more likely to report that instruction is hindered by a shortage or inadequacy of educational resources than principals in advantaged schools” (OECD, 2014b: 7).

Desigualdad en la distribución de recursos en función del entorno socioeconómico de la escuela que donde más se refleja es en el déficit de profesorado: *“the difference in the incidence of teacher shortage between advantaged and disadvantaged schools is relatively large in Sweden”* (OECD, 2014b: 5)

Y junto a la distribución desigual de los recursos, entre otros fenómenos que destaca el informe de la OECD en relación a los resultados PISA 2012 de Suecia, son los problemas de disciplina escolar, y falta de esfuerzo por parte de los alumnos. En relación a la disciplina:

“The disciplinary climate in Swedish classrooms is generally more negative than on average across OECD countries. It remained at the same level between 2003 and 2012, while other countries saw improvement” (OECD, 2014b: 18).

En relación al nivel de esfuerzo, lo que en el documento se denomina perseverancia:

“Students in Sweden reported lower levels of perseverance than students in most other OECD countries. While 38% of students in Sweden remain interested in the tasks they start, 49% of students across OECD countries remain interested; and while 60% of students in Sweden give up easily when confronted with a problem, 44% of students across OECD countries give up easily. These figures are based on students’ own reports. Perseverance is strongly correlated with performance within countries, and more so in Sweden than in most other countries. Students with higher levels of perseverance tend to perform better” (OECD, 2014b: 24).

Y finalmente, en relación a la autonomía y libertad en educación, donde hay autores que señalan que ni las escuelas ni los docentes suecos han maximizado sus beneficios, el informe de la OECD revela importantes déficits de autonomía escolar, *“Swedish schools have comparatively low levels of autonomy over curricula and assessments”* (OECD, 2014b: 9). Los datos que el informe aporta son los siguientes:

“Schools in Sweden tend to have lower levels of autonomy over curricula and assessments than on average across OECD countries. In Sweden, 24% of students attend schools where school leaders or teachers decide which courses are offered, compared with 36% of students across OECD countries; 33% of students in Sweden are in schools where course content is determined at the school level, compared with 40% of students across OECD countries” (OECD, 2014b: 10).

El documento señala que es en las escuelas privadas donde se percibe una mayor autonomía escolar, reconoce que las escuelas privadas han crecido significativamente en la última década, pasando el 4% en 2003 a 14% en 2012, registrando unas tasas de matriculación superiores a Finlandia, Noruega e Islandia, aunque inferiores a Dinamarca (OECD, 2014: 11-14). Aunque se da la coincidencia que esta década de aumento de la escuela privada, es el periodo donde más ha bajado el nivel de competencia de Suecia en PISA.

A modo de síntesis sobre los datos vertidos desde PISA, Suecia en los años setenta modelo internacional de bienestar social, a juicio de los informes elaborados entonces por la OECD, y país pionero de la escuela comprensiva de 9 años, hoy en día se ha convertido a nivel educativo en sinónimo de todo lo contrario: frente al éxito de las políticas escolares socialdemócratas de la postguerra, la pérdida de calidad educativa en las últimas reformas que se constata en la bajada de rendimiento escolar a principios del siglo XXI, y atestiguan los informes PISA.

Según señala el informe de la OECD elaborado a partir del informe PISA del 2012 (OECD, 21014b): en la última década la evolución del promedio en lectura, matemáticas, y ciencia, ha descendido hasta situarse por debajo de la media de la OECD, más de la cuarta parte de los estudiantes no alcanza el nivel básico de rendimiento matemático, la proporción de alumnos correspondientes a los puntajes más elevados de matemáticas también se redujo a la mitad, en lectura y ciencia también ha habido un descenso del número de alumnos de alto rendimiento, bajada de resultados en todos los niveles socioeconómicos y escuelas públicas o privadas, habiendo mayor deterioro entre alumnas, a pesar que Suecia mantiene una baja varianza estadística, al igual que el resto de países nórdicos, en comparación al resto de países escandinavos la varianza sueca ha aumentado entre 2003-2012.

“-Over the past decade, average performance in Sweden declined in all three core subjects measured in PISA – reading, mathematics and science – from a level around or above the OECD average to a level below the average.

-More than one out of four students in Sweden does not reach the baseline level of performance in mathematics. That proportion increased significantly between 2003 and 2012.

-The share of top-performers in mathematics roughly halved over the past decade. The share of top-performers in reading and science also deteriorated, although to a lesser extent than in mathematics.

-The performance decline is observed throughout the school system, among public and private schools, and among all groups of students, regardless of socio-economic status, immigrant status or gender. Among boys, however, the decline has been larger than among girls.

- Sweden – like all other Nordic countries – has relatively small variations in performance between schools, but the performance variation in Sweden increased from 2003 to 2012” (OECD, 2014b: 1)

Estos datos manifiestan que el esfuerzo político por la mejora educativa no logra la mejora de los resultados escolares, motivo de decepción social, para un país pionero en la reforma de la escuela comprensiva de postguerra, y desde la crisis del petróleo observa la pérdida de estándares de vida, incluyendo pérdida en calidad educativa.

Los resultados escolares de Suecia demuestran que atraviesa un periodo de dificultades educativas, objeto de discusión cuando se elaboren las conclusiones de esta investigación. En el sub-epígrafe dedicado a las conclusiones sobre la educación secundaria sueca se hará un análisis más detallado de los resultados de Suecia en el último informe PISA, que finalmente serán elemento de contraste, en comparación a Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España, en las conclusiones finales.

5.1.5. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva sueca.

Para la finalización del estudio de la escuela secundaria sueca, estudiada su evolución, el panorama actual, y sus resultados en PISA, a fin de dar una imagen global de los principales aspectos que la han dado forma: principales autores autóctonos que han influido en la política educativa, cultura escolar en el momento presente, tipo de estructura educativa, aspectos curriculares, y paradigma de referencia (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594; GARCÍA RUIZ, 2011b: 180); se hará una síntesis atendiendo a estos factores.

5.1.5.1. Autores autóctonos de referencia de la escuela comprensiva sueca.

En relación al primer factor, autores autóctonos de referencia, la figura carismática que ha determinado la escuela comprensiva sueca a mediados del siglo XX será Husén (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). Más recientemente la académica Inger Enkvist está imprimiendo su sello diferente en la teoría educativa sueca, desde postulados opuestos a los progresivos. Aunque de momento el paradigma dominante en la escena educativa nacional, como la propia Enkvist reconoce, es la pedagogía centrada en el alumno.

Wikander sostiene que son las teorías de Boalt (1947) y Husén (1947), que se interesan por el modo en que las desigualdades sociales afectan al rendimiento educativo, lo que justifica y argumenta las políticas socialdemócratas de la época de las grandes reformas tendentes a una lectura rígida del principio de igualdad (WIKANDER, 2010: 30)

La escuela comprensiva sueca se desarrolla en los parámetros del Estado del Bienestar, basados en el centralismo, universalidad, y consenso, entre socialdemócratas, liberales, el partido agrario y partidos de centro. Resibiendo la escuela un doble objetivo: social y económico; que se cifró en la potenciación de la función educativa de cambio social, y la contribución al crecimiento económico nacional. Algunos académicos suecos observan que “los objetivos sociales eran más importantes que los puramente pedagógicos” (CARLGREN, 2009: 637; GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

La sobrevaloración de la función social se explica por el modo en que los principales pedagogos de referencia de entonces estuvieron comprometidos con la igualdad social, en coherencia a las líneas políticas de los gobiernos progresistas. En este sentido se puede decir que lo que realmente ha dominado la escena educativa sueca sobre todo a partir de los largos gobiernos socialdemócratas, es una concepción igualitaria de la educación, asentado sobre la teoría educativa de pedagogos como Husén, motivó por el cual a continuación se hará un análisis de los principales aspectos de su obra educativa, para a continuación un análisis de las principales aportaciones de Inger Enkvist.

5.1.5.1.1. Ideario educativo de Husén.

Husén de formación fue psicólogo, sus primeros estudios fueron en el terreno de la psicología militar durante la Segunda Guerra Mundial, donde colabora en investigaciones cuantitativas, habituándose desde muy joven a estudios a gran escala utilizando técnicas estadísticas. Es en la postguerra cuando inicia su interés por la educación, convirtiéndose desde finales de los años cuarenta y durante los años cincuenta en figura clave en las investigaciones del gobierno para la aplicación de las reformas educativas (Postlethwaite, 2001).

Esta primera observación es trascendental. A pesar de la notoria influencia de Husén, no ya en la educación sueca, sino internacional, por cuanto fue el segundo director de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) desde 1962, y colaborador habitual en investigaciones de la OCDE, uno de los investigadores que sienta los primeros antecedentes a los actuales informes PISA, en ningún momento Husén elabora un método pedagógico, como hicieron María Montessori en Italia, Freinet en Francia, o Giner de los Ríos en España.

Husén será ante todo un investigador, terreno en el cual será uno de los principales abanderados de los métodos educativos progresivos. Su campo de trabajo fue la investigación a gran escala, estudios macroeducativos a nivel nacional durante la época dorada de las grandes reformas, o a nivel internacional en la IEA, la UNESCO y la OCDE.

Son estas investigaciones las que brindan a Husén un conocimiento de primera mano sobre los grandes cambios de la educación internacional, sobre los que realiza importantes reflexiones, y construye el armazón teórico, que vierte en sus obras. Husén, docente universitario, no fue un práctico de la enseñanza en sentido estricto, salvo la universitaria, carece de la experiencia de un maestro o un profesor de secundaria: su teoría se fundamenta en la investigación, no en la *praxis*.

Lo que a continuación se expondrá es el núcleo de sus principales aportaciones, de un investigador altamente comprometido con el principio de igualdad, de donde surge la influencia de la pedagogía progresiva en su obra.

Normalmente se encuadran las teorías educativas de Husén dentro de la pedagogía progresiva, por cuanto existe una clara vinculación entre las preocupaciones

pedagógicas de Husén y los fundadores de la pedagogía progresiva. Especialmente, tal como señala Wikander, la influencia de Dewey en Husén es honda. Lo cual se deduce en el modo en que la preocupación sobre cómo la educación contribuye al desarrollo y fortalecimiento de la democracia, es un aspecto común a ambos autores. Sólo que Dewey desarrollará este pensamiento desde la teoría especulativa, o la filosofía de la educación, sin fundamentarla empíricamente, mientras Husén en todo momento fundamenta sus valoraciones educativas en la investigación cuantitativa.

Dentro de lo que serían los principios democráticos del Estado liberal, el que mayor interés despierta a Husén será el principio de igualdad en educación. Uno de los grandes pioneros en la defensa de este principio en Suecia es Fridtjuf Berg, el ministro de educación del Partido Liberal, quien en 1905 implanta la *middle school* (WIBORG, 2009). Después de Berg quien mejor encarna la defensa de este principio educativo en Suecia será Husén, que una vez terminada la Segunda Guerra Mundial se enrolará entre las filas de académicos defensores de la escuela comprensiva, en un momento de acalorados debates sobre la reforma escolar.

De hecho, si bien el paradigma al que se asocia a Husén suele ser la pedagogía progresiva, al cual se adscriben prestigiosos educadores liberales como Dewey, de fondo lo que late en el corazón de la pedagogía huseniana es un profundo paradigma igualitario, lo que en cierto modo recuerda a los grandes discursos igualitaristas de la educación que se celebraron durante la Revolución Francesa, momento en que eclosiona el Estado Liberal en Europa, tal como se expone en el sub-epígrafe “4.9.1.2.2. Del Estado Libre al Estado del Bienestar”.

Es debido a la apasionada defensa del principio de igualdad en educación, motivo por el cual se adhiere rápidamente al movimiento de escuela comprensiva, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, cuando el gobierno sueco reinicia los comités para la reforma de la educación secundaria.

En la investigación para la OCDE elaborada por Husén en 1972, *Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity*, es una de sus publicaciones en donde expone de forma muy sintética sus principales ideas en relación a la importancia de la igualdad de oportunidades en educación. El autor señala como punto de partida el problema que supone en el siglo XIX el establecimiento de la educación obligatoria.

“The introduction of compulsory elementary school for the masses in many Western European countries in the middle of the 19th century created the problem of dualism which still characterises most school systems. Its result was the existence of two systems running partly parallel to each others on the one hand, the compulsory, elementary schools with varying lengths of attendance for the masses; on the other, the secondary schools which essentially prepare for the university with a programme of a humanistic-classical type and with an enrolment less than 5 percent of an age group limited mainly to upper and upper-middle class children. For a long time there was in most countries no bridge at all to make transfer possible between the common elementary school and the academic secondary school. The families who wanted their children to enter the secondary school had to send them to special, mostly private, preparatory schools (HUSÉN, 19872: 103).

Lo que Wiborg (2009) y números autores denominan la escuela paralela que emerge del periodo absolutista, y se mantiene prácticamente intacto hasta la Ilustración, momento en el cual aparecen los primeros discursos educativos igualitaristas, se convierte en un problema en el siglo XIX. El Estado Liberal ha cobrado forma. La educación de los ciudadanos implica la introducción de la educación obligatoria allí donde todavía no ha sido legislada, prácticamente toda Europa.

En el caso específico de Suecia el autor señala que no fue *“until 1894, when new regulations provided for transfer from the better public elementary school to the first grade of the state secondary school”* (HUSÉN, 19872: 103). Una escuela secundaria altamente elitista y meritocrática, de momento a la cual todavía no tiene acceso el grueso de alumnos de las escuelas elementales. Es estas reflexiones de Husén en donde se percibe el enorme apego que siente hacia el principio de igualdad en educación, en consonancia con la pedagogía progresiva. Siendo una de las razones por las que el autor defenderá el principio comprensividad como el medio para la superación de estas desigualdades educativas.

“The difference between comprehensive systems with a single track basic school covering the compulsory school age and those with a dual track structure, where selection in one way or another actually takes place or is prepared earlier, is

that in the comprehensive system the inequalities tend to move up to the pre-university or university level” (HUSÉN, 19872: 37).

La escuela comprensiva ofrece una educación más igualitaria hasta la educación secundaria inferior, de modo que cualquier tipo de desigualdad aparece mucho más tarde, en la pre-universitaria, es decir, la educación secundaria superior, o la universidad. En este sentido la escuela comprensiva protege más al alumno de las posibles desigualdades durante un mayor periodo de tiempo. Simultáneamente las sociedades modernas exigen una ampliación de la escolarización obligatoria.

“The urgency of the problem has been enhanced by the following trends. First of all, economic growth and the complexity of modern technological society have pressed for prolonged education (mandatory or not) for all young people, regardless of whether it is provided in an extended elementary school or is partly taken care of within the framework of a secondary school. Secondly, the rapidly expending demand for skilled manpower has put pressure on the school systems to increase their intake at the secondary level. Thirdly, and this is an important concomitant of the democratisation of secondary and higher education, the "consumption" of or "social demand" (O.E.C.D., 1967) for education has increased tremendously” (HUSÉN, 19872: 103).

De este modo en síntesis la escuela comprensiva es la solución perfecta a dos problemas acuciantes. Uno de estos problemas, desde la óptica de la pedagogía progresiva, el establecimiento de garantías de igualdad en educación, el otro problema, desde la óptica del desarrollo de las sociedades modernas, la necesidad de ampliación de la escolarización obligatoria. Dos problemas que soluciona la escuela comprensiva, ampliando la escolarización obligatoria hasta al menos la educación secundaria inferior, que ahora se transforma en el escenario de la educación básica, siendo el desarrollo de las habilidades básicas uno de los objetivos prioritarios de la formación general, dando salida a las expectativas ideológico-políticas de igualdad, y a las demandas socio-económicas modernas.

Es precisamente para el desarrollo de las habilidades básicas que requiere la vida moderna donde se aprecia el modo en que Husén, además de su defensa a ultranza del principio de igualdad como valor democrático, muy en consonancia al ideario pedagógico de Dewey, además Husén se posiciona favorablemente hacia los métodos

progresivos, donde la educación tradicional basada en los contenidos y el valor de los libros cede ante nuevos planteamientos más centrados en el alumno y la actividad.

En 1961 publicó una colección de artículos bajo el título *Schooling in a changing society*, elaborados para el *Swedish School Committee*, donde plantea que los rápidos cambios en la sociedad y la economía harán que la educación basada en competencias específicas de los libros de texto queden obsoletas. De modo que recomienda la formación en habilidades básicas, *basic skills*, orientado hacia lo que sería una educación a lo largo de la vida, o recurrente, en la educación de adultos, ideas que después dejó expresadas en su libro *The learning society* de 1974 (HUSÉN, 1989: página” ix” de la introducción).

Ante los cambios económicos y sociales tendentes al industrialismo y la democracia, Husén propone una reforma sustancial de la educación hacia, dentro de la profundización de los valores democráticos, la primacía del principio de igualdad en educación, y dentro de las nuevas exigencias socioeconómicas, el desarrollo de las habilidades básicas en la escuela. Expectativas de promoción de la igualdad y desarrollo de las habilidades básicas para las nuevas sociedades democráticas e industriales, base de las expectativas fundamentales de la escuela comprensiva de 9 años, para cuya instauración Husén realiza numerosas investigaciones.

Ahora bien, frente a los discursos del optimismo pedagógico heredado de la Ilustración que se dejan llevar por la ilusión de que la educación todo lo puede, y el cambio social es una simple cuestión de pedagogía, frente a estas ensoñaciones románticas, Husén hace una advertencia seria: “*educational reform cannot be a substitute for social reform*” (HUSÉN, 19872: 39). A diferencia de otros pedagogos progresistas que construyen grandes utopías sociales sobre el sólo poder de la educación, Husén es consciente que la educación es un factor del cambio social, motivo por el cual desarrolla una teoría de la educación orientada al principio de igualdad, pero en modo alguno la reforma educativa supone en sí misma la reforma social.

En este sentido se muestra pragmático. En todo momento es consciente de las limitaciones de la escuela. Algo por lo demás lógico en un investigador que conoce de primera instancia por sus estudios en la IEA y la OCDE la problemática de la educación contemporánea. Motivo por el cual señala en *Education and the global concern* (1989)

que cualquier análisis de los problemas de la escuela actual deben partir de la enorme meritocracia y burocratismo de la enseñanza en la actualidad (HUSÉN, 1989: 10).

Frente las teorías no exentas de la utopía ilustrada del optimismo pedagógico de Rousseau, y desarrollado por la pedagogía progresiva, Husén es un caso excepcional, por cuanto demuestra una elevada madurez en su análisis, por la que elabora una teoría progresiva de la educación, en donde como señala Wikander es bien perceptible el legado pedagógico de Dewey, pero que de otro lado hace que Husén, partiendo del conocimiento de la educación contemporánea y las sociedades modernas, apoye un concepto de igualdad diferente al clásico del liberalismo.

“Removal of economic and social barriers which, according to the liberal philosophy, would open the gates to more advanced education for all whose natural aptitudes qualify them patently does not suffice” (HUSÉN, 1972: 37).

Motivo por el cual aboga por un concepto de igualdad donde todos los alumnos sean tratados de acuerdo a sus cualidades individuales, lo que sería una atención individualizada, adaptando la enseñanza a las características del alumno, que haga efectiva la igualdad de oportunidades.

“Equality of opportunity does not mean identity of opportunity- and here in lies a fundamental problem in a modern democracy... The objective cannot reasonably be to establish equality in the sense that all children are treated in exactly the same way. The issue could be put in a paradoxical way by saying that one should provide equal opportunity for unequal treatment so far as socially relevant differences are concerned” (HUSÉN, 19872: 39).

Es en esta defensa de la enseñanza individualizada o personalizada a las características del alumno, donde diferentes alumnos en una misma clase reciben diferentes tratamientos, para la creación de condiciones efectivas de igualdad de oportunidades para el logro de los objetivos escolares, es donde se percibe la forma en que una concepción igualitaria de la educación baña toda su obra, llevándose a la adopción de una pedagogía centrada en el alumno, y que ha sido una pieza fundamental en la composición de la escuela sueca desde el periodo de la grandes reformas.

La pedagogía progresiva subyace en la obra de Husén. Y en cierto modo se hace inexorable si se quiere el desarrollo de una política educativa guiada bajo un paradigma

igualitario en consonancia a los principios de la educación para la democracia de Dewey. Sólo que en el caso de Husén el modo en que desarrolla el concepto de igualdad supera las nociones del liberalismo educativo clásico de Dewey, hacia un concepto de igualdad más adecuado a su época bajo un modelo fuerte de Estado del Bienestar. Modelo educativo que, a pesar de su elevado éxito entre dirigentes y líderes socialdemócratas, encargados de la redacción de las grandes leyes y proyectos que hicieron posible la reforma de la escuela sueca hacia bases comprensivas, fue en todo caso un modelo teórico que también tuvo detractores, especialmente en el campo de los prácticos, los propios docentes que observaban desde el escepticismo y la prudencia los cambios educativos que se avecinaban.

Hoy en día críticas llenas de sentido una vez que en los últimos informes PISA se observa el modo el que han ido decayendo los estándares educativos suecos, en comparación a otros países de su misma región, como Finlandia, que pese a los vientos innovadores en el campo pedagógico se ha mantenido en el sendero de la reforma educativa en bases comprensivas, pero desde la máxima lealtad a los métodos educativos tradicionales.

Hoy en día, dentro de la educación sueca, una de las voces crítica ante los resultados, no siempre a la altura de las expectativas iniciales, de la pedagogía progresiva sueca, es Inger Enkvist, cuyas ideas y argumentos se analizan a continuación.

5.1.5.1.2. Ideario educativo de Enkvist.

La pedagogía sueca experimenta un proceso de transformación desde la segunda postguerra mundial hasta principios de los años setenta, bajo el liderazgo de Husén, entre otros, pero sin duda alguna el autor de mayor éxito, por cuanto sus ideas se difundieron entre las principales agencias supranacionales, IEA, UNESCO y OCDE a partir de los años sesenta. A nivel organizativo la reforma se concretó en la implantación de la escuela comprensiva de 9 años, y a nivel de metodología docente el desarrollo de la pedagogía progresiva.

Un proceso que tendrá por epicentro la experimentación pedagógica sueca de los años cincuenta, a la cual contribuye Husén como investigador de referencia. Pero cuyas

repercusiones serán internacionales. Al poco tiempo que Suecia establece por ley la escuela comprensiva de 9 años, durante los años sesenta otros países amplían la escolarización obligatoria a la educación secundaria inferior, aunque de modo adaptado a sus particularidades nacionales, tal como harán Finlandia y Reino Unido.

Un proceso sin embargo no exento en Suecia de críticas. Los primeros los propios docentes, que observaron los cambios desde la prudencia que les otorga la experiencia. Motivo por el cual al inicio del análisis de las ideas de Husén se hizo hincapié en el hecho que Husén fue un teórico, pero no un práctico de la enseñanza en sentido estricto. Su experiencia se limitó a la docencia universitaria y la investigación, a diferencia de otros pedagogos que se dedicaron al desarrollo de métodos pedagógicos concretos. Husén elaboró su teoría educativa desde las alturas que le proporcionaron sus elevados cargos de responsabilidad en agencias supranacionales como la IEA, y las numerosas investigaciones que realizó para la UNESCO y la OECD. Pero Husén carecía de experiencia docente en los niveles educativos de primaria o secundaria, precisamente los niveles educativos que se estaban reformando.

Fueron los mismos maestros y profesores escolares, quienes desde la madurez del conocimiento de su experiencia diaria en el aula, fueron los más críticos ante la reforma. Lo que llevó a la generación de dinámicas de resistencia por parte del profesorado. Numerosos autores han puesto de relieve el malestar docente sueco por la aplicación de la reforma en los años cincuenta y sesenta (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; GARCÍA RUIZ, 2012c; QVASERBO, 2013).

Preocupación docente de hacia dónde camina la reforma, que no se detiene en aquellos años. Todavía hoy hay académicos suecos que habiendo tenido experiencia educativa en estos niveles escolares, de primaria y secundaria, muestran su disconformidad con los algunos aspectos de la reforma de aquel periodo, especialmente en el terreno de la pedagogía que impuso.

Dentro de los académicos actuales más críticos con el modo cómo se implantó la reforma de los años sesenta, y los efectos de la pedagogía progresiva desde entonces, despunta Inger Enkvist, autora de renombre no sólo en Suecia, por cuanto también en España ha sido objeto de reconocimiento académico por su contribución a la expansión de la cultura española, gracias a su larga labor de traducción de algunos de los mejores autores en lengua castellana, de los más actuales, por citar alguno, Mario Vargas Llosa

y Juan Goytisolo, buenos ejemplos de escritores contemporáneos que han disfrutado del privilegio de ver sus obras traducidas al sueco por Inger Enkvist.

Al igual que Husén de formación no fue pedagogo, fue psicólogo, Inger Enkvist tampoco es de formación pedagoga, licenciándose en filología francesa. Pero a diferencia de Husén, cuyo conocimiento del fenómeno educativo devino de la investigación educativa, a a nivel macronacional o desde agencias supranacionales, en el caso de Enkvist su conocimiento del fenómeno educativo ha sido producto de su dilatada experiencia como maestra de primaria, profesora de secundaria, y en la actualidad docente universitaria. Se puede decir que muchas de las valoraciones que Enkvist realiza sobre la necesidad de recuperación de una educación tradicional asentada en el principio de autoridad, el valor de la memoria, y el valor de los libros en la educación de los niños, son afirmaciones que hace una maestra y profesora desde su propia experiencia docente.

Mientras Husén argumenta la necesidad del cambio educativo a consecuencia de los procesos históricos y sociales que tienen lugar en Occidente desde la Ilustración y la Revolución Industrial, que lleva a la creación de las modernas sociedades democráticas e industriales. Momento en el cual se produce una serie de fenómenos que conducen a la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, aumento de las demandas socio-económicas para la instrucción de la clase trabajadora, y nuevas demandas de las clases obreras y medias que observan en la educación un medio de promoción social. Lo que llevó a la emergencia de una escuela comprensiva que garantiza el derecho a la igualdad en educación, centrada en habilidades básicas para que prepare para las exigencias de la vida moderna.

Un derecho a la igualdad, que junto al derecho a la libertad se encuentra inserto en la propia configuración del Estado Liberal, posteriormente desarrollado por el Estado del Bienestar de la socialdemocracia europea. Estado del Bienestar que se consolida en Europa superada la segunda postguerra mundial, lo que genera un desarrollismo, no sin límites, pero cuyas limitaciones todavía son desconocidas, hasta que no llega la crisis del petróleo.

Fenómenos y procesos históricos en los cuales en el campo de la filosofía de la educación para muchos autores del siglo XX seguirán siendo de referencia Rousseau y

Dewey, paradigma de un cambio educativo en marcha, que reivindican una educación centrado en el alumno.

En cambio desde los defensores de la educación tradicional se mantiene una actitud crítica, desde la prudencia, que señala los peligros de esta ruptura pedagógica. Es dentro de estos autores que nos advierten de los riesgos del cambio paradigmático de la pedagogía progresiva donde se ubica Inger Enkvist, autora que postula que la actual crisis que vive la educación es como consecuencia directa de los resultados finalmente obtenidos por la implementación de las nuevas corrientes pedagógicas.

“Algunos de los responsables de los problemas actuales son los pedagogos que han ido especialmente lejos en abogar por la introducción de los llamados métodos activos y por una toma de distancia de los libros” (ENKVIST, 2000: 27).

Según la autora los efectos de la pedagogía progresiva han sido severamente perniciosos, reduciendo el nivel de exigencia escolar, y relajando la disciplina académica imprescindible en todo ámbito educativo.

“La pedagogía de moda hoy en día da énfasis a la convivencia y a la comunicación más que al aprendizaje, combinándose esta tendencia con la suspicacia contra el acto de enseñar como también contra las materias. El interés no se centra tanto en el aprendizaje como en quién es el alumno y qué le motiva. La socialización y la integración en la sociedad se solían hacer a través de la escolarización, pero estos mecanismos no funcionan como antes, porque priman la inclusión y la promoción automática sobre el aprendizaje. El que todos aprendan menos no constituye un gran problema para esta pedagogía porque su suspicacia ante el hecho de enseñar es tan grande que se podría decir que ve la enseñanza como una patología. Ya que el aprendizaje no es la meta, esta pedagogía no les pide cuentas a los alumnos o alumnas, lo cual lleva a que se exija menos responsabilidad por parte de los jóvenes. Esta escuela rechaza toda jerarquía como la que existe entre los alumnos estudiosos o no; entre los profesores o profesoras con más estudios o los con menos estudios; y entre los alumnos y los profesores. Para referirse a la escuela creada por las nuevas corrientes, se habla a veces con ironía de la escuela *light*, la pseudoescuela o hasta de la antiescuela” (ENKVIST, 2015: 205).

Cuando se explica los orígenes de los cambios educativos desde la Ilustración a la segunda postguerra mundial, es frecuente la explicación de estos cambios a raíz de los procesos de industrialización y democratización, en definitiva, la transformaciones de sociedades tradicionales en sociedades modernas. Para Enkvist no cabe la menor duda que la modernización educativa se hizo a expensas de una reducción en los niveles de exigencia educativa.

“la modernización y la democratización han significado sacar contenido, reduciendo las expectativas de lo que van a aprender los alumnos... la escuela de hoy enseña bastante menos que antes” (ENKVIST, 2015: 211).

Las actuales corrientes pedagógicas de la globalización neoliberal que se encuentra en la base de las agencias supranacionales como la OCDE, en donde se está haciendo una clara defensa de la pedagogía progresiva, y una educación que en lugar de estar centrada en contenidos, la educación ahora se centra en competencias, es decir, prima el *saber hacer* sobre el *saber qué*. Cambio educativo cuya base aun se encuentra la filosofía de Rousseau, quien en El Emilio expone que es más importante la educación en actividades que la educación basada en los libros (tal como se aborda en el sub-epígrafe “4.2.1. Igualdad y libertad como principios clave de la educación”). En cambio Inger Enkvist aboga por una educación tradicional centrada en contenidos.

“En el plano político, debería plantearse cómo deshacerse de los falsos profetas del pedagogismo para empezar desde cero en la formación de los profesores, enfocando la enseñanza de contenidos” (ENKVIST, 2006: 144).

Modelo educativo de corte tradicional que reivindica de nuevo en una publicación más reciente de 2015, en donde hace una clara defensa de los valores educativos tradicionales.

“Lo que se debería hacer a nivel estatal es apoyar una reforma escolar centrada en los contenidos y con unas exigencias más elevadas. Respecto a los padres, se debería enseñarles cómo ayudar a sus hijos e hijas. Y en relación con el alumnado, se debería ayudar a las y los jóvenes a aprobar los estudios, enseñándoles buenas costumbres de trabajo y predicando la perseverancia” (ENKVIST, 2015: 218)

La pedagogía de Husén, en plena segunda postguerra mundial, defiende los principios de la pedagogía progresiva, donde lo que realmente se trasluce es un espíritu igualitario. Modelo educativo que ya en su momento tuvo el rechazo de una gran parte del profesorado (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; GARCÍA RUIZ, 2012c; QVASERBO, 2013). Modelo que todavía hoy no todo los docentes suecos comparten. Prueba de ello las críticas que Enkvist expone.

“Suecia adoptó la escuela comprensiva más o menos al mismo tiempo que Inglaterra y, desde entonces, la calidad de la educación sueca ha ido bajando paso a paso sin que, hasta ahora, [haya] ninguna medida para frenar esta tendencia. En Suecia sigue dominando la pedagogía libre, la pedagogía centrada en el alumno y la metodología basada en la búsqueda de información. Los alumnos de la primaria investigan y, en la formación de los profesores, los futuros docentes se dedican a reflexionar. Inglaterra quizá cometa algún que otro error pero mira hacia el futuro, mientras Suecia está anclada en el pasado de los años 60 y 70” (ENKVIST, 2006b: 107).

El motivo por el cual la autora compara la situación educativa de Suecia y Reino Unido es porque, mientras ambos países establecen la escuela comprensiva más o menos de forma simultánea, y en ambos países hubo una deriva a la pedagogía progresiva (vease el sub-epígrafe “5.3.2.2. Inicio del periodo de politización de la educación británica por la implantación de la escuela comprensiva”), sin embargo en el Reino Unido las correcciones a la escuela comprensiva que introduce Thatcher son en opinión de Inger Enkvist ejemplos de reorientación educativa hacia un modelo más acertado. Desde los planteamientos que defiende Enkvist, opuestos a la pedagogía progresiva, las reformas que inicia Thatcher en el Reino Unido son un esfuerzo por sacar al país de estas desviaciones para su reorientación al buen camino. A juicio de Enkvist una educación de calidad es aquella centrada en contenidos, que exige responsabilidad a alumnos y familias, y la figura de autoridad docente es respetada. Modelo tradicional que a juicio de la autora se restablece en el Reino Unido desde el gobierno de Thatcher, labor continuada en el gobierno de Tony Blair, a quien la autora expone de buen ejemplo político en materia educativa.

“Por eso se entiende que el Partido Laborista haya continuado la reforma después de ganar las elecciones en 1997. La educación es utilizada como

instrumento de reforma social de los grupos con más problemas, y este grupo político ha sido lo suficientemente pragmático para no desmantelar todo lo hecho por el Gobierno anterior, sino profundizarlo y llegar más lejos” (ENKVIST, 2006b: 56).

Enkvist se muestra muy crítica con los actuales derroteros progresivos de la escuela sueca, dominada por la pedagogía progresiva. Por lo que la autora defiende la necesaria reorientación educativa al estilo del Reino Unido, gracias a los gobiernos de Thatcher y Blair, que busca la recuperación de una escuela de éxito. Enkvist propone como modelos educativos la *Thomas Telford School*, y la *Harris City Academy*, modelos educativos de éxito de reputada excelencia.

La crítica educativa de Enkvist es hoy en día un buen ejemplo de que todavía en el seno de la docencia sueca hay un sector académico y docente opuesto a los actuales vaivenes de la pedagogía sueca, que tal como se observó en los últimos informes PISA, está sufriendo una pérdida de nivel educativo desde principios del siglo XXI. Para algunos autores como Enkvist a consecuencia directa de una orientación pedagógica que necesita una profunda revisión hacia planteamientos tradicionales.

5.1.5.2. Cultura, estructura y *curriculum* en la escuela comprensiva sueca.

La influencia de Husén en la escuela sueca todavía es perenne. La propia Enkvist nos informa que la pedagogía centrada en el alumno sigue dominando la escuela sueca. La discusión en Suecia sobre la igualdad sigue remitiéndonos a las teorías de aquellos autores que moldearon la escuela comprensiva del Estado del Bienestar, manteniendo en vigor su influencia. Aunque no exento de críticas, tal como Carlgren (2009), Wikander (2010), Qvaserbo (2013), exponen el modo en que se impuso la pedagogía progresiva a expensas de la resistencia del profesorado, una resistencia a la cual hoy en día se une la voz crítica de Enkvist.

En lo concerniente a la cultura escolar en que se ha desarrollado la escuela comprensiva se encuentra en clara sintonía con el modelo de Estado social, y los autores que hicieron sus principales aportaciones: una cultura claramente progresista, socialdemócrata, marcada por los valores del Estado del Bienestar, basado en el centralismo, universalidad, y consenso. Aunque desde la crisis del petróleo ha habido un

cambio de rumbo hacia políticas neoliberales. Brusco viraje que se ha intensificado en la última década (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). Pero en líneas generales la cultura escolar sigue siendo la heredada de la época de las grandes reformas. Si bien a principios del siglo XXI hay intentos de cambio de algunos aspectos, especialmente durante los breves pero intensos periodos de gobierno conservador, muy crítico ante la laxitud en la evaluación, y en cuestiones relativas a disciplina escolar.

Es dentro de los cambios que impulsa el neoliberalismo donde se ubican las políticas de libertad en educación desde los años setenta. Y se intensifican sobre todo en los noventa. Normalmente neoliberalismo introducido e impulsado por gobiernos de signo conservador, bajo los que se multiplican las *free schools* o *independent schools*. Lo que motiva la aparición de nuevos modelos escolares sujetos a determinadas creencias religiosas o filosóficas, o prácticas docentes, donde se crean nuevos modelos de cultura escolar diferentes, no supeditados directamente a las directrices gubernamentales. Pero sujetos a la enseñanza de los contenidos obligatorios del *curriculum*, y a la inspección educativa, desde que se introducen correctivos recentralizadores

Este cambio de rumbo en la orientación educativa, desde aquella basada en la socialdemocracia clásica de corte igualitaria, a la nueva perspectiva del neoliberalismo impulsada desde el gobierno conservador de 1976, ha producido cambios en la estructura educativa. Mientras en la época dorada del Estado del Bienestar hay una tendencia unificadora en educación, desde educación básica en 1962 a la educación secundaria superior en 1971, desde la crisis del petróleo se instaura una nueva lectura del principio de libertad, donde, en lo sustancial, la escuela sueca, pública o privada, es comprensiva, pero hay mayor diversidad de tipologías de escuela. Aumento de la diversidad sobre todo en educación secundaria superior desde la reforma de 2011, cuando se produce la ruptura frente al modelo unificado de 1971, y se implementa el modelo dual.

La reforma de 1971 unifica la educación secundaria superior académica y vocacional en una misma escuela, para que todos los alumnos disfruten de las mismas oportunidades de acceso a la universidad. A partir del 2011 este principio educativo: que todo nivel educativo, incluido secundaria superior, prepara para el acceso al nivel inmediatamente superior; se rompe, se vuelve al modelo dual, diferenciando entre

escuelas de educación secundaria superior académica o vocacional. Y en la vía vocacional se incorporan modalidades para la inmediata incorporación al mercado de trabajo, sin preparación para estudios superiores;

"This is an interruption of a 60-year long ideological principle, laid down in political consensus – that every educational level could be a step towards the next one. The reform will be implemented in 2011" (WIKANDER, 2010: 19)

A nivel curricular, las aspiraciones de movilidad social de las clases obreras en la segunda postguerra mundial se orientan a que todos los alumnos, independientemente de su origen étnico o social, o lugar de residencia, rural o urbano, disfrutasen las mismas posibilidades de acceso a la universidad, lo que revela en lo sustancial una intencionalidad académica. Los correctivos neoliberales al principio de comprensividad han ofrecido mayor variedad en la gama de estudios, dando posibilidad de acceso a estudios secundarios terminales, que permitan una formación vocacional acorde a las expectativas iniciales, no necesariamente académicas, de forma que la universidad ya no es el vertice superior del sistema educativo.

Ahora la oferta educativa depende de la adecuación entre necesidades efectivas del mercado laboral y expectativas personales de los alumnos. En este sentido a nivel curricular el academicismo ha cedido en parte su tradicional protagonismo a los estudios vocacionales.

5.1.5.3. El paradigma de la escuela comprensiva sueca.

El paradigma dominante de la escuela comprensiva sueca, tal como la propia Inger Enkvist señala, es la pedagogía centrada en el alumno, es decir, la pedagogía progresiva, que entrará con fuerza a partir de las grandes reformas que implementan la escuela comprensiva en los años cincuenta, sesenta, y setenta, y se encontrarán fuertemente influenciadas por los ideales pedagógicos de Husén.

De todos modos cabe la advertencia que la predominancia histórica de gobiernos progresistas no implica obligatoriamente que se imponga la metodología progresiva. Finlandia es un buen ejemplo de ello, por cuanto durante décadas ha disfrutado de

gobiernos de ideales progresistas que en lo educativo han conservado la pedagogía tradicional.

En este sentido no debe haber confusión entre ideología progresista y metodología progresiva. Que un gobierno sea progresista no implica necesariamente la instauración de la metodología progresiva en todo el sistema educativo. En determinados países como Suecia y España sí hay correlación entre gobiernos progresistas e implementación de metodologías progresivas. En cambio en el Reino Unido (tal como se estudiará en el sub-epígrafe "5.3. La educación secundaria en el Reino Unido"), durante el gobierno laborista de Clement Atlee en la segunda postguerra mundial se conservaron los métodos educativos tradicionales, y el Nuevo Laborismo a partir de 1997 en lo educativo hará una continuación de las principales tendencias neoliberales de la Nueva Derecha, que implicará la conservación de métodos educativos tradicionales combinado con las nuevas tecnologías. Tal como hacen ejemplares las escuelas de éxito como la *Thomas Telford School* y la *Harris City*, para Enkvist verdaderos modelos de excelencia educativa.

En el caso de Suecia, a diferencia de Finlandia y Reino Unido, el establecimiento de prolongados gobiernos socialdemócratas sí ha traído consigo la implementación de una metodología escolar progresiva. A juicio de Wikander, tal como se ha mencionado anteriormente, entre los teóricos de las reformas educativas en Suecia, uno de los más importantes es Husen, claramente influenciado por la pedagogía progresiva estadounidense. Basado en una educación centrada en el alumno, desde una perspectiva integral, centrado en la motivación intrínseca en el aprendizaje, y las bondades de la cooperación y la orientación en lugar del castigo (WIKANDER, 2010: 30). Una metodología progresiva que ya anteriormente en Suecia desde el siglo XIX fue desarrollado por Otto Salomon, que además de la síntesis de las aportaciones de Rousseau, Pestalozzi, y Fröebel, recibe influencias del finlandés Uno Cygnaeus (THORBJÖRNSSON, 1994) pedagogo que impulsó la escuela elemental en Finlandia a principios del siglo XIX.

Lo que sí salta a atención si se compara individualmente Suecia y Finlandia, como siendo Suecia el modelo original en que se basó Finlandia para el desarrollo de la escuela comprensiva, Finlandia obtiene mejores resultados escolares. Algunos académicos han resaltado que una explicación para este fenómeno es porque mientras la

teoría educativa sueca, y su legislación educativa, sobrevaloran la función social de la educación, por encima de las restantes, incluida la propiamente formadora o pedagógica, en Finlandia hay un mayor equilibrio en la representación de las diferentes funciones en la enseñanza. Además mientras Suecia ha llegado a cotas de progresivismo educativo muy elevadas, Finlandia se ha mantenido, en lo metodológico, tradicionalmente conservadora, siendo el profesorado el aliado natural del Estado en la configuración de las políticas educativas. Y finalmente, otro aspecto relevante, es que mientras en Suecia el impacto del neoliberalismo ha sido notorio desde los años setenta, Finlandia se ha mantenido más impermeable a esta influencia, manteniéndose la visión igualitaria de la socialdemocracia tradicional (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

Es en el impacto del neoliberalismo en la educación sueca en donde si cabe la posibilidad de un cambio de referencia paradigmática, dado que mientras bajo el liderazgo académico de Husén las reformas de postguerra se realizaron bajo un concepto de igualdad en educación muy fuerte, esta rigidez cede ante el impulso de las nuevas políticas neoliberales.

En Husén se observa como la justificación de la pedagogía progresiva se enfoca hacia la plena garantía del principio de igualdad en educación. Un objetivo pedagógico desde la instauración del Estado Liberal en el siglo XIX, y que cobra aun más fuerza superponiéndose incluso en no pocas ocasiones al principio de libertad, durante la época dorada del Estado del Bienestar. Podría argumentarse que en lo sustancial, bajo el paradigma progresivo subyace un paradigma igualitario. Las grandes reformas educativas en las que colaboró Husén estuvieron siempre imbuidas de un profundo sentido de la igualdad social.

Paradigma igualitario, subyacente al paradigma progresivo, que se encuentra ante la disyuntiva de los profundos dilemas, de resonancia hasta ética y moral, por cuanto implican un debate sobre el sentido de los principios de igualdad y libertad, que plantean ahora los nuevos principios neoliberales, asentados sobre la democracia liberal y el libre mercado, en un mundo globalizado y postmoderno.

Dilemas y disyuntivas que se manifiestan en el modo en que determinados sectores académicos ponen de manifiesto el peligro que corren las políticas de igualdad en educación a consecuencia del impacto de la aplicación de las políticas neoliberales.

Diversos académicos han expresado su preocupación de como la implementación en Suecia del principio de libertad neoliberal está siendo a expensas del principio de igualdad social. Para autores como Lindblad y Lundahl (1999), Lindgren y Zacari (2002), Lindblad, Lundahl, Lindgren y Zacari (2002), Lundahl (2005), Blomqvist (2004), las reformas neoliberales han supuesto un incremento significativo de las desigualdades sociales. Wiborg (2010) señala un repunte en dichas desigualdades en las últimas décadas. Según Lundahl la aplicación del principio de libertad ha animado la competición entre escuelas, a causa que las políticas de libertad de elección de centro implican dinámicas de competición entre profesores en lugar de colaborativas (LUNDAHL, 2005: 124). El problema de la competición por la matriculación de nuevos alumnos se encuentra en que ya no nos encontramos en un escenario de *baby-boom*, como en los años setenta, ahora se está reduciendo la población en edad escolar, de modo que después del auge de las escuelas privadas en los noventa, hay un desajuste entre número de escuelas y plazas escolares necesarias, hay más plazas que alumnos, lo que entraña un riesgo de cierre de escuelas públicas y privadas (WIBORG, 2010: 17).

El temor al incremento de escuelas privadas y posible cierre de escuelas por descenso de natalidad, se debe a que la priorización del principio de libertad tienda, en caso necesario, al cierre de escuelas públicas en mayor medida que de escuelas privadas. Además de la aparición de dinámicas de segregación escolar en zonas urbanas según procedencia inmigrante o nativa del alumnado, donde se tienda a una mayor concentración de alumnos inmigrantes en la pública, provocando la huida de alumnos de familias nativas de estas escuelas, tal como Prats (2005: 212) y Cortes Salido (2007: 6) denuncian que sucede en España, y Bash y Coulby (1989: 32- 34) en el Reino Unido. Investigaciones recientes demuestran que una alta tasa de concentración de escolares de origen inmigrante en determinadas escuelas puede producir resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40).

Para académicos como Wikander, frente la educación del Estado del Bienestar, centralizada, vertical, rígida, las reformas orientadas a la descentralización, flexibilización, y la libertad en la educación, aportan una educación más libre, la libre competencia es además un factor que incrementa la calidad y la eficiencia, dado que las escuelas compiten entre sí por los mejores ratios educativos, y por la matriculación del alumnado, favoreciendo que cada escuela desarrolle su propio perfil y oferta educativa,

entre la que los alumnos y las familias eligen libremente. Aunque también Wikander advierte que recientemente se está produciendo un incremento de las desigualdades sociales, que podría incrementarse si las escuelas privadas crecen más allá de las necesidades reales (WIKANDER, 2010). Siendo quizás en el futuro uno de los desafíos de la educación sueca.

5.1.5.4. Síntesis sobre la escuela comprensiva sueca.

A modo de síntesis, cada modelo de organización escolar que ha disfrutado Suecia a lo largo de la Modernidad hasta la época contemporánea, ha dependido de factores, históricos, sociales, culturales, económicos y políticos. Suecia ha evolucionado desde las primeras *Latin school* del siglo XIII, para la formación de sacerdotes, al sistema escolar del Estado Absolutista, en lo religioso inspirado en la Reforma luterana, un sistema paralelo de escuela elemental y escuela secundaria, esta última reformada por Comenio, para la provisión del personal necesario para la Iglesia, el Estado, la universidad, y la actividad industrial, comercial y financiera de la burguesía.

La creación del Estado Liberal llevará a la abolición del sistema paralelo estableciendo el acceso de la escuela elemental a la escuela media, cuya unión lleva a la escuela comprensiva del siglo XX, que después de la Segunda Guerra Mundial alcanza su zenit bajo el Estado del Bienestar, unificando en 1962 escuela elemental y media, y desde 1971 la escuela secundaria superior, desde un modelo donde predomina la escuela pública de gestión estatal.

En la crisis del petróleo en los setenta, se inicia un periodo de reformas neoliberales a instancias de la globalización, en donde sin poner en peligro la comprensividad, pretende la eliminación de la rigidez del Estado del Bienestar, descentralizando la financiación y gestión educativa, dando autonomía a los municipios y las escuelas, y favoreciendo las *independent school* o *free school*, escuelas libres e independientes de cualquier control o inspección estatal sobre sus contenidos educativos y condiciones de enseñanza. Pero una descentralización cuyos excesos impuso la necesidad de correctivos recentralizadores: tal como se percibe en la normativa 1996:1206 por la cual a partir de entonces las *free schools* o *independent schools* están ahora sujetas a una enseñanza de acuerdo a los objetivos, valores, habilidades, que

promociona el *curriculum* nacional, y se regula su sistema de inspección por parte de agencias estatales. La evaluación y la inspección se convierten en herramientas del Estado para la supervisión de la calidad del sistema educativo, en absolutamente todas las escuelas, públicas o privadas.

Y finalmente, dentro de los procesos de involución en algunos de los aspectos que entrañaron las reformas de los años setenta, hoy en día desfasados ante las nuevas tendencias educativas, lo más significativo de la reforma de 2001 que vuelve al modelo dual diferenciando en la educación secundaria superior entre estudios académicos generales, y cursos vocacionales.

De todas las medidas aplicadas desde que llega a Suecia la ola neoliberal, quizás lo más sensibles para diversos autores sea la preocupación por la posible emergencia de nuevos modelos de desigualdad social. Si bien académicos como Wikander advierten que la descentralización y flexibilización educativa era necesaria, y la predominancia de la escuela privada sobre la pública sólo se da en el medio urbano, en el medio rural la escuela pública sigue siendo mayoritaria.

De todos modos Wikander también advierte del posible incremento de desigualdades sociales en caso de incremento desproporcionado de la oferta educativa privada por encima de las necesidades reales de escolarización. El exceso de plazas escolares supondría el riesgo de cierre escuelas, donde las más vulnerables serían las públicas.

Lo que sí hay que manifestar es que las afirmaciones de algunos académicos sobre el posible incremento de desigualdades en Suecia a consecuencia del neoliberalismo, cabe entenderlas dentro de las comparaciones entre la igualdad que disfrutó Suecia en la época dorada del Estado del Bienestar, y como esos niveles descienden desde la crisis del petróleo. Advertencias y comparaciones en función de distintos periodos de la propia historia sueca. Porque si comparamos los actuales niveles de igualdad social en la educación sueca, en relación a los actuales niveles de igualdad social en otros países y sistemas educativos europeos, por ejemplo el sistema diversificado alemán, o la escuela comprensiva española, hoy en día Suecia sigue siendo un modelo de igualdad social. Aunque a nivel interno del país los actuales niveles de igualdad en Suecia, en comparación a los que disfrutó antes de la crisis del petróleo, sean inferiores. No en vano, a pesar de estas circunstancias, para los países de la región,

y para todo el continente, Suecia sigue siendo hoy en día un modelo de referencia de igualdad en educación.

5.2. La educación secundaria en Finlandia

Finlandia es un país al nor-este de Europa, con una superficie y población sensiblemente inferior a Suecia, según *Eurypedia* 338.000 kilómetros cuadrados, y 5,4 millones de habitantes. Geográficamente se ubica entre Suecia y Rusia, y es un país joven dada su reciente independencia en 1917, viviendo a continuación una guerra civil, y dos décadas después la Segunda Guerra Mundial.

La propia localización geográfica de Finlandia hará de este país un territorio fronterizo escenario de guerras entre Suecia y Rusia por el control del báltico. A las que se suma Alemania que durante la Segunda Guerra Mundial ocupa Finlandia.

Por este motivo las tres principales influencias del sistema educativo finlandés serán Suecia, Rusia y Alemania (GARCÍA RUIZ, 2011b: 172). De Suecia la escuela comprensiva, de Rusia una estructura educativa de corte oriental rígida y jerárquica. De Alemania el elevado sentido de la disciplina y el academicismo del *Gymnasium*, influencia que se prolonga hasta los años sesenta.

El mayor logro de Finlandia recién adquirida la independencia será el espíritu de unidad nacional en la Segunda Guerra Mundial, donde hizo frente a la Unión Soviética. El coste de la guerra para una joven nación con una población inferior a cuatro millones de habitantes fue de 90.000 muertos, 60.000 heridos permanentemente, 50.000 huérfanos, 25.000 viudas. El tratado de paz con la Unión Soviética fue severo. Se firmó en Moscú el 19 de septiembre de 1944, pero la guerra contra los alemanes continuó hasta abril de 1945. Las condiciones de paz soviéticas fueron muy exigentes, cesión del 12% del territorio obligando la evacuación de 450.000 finlandeses, el 11% de la población, y una indemnización de guerra de aproximadamente el 7% del Producto Interior Bruto. A nivel político algunas asociaciones fueron prohibidas, el Partido Comunista legalizado, la nueva situación política fue bautizada de Segunda República, término aun hoy no exento de polémica (SAHLBERG, 2011: 3-4). Desde entonces, y hasta el hundimiento de la Unión Soviética, el comercio de Finlandia lo domina Rusia,

lo que de otro lado facilita el crecimiento económico y la financiación de un modelo de Estado de Bienestar de tipo occidental análogo a Suecia.

La influencia rusa en Finlandia es crucial por varias razones, porque desde 1809 a 1917 formó parte del Imperio ruso, y entre 1945 al hundimiento de la Unión Soviética, Finlandia quedará sujeta a la Unión Soviética, primero por el tratado de paz, y posteriormente por lazos económicos y comerciales (GARCÍA RUIZ, 2011b: 173). A consecuencia de las relaciones históricas entre Finlandia y Rusia la sociedad y la educación adquieren cualidades euroasiáticas.

De influencia rusa la ideología igualitaria y colectivista en Finlandia, y de influjo oriental el carácter autoritario e incluso totalitario de la socialdemocracia finlandesa, en comparación a otros países nórdicos. Estos lazos culturales van más allá de lo estrictamente comercial, económico, o social, se hunden en lo étnico e incluso lo genético. Según señala Simola la influencia euroasiática en Finlandia procedente de Rusia se observa en las tradiciones, y hasta en la propia genética finlandesa hay rasgos orientales (SIMOLA, 2005: 457). A juicio de Simola la mentalidad finlandesa es autoritaria, obediente y colectivista se explica por su propia ubicación geográfica entre Oriente y Occidente, entre Rusia y Suecia:

“la cultura finlandesa todavía incorpora un elemento significativo de la mentalidad autoritaria, obediente y colectivista, con sus pros y sus contras.

Debido a su ubicación geográfica y geopolítica, Finlandia ha sido siempre un país fronterizo entre el Oeste y el Este. Es también difícil sobrestimar el hecho de que el nacimiento del Estado de la nación finlandesa se dio bajo el Imperio Ruso durante el siglo diecinueve. No es una exageración decir que los elementos del Este son evidentes en Finlandia, en todas partes y en todos los sentidos, desde sus tradiciones administrativas hasta su herencia genética. El hecho de que la socialdemocracia finlandesa conserve alguno de los sabores autoritarios, o incluso totalitarios, del Este, en comparación con las versiones de otros países nórdicos, es sólo un indicio” (SIMOLA, 2013: 155-156)

La influencia de Rusia ha sido decisiva, y en algunos casos dramática. Para una nación tan joven como Finlandia, la Segunda Guerra Mundial fue determinante. Hasta 1809 había formado parte de Suecia, y desde 1809 pasará a formar parte del Imperio

ruso hasta su independencia en 1917, a la que se sucede la guerra civil de 1918. Para cuando llega la Segunda Guerra Mundial, Finlandia sigue siendo un país agrícola y atrasado en comparación a las primeras potencias occidentales, democráticas, industrializadas, y adaptadas a la vida moderna.

La historia de Finlandia después de la Segunda Guerra Mundial es la de un país, que dentro de las duras condiciones de paz, lucha por integrarse entre las democracias occidentales, transformando su sistema social, económico, político, y educativo. En la segunda mitad del siglo XX ha pasado de ser una sociedad agraria a una moderna sociedad del conocimiento con un sistema educativo de éxito. Es difícil entender porque la educación llegó a ser uno de los aspectos fundamentales de Finlandia sin el examen previo de la postguerra: la educación se convirtió en el vehículo de transformación social y económica. (SAHLBERG, 2011: 3-5).

En este contexto, a pesar de la influencia rusa, el pueblo finlandés tenía claro que su destino era su integración entre las democracias occidentales. Un motivo más para el impulso educativo (SAHLBERG, 2011: 3-5). En el proceso de occidentalización el modelo político y social de referencia para Finlandia será el Estado del Bienestar de Suecia. Fenómeno que se reproduce en lo educativo cuando desarrolle en los sesenta una escuela comprensiva similar a Suecia (SAHLBERG; 2015).

“Much of the inspiration in building independent Finland since 1917 has come from its allies, specially Sweden. The welfare state model, health care-system, and basic education are good examples of borrowed ideas from our western neighbor” (SAHLBERG, 2015: 8)

Sahlberg señala que junto a Suecia también serán importantes las influencias que Finlandia reciba de la OCDE a la que accede en 1969 (Suecia había accedido en 1961), y la Unión Europea en la que Finlandia ingresa el mismo año que Suecia en 1995.

Pero el modo en que Finlandia tome prestados muchos elementos de la política occidental, especialmente de Suecia en los años de las grandes reformas cuando se incorpora la educación básica de 9 años, años sesenta y setenta, será a su propio estilo. Lo que Sahlberg denomina el *Finnish Way*, al estilo finés, *“The Finnish Way of change*

preserves the best of Finland's own traditions and present good practices, and combines these with the innovations received from others" (SAHLBERG, 2015: 8). Y en este sentido Shalberg coincide con las valoraciones vertidas por Simola en lo concerniente del rol de la tradición en la sociedad finlandesa. Donde es posible que esta sociedad se adapte a los nuevos cambios, asuma sin ningún problema las innovaciones, pero nunca a expensas de la tradición.

La importancia histórica de la influencia sueca, decisiva sobre todo en los años de las grandes reformas en la ampliación de la educación básica a 9 años, se explica por varias razones. Históricamente Finlandia había formado parte de Suecia, y a día de hoy siguen manteniendo lazos comunes.

En términos históricos, según afirman varios académicos finlandeses, tanto la legislación como en el sistema social sueco fueron conservados en Finlandia a pesar que en 1809 pasa a formar parte de Rusia (KANSANEN Y MERI, 2007: 251). Además Finlandia seguirá conservando la religión luterana, que sigue siendo mayoritaria. El luteranismo finlandés es de procedencia sueca. La Iglesia Luterana de Finlandia se crea en 1809, una vez que se escinde de la sueca en el momento que Finlandia forma parte del Imperio ruso (GARCÍA RUIZ, 2011b: 174).

A nivel demográfico y lingüístico todavía hoy en Finlandia hay regiones fronterizas a Suecia donde se sigue hablando sueco, y regiones de Suecia donde se sigue hablando finlandés.

A las estrechas relaciones históricas, políticas, religiosas, demográficas, se suma que en los años setenta Suecia se encuentra entre los tres países del mundo con mejor nivel de vida, y con una prolongada estabilidad política desde 1932, regida ininterrumpidamente por gobiernos socialdemócratas, lo que hace que este país sea ideal para muchos finlandeses. Influencia sueca es el valor de la sociedad finlandesa a la estabilidad política, con gobiernos duraderos basados en el consenso (GARCÍA RUIZ, 2011b: 174).

Si en el análisis de la sociedad sueca los valores del Estado del Bienestar fueron: centralismo, universalidad, y consenso (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002; WIKANDER, 2010); en Finlandia la madurez del consenso penetra en

todas las estructuras sociales, incluida la educativa, siendo fundamental para su cultura escolar (GARCÍA RUIZ, 2010: 41-42; GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753; GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

El origen de este consenso se encuentra en el trauma de la guerra civil, y especialmente el celebrado consenso logrado en 1939 contra la ofensiva soviética (GARCÍA RUIZ, 2011b: 164); consenso renovado en las elecciones democráticas durante la postguerra donde hubo gobiernos de coalición entre diversas fuerzas de izquierda (SAHLBERG, 2011: 5-6); entre las que destaca el Partido de Centro, antes agrario, liderado por Urho Kekkonen, Presidente de Finlandia entre 1956-1982.

Al igual que en Suecia uno de los factores que animó el progreso social y el Estado del Bienestar será la presencia continuada y duradera de gobiernos socialdemócratas, es un aspecto que mantiene en común Finlandia, donde después de la Segunda Guerra Mundial de forma reiterada habrá gobiernos socialdemócratas, o coaliciones de gobierno con presencia socialdemócrata y centrista, dando una gran estabilidad política al país (GARCÍA RUIZ, 2010).

En el caso de Finlandia los valores sobre los que se construye la sociedad serán los de: diplomacia, cooperación, y consenso; llegando a ser marcas de identidad de la cultura finlandesa contemporánea (SAHLBERG, 2011: 3). De los que dependerá su sistema educativo, y modelo de Estado, de orientación social basado en postulados keynesianos en gran medida por la influencia de un libro de Pekka Kuusi (1961) “*Social Policy of the 1960s*”, quien estima que la inversión en servicios sociales estimula el consumo y el crecimiento económico (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 31)

La época dorada del Estado del Bienestar en Finlandia es desde la Segunda Guerra Mundial a la desaparición de la Unión Soviética entre 1991-1993. Finlandia sufre la crisis del petróleo entre 1975-1977, cuando el crecimiento económico es nulo, pero apenas afecta a la economía finlandesa en comparación al colapso soviético, que lleva a una profunda recesión, aunque a diferencia de Suecia, no se utilizará de justificación para la introducción de correctivos neoliberales.

“La sociedad finlandesa en su conjunto, desde la clase política a la económica y a los demás sectores, opta sin ambages por una ideología igualitaria y colectivista, y no apoya, en términos generales, las actuales reformas educativas neoliberales de orientación competitiva” (GARCÍA RUIZ, 2010: 42).

De hecho la incidencia de las *free school* o *independent school* en Finlandia es mínima, la escuela privada prácticamente no recibe apoyo social. Las *grammar schools* privadas que en Finlandia florecen en los sesenta, siguiendo el patrón *Gymnasium* alemán, desaparecen cuando se impone la escuela comprensiva, pasando el sector educativo a ser mayoritariamente público. Sólo el sector vocacional es semi-público, por la necesaria presencia de organizaciones empresariales para su diseño, gestión, y planificación.

En los años noventa la desaparición de la Unión Soviética es un momento de reformas, desde la postguerra Finlandia ha dependido económica y comercialmente de Rusia. El colapso del socialismo ruso supondrá el advenimiento de la mayor crisis económica desde la Segunda Guerra Mundial.

Sin embargo las reformas finlandesas se mantienen alejadas de las corrientes neoliberales. A juicio de Sahlberg, Finlandia permanece inmune a los vientos del libre mercado en educación, cambios que se expandieron por muchos países de la OECD en los noventa: “*Finland remained immune to the winds of market driven education policy changes that arose in many other OECD countries in the 1990s*” (SAHLBERG, 2011: 10). Valoración en la que coincide García Ruiz cuando reitera el carácter igualitario de la opinión pública finlandesa, (GARCÍA RUIZ, 2010: 42).

Las razones de por qué la lectura del libre mercado, propia del neoliberalismo, no ha logrado abrirse camino en la sociedad finlandesa se explica por diferentes factores: el peso de la cultura colectivista de influencia rusa, la conservación de las tradiciones; pero también hay motivos académicos, entre los académicos finlandeses hay un rechazo generalizado a las políticas neoliberales (RÄSÄNEN, 2006; AHO et al., 2006); razón de peso de por qué en Finlandia no ha entrado la política de responsividad, o la cultura de la evaluación (GARCÍA RUIZ, 2010: 123). De hecho en todo el sistema educativo finlandés los alumnos sólo tienen obligación de examinarse una vez, en la prueba de acceso a la universidad.

Las políticas orientadas al aumento de la autonomía pedagógica y escolar por municipios, órganos de gobierno escolar, y docentes, que se aplican desde los años noventa, no se hacen desde la lógica neoliberal. Finlandia realiza un proceso de desconcentración de competencias educativas, siguiendo patrones tradicionales de autonomía local (GARCÍA RUIZ, 2010: 123). Los municipios desempeñan un rol fundamental en la implementación de las estrategias nacionales (RÄSÄNEN, 2006: 2).

“Finlandia tiene una larga tradición de autonomía local. No obstante, se trata propiamente de una desconcentración, más que de una descentralización. Es decir: las municipalidades desempeñan un rol fundamental en la implantación de las estrategias nacionales (RÄSÄNEN, 2006: 2) más que en el planteamiento y desarrollo de estrategias propias. Esa verticalidad administrativa genera un uniformismo pedagógico que ha favorecido, en este caso, la permanencia de la tradición y los resultados vinculados con la equidad en el sistema educativo y social” (GARCÍA RUIZ, 2010: 123).

Se sigue conservando la verticalidad administrativa produciendo un uniformismo pedagógico dentro del máximo respeto a la tradición, garantizando la igualdad de oportunidades y excelentes resultados, para alumnos de cualquier región o clase social. De hecho hay autores que manifiestan que la elevada uniformidad educativa de Finlandia es una de sus principales características hoy en día y en gran medida clave de su éxito:

“One of the key drivers of Finland’s success, however, is a uniformly high-quality education system which helped speed the country’s social and economic internationalization in the 1990s. Currently, Finland ranks 19th in the world in the percentage of GDP invested in education, and second in research” (AHO, PITKÄNEN Y SAHLBERG , 2006: 18)

Una característica que recientemente ha recalado Lukkanen:

“The Finnish development history shows that strong central steering was needed to develop a uniform educational structure in the country and, that the

Government then loosened its grip in order to achieve better results. Equal inputs and rules to schools do not automatically lead to better outcomes. We need also freedom for local innovations. However, it is necessary to have certain unity for the system. Structural rules are necessary and also the goals of education. The national core curriculum is often called as the national will on what to reach with education“ (LUKKANEN, 2013: 6).

Lukkanen enfatiza históricamente la importancia en Finlandia de una fuerte dirección central “*strong central steering*”, y el modo en que se ha efectuado el traspaso de competencias a regiones y municipios para obtener mejores resultados, “*the Government then loosened its grip in order to achieve better results*”, pero conservando la unidad del sistema educativo,” *it is necessary to have certain unity for the system*”, para lo que el Estado mantiene la potestad de determinar las estructuras, normas, objetivos, y el *curriculum* en tanto que expresión de la voluntad nacional en los fines de la educación, “*The national core curriculum is often called as the national will on what to reach with education*”.

El modo en que Aho, Pitkänen y Sahlberg (2006) y Lukanen (2013) señalan la elevada uniformidad y unidad del sistema educativo finlandés dan muestras de que el traspaso de competencias en Finlandia no ha sido agresivo, de modo que la administración central conserva amplios poderes, motivo por el cual en esta investigación al proceso de traspaso de competencias en Finlandia se denominará proceso de desconcentración, al igual que así lo hacen otros académicos, Räsänen (2006) García Ruiz (2010). Además, un segundo motivo: el escaso impacto de las políticas neoliberales de *marketization* en Finlandia, porque allí donde ha sido aplicado el neoliberalismo normalmente la *marketization* siempre acompaña a la descentralización, fenómeno que en Finlandia no ha sucedido.

El impacto de la globalización en Finlandia es notorio como es lógico para un país sede de una de las empresas tecnológicas más importantes, Nokia. Sin embargo la globalización, a diferencia de otros países, no ha logrado la imposición del neoliberalismo en la política educativa finlandesa hasta la fecha.

En el proceso de occidentalización y modernización de Finlandia la cultura inglesa ha jugado un papel central. Hoy en día se oferta de modo generalizado el inglés

como primera lengua extranjera, cuando hasta poco después de la Segunda Guerra Mundial seguía siendo el alemán. No obstante, como remarca García Ruiz, la influencia de la mentalidad anglosajona, muy presente en la globalización, basada en el empirismo, liberalismo, mercantilismo, y neoconservadurismo, no ha hecho mella en su sistema educativo.

Las reformas en los noventa en Finlandia no fueron en modo alguno neoliberales. Después del colapso soviético Finlandia ahonda en la desconcentración municipal siguiendo patrones tradicionales de autonomía local. Y de otro lado, por repercusión directa de la crisis, políticas de austeridad presupuestaria, que aunque suponen reducción en inversión pública, no comprometen los resultados de su escuela. Desde el mismo instante en que empiezan a publicarse los informes PISA, Finlandia aparece como uno de los líderes educativos mundiales. Al igual que en los informes de la OECD sobre competitividad internacional, donde Finlandia aparece de forma reiterada entre los países económicamente más competitivos (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006) habiendo en Finlandia correlación positiva entre competitividad económica y educativa.

Desde que los informes de la OECD revelan a Finlandia como una potencia, en lo económico y lo educativo, el país es objeto de multitud de investigaciones, entre ellas en Educación Comparada, para la explicación del secreto finlandés, uno de ellos ya mencionado, su uniformidad educativa.

Muchos investigadores finlandeses se han dedicado al estudio del éxito finlandés en los informes PISA. Entre las más reseñadas el investigador finlandés Reijo Laukkanen cita: Välijärvi 2004; Rautalin y Alasuutari 2007; Laukkanen 2008; Kupiainen, Hautamäki y Karjalainen 2009; Niemi, Toom y Kallioniemi 2012 (LAUKKANEN, 2013: 140-167).

Una vez explicados los rasgos generales de la historia, cultura, y sociedad finlandesa, analizamos su escuela comprensiva. En los siguientes sub-epígrafes se hará un estudio de la génesis de la escuela comprensiva finlandesa, después una exposición de la educación secundaria finlandesa hoy en día, mostrando sus excelentes resultados en PISA, y finalmente un análisis de la escuela comprensiva a la luz de: los principales autores autóctonos, cultura escolar, tipo de estructura, *curriculum*, y paradigma; donde se manifiesta que el secreto de Finlandia reside, además de la mencionada uniformidad,

en una adecuada armonización de innovación y tradición, lo nuevo y la conservación de lo históricamente valioso, dentro de la unidad nacional, cuyo fortalecimiento se debe al consenso nacional ante la ofensiva soviética de la Segunda Guerra Mundial.

En resumen, un país joven condicionado por la guerra, pero que hizo una acertada combinación de tradición y modernización, del que ha surgido una de las sociedades del conocimiento más prosperas y competitivas, en lo económico y educativo.

5.2.1. Evolución histórica de la escuela comprensiva en Finlandia.

Finlandia a su independencia en 1917 mantiene el sistema educativo propio de una sociedad agrícola anclada en el siglo XIX. Entre 1917 y después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se instaura la Segunda República, tendrán lugar las principales reformas democratizadoras, y la industrialización del país se iniciará una vez que termine el periodo de reconstrucción de postguerra y comience una nueva fase de desarrollismo, momento en que se harán las principales reformas educativas comprensivas.

Mientras este tipo de cambios no se produzcan, Finlandia en el momento de su independencia mantiene una escuela prácticamente inalterada desde el siglo XIX. La escuela primaria fue establecida a finales de 1866, siguiendo las directrices de Uno Cygnaeus, uno de los pedagogos más reputados, y no llega a ser obligatoria hasta 1921 (SIMOLA, 2002: 209; AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 17) cuando se establece una educación básica obligatoria desde los 7 años de edad y una duración de seis años (HALINEN Y JÄRVINEN, 2008: 105). Desde un *curriculum* propio de una sociedad agraria donde el trabajo y la fe eran los conceptos centrales, y el hogar y la patria una base sólida (RINNE, 1987: 109). Al término de la educación primaria se otorgaba el Diploma de Graduación, aunque carecía de demasiada importancia salvo para aquellas instituciones sociales que lo exigiesen, por ejemplo en los años 80 del siglo XIX a los que tuvieran el Diploma de Graduación se les reducía el servicio militar obligatorio, pero salvo este tipo de ventajas ocasionales, no era un requisito indispensable en la sociedad finlandesa (SIMOLA, 2002); de hecho, antes de la implantación de la escuela comprensiva había elevadas tasas de abandono escolar. Los

no demasiados alumnos que terminarán la educación primaria tendrían posibilidad de acceso a las escasas *grammar school*, y muchas de ellas privadas, o estudios en escuelas vocacionales. En cualquier caso en las zonas rurales el acceso a la educación secundaria, académica o vocacional, era muy limitada, y a menudo privada (SAHLBERG, 2011).

En el proceso de reforma educativa, y el proceso de cambio económico y social, se identifican tres fases (ROUTTI y YLÄ-ANTTILA 2006, SAHLBERG 2010, SAHLBERG, 2011: 4). Un primer periodo de 1945 a 1965, periodo de reconstrucción en lo educativo orientado a la mejora de la igualdad de oportunidades, momento de transición de una sociedad agraria la sociedad industrial. El segundo periodo de 1965 a 1985, la creación de la escuela comprensiva, desarrollando el Estado del Bienestar, y una sociedad altamente tecnológica. Y finalmente desde 1985 a la actualidad, la mejora de la calidad y expansión de la educación superior, dentro de una nación altamente internacionalizada (SAHLBERG, 2011: 4).

El periodo de reconstrucción en la postguerra se caracteriza por la mejora de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Momento en que se lanza una campaña masiva de construcción de escuelas elementales, se establece un nuevo *curriculum*, y a consecuencia de las mejoras en educación elemental aumentan las matriculaciones en la vía académica de la educación secundaria, las *grammar schools* (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 28).

Entre 1953-1961 en paralelo a la rápida industrialización, aumentan de nuevo los alumnos en *grammar schools*, entre 1955-1956 pasan de 34.000 a 215.000, alcanzando los 270,000 en 1965 (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 33). Para cubrir la demanda de *grammar schools* ante el crecimiento de matriculaciones en este nivel, aparecen multitud de escuelas privadas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 74-76) que desaparecen cuando se inicie el proceso de reforma comprensiva, y se integran al sector público.

En 1963 el parlamento aprueba las primeras medidas destinadas a la escuela comprensiva, comenzando un periodo de experimentación entre 1965-1968, implementando la escuela comprensiva de 9 años, según el modelo sueco, aunque, como diría Sahlberg, al estilo finés. Antes de 1965 el sistema educativo finlandés seguía conservando la estructura de un sistema educativo diversificado, basado en la

selección temprana entre los 11-12 años de edad, sin acceso generalizado a la escuela secundaria. A partir de 1965 se inicia un nuevo periodo marcado por la escuela comprensiva.

A medida que crecen las coberturas sociales del Estado del Bienestar aumentan las políticas de igualdad en educación. A mediados de los ochenta se introducen las comidas escolares, y los planes de innovación tecnológica en las aulas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 26). Y desde 1985 hasta el presente Finlandia inicia un nuevo periodo orientado a los desafíos de la sociedad del conocimiento. De hecho uno de los autores nórdicos de referencia para la escuela finlandesa será el sueco Husén quien desde los sesenta habla de la sociedad del aprendizaje.

El compromiso político con la educación se ha venido renovando a pesar de los contratiempos, el más importante la recesión económica de los noventa, implicando recortes en inversión educativa (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 26; SAHLBERG, 2011: 4). Si bien el modo en que se realizó la política presupuestaria no afectó al rendimiento escolar, y a principios del siglo XXI Finlandia se posiciona entre los líderes educativos y económicos mundiales

Una vez establecidos los tres periodos: 1945-1965, 1965-1985, 1985-actualidad; se pasa a la revisión histórica del modo en que cada uno de ellos contribuye al actual sistema educativo.

5.2.1.1. La educación finlandesa entre 1945-1965.

A pesar de las dificultades de la postguerra: las duras condiciones de paz soviéticas, el drama humano, y las infraestructuras destruidas; el país es consciente de la necesidad de salir adelante, pasar de una sociedad agraria a una democrática, industrializada, y moderna, siguiendo el patrón occidental de Suecia, pero adaptado a lo que Sahlberg (2015) denomina el estilo finés, respetando sus propias tradiciones..

El sistema educativo heredado en 1945 se encuentra prácticamente anclado en el siglo XIX. La educación primaria sigue anclada en el modelo de escuela de una sociedad agrícola (SIMOLA, 2002). Y a nivel de educación secundaria sigue conservando la orientación académica y meritocrática del *Gymnasium* alemán en su

grammar school (GARCÍA RUIZ, 2011b: 173). En este contexto Finlandia inicia un proceso de mejora y democratización de la enseñanza.

Desde el principio de la postguerra habrá un fuerte consenso educativo entre las principales fuerzas hegemónicas, mayoritariamente de izquierdas, donde la socialdemocracia en reiteradas ocasiones formará gobierno con el partido agrario, con el que tiene intereses comunes. El partido agrario, ahora el Partido de Centro y los socialdemócratas defienden que en todas las regiones del país, urbanas y rurales, todos los niños disfruten de las mismas condiciones de acceso a la educación.

En aquel momento hay un modelo de educación elemental de seis años, que no todos los alumnos terminan, hay un importante abandono al sexto curso, o incluso antes, al cuarto o quinto curso, para la incorporación al trabajo (SAHLBERG, 2011); a pesar que se establece la educación obligatoria en 1921 para este tramo escolar (SIMOLA, 2002: 209; HALINEN Y JÄRVINEN, 2008: 105). Las escuelas elementales son financiadas por el Estado, si después deseaban la continuación en *grammar schools* para tener posibilidad de acceso a la Universidad, las *grammar schools* públicas no siempre estaban disponibles en todos los municipios, habiendo más escasez en zonas rurales.

En 1950, a sólo cinco años de haber terminado la guerra, sólo el 27% de los alumnos de 11 años se matriculaban en *grammar schools*. En 1950 había 338 *grammar schools*, 103 eran estatales, 18 municipales, el resto privadas (SAHLBERG, 2011: 5)

Debido a la falta de *grammar schools* en la postguerra habrá un crecimiento de *grammar school* privadas, para dar cobertura a la demanda de este tramo escolar en municipios donde no hubiera *grammar school* públicas, o de haberlas fueran insuficientes. La hegemonía del sector privado sobre el público en educación secundaria se prolongó hasta la implantación definitiva de la escuela comprensiva.

Para los alumnos que completasen la educación obligatoria, y querían la continuación de estudios, y no tenían posibilidad de acceso a *grammar schools*, ya bien porque en su municipio no hubiera *grammar school*, o de haber *grammar school* fuera privada y la familia careciera de recursos, la alternativa era la escuela cívica de dos o tres años de duración, aunque no presente en todos los municipios. Después de la escuela cívica seguían cursos de educación vocacional, aunque sólo disponible en

municipios grandes (SAHLBERG, 2011: 5). Las zonas rurales eran las más marginadas. Debido a las desigualdades geográficas y sociales la lucha por la igualdad en educación será una prioridad para la socialdemocracia.

Desigualdad geográfica por cuanto muchas regiones rurales carecían de escuelas secundarias, por carencia de *grammar school*, públicas o privadas, aunque tenían la posibilidad de escuela cívica, siempre y cuando fueran municipios suficientemente grandes, aunque no todos los municipios con escuelas cívicas garantizaban la continuación de estudios en escuelas vocacionales. En los municipios rurales pequeños directamente ni siquiera había *escuela cívica*, una vez terminada la educación primaria no había posibilidad de continuación de estudios, salvo que el alumno se desplazara a otro municipio para acudir a una *grammar school* o la escuela cívica. En caso de desplazamiento los gastos corrían a cargo de la familia, no siempre con suficientes recursos económicos

Desigualdades sociales, por cuanto aunque hubiera *grammar school* en el municipio había que cumplir los méritos académicos de una *grammar school* regida por el academicismo del *gymnasiun* alemán, y aun cumpliendo los requisitos en caso de insuficiencia de oferta pública de plazas escolares en *grammar school*, sólo quedaba la opción de *grammar schools* privadas, tampoco disponibles en todos los municipios, y en todo caso la familia asumía los costes de escolarización, y si fuera preciso de desplazamiento si no hubiera en su localidad.

Esta situación implicaba una doble selección: académica y social. Académica, según se cumplieron los méritos exigidos, y social, según la familia dispusiera de recursos en caso de insuficiente oferta pública de *grammar schools*.

De hecho en los años sesenta se popularizaron estudios como los de Husén que exponían la correlación entre clase social y rendimiento educativo. Las desigualdades educativas por desigualdades sociales fue una de las razones por las que en muchos países en los años sesenta, entre ellos Suecia, Finlandia, y Reino Unido, las clases medias y trabajadoras defienden la escuela comprensiva. Este tipo de movimientos sociales por la igualdad en educación, unido a los investigadores que los han apoyado, han sido promotores de que actualmente los sistemas de evaluación internacional como

el informe PISA tengan en cuenta la correlación del nivel socioeconómico en el rendimiento escolar.

Entre 1945-1970 cinco temas dominan según Sahlberg (2011: 5) la agenda educativa finlandesa, 1) la estructura del sistema educativo debía proveer de acceso a una mejor y mayor educación a todos: la priorización del principio de igualdad en educación, 2) el *curriculum* debía enfocarse al desarrollo holístico individual y personal: la superación del academicismo hacia un modelo que integre la globalidad de la persona, 3) la modernización de la formación de profesores que respondiera a las nuevas demandas y desarrollos: el cambio de orientación educativa precisa del compromiso docente, 4) la visión de la sociedad finlandesa es construida sobre conocimientos y habilidades, lo que refleja la influencia de las ideas de Husén, 5) la educación se percibe como base para el futuro.

A la vista de las carencias del sistema educativo, para la reestructuración escolar, en el periodo que va de 1945 a 1965, se crearon tres comités. En junio de 1945 el Comité para el *Curriculum* de la Escuela Primaria, en 1946 el Comité para el Sistema Educativo que estableció regulaciones para la educación obligatoria, y un marco común de principios para la conexión de los diferentes niveles educativos, proponiendo el modelo de escuela básica de 8 años a todos los niños, independientemente de la región y clase social. Lo que si se indica en el informe es la posibilidad de que para los alumnos que estudiaran lenguas extranjeras en educación primaria, todavía sigue siendo mayoritario el alemán, se recomienda que siga existiendo posibilidad de acceso a *grammar schools*. Para el resto de alumnos, una vez terminados los ocho años de escuela obligatoria, posibilidad de acceso a estudios vocacionales (SAHLBERG, 2011: 6-7).

La forma en que el gobierno implementará el informe será estableciendo una escuela primaria de seis años seguida de dos años de escuela cívica, completando así los ocho años de educación obligatoria. No obstante para los alumnos que en primaria estudiaran lenguas extranjeras hay posibilidad de acceso a *grammar schools*, en lugar de escuela cívica, una vez terminada la educación primaria. Y para los que terminasen la *grammar school* la prueba de ingreso a la universidad, la *examination matriculation*.

Para los alumnos que completasen los dos años de escuela cívica se regula su escolarización en estudios vocacionales.

Las nuevas directrices, en función de los dos comités anteriores, se lanzaron en 1950, cambiando el trabajo y la vida en las escuelas, pero en la práctica era un sistema educativo diversificado: mantenía la división entre *grammar school* y escuela cívica. Los alumnos que en educación primaria estudiaran lengua extranjera eran enviados a la *grammar school*, siempre y cuando cumplieran los requisitos académicos, el resto se deriva a la escuela cívica.

La selección educativa en realidad se hacía desde la escuela primaria. Los alumnos que estudiaran lenguas extranjeras en primaria eran los únicos con posibilidades de ingreso en la *grammar school*, y posteriormente la universidad si superaban la *matriculation examination*. Los alumnos que no estudiaran lengua extranjera en educación primaria eran promocionados a la escuela cívica, a la que seguían estudios vocacionales, si continuaban en la secundaria postobligatoria.

Debido a que las expectativas de igualdad no se ven cumplidas se crea un tercer comité en 1956, el Comité para el Programa Escolar, para la unificación del sistema educativo (SAHLBERG, 2011: 7) responsable del diseño de la escuela comprensiva de 9 años. Adaptando al estilo finés un modelo experimental de educación básica que desde 1950 se estaba experimentando en Suecia.

Las recomendaciones para Finlandia del tercer comité fueron publicadas en 1959, y sugería una educación obligatoria de 9 años, en escuelas comprensivas municipales, con la siguiente estructura: los primeros cuatro grados serían comunes para todos los alumnos, los grados cinco y seis constituirían una escuela media donde los alumnos podrían elegir entre asignaturas prácticas o lenguas extranjeras, los grados de 7 a 9 tendrían tres itinerarios: uno vocacional, otro con una lengua extranjera, y un tercero con dos lenguas extranjeras (SAHLBERG, 2011: 7).

Siguiendo el nuevo informe de 1959, la propuesta fue posteriormente desarrollada por el Consejo Nacional de Educación General, a principios de los 60, llegando al parlamento el 22 de noviembre de 1963. En la votación final hubo 123 votos

a favor y 68 en contra (SAHLBERG, 2011: 8). En aquel momento se aprueba por primera vez en Finlandia la escuela comprensiva de 9 años.

La nueva ordenación educativa transformó las *grammar school* y escuelas cívicas en nuevas escuelas comprensivas municipales. Si a causa del déficit de *grammar schools* en la postguerra y hasta los años sesenta hubo un crecimiento de *grammar schools* privadas, a partir de la nueva legislación todas las escuelas pasaron mayoritariamente a ser de gestión municipal, desapareciendo prácticamente el sector privado.

En el proceso de reforma la comunidad docente jugará un papel destacado. Ya en el periodo de 1945-1965 los sindicatos de profesores manifiestan su relevancia. En la década de los cincuenta, a pesar que el primer modelo de educación comprensiva de 8 años de escolarización obligatoria se muestra una reforma insuficiente, el sindicato de profesores reivindica la equiparación del estatus de la formación de los docentes de educación primaria con los de la educación secundaria, lo que implica la elevación de la formación de los maestros de escuela a nivel universitario (GARCÍA RUIZ, 2011b: 167-168). Esta reivindicación docente tendrá una respuesta positiva por parte del gobierno en el siguiente periodo que va de 1965-1985, siendo una de las claves del éxito de la escuela comprensiva.

5.2.1.2. La educación finlandesa entre 1965-1985.

Los argumentos para la aplicación de la escuela comprensiva en 1965 giraron en torno al principio de igualdad. La reforma de 1950 no había cumplido todas las expectativas de equidad social por diferentes razones, la más importante la prevalencia de la selección educativa. La educación obligatoria de 8 años aprobada en 1950 integraba seis años de primaria y dos de escuela cívica, salvo para los que en lugar de escuela cívica siguieran la vía académica en *grammar school*, de modo que la reforma de 1950 seguía manteniendo un modelo escolar selectivo basado en: escuela cívica y *grammar school*.

El principal problema de la reforma de 1950 residía en en la edad de selección escolar. Uno de los argumentos para el establecimiento de la escuela comprensiva de 9 años, aprobada en 1963, iniciándose la experimentación en 1965, fue que la diversificación escolar a los 11 o 12 años de edad era demasiado temprana, y se perdía una importante reserva de talentos que Finlandia necesitaría para la industria. En un momento donde había una creciente ideología favorable a la educación para todos, independientemente del género, región, clase social, y condiciones para el aprendizaje. La escuela comprensiva significó el fin de un sistema que segregaba a los alumnos según tuvieran o no talento para acceder a las *grammar school* (LAUKKANEN, 2013: 140-167)

La responsabilidad en la aplicación del nuevo modelo de escuela comprensiva de 9 años fue dada en exclusividad a los municipios. Las *grammar schools* que habían sido privadas o municipales, o estatales, fueron incorporadas al sistema de escuelas municipales, siguiendo todas las mismas reglas y orientaciones, similares para todos los municipios. La única excepción fueron los colegios de educación especial y centros de formación del profesorado, que permanecieron bajo el control del Estado (LAUKKANEN, 2013: 140-167). La uniformidad pedagógica que se inicia en la escuela comprensiva finlandesa en los años sesenta es un elemento que se ha seguido conservando hasta el presente, independientemente de modas pasajeras y nuevas corrientes pedagógicas, un elemento que ha contribuido a su éxito (GARCÍA RUIZ, 2010).

La escuela comprensiva empieza a aplicarse experimentalmente en 1965 en 25 municipios, y debido al rápido éxito que obtiene la escuela comprensiva de 9 años se extiende a todo el país en 1968. Durante la fase de experimentación el *curriculum* será elaborado por el Comité para el *Curriculum* de la Escuela Comprensiva, entre 1966-1970 (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 37). El *curriculum* será de ámbito nacional, y muy detallado, formado nada menos que por 700 páginas, publicado en dos volúmenes: la primera parte incluía los principios generales y la filosofía de la educación, y la segunda parte los programas por asignatura (LAUKKANEN, 2013: 140-167). Después el *curriculum* nacional debía ser adaptado por los profesores a sus escuelas, mostrando el papel fundamental del profesorado en la reforma (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 37).

El *curriculum* nacional es fijado en 1970, y en 1972 se modifica de nuevo y se implanta en todas las escuelas por orden del Ministerio de Educación (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 44). Siendo posteriormente objeto de nuevas modificaciones, 1985, 1994, 2004, y 2010 fue publicado un nuevo informe para la reforma curricular que se hará efectiva en 2016 (LAUKKANEN, 2013: 140-167). En todas y cada una de las actualizaciones del *curriculum* se ha seguido manteniendo su ámbito nacional, dando posibilidad de adaptación a cada contexto y escuela, y se prioriza el principio de igualdad.

La reforma que vive la educación finlandesa en 1965 sigue los estándares centralizadores del Estado del Bienestar, que para la gestión de la reforma crea el Consejo Nacional de Educación General, y el Consejo Nacional de Educación Vocacional (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 5) que a su vez contarán con departamentos provinciales para la ejecución de las reformas, sobre los que finalmente recaerá la inspección educativa (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 41).

La enseñanza era inspeccionada por inspectores del Estado vinculados a las oficinas de inspección provinciales. Cada escuela se inspeccionaba al menos una vez cada cinco años. Además todas las escuelas enviaban los planes escolares para su aprobación por la inspección. La aprobación de los libros de texto dependían del Consejo Nacional de Educación General (LAUKKANEN, 2013: 140-167). En los años noventa, en los procesos de transferencia de competencias a la autonomía local, una de estas competencias será la inspección.

Un elemento que contribuye al éxito de la reforma aprobada en 1963, la escuela comprensiva de 9 años, reside en que para su diseño participó el Ministerio de Educación, el Ministerio de Economía, el Sindicato de Profesores, y las organizaciones que representaban a los diferentes tipos de municipios (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 39) ya fueran ciudades, pueblos rurales, o municipios de habla sueca (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 38). Las organizaciones empresariales también participaron en las negociaciones (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 39). La participación del sindicato de profesores será crucial, que verá una respuesta favorable del gobierno a sus reivindicaciones ya formuladas en los años cincuenta de incremento de la categoría profesional de los maestros de escuela, pasando a exigirse para el ejercicio de la profesión docente en educación primaria el nivel de estudios

universitarios. La implicación docente de la reforma en el periodo de 1965-1985 se analizará con más detenimiento más adelante.

El sistema educativo finlandés resultante del proceso de experimentación y reforma se sintetiza de la siguiente manera: la educación básica se extiende de 7 a 16 años, en total 9 años de escolarización obligatoria. A los 16 años el alumno decide la continuación en Escuelas de Educación Secundaria Superior General hasta los 19 años, o la Educación Vocacional en cursos que varían de uno a tres años. La Educación Secundaria Superior General a su vez se subdividía en tres modalidades: matemática, científica, y humanidades; modalidades que desaparecerán en 1975 (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 84).

Desde la educación secundaria superior, general o vocacional, el alumno accede o bien la universidad o colegios vocacionales, *colleges*. En el caso de haber cursado Educación Vocacional el tipo de colegios vocacionales o carreras universitarias se limitarían por el tipo de perfil profesional estudiado en la secundaria superior. Los colegios vocacionales posteriormente se equiparan a los estudios universitarios cuando se transformen en las actuales escuelas politécnicas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006). La Educación Secundaria Superior General se popularizó rápidamente ya que daba posibilidad de acceso a estudios superiores universitarios o vocacionales, mientras que la Educación Vocacional limitaba las salidas universitarias al perfil vocacional estudiado en secundaria postobligatoria (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 48).

A pesar de la crisis económica de los años setenta Finlandia continua la reforma hacia la igualdad en la educación (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 56-57). Es a partir de los años setenta cuando ya hay más diferencias entre el modelo sueco y el finlandés, mientras Suecia en los setenta está muy influida por el neoliberalismo, y Finlandia se mantiene fiel al principio original de la escuela comprensiva.

El modo en que Finlandia se adapta a la globalización no es desde la asunción de los dogmas neoliberales. Finlandia se adapta sintetizando a su pedagogía tradicional las innovaciones de la sociedad del conocimiento, muy ligadas a la tecnología. La reforma curricular hará una correcta combinación entre tradición pedagógica e innovación tecnológica, aumentando la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Entre 1982-1985 se establece la política nacional de educación tecnológica, no en vano una de las empresas líderes de las telecomunicaciones a finales de los noventa y principios del siglo XXI es la finlandesa Nokia.

Ya en 1982 el gobierno aprueba su política tecnológica, empezando a enseñarse tecnología en las aulas, equipando las escuelas con todos los medios necesarios, estableciendo en 1984 un plan conjunto entre el Consejo Nacional de Educación General y el Consejo Nacional de Educación Vocacional, colaboración sobre la que en 1985 queda definido el programa de educación tecnológica, que señala los recursos humanos y materiales necesarios para cada centro educativo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 59-60).

La profundización del principio de comprensividad y la adaptación a la globalización, lleva a una profunda reestructuración de todo el sistema educativo, que implica la reforma de la educación secundaria superior, tanto la vía académica y vocacional, armonizando ambas vías al principio de comprensividad, y adaptándose a los nuevos desafíos tecnológicos y perfiles profesionales de la nueva era.

Para el análisis de los cambios educativos en la educación secundaria superior en el periodo de 1965-1985, primero se analizará los cambios que se operan en la vía académica, la Educación Secundaria Superior General, y posteriormente los cambios que entre 1965-1985 se producen en la Educación Vocacional. Posteriormente se destacarán los aspectos más importantes de la revalorización del perfil docente en el éxito de la reforma. Una vez terminados los cambios en la secundaria superior hasta 1985, y la revalorización del magisterio, se pasará al análisis del siguiente periodo: desde 1985 a la actualidad.

5.2.1.2.1. La reforma de la Educación Secundaria Superior General finlandesa entre 1965-1985.

Antes de 1950 la escuela finlandesa se caracteriza por el mantenimiento de un modelo escolar anclado en 1921, que ofrecía un tipo de educación propio de una

sociedad agrícola con importantes niveles de desigualdad geográfica y social (HALINEN Y JÄRVINEN, 2008). La educación secundaria superior se subdivide en una *grammar school*, tampoco demasiado abundante, meritocrática y no siempre pública, y la escuela vocacional, no disponible en todos los municipios, especialmente en los rurales.

A partir de 1950 se aprueba un primer modelo de escuela comprensiva basada en 8 años de educación obligatoria, de los cuales los seis primeros años son cursados en escuelas primarias, y al término de la primaria el alumno o bien cursa dos años de escuela cívica, o si durante la primaria ha estudiado lenguas extranjeras, y cumple los méritos académicos, accede a la *grammar school*.

La reforma escolar de 1965-1985 siguiendo el principio de comprensividad genera un profundo cambio en la escuela secundaria superior. Las *grammar schools* desaparecen por la propia extensión de la escuela comprensiva de 9 años, a cuyo término o bien el alumno continúa en la Educación Secundaria Superior General, la vía académica, o la Educación Vocacional.

En un contexto de educación comprensiva, la Educación Secundaria Superior General abandona el elitismo meritocrático de la *grammar school*, y adquiere una visión más holística y global para la formación integral y comprensiva de la persona. A efectos prácticos la Educación Secundaria Superior General es la nueva vía académica, más democrática que su predecesora *grammar school*, por cuanto elimina cualquier barrera social o geográfica, cumpliendo entre otros el mismo propósito de preparación para la *examination matriculation*, que faculta para el ingreso a la universidad, por lo que dadas las aspiraciones de movilidad social, recibe mayores tasas de matriculación que la Educación Vocacional, todavía a la sombra de los estudios académicos, a pesar de su innovación incorporando nuevos perfiles vocacionales más adaptados a los nuevos avances tecnológicos e industriales, muy diferentes a los de la escuela vocacional de una sociedad agrícola de postguerra.

Así de este modo primera gran reforma en la educación secundaria superior, se produce en el mismo instante que se extiende la escuela comprensiva a 9 años de educación obligatoria, desapareciendo la *grammar school*, y apareciendo en escena la Educación Secundaria Superior General. En los primeros modelos curriculares de este tipo de vía académica hay tres modalidades: matemáticas, ciencias, y humanidades;

pero en un tramo escolar todavía de carácter general la diferenciación en modalidades educativas suponía una contradicción frente al principio de comprensividad: la diferenciación en modalidades mantiene un modelo de homogeneización de los agrupamientos que no garantiza suficientemente un concepto fuerte de igualdad, o al menos lo suficiente fuerte en consonancia con los ideales igualitarios de la Finlandia de los años sesenta.

Una concepción de la igualdad que se mantendrá firme aun en plena crisis del petróleo en los años setenta, cuando comienza su adaptación a la globalización, aunque siempre fiel al estilo finés, distanciado de la oleada neoliberal que recorre Europa. Los cambios en educación a consecuencia de la globalización implicará la aparición de nuevos perfiles profesionales, y mayor flexibilidad de la oferta educativa, más adaptada a los intereses de los alumnos y demandas sociales. Finlandia se acomoda a la globalización flexibilizando la oferta educativa, adecuándose a los cambios sociales y económicos, pero conservando siempre vigente su pedagogía tradicional.

En 1974 se aprueba un paquete de reformas para el alineamiento de los demás niveles educativos en relación a la educación básica. En Educación Secundaria Superior General la reforma entra en vigor en 1975, momento en que se efectúa la desaparición de las modalidades de: matemáticas, ciencias, y humanidades; iniciando una nueva organización curricular que en los años ochenta evoluciona al sistema de créditos. Una nueva concepción de la enseñanza, no en función de grados y niveles, sino en función de asignaturas y cursos, denominada *non-grade form* (FNBE, 2004: 5; GARCÍA GARRIDO, 2010: 62).

El sistema *non-grade form* es un modelo de organización del *curriculum*, no basado en cursos o grados, donde el requisito para la titulación es que el alumno cubra un total de créditos, que combina materias obligatorias y optativas, que cursa a su propio ritmo, siendo de tres años normalmente la media para la finalización de este tramo escolar (FNBE, 2004: 5; GARCÍA GARRIDO, 2010: 62).

Las políticas de igualdad finlandesa de los setenta estarán dirigidas a que todos los alumnos, independientemente de su clase social, género, etnia, región del país donde

resida, norte o sur, agrario o urbano, disfrute en igualdad de condiciones las mismas oportunidades educativas, habiendo una fuerte presión social favorable a la eliminación de cualquier diferenciación educativa (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 56-57); motivo por el cual, armoniza la vía académica de la secundaria superior al principio de comprensividad. Por lo que en 1977 el parlamento aprueba el Acta de Desarrollo de la Educación Secundaria Superior desapareciendo los agrupamientos según nivel de habilidad, implantándose en 1978 los agrupamientos heterogéneos, compromiso que ratifica el Ministerio en el verano de 1981 (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 56-57).

Estos cambios favorecerán la evolución a un modelos de evaluación basado en procesos de *assessment*, introducido en 1985 (SIMOLA, 2002: 220); desapareciendo así los exámenes de materia, curso, grado o nivel, salvo para el acceso a la universidad.

El concepto inglés *assessment* se traduce por evaluación normamente a nuestro idioma en el campo de la educación. Una traducción que sin más detalle lleva equívoco. En España por evaluación en educación secundaria se entiende un proceso que culmina habitualmente en un examen, de modo que si el alumno obtiene la calificación suficiente para la el aprobado en al menos un número suficiente de materias en Educación Secundaria Obligatoria promociona al curso posterior, y en el último curso obtiene el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria. Y en cualquier caso en Bachillerato los exámenes son el medio más corriente de evaluación en cualquier materia, donde para la obtención del título de Bachillerato se exige el aprobado en todas las asignaturas.

Existen otras traducciones del concepto inglés *assessment* en nuestro idioma, como el de valoración, el cual no está tan ligado al concepto de examen. Pero tampoco es la traducción más habitual en el campo educativo.

En cambio en contexto finlandés el concepto *assessment* si bien implica evaluación, en modo alguno exige la evaluación sumativa, siendo durante toda la escolarización, desde la escuela básica hasta la secundaria superior, más habitual la evaluación continua y cualitativa. Y en cualquier caso el proceso de *assessment* no sólo implica evaluación, por cuanto el proceso de *assessment* entraña la valoración docente

sobre las cualidades del alumno en relación a sus futuras opciones escolares, base de las recomendaciones de maestros y profesores en cada nivel educativo.

En el proceso de *assessment* en las aulas finlandesas se dan tanto mecanismos de evaluación continua y cualitativa, y mecanismos de valoración docente sobre las cualidades del alumno para la elaboración de recomendaciones. Proceso que entraña una complejidad en cierto modo en la base de los buenos resultados de sus alumnos en las comparativas internacionales. Que siendo un modelo de escuela donde por norma general no se realizan exámenes, sus alumnos despuntan en los ranking internacionales.

Hoy en día desde educación básica a Educación Secundaria Superior General no hay exámenes finales de acreditación de conocimientos. La forma en que se evalúa el progreso del alumno en cada curso y asignatura en los tramos escolares es a través de *assessment*, evaluación y valoración docente donde se emplea: la observación directa del alumno a lo largo del curso, creación de situaciones donde el alumno emplee los conocimientos adquiridos, técnicas de trabajo individual o grupal, discusiones grupales para la evaluación de los aprendizajes (FNBE, 2004: 229).

El primer examen al que tienen obligación de presentarse los alumnos, que cursan estudios generales en secundaria superior, siempre y cuando quieran solicitar el ingreso a estudios universitarios, es la *Matriculation Examination*

La eliminación de los agrupamientos por habilidad, y extensión de los agrupamientos heterogéneos, eliminando cualquier sistema de diferenciación educativa, incluidos los exámenes, en Educación Secundaria Superior General, fue introduciendo el sistema de créditos, por el cual para la finalización del nivel educativo debe completarse una serie de cursos, habiendo cursos obligatorios y opcionales, y cursos aplicados que pueden ser de carácter vocacional. Al final del curso en lugar de exámenes el profesor valora si el alumno ha alcanzado los objetivos educativos.

Cuando el alumno completa el total de créditos, cursando todos los cursos obligatorios más el número de cursos opcionales que se exija, obtiene la certificación correspondiente a la finalización del nivel educativo, necesario para la prueba de acceso a la universidad. En su momento, bajo el Estado del Bienestar, el sistema de créditos

estaba centralizado en el Consejo Nacional de Educación General, hoy en día muchas de sus funciones han sido transferidas a las autoridades locales. Este sistema de créditos fue puesto a prueba en 1982, y en 1985 quedó establecido definitivamente una vez superadas las dificultades financieras (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 59).

“The introduction of a so-called time credit system, which set the maximum number of lessons for a school. Schools were given a fixed amount of teaching hours based on the number of students in different grades and allowed to decide on how to use their resources to fulfill them. The system was tested in the beginning of 1982, when the Cabinet of Ministers approved the first program to allocate resources depending on school size. Control over the curriculum also shifted. The National Board of General Education still set national content and standards, but municipalities and schools now had the power to choose textbooks and learning materials, and to determine the best way to cover the curriculum” (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 58).

El sistema de créditos por asignatura comprende cursos obligatorios, opcionales, y aplicados, y a comienzos del siglo XXI se inició experimentalmente en algunas escuelas como asignatura obligatoria lengua materna y literatura en la *examination matriculation*, ofreciendo para dicha asignatura cursos obligatorios y opcionales en secundaria superior general. A pesar de las críticas de esta medida, se implantó a nivel nacional en el año 2004.

5.2.1.2.2. La reforma de la Educación Vocacional finlandesa entre 1965-1985.

La reforma de la educación vocacional en el periodo comprendido entre 1965-1985 se justifica por dos factores: la armonización de la Educación Vocacional al principio de comprensividad que informa el resto de niveles escolares desde 1965, y en segundo lugar la necesaria reforma de una Educación Vocacional para su adaptación a la globalización que incluye la incorporación de nuevos perfiles profesionales según Finlandia se industrializa, y en los ochenta la incorporación de las nuevas tecnologías.

En el momento que se reforma la Educación Vocacional, introduciendo mayores niveles de equidad social, y perfiles laborales más atractivos a la juventud, se tuvo la expectativa que habría un aumento de matriculaciones en esta vía. Sin embargo, la sociedad finlandesa es tradicionalmente academicista: las tasas de matriculación en Educación Vocacional siguieron siendo inferiores a la académica, tendencia que todavía prevalece.

El motivo por el cual se tuvo el presentimiento, posteriormente refutado, que habría un aumento de matriculaciones en cursos vocacionales, es porque fue reformada a la par que la Educación Secundaria Superior General, en un programa que integró la participación de todos los agentes sociales sin excepción alguna, además de los profesores. La reforma de la enseñanza vocacional se inicia en el paquete de reformas inauguradas en 1974, que pretendían un alineamiento de los demás niveles educativos en relación a la educación básica, reformándose todo el sistema educativo, desde preescolar hasta universidad, para que todos los niveles de escolarización no obligatoria siguieran el mismo modelo de igualdad social que la escuela comprensiva. Dentro de este paquete se diseña la reforma de las enseñanzas vocacionales.

Al igual que para el diseño de la escuela comprensiva participó el Ministerio, sindicatos, y organizaciones municipales, además de organizaciones empresariales, para la reforma de la formación vocacional el gobierno abrirá un periodo de debate donde se da cabida a la participación de todos los agentes sociales e instituciones de gestión educativa, desde el nivel estatal al municipal. El proceso de negociación contó con 15 comités principales, cada uno a su vez responsable de la organización de docenas de secciones, en un proceso de colaboración conjunta en la que estuvieron participando 1.800 miembros, y adicionalmente 42 expertos a tiempo completo, 500 a tiempo parcial, y otros 2.500 más que aportaron consejos en determinados aspectos. Un proceso de negociación y elaboración conjunta de una reforma, para cuya elaboración se requirieron 3.100 páginas, más 81.000 páginas para el detalle de todos los *curriculum* de todas las líneas vocacionales (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 72).

El plan se hizo a partir de un borrador previo de 1972 en el cual ya se establecían objetivos numéricos en términos de nuevas construcciones escolares necesarias para la formación vocacional, de acuerdo a qué demandas del mercado laboral, según surgían

nuevos campos profesionales, y dentro de una política de igualdad social tendente a la homogenización educativa de todo el país que vivía serias desigualdades entre zonas industriales y rurales, por lo que era necesario un incremento de subsidios a los municipios para la creación de escuelas en regiones desfavorecidas . En este sentido en 1975 se aprueba el Acta de Educación Vocacional en Regiones en Desarrollo, para la construcción en estas regiones de centros educativos temporales de formación vocacional, en principio pensando que serían provisionales, mientras se configuraba el sistema escolar definitivo, aunque aquellas construcciones en principio provisionales llegaron a prolongarse hasta principios de los noventa, de hecho en 1990 todavía había 10.000 alumnos matriculados en este tipo de centros, un año después desaparecen.

A pesar que desde 1975 en Educación Secundaria Superior General tiende a los agrupamientos heterogéneos, en la vía vocacional se introduce una cierta selección, quizás para la necesaria acreditación de que sólo alumnos que tuvieran unos determinados niveles de habilidad suficiente accedían a dichos estudios. Entre 1977-78 para el acceso a los cursos vocacionales el alumno rellenaba una solicitud donde señalaba en función de sus prioridades los estudios vocacionales que deseaba, y en que escuelas, pudiendo hacer la solicitud para cualquier centro del país, y posteriormente según perfil del alumno y oferta educativa, un sistema informatizado asignaba modalidad de estudios y escuela a cada alumno (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 76).

Uno de los motivos por los que se pronosticó, aunque erróneamente, que la Educación Vocacional tendría más demanda, fue porque la reforma permitía desde los estudios vocacionales el acceso a la universidad. La Educación Secundaria Superior General siguió siendo más demandada, porque la enseñanza vocacional limitaba las opciones a los estudios universitarios dentro de su perfil profesional, mientras la vía académica daba mayor libertad de elección de carreras universitarias. Lo que sí se reveló a posteriori es que la mayoría de estudiantes de las escuelas y colegios vocacionales provenían de la Educación Secundaria Superior General (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 80-82).

Entre los fines de las enseñanzas vocacionales, además de atender las demandas del mercado laboral, se tuvo presente una salida formativa para alumnos con problemas

en el aprendizaje, que desearan una acreditación profesional antes del abandono definitivo del sistema educativo. Entre estos alumnos con dificultades en el aprendizaje un colectivo especialmente sensible, y al que se dio cobertura, fueron los alumnos con necesidades educativas especiales (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 83-84).

La importancia e inversión en formación vocacional, aunque no logró sus expectativas de matriculación, siguió aumentando. Entre 1977-1982 la inversión en educación vocacional aumento un 31%, y entre 1980-1989 se incrementó un 45%. Este incremento se explica porque, aunque no fuera a los niveles deseados, hubo un incremento de matriculaciones en al menos un tercio, además del aumento del gasto escolar por alumno, ya fuese por transporte, comidas escolares, y los costes asociados a los nuevos *curriculum* y su adaptación a las nuevas tecnologías.

5.2.1.2.3. La revalorización profesional del magisterio entre 1965-1985.

Salvo en Educación Vocacional donde la adaptación al principio de comprensividad no tendrá el éxito previsto, en los demás niveles y vías el éxito de la reforma es incuestionable.

La aplicación íntegra del principio de comprensividad elimina la selección educativa integrando la educación secundaria inferior en la educación básica, y en Educación Secundaria General Superior se eliminan las modalidades, avanzando la escuela básica y la Educación Secundaria General Superior a los agrupamientos heterogéneos. Sólo quedan vestigios de selección en los perfiles vocacionales para cuyo acceso se requieren habilidades específicas. La eliminación de la selección, salvo excepcionalmente en determinados perfiles vocacionales, genera mayor cohesión entre territorios y clases sociales, recibiendo el apoyo unánime de la sociedad, demostrando un elevado nivel de consenso en materia educativa.

Para el logro del consenso el gobierno mantuvo negociaciones con diversos actores y agentes sociales, desde organismos territoriales, asociaciones de municipios, sindicatos de profesores, y organizaciones patronales.

Los sindicatos de profesores jugaron un papel destacado para que se contara con la opinión de los que iban a poner en práctica la reforma, la comunidad docente, y se

tuviera en cuenta sus reivindicaciones profesionales, formuladas desde los años cincuenta (GARCÍA RUIZ, 2011b: 167-168).

Una explicación de por qué todavía en 1950 el gobierno finlandés no estuvo en disposición de una reforma comprensiva tan avanzada como en 1965, es porque en la postguerra no contaba ni con infraestructuras ni recursos suficientes para una reforma tan ambiciosa. Para cuando llegan los años sesenta, la reconstrucción y recuperación económica en pleno proceso de industrialización, modernización, y occidentalización, ha generado condiciones adecuadas para el inicio de una reforma que elimine la selección educativa. Reforma que además precisa el apoyo de quienes la llevarán a la práctica, los profesores. Para ganarse el apoyo docente el gobierno implementará sus reivindicaciones, que no eran sólo salariales.

De hecho, a día de hoy un maestro de primaria o profesor de secundaria en España percibe un salario superior al de su homólogo en Finlandia (GARCÍA RUIZ, 2010). Según fuentes de la OECD en 2012, un maestro de primaria en Finlandia gana 37.455 dólares y en España 42.846 dólares, en primer nivel de secundaria un profesor en Finlandia gana 40.451 dólares mientras en España 47.816, en secundaria superior un profesor en Finlandia gana 42.809 dólares, en España 48.818 (LAUKKANEN, 2013: 140-167). Queda claro que la motivación docente finlandesa no es salarial, hay un factor más importante, la reputación social del profesorado finlandés.

Elevada motivación porque sus reivindicaciones han sido atendidas por el gobierno, logrando una mejor percepción social. Las reivindicaciones profesionales lo que demandan es la revalorización de la autoridad académica del profesor, para lo que exigen la equiparación de la formación de los maestros de escuela a nivel universitario, al igual que de los profesores de secundaria, reivindicación formulada en los años cincuenta, y finalmente lograda en 1974.

Desde 1974 el magisterio es un grado universitario. Antes se realizaba en colegios sin categoría universitaria. Y además desde 1979 se requiere el nivel de Master, la intención es la unificación de requisitos de acceso para profesores de primaria y secundaria, y desarrollo de una educación académica elevada entre los docentes. Hoy en día las pruebas de selección del profesorado son muy duras, sólo entre un 10% y 15% de los candidatos logra la plaza de profesor, siendo una de las carreras más populares entre los estudiantes (LAUKKANEN, 2013: 140-167).

Lo que consiguen los sindicatos de profesores elevando el estatus de maestro de escuela a master universitario, es una revalorización de la autoridad académica del maestro, que entronca con el paradigma de la pedagogía tradicional, que defiende la necesaria autoridad del maestro y el profesor para el ejercicio de la docencia, logrando así el respeto del alumnado, las familias, y la sociedad.

En el momento que se reconoce que para el ejercicio de la docencia sólo son aceptados los mejores candidatos en un proceso de selección de elevada exigencia, y tener el nivel académico de master universitario, demostrando unas dotes y cualidades personales excepcionales, se renueva el voto de confianza de la sociedad a la docencia. Uno de los aspectos relevantes de este modelo de formación docente será precisamente el elevado grado de vinculación entre la formación docente y la investigación, en la medida que

“El profesorado ha de ser capaz de resolver problemas y tener en cuenta las investigaciones recientes en el campo de la educación y aplicarlo a las materias enseñadas” (REBOLLEDO GÁMEZ, 2015: 141)

Las pruebas de selección actuales constan de pruebas escritas y una entrevista personal, en la que se valora sus expectativas y motivaciones personales (SAHLBERG, 2011: 18-19). La complejidad que suponen las pruebas de selección forma parte de la imagen profesional del profesorado finlandés. La autoridad de los docentes finlandeses está basada en su fuerte identidad profesional, el rigor de su formación, y en las tres duras pruebas selectivas que tienen que atravesar hasta convertirse en profesores (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594)

Según académicos finlandeses, el secreto del milagro educativo finlandés, es atribuible a:

«La enseñanza tradicional impartida por docentes que creen en su rol tradicional y recibida por alumnos que aceptan su posición tradicional. El rol de los docentes es apoyado por la confianza social y su estatus académico profesional, y el rol de los alumnos es posibilitado por la cultura autoritaria y la mentalidad de obediencia presente en la sociedad finlandesa» (SIMOLA, 2005: 466).

Se produce una aceptación natural de la autoridad por parte de los alumnos que muestran un gran respeto hacia el magisterio y el profesorado. El secreto finlandés es

fruto de una combinación de tendencias tradicionales y postradicionales en el contexto del Estado de Bienestar moderno y su escuela comprensiva (GARCÍA RUIZ, 2011b: 169). En donde en ningún momento se produce ruptura alguna en el modelo de conocimiento, lo cual no deja de ser paradójico como uno de los sistemas educativos líderes en las evaluaciones internacionales asentadas en el discurso de las competencias, sin embargo es un sistema educativo que se mantiene sujeto al modelo de conocimiento tradicional. El respeto a los modelos tradiciones de conocimiento es un factor destacado por Niemi quien señala:

“Culture includes interpretive frameworks, facts, norms, and experiences. These are all socially constructed. We do not have knowledge without tradition. Furthermore, we participate continuously in reproducing and transforming tradition” (NIEMI, 2013: 119).

En síntesis, antes de pasar al siguiente periodo histórico en el sistema educativo finlandés desde 1985 a la actualidad, para remarcar los principales hitos de la historia educativa finlandesa en el periodo comprendido de 1965-1985, se resumen en: una profunda reforma comprensiva que elimina cualquier tipo de selección salvo en determinados perfiles vocacionales, avanzando en todos los demás niveles y vías hacia agrupamientos heterogéneos donde desaparecen prácticamente los exámenes, salvo la *matriculation examination*, al mismo tiempo que se produce una fuerte innovación educativa adaptando el sistema escolar a las nuevas tecnologías, pero conservando una metodología educativa tradicional, basada en la pedagogía formal, donde se revigoriza el principio de autoridad académico tradicional, a través de la puesta en práctica de las reivindicaciones profesionales de los sindicatos de profesores, orientadas a una mayor profesionalización del profesorado.

5.2.1.3. Evolución de la educación finlandesa desde 1985 hasta principios del siglo XXI.

En 1985 Finlandia inicia un nuevo periodo marcado por su adaptación a la sociedad del conocimiento, conservando una interpretación fiel al principio de comprensividad, manteniendo en Educación Secundaria Superior General un *curriculum* de tipo *non-grade form* (FNBE, 2010: 62) y un modelo de evaluación de *assessment* desde educación básica.

Este nuevo periodo es la profundización en las conquistas sociales y profesionales, y la adaptación tecnológica, si bien atravesando momentos de crisis en los años noventa, que salva respetando un modelo de igualdad en educación.

Para una mayor profundización en los agrupamientos heterogéneos, desde el curso escolar 1985/1986 se da libertad de agrupamientos flexibles: desaparecen entonces las regulaciones sobre la ratio escolar (LAUKKANEN, 2013: 140-167). Las escuelas obtienen plena libertad según sus condiciones de organización, atendiendo a las necesidades educativas y recursos disponibles.

A medida que se progresa en experimentación e innovación se progresa en coberturas sociales. A mediados de los ochenta, siendo algo que ya se practicaba en Suecia, Finlandia ofrece comidas escolares gratuitas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 85-86) política que se ha mantiene hasta la fecha.

Además Finlandia sigue avanzando en la adaptación a las nuevas tecnologías, e inicia en 1988 un plan de alfabetización tecnológica en todo el sistema educativo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 59-60). Adaptación al contexto científico-tecnológico de la nueva era en donde aparecen nuevas demandas laborales, y se reestructura la educación vocacional.

A los centros de Educación Vocacional se proveerá de los mismos beneficios que a la vía académica, a través de la política de subsidios educativos en Educación Vocacional a municipios y organizaciones privadas. Unificando la legislación vocacional en 1987, el Acta de Instituciones de Educación Vocacional, que regula tanto procedimientos y mecanismos de gobernanza de estas escuelas, y el traspaso de competencias a la formación vocacional (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 85-86).

Reformas educativas que desde la crisis de los años noventa se verán sujetas a importantes cambios, sin perjuicio de la calidad, y sin los correctivos neoliberales que se aplican en Suecia desde la crisis del petróleo, neoliberalismo que también llegará a Rusia después del colapso del socialismo soviético.

Las razones porque Finlandia conserva su fidelidad al principio original de comprensividad, sin aplicación de correctivos neoliberales, se explica por un profesorado muy conservador, el apoyo social a una educación basada en la igualdad, y una socialdemocracia que dentro de los valores occidentales defiende un espíritu colectivista. Finlandia en los noventa sigue una política igualitaria, aun sufriendo los efectos de la crisis, viéndose obligada a una reducción en el presupuesto educativo, pero manteniendo la calidad educativa, objetivo que logra continuando y profundizando las políticas iniciadas en los años ochenta, orientadas a la desconcentración de la gestión escolar, y preservación de la pedagogía tradicional.

En relación a la continuación y profundización de la estructura educativa heredada de los años ochenta, se mantiene la tendencia favorable a los agrupamientos heterogéneos, hacia un modelo cada vez menos selectivo, donde la evaluación sea a través de procesos de *assessment*, en un sistema de organización tipo *non-grade form*, compromiso que se mantiene y refuerza en la reforma de 1991.

“In the first comprehensive Development Plan for Education and Research (1991) gradually bore fruit during the decade. The non-graded secondary school model became permanent. At the same time, grade repetition or retention was abolished. The average length of upper-secondary general studies is three years, but in the non-graded system, students can take more or less time to complete their studies. Proper implementation of the non-graded model requires a rather large school, normally more than 300 students” (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 95).

Simultáneamente se aumentan la autonomía pedagógica y traspaso de competencias (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006; RÄSÄNEN, 2006; GARCÍA RUIZ, 2010, LUKKANEN, 2013). Mientras hay académicos que a este proceso en Finlandia lo denominan descentralización, otros académicos, Räsänen (2006) García Ruiz (2010) lo denominan desconcentración, dado que la escuela mantiene un elevado uniformismo, aspecto este último de uniformidad recalcado por Lukkanen (2013).

De modo que en realidad los órganos regionales y municipales a través de las nuevas competencias se dedican a la aplicación de estrategias nacionales. La única

razón por la que se delega funciones en órganos regionales o municipales, es la disminución de la burocracia estatal, al mismo tiempo que se crean nuevas libertades, pero sin beneficio de la escuela privada. La hegemonía educativa sigue siendo pública, cuya recién adquirida autonomía se orienta a la implementación más fiel posible de estrategias nacionales.

En este sentido el traspaso de competencias en Finlandia no es equiparable a la descentralización neoliberal de Suecia, porque mientras los procesos de descentralización en Suecia se dirigieron a la *marketization*, en Finlandia no ha beneficiado a la escuela privada.

Otro factor que ayudará a Finlandia a no perder calidad, pese las políticas de austeridad, la combinación de innovación y tradición. Lo que en palabras de Sahlberg (2015) define el estilo finlandés, *the finnish way*. Los recortes afectarán a la adaptación de Finlandia a la globalización, pero se compensan por una adecuada praxis conservadora basada en la calidad y su elevada excelencia, que defiende los aspectos más valiosos de la pedagogía tradicional.

Las principales reformas educativas de los años noventa serán las de: 1991, 1994, 1998. Que en lo sustancial se caracterizan por el afrontamiento de la crisis manteniendo la excelencia, acelerando el traspaso de competencias, la adaptación a unas nuevas tecnologías, y nuevas modificaciones curriculares por los cambios estructurales, tecnológicos, y globales.

En 1991 se aprueba el Plan para el Desarrollo de la Educación y la Investigación en donde ya se manifiesta la tendencia favorable al establecimiento definitivo y permanente de la evaluación por *assessment*, y el modelo *non-grade form* en la vía académica de la secundaria superior, y además una tendencia a la autonomía local y escolar.

Para la reducción de la burocracia se propone la desaparición del Consejo Nacional de Educación General, y del Consejo Nacional de Educación Vocacional, fusionándose ambos en el nuevo Consejo Nacional de Educación, que actualmente coordina la educación nacional, muchas de cuyas competencias se transfieren a

provincias y municipios (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 95). Progresivamente la administración central disminuye aumenta la libertad de los órganos provinciales y locales, que favorece la autonomía pedagógica, y la introducción de la libertad de elección de centro por familias y alumnos, pero no desde la óptica neoliberal.

La forma en que se vincula autonomía pedagógica y libertad de elección de centro, manteniendo la escuela mayoritariamente pública, es a través de diversos mecanismos. El primero de ellos aumentando la libertad de adecuación del *curriculum* al ámbito local o escolar, que quedará reflejado en la reforma curricular de 1994, animando a la especialización en determinadas asignaturas y temas, de modo que los alumnos y la familia tienen libertad de elección de centro según la especialidad de cada escuela:

“Flexibility and freedom of choice were increased so that in lower-level basic school, approximately 10 percent of the instructional hours were left for schools to decide how to use them. Upper-level schools could set 20 percent of their teaching hours. This proposed national curriculum framework provided general guidelines for selecting the content and methods for teaching, and served primarily as a guideline for school-level curriculum planning. Schools were encouraged to create their own pedagogical profiles by specializing in some subjects or themes, and to emphasize them in teaching and other activities” (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 95).

Otro mecanismo la libertad de elección de centro, sobre todo en educación básica, según oferta de enseñanzas en lenguas minoritarias, por ejemplo el sueco o la lengua sami. Y finalmente dependiendo del tipo de enseñanza religiosa, los alumnos de religión diferente a la luterana, por ejemplo ortodoxos, si dentro de la oferta hay centros que imparten enseñanza en su religión tendrán la posibilidad de elección de ese centro.

En cualquier caso, las políticas de libertad en educación quedarán sujetas a factores sociales y geográficos, uno de ellos el entorno rural o urbano, cuanto más reducido el municipio la oferta educativa es más limitada, y en el caso del ámbito rural a lo sumo habrá una única escuela de educación básica, y que además, como se verá más

adelante, durante los años noventa en zonas rurales no en todos los municipios cubría la escolarización obligatoria, obligando al desplazamiento.

Para el sostenimiento de las nuevas libertades es necesario un nuevo modelo de gestión y financiación. A través de dos medidas: aumento de las subvenciones a los municipios en proporción a sus necesidades educativas y dentro de los límites del presupuesto nacional, y reintroducción de grados en educación básica, para que en zonas rurales hubiera posibilidad de entre varios municipios de una misma zona la financiación de escuelas de educación básica de segundo grado.

En primer lugar, en relación a las subvenciones a los municipios: junto al traspaso de competencias se aumentan las subvenciones estatales, gracias al ahorro por la disminución en la administración central, subvenciones que se conceden según población escolar del municipio y necesidades educativas. Pero precisamente, porque en la dotación de subvenciones tienen preferencia los municipios grandes, habrá menos asignación para los pequeños en zonas rurales, para lo que se vuelve a la diferenciación en educación básica entre primero y segundo grado.

Se garantiza a todo municipio suficientes recursos para la cobertura de una escuela de educación básica de primer grado. Y sólo en municipios suficientemente grandes, normalmente ciudades, recursos para la cobertura de escuelas de primero y segundo grado de educación básica. Pero en zonas rurales, donde sólo se garantiza a todo municipio recursos disponibles para una escuela de primer grado de educación básica, se da opción a la apertura de escuelas de educación básica de segundo grado cofinanzadas entre los municipios de la zona, donde se trasladan todos los alumnos de la zona una vez terminado en su propio municipio el primer grado de educación básica.

El primer grado era de 1º a 6º de educación básica, lo que se corresponde habitualmente a la educación primaria. Y segundo grado desde 7º a 9º de educación básica, lo que sería la educación secundaria inferior. El primer grado de básica es impartido por maestros de aula. El segundo grado precisa de un profesor por asignatura, de modo que por cada asignatura ya habrá diferentes profesores especializados (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 90-94). Que en primer grado hubiera sólo un maestro por aula, y en segundo grado en una misma aula tantos profesores como

asignaturas, eleva los costes del segundo grado de educación básica, la secundaria inferior, especialmente en zonas rurales despobladas donde el mantenimiento de una escuela de segundo grado es excesivo en comparación a su escasa población escolar.

Por lo que en plena recesión el gobierno insta a la diferenciación entre grados, garantizando escuelas de primer grado a todos los municipios, habiendo sólo de primero y segundo donde hubiese suficiente demanda, y en zonas rurales cofinanciación de una escuela de segundo grado para los alumnos de la zona, que una vez terminado en su municipio el primer grado continúan estudios en la escuela de segundo grado de la zona.

En cualquier caso, en las zonas rurales donde se compartía escuela los gastos de transporte por supuesto corrían a cargo de las arcas municipales: la escuela sigue siendo pública y gratuita, aunque la libertad de elección de centro quedaba limitada, a diferencias de las escuelas urbanas.

En las zonas urbanas lo que sucedía es que en todos los barrios o distritos de un mismo municipio se garantizaba escuelas de primer grado de educación básica, mientras las escuelas de segundo grado de educación básica eran compartidas entre varios barrios o distritos, en donde dentro de las restricciones económicas impuestas por la crisis seguía habiendo plenas condiciones de libertad de elección de centro.

A medida que las reformas avanzan y la crisis se supera la distinción de primer y segundo grado de básica desaparece en la reforma de 1998, cuando Finlandia se recupera de la recesión. En cualquier caso, y aun a pesar de la adversidad de la crisis, la Educación Secundaria Superior General mantiene el sistema de *non-grade form*, y se mejora y reforma el *matriculation examination* regulando la prueba y los tiempos de ejecución. Y a nivel de Educación Vocacional incorpora mayor flexibilidad (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 95).

En educación secundaria superior en los años noventa se progresa en la renovación tecnológica de la escuela, e incluso habrá un intento de profundización en las políticas de igualdad en secundaria superior, unificando a modo experimental la vía académica y vocacional, a modo similar a como hizo Suecia en 1971.

La Reforma del *Curriculum* Nacional en 1994 fue la mayor reforma educativa desde la introducción de la escuela comprensiva en 1963, el principal vehículo de cambio fue un papel más activo de los municipios y las escuelas en el diseño curricular. Se animó a las escuelas a colaborar con familias, empresas privadas, y asociaciones, para la adaptación del *curriculum* al contexto económico y social del municipio y la escuela (SAHLBERG, 2011: 11). La colaboración entre escuela y empresas privadas en ningún momento implica funciones de patronazgo o mecenazgo por parte del sector privado. En todo momento se respeta la hegemonía pública de la educación. La colaboración entre empresa privada y educación pública se produce en el ámbito de intercambio de información sobre la situación o necesidades de la economía local.

Una medida orientada a la calidad de la reforma de 1994 es la implantación de un sistema nacional de evaluación de los resultados escolares, sólo a efectos de desarrollo institucional, en ningún momento se plantea la vuelta a los exámenes, el único examen sigue siendo el *matriculation examination* (LAUKKANEN, 2013: 140-167).

A nivel de innovación tecnológica se crea el Proyecto *Aquarium*, una plataforma tecnológica en donde se relacionan escuelas y profesores, una combinación de comunidad de trabajo tradicional y *Facebook*. A principios de 1997 había más de mil proyectos en 700 escuelas, en las que participaban 163 municipios (SAHLBERG, 2011: 11).

La innovación más importante en la estructura escolar de secundaria de 1994 fue el intento de unificación de la secundaria superior, unificando la vía académica y la vocacional, muy parecido a la unificación de la secundaria superior en Suecia en 1971. Aunque en Finlandia sin éxito. Este intento se produce en el marco del Acta de Experimentación Educativa a Nivel de Juventud, de modo que en una misma escuela de secundaria superior un alumno combinase, para completar el crédito de horas lectivas, tanto cursos generales como vocacionales, al término de los cuales tuviera acceso a colegios vocacionales, o la universidad si aprobaba el *matriculation examination*. El proceso de experimentación finaliza en 1999, aunque a principios del siglo XXI algunos

municipios mantuvieron la fusión de estudios vocacionales y generales, aunque fue desapareciendo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 97).

De la reforma de 1994 lo que tendrá éxito es la profundización en políticas de autonomía municipal y escolar, y el proyecto *Aquarium*. Quizás una explicación de por qué fracasa el intento de unificación de la vía académica y vocacional en secundaria superior se debe a que el peso tradicional de la cultura académica siga vigente. Aunque el sistema educativo finlandés hoy en día no es academicista, lo cierto es que el academicismo del *Gymnasium* alemán influyó sobre la cultura escolar finlandesa durante gran parte de su historia. De hecho, si en el Reino Unido los laboristas defendían que la escuela comprensiva era hacer extensiva la *grammar school* a toda la sociedad, en Finlandia, tal como sostiene García Ruiz, para la estructuración del *curriculum* de la escuela comprensiva se enfatizaron los elementos académicos sobre los vocacionales, se priorizó el modelo *grammar school* (GARCÍA RUIZ, 2011b: 175).

Y terminando ya el análisis de los años noventa, el último paquete de medidas escolares las que se aprueban en 1998, cuando se aprueban los nuevos modelos curriculares para cada tramo educativo, preparándose Finlandia a los desafíos educativos del siglo XXI, y simplificando la legislación escolar. Más específicamente en educación básica desaparición de los grados escolares volviendo a las políticas de igualdad de los ochenta.

La principal virtud de la reforma de 1998 es que renueva el compromiso político por la escuela comprensiva, eliminando la diferenciación de grados en educación básica, y en general, para todos los demás tramos educativos, tuvo por objeto la potenciación de la autonomía e innovación educativa municipal y escolar, reduciendo la legislación educativa a 9 leyes que entraron en vigor en 1999: la Ley de Educación Comprensiva, Ley de Educación Secundaria Superior General, Ley de Educación Profesional Inicial, Ley de Formación Profesional Continua, Ley de Educación Liberal, Ley de los Niños en las Artes, Ley de Administración de la Educación Provista por el Estado y las Organizaciones Privadas, Ley de Educación Universitaria, Ley de Estudios en las Politécnicas (GARCÍA RUIZ, 2011b: 175-176).

Después de las reformas de los años noventa, la configuración de la organización de la gestión escolar finlandesa, sería de la siguiente forma. La gestión de la administración estatal de todo el aparato educativo a nivel nacional depende del Consejo Nacional de Educación, responsable del *curriculum* nacional, y los métodos pedagógicos, tanto para , secundaria post-obligatoria, y educación de adultos. A nivel regional la gestión de la administración educativa en cada provincia depende de los Departamentos de Educación y Cultura, gestión que a nivel local recae en los municipios (GARCÍA RUIZ, 2010: 54); y finalmente la gestión educativa a nivel de escuela y aula, responsabilidad de los órganos de gobierno de las escuelas, y a nivel de aula la autonomía docente, donde la autoridad docente recibe una elevada reputación social

Los niveles de gestión educativa, desde el nivel estatal a nivel de aula, pasan por una serie de eslabones donde cada nivel disfruta de un amplio nivel de libertad, pero habiendo un apoyo social e institucional favorable a que la educación pública, dentro de un nuevo marco de libertades en educación, y autonomía pedagógica, que sigue conservando una elevada uniformidad educativa, basada en la pedagogía tradicional.

Finlandia a finales del siglo XX sigue progresando a mayores niveles de igualdad, pero a principios del siglo XXI se encuentra ante una situación demográfica diferente al *baby boom* bajo el cual nace la escuela comprensiva. Hoy en día las necesidades de la población escolar han variado, debido al descenso de natalidad, aunque de otro lado ha habido un ascenso de la inmigración, aunque no comparable a las elevadas tasas de inmigración del Reino Unido, Alemania, o España, cuyo nivel de heterogeneidad social supera a Suecia o Finlandia, cuya estructura poblacional sigue el patrón de sociedades nórdicas muy homogéneas.

En relación a la respuesta del gobierno a la inmigración ha sido un aumento de las políticas orientadas a la igualdad (SAHLBERG, 2011); pero en relación al descenso de la tasa demográfica, unido a nuevos ciclos de crisis financiera a principios del siglo XXI, en el 2008, hay autores que señalan que la combinación de ambos fenómenos ha producido el cierre de escuelas en zonas rurales (LAUKKANEN, 2013: 140-167).

La globalización de la economía y los flujos migratorios, han impactado en todas las sociedades, siendo uno de los desafíos de Finlandia, dentro de sus paradojas y según

su cultura escolar, estructura educativa, *curriculum* y paradigma educativo. Elementos que junto las aportaciones de los investigadores autóctonos definen la escuela comprensiva finlandesa, y a modo de síntesis se detallan al final del análisis de la escuela secundaria finlandesa.

En resumen, el sistema educativo finlandés es la combinación de una serie de influencias, alemana, sueca, y rusa (GARCÍA RUIZ, 2011b, 2012c). La influencia del *Gymnasium* alemán aún pervive en el modo en que la vía académica predomina sobre la vocacional. La influencia sueca de la que extrae el primer modelo de escuela comprensiva (SAHLBERG, 2015). Y la influencia rusa, de la que hereda una socialdemocracia en donde perviven los ideales colectivistas aunque integrada en las democracias liberales occidentales.

Una vez explicada la evolución de la escuela finlandesa, y el modo en que produce el proceso de construcción de su escuela comprensiva, teniendo presentes sus influencias y dificultades, se pasa a la exposición de su actual situación, posteriormente el análisis de sus resultados en el informe PISA del año 2012, y finalmente una síntesis de sus principales elementos: autores autóctonos de referencia, cultura escolar, estructura, *curriculum*, y paradigma.

5.2.2. La escuela comprensiva finlandesa.

En primer lugar se analizará el actual organigrama de la estructura escolar finlandesa, donde se localizará de modo más nítido la posición actual de su escuela comprensiva, un organigrama educativo, que a nivel de estructura escolar, es prácticamente análogo al de Suecia. Para el curso 2014/15 el sistema educativo de Finlandia fue estructurado del siguiente modo por Eurydice (2014b):

- Educación infantil, de 1 a 6 años en la *varhaiskasvatus-smabarnspedagogigik*, y a los 7 años en la *esiopetus förkoleundervisning*.
- Educación básica que incluye: educación primaria, *perusopetus-grundläggande utbildning*, de 7 a 13 años, y educación secundaria inferior de 13 a 16 años, lo que en un sentido estricto se equipara al concepto británico de *comprehensive school*.

- Educación Secundaria General Superior, *Lukiokouluts-gymnasiutbildning* y Educación Vocacional, *amatillinen koulutus-yrkesutbildning*, ambas vías de 16 a 19 años.
- Una vez terminada la educación secundaria vocacional superior posibilidad de estudios vocacionales posteriores en la *ammattitutkinto-yrkesexamen*.
- Educación superior, vía académica en la universidad, *yliopisto/koreaoulu-Universitet/Högskola*, estudios vocacionales superiores, *ammattiorkeakoulu-Yrkeshogskola*.

Si se compara el organigrama del sistema educativo sueco y finlandés son muy similares. La denominación a cada tramo escolar que expone Eurydice (2014b) para el sistema escolar finlandés lo hace tanto en lengua finlandesa y sueca, dado que ambas son lenguas oficiales del país. A continuación se estudia la actual organización de la escuela comprensiva finlandesa, diferenciando entre educación básica, Educación Secundaria Superior General, y Educación Vocacional. Primero se analizará la educación básica, teniendo por documento de referencia la reforma de 1998 y sus modificaciones a principios del siglo XXI.

5.2.2.1. Estructura actual de la escuela comprensiva finlandesa en la educación básica.

Desde que Finlandia implementa la escuela comprensiva de 9 años de influencia sueca (SALBERG, 2015); su principal objetivo ha sido desde entonces a la actualidad en todo momento la preservación del principio de igualdad:

“Equity has been a leading principle of Finnish education policy since late 60’s and it covers the whole educational system from early education until higher education as well as adult education (NIEMI and ISOPAHKALA-BOURET, 2012; SAHLBERG, 2011)”; (NIEMI, 2013: 121).

Este proceso se inicia en la reforma de 1963 y cristaliza en 1968 cuando Finlandia implanta a nivel nacional la escuela comprensiva de modo similar a Suecia, una educación básica y obligatoria de 7 a 16 años de edad, en total 9 años de educación

básica, que en los últimos cursos integra la educación secundaria inferior, a cuyo término el alumno accedería a la educación secundaria superior, ya sea la vía académica o vocacional

La forma actual de la escuela comprensiva finlandesa se establece definitivamente en la reforma de 1998 (628/1998) que regula el actual modelo de educación básica de 7 a 16 años. Hay opción de escolarización pública y gratuita un año antes en centros de educación preescolar. El curso escolar para todo el sistema educativo comienza el 1 de agosto y finaliza el 31 de julio del año siguiente, y los horarios permiten suficiente tiempo para el descanso y el juego. Una paradoja de la educación finlandesa, según Sahlberg, es que los alumnos dedican menos tiempo a los deberes escolares que en el resto de países, y los profesores menos horas lectivas (SAHLBERG, 2011: 14) disfrutando de mayor tiempo de ocio y tiempo libre.

La educación básica dura un total de 9 años, si bien se permite de modo excepcional la prolongación de un curso (sección novena, 628/1998) para alumnos con dificultades en el aprendizaje, y en caso que persistan las dificultades posibilidad de acceso a Educación Vocacional adaptada. La prolongación de un curso en la educación básica, a 10 años de duración, se aplica también a alumnos con necesidades educativas especiales, y a alumnos inmigrantes para que un año antes de su incorporación al aula ordinaria en educación básica reciban nociones de la lengua vehicular, finlandés o sueco, dependiendo del municipio.

Los objetivos en la educación básica incluyen el desarrollo de la humanidad, la ética, la responsabilidad social, ofreciendo conocimientos y habilidades para la vida. Se promueve la civilización y la igualdad, para que el alumno participe de la educación a lo largo de su vida. Y se señala que el objeto de la educación es la igualdad en la educación en todo el país, *“The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country”* (sección segunda, capítulo primero, ley 628/1998)

Las autoridades locales asignan escuela según la lengua materna preferentemente. Las lenguas sueca, sami, romani, y de signos, gozan de protección y

hay colegios para minoría lapona. En cualquier caso las familias disponen de libertad de elección de centro.

Las autoridades locales se hacen cargo de todos los costes, salvo escolarización en una escuela privada, escasas, minoritarias, sin ánimo de lucro, y su creación se justifica en alguna necesidad educativa o cultural específica: atención a una determinada minoría social o lingüística, lengua extranjera, a alumnos con necesidades educativas especiales, o según una creencia religiosa, o sistema pedagógico.

El *curriculum* incluye lengua materna y literatura, un segundo idioma nacional, por ejemplo, si la lengua materna es finlandés entonces el segundo idioma nacional sería el sueco, o viceversa, o si el alumno estudia en sami estudios en finlandés o sueco, además de lenguas extranjeras, y estudios por campos de conocimiento: Medio Ambiente, Educación para la Salud, Religión o Ética, Historia, Ciencias Sociales, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Educación Física, Música, arte, Artesanía, y Economía Doméstica. Sólo los centros especializados en necesidades educativas especiales pueden desviarse del *curriculum* oficial. El *curriculum* marca el número de horas por asignatura, aunque cada escuela lo adapta a sus propias circunstancias, estableciendo modalidades de apoyo para alumnos con problemas en el aprendizaje, para lo que elaborará un plan específico. Esta última medida fue introducida en la reforma del 2010, ley 642/2010.

La educación religiosa es en la religión mayoritaria, el luteranismo, en caso de alumnos de diferente credo pueden acudir a estas clases pero notificando previamente que no la profesa. Se imparte una Religión diferente a la mayoritaria, o clases de Ética, si hay al menos tres alumnos que lo soliciten. En caso que dentro de la oferta pública de centros escolares hubiera escuelas que ofrezcan la Religión del alumno, o Ética, las familias tienen libertad de escolarización de su hijo de acuerdo a sus creencias o ideas,

En síntesis: amplio protagonismo de las autoridades locales, predominando el sector público, que garantiza la gratuidad en la educación básica en todos los servicios y prestaciones, en una educación que combina las innovaciones pedagógicas comprensivas y la tradición educativa.

5.2.2.2. Estructura de la Educación Secundaria Superior General finlandesa en la actualidad.

Para el análisis actual de la Educación Secundaria Superior General se utilizará igualmente la reforma curricular de 1998, en la normativa 629/1998, y sus posteriores modificaciones, especialmente la de 2003.

Siguiendo la normativa 629/1998, las autoridades locales y escuelas tienen autonomía para la adaptación del *curriculum* a sus peculiaridades, lingüísticas, históricas, medioambientales, quedando abierta a la participación con los expertos que las administraciones educativas precisen, o la colaboración de las escuelas con cuantos grupos sociales sea necesario (FNBE, 2004: 8).

Las adaptaciones respetarán los principales elementos del *curriculum* oficial, y garantizarán que los alumnos completen los estudios en tres años, ofreciendo medidas de flexibilidad, apoyo especial si lo requieren, y la garantía de respeto a la libertad en la elección de cursos, si bien, estarán siempre apoyados por programas de asesoramiento. El *curriculum* además debe ser un documento abierto, accesible, y público a la comunidad escolar, familias o tutores legales y los alumnos (FNBE, 2004: 8).

La Educación Secundaria Superior General es la continuación de la educación básica: "*General upper secondary education continues the teaching and educational tasks of basic education*", y además prepara para el *matriculation examination* (FNBE, 2004: 12).

Los valores básicos son construidos desde la historia cultural de los países nórdicos de la que forma parte Finlandia, para que los alumnos la valoren y contribuyan a su renovación, en una educación para la tolerancia y la cooperación internacional, y los tradicionales valores ya clásicos alrededor de los derechos humanos, el respeto a la vida, de verdad, humanidad, justicia, democracia, igualdad, bienestar, honestidad, responsabilidad. En lineales generales los valores del *curriculum* se tratan de modo transversal en los objetivos, contenidos, y métodos de instrucción, de todas las enseñanzas, y deben estar insertos en la propia cultura escolar (FNBE, 2004: 12).

El ambiente de estudio facilita el trabajo individual y colaborativo, ofreciendo situaciones donde se compruebe que ha adquirido los niveles de destreza y descubra su estilo de aprendizaje (FNBE, 2004: 14).

Lo que en la literatura educativa española se llama cultura escolar, en el *curriculum* finlandés aparece como *school's operational culture* (FNBE, 2004: 12) e integra desde los modelos de enseñanza y las tareas educativas, normas escritas y no escritas, modelos de comportamiento, valores, principios, criterios de calidad educativa.

En las últimas reformas de Educación Secundaria Superior General, se señala que el *curriculum* determine los elementos más deseables de la cultura escolar, para la consecución de los objetivos educativos, potencie la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad, abriendo la escuela a la cooperación e interacción con la sociedad y los cambios globales, dando oportunidad a los alumnos a la participación en el desarrollo de su propia comunidad de trabajo. Además menciona la necesidad de evaluación del grado de correspondencia entre cultura escolar y desarrollo educativo en la escuela (FNBE, 2004: 15).

Para la obtención de la titulación académica correspondiente se precisa la acreditación de haber completado con valoración positiva al menos un número suficiente de cursos obligatorios y opcionales por asignatura, y de cursos aplicados. Las asignaturas del *curriculum* nacional lo forman lengua materna y literatura, una segunda lengua nacional, lengua extranjera (sobre todo el Inglés aunque tradicionalmente ha sido el Alemán), Matemáticas, Física, Química, Geología, Biología, Educación Física, Educación para la Salud, Psicología, Ciencias Sociales, Historia, Religión, Ética, Filosofía, Música, Artes Visuales. Dentro de las lenguas maternas hay Finlandés, Sueco, Sami, Romani; en Religión el alumno puede estudiar principalmente la religión luterana y ortodoxa (FNBE, 2004, 15). Habrá clases en Religión diferente a la mayoritaria, o de Ética, a solicitud al menos de tres alumnos.

La consecución de los objetivos de etapa, la superación de las asignaturas y cursos, y el desarrollo del alumno, no sólo depende de la escuela, también de la familia, por lo que el *curriculum* da enorme relevancia a la colaboración entre padres o tutores legales y escuela (FNBE, 2004: 18).

El apoyo a los alumnos se hará desde modelos de asesoramiento, valoración y orientación, *assessment*, dentro de la colaboración familia-escuela. La orientación es transversal desde la educación básica hasta la finalización de la secundaria superior, con especial interés en secundaria superior, cuando se inicia el proyecto de vida, académico o vocacional, profesional y laboral. El proceso *assessment* orienta al alumno en la elección de cursos opcionales, y en cualquier otra decisión académica o vocacional, y la perfilación de su carrera profesional o laboral, monitorizando el progreso del alumno (FNBE, 2004: 18-24). Por este motivo más arriba se ha mencionado que el concepto de *assessment* en Finlandia no es traducible sólo por evaluación, o sólo valoración, entraña un proceso más complejo que implica recomendaciones sobre futuras salidas académico-profesionales.

En caso de alumnos con necesidades educativas especiales atención específica en la adaptación curricular, que puede eximir de determinadas asignaturas, o adaptación de las asignaturas (FNBE, 2004: 19-20). Dentro de las especificidades lingüísticas señala la lengua de signos dentro de las lenguas maternas, sea lenguaje de signos en finlandés o sueco (FNBE, 2004: 20-26).

A los alumnos inmigrantes, en lugar de lengua materna y literatura, habrá Finlandés o Sueco como segunda lengua extranjera, teniendo en cuenta sus conocimientos previos del idioma, o tiempo de permanencia en el país. Si fuera posible, instrucción en lengua materna del alumno, por acuerdos con otras instituciones, recibiría enseñanza en su idioma (FNBE, 2004: 21-23).

Para el desarrollo de los objetivos de etapa, además de los contenidos específicos de las diferentes asignaturas y cursos, hay una serie de temas transversales, *cross-curricular themes*, en relación a los valores democráticos, auto-expresión, la comunicación y las nuevas tecnologías, la identidad cultural y el respeto a las culturas diferentes, cuestiones que se desarrollan entre los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas y cursos (FNBE, 2004: 27).

5.2.2.3. La Educación Vocacional en la actualidad.

La Educación Vocacional, al igual que todo el sistema educativo, se reforma en 1998, aunque en algunas regiones mantienen elementos residuales de la reforma de

1994, en lo relativo a Educación Vocacional, el intento de unificación de la vía vocacional y académica que se establece en el Acta de Experimentación Educativa a Nivel de Juventud, por el cual en una misma escuela de secundaria superior un alumno, para completar el crédito escolar, opta tanto a cursos generales y vocacionales, permitiendo al término de la secundaria superior la promoción a colegios vocacionales o la universidad. El proceso de experimentación finalizó en 1999, pero algunos municipios la mantuvieron a principios del siglo XXI, aunque finalmente ha desaparecido (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 97).

Hoy en día los alumnos que deseen el ingreso a estudios vocacionales, ya sea al término de la educación básica, o al término de la Educación Secundaria Superior General, en caso que no quieran la continuación de estudios universitarios, o no superen la *matriculation examination*, las modalidades de Educación Vocacional que optan es o bien la escolarización en escuelas de Educación Vocacional, o bien un sistema de entrenamiento de aprendizaje, modalidad última que implica aprendizaje y entrenamiento en el puesto de trabajo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 112). Modelo con características similares al Sistema Dual alemán por cuanto combina formación a tiempo parcial y prácticas laborales.

La diferencia entre el Sistema Dual alemán, y la Educación Vocacional finlandesa, si bien se ofrecen ambas modalidades, a tiempo completo o parcial, radicaría en que en Alemania hay obligatoriedad de escolarización hasta los 18/19 años, dependiendo del Estado (EURYDICE, 2014) razón por la cual al término del primer nivel de secundaria los alumnos están obligados, si no continúan la vía académica, la permanencia en vía vocacional al menos a tiempo parcial. En Finlandia no hay obligación de permanencia en el sistema educativo más allá de los 16 años.

La formación finlandesa en cualquier modalidad de la vía vocacional, a tiempo completo o parcial junto prácticas laborales, incluye programas orientados al desarrollo de habilidades específicas al perfil laboral, que son objeto de evaluaciones y exámenes. La duración de dichos programas varía aunque lo normal son tres años, y se expanden por diferentes sectores, unas 52 cualificaciones vocacionales, a través de 113 programas de estudio (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 112).

La formación vocacional en régimen de escolarización a tiempo completo, normalmente se compone de 120 créditos, de los cuales 90 son de formación vocacional

específica, 20 créditos de prácticas en puesto, 20 créditos para estudios secundarios generales, y 10 créditos para cursos de libre elección, que pueden incluir cursos de preparación para el *matriculation examination*, solo que en tal caso accederían a perfiles profesionales universitarios en coherencia a su formación vocacional (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 112-113).

La formación vocacional en régimen de aprendiz, formación a tiempo parcial junto prácticas laborales, además de la formación en el aula incluye un entrenamiento supervisado en el puesto de trabajo, para cuya titulación además del dominio de los contenidos teóricos hay un proceso *assessment* en el puesto donde realice las prácticas, planificado por educadores locales y representantes de las empresas. Los periodos de formación en régimen de aprendiz varían según el nivel de competencias exigido. Entre los objetivos educativos se encuentra el desarrollo de la responsabilidad en el aprendizaje, en el trabajo, y las tareas asignadas, el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza en sus propias habilidades en el campo laboral. La formación exige por parte del alumno una autovaloración personal del modo en que ejerce sus funciones, además de las entrevistas y pruebas de valoración donde se evalúa el nivel de competencia. Las pruebas de evaluación dependerán del tipo de perfil laboral, habiendo perfiles que el nivel de exigencia es máximo alcanzando hasta 10 pruebas diferentes para la certificación de logro del nivel exigido (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 113).

En relación al tiempo dedicado a las prácticas depende del perfil laboral, varía del 70% al 90%. El resto se destina a formación, que incluye formación general. La formación fuera del trabajo se realiza en escuelas de educación secundaria (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 113).

El entrenamiento en régimen de aprendiz en centros de trabajo exige un contrato laboral, entre el empresario y el aprendiz, y la acreditación final para la obtención del título vocacional correspondiente exige la valoración positiva en tanto en el proceso de entrenamiento en el puesto de trabajo, y el proceso de formación en escuelas de educación secundaria (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 113).

A parte del régimen de aprendiz dentro de la Educación Vocacional, el régimen laboral finlandés contempla posibles contratos de aprendiz, no necesariamente en el marco de la Educación Vocacional, donde los empresarios tienen libertad de

contratación de trabajadores jóvenes para el aprendizaje en puesto de trabajo, sin estar vinculado a planes de formación vocacionales, aunque en tal caso tampoco habría acreditación al término del periodo de prácticas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 113).

La forma con que Finlandia está aplicando la Educación Vocacional después de las últimas reformas recuerda en todo caso al Sistema Dual alemán, lo que de algún modo significa que la influencia pedagógica alemana sigue presente en la cultura escolar finlandesa, no sólo por el modo en que el *curriculum* en Educación Secundaria Superior General tiende más a materias académicas, también en la organización de la Educación Vocacional se ve como Finlandia ha evolucionado a patrones muy similares a Alemania.

5.2.3 Finlandia en el informe PISA del año 2012.

En términos generales, de entre los países de esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España; Finlandia es el país que demuestra mejores resultados, en matemáticas 519 puntos, en lectura 524, en ciencia 545 (OECD, 2014).

Detectando necesidad de mejora en competencia matemática en relación al año 2000 donde Finlandia logra 536 puntos (OECD, 2003); aunque de otro lado ha aumentado los niveles de igualdad entre 2002 y 2012, reduciéndose en matemáticas la varianza explicada por factores socioeconómicos, que descendería en 1,1% (OECD, 2013).

La puntuación finlandesa en matemática del año 2000, 536 puntos, contrasta frente la obtenida en 2012 de 519, un descenso global de 17 puntos. El deterioro del rendimiento matemático ha producido el incremento de alumnos de bajo rendimiento en esta competencia, que entre los años 2003 al 2012, el grupo de alumnos inferior a Nivel 2, por debajo de 420,07 puntos, pasa del 6,8% al 12,3%, un aumento del 5,5%. Mientras desciende el grupo de alumnos de alto rendimiento por encima del Nivel 5, superior a 605,99 puntos, que pasan del 23,4% al 15,3%, un descenso de en torno al 4,1% (OECD, 2014).

Los cambios son más bruscos en los chicos que en las chicas. El porcentaje de chicos del grupo de bajo rendimiento entre los años 2003 al 2012 ha aumentado del 7,3% al 14,1%, un aumento del 6,7%, mientras en las chicas ha sido un aumento del 6,2% al 10,4%, un incremento del 4,2%. Y la participación de chicos en el grupo de alto rendimiento matemático desciende entre 2003 al 2012, pasando del 26% al 16,3%, un descenso muy significativo del 10%, mientras en las chicas ha sido un descenso del 20,8% al 14,1%, un descenso del 6,7%.

De modo general se observa un descenso generalizado en la competencia matemática, que ha llevado a un aumento de los alumnos de bajo rendimiento, y descenso en los alumnos de alto rendimiento, simultáneamente se ha producido un descenso en la nota media finlandesa en el área de matemáticas

En las competencias del área de ciencia, el puntaje de Finlandia el año 2000 fue de 538 puntos (OECD, 2003) en el año 2012 ha subido a 545 puntos (OECD, 2013) un incremento de 17 puntos. Aunque dentro de este incremento se observa un ligero incremento del porcentaje de alumnos de bajo rendimiento en habilidades científicas inferior a Nivel 2, por debajo de 409,54 puntos, entre los años 2006-2012, que suben del 4,1% al 7,7%, un incremento del 3,6%, al mismo tiempo que desciende el porcentaje de alumnos de alto rendimiento con puntaje por encima del Nivel 5, superior a 633,33, porcentaje de alumnos que desciende del 20,9% al 17,1%, un descenso del 3,9% entre los años 2006-2012 (OECD, 2014).

El aumento de alumnos de bajo rendimiento en el área de ciencia entre 2006 al 2012 es más acusado en los chicos, que pasaría del 5% al 9,7%, aumento de un 4,7%, mientras en las chicas el porcentaje de alumnas denota un menor aumento, pasando del 3,2% al 5,6%, sólo de un 2,4%, y siendo el porcentaje de chicas, dentro del grupo de bajo rendimiento en ciencia, inferior al de chicos.

Dentro del grupo de alto rendimiento en ciencia por encima del Nivel 5, sobre 633,33 puntos, el grupo de chicos pasaría de 21,6% a 16%, un descenso del 5,6%, descenso superior al de las chicas que pasa del 20,2% al 18,1%. En el informe PISA 2012, el porcentaje de chicas que pertenecen al grupo de alto rendimiento en ciencias es superior al porcentaje de chicos (OECD, 2014).

En relación a la competencia científica se observa una mejora de los resultados entre el año 2000 y el año 2003, aunque simultáneamente crece el grupo de bajo rendimiento, y desciende el grupo de alto rendimiento, lo que demostraría que este aumento generalizado del rendimiento se hace dentro de los niveles intermedios, guardando una gran homogeneidad los alumnos en sus resultados en esta área de competencia. Además señalar que, mientras en otros países lo más normal es que las chicas tengan peores resultados en habilidades científicas que los chicos, en Finlandia hay mayor porcentaje de chicas en el grupo de alto rendimiento, y menor porcentaje de chicas en el grupo de bajo rendimiento en ciencia.

En el caso de las competencias del área de lectura, en el informe PISA del año 2000 Finlandia presentaba una puntuación de 546 puntos (OECD, 2003) en 2012 el puntaje obtenido es de 524 puntos (OECD, 2014) una reducción de 22 puntos. Y se produce un aumento del porcentaje de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en lectura, por debajo del Nivel 2, entre los años 2000 y 2012, y un descenso del porcentaje de alumnos en el grupo de alto rendimiento en lectura superior a Nivel 5. En concreto, el porcentaje de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en al área de lectura entre 2000-2012 se incrementa del 7% al 11,3%, y el porcentaje de alumnos por encima del Nivel 5 desciende del 18,5 al 13, 5%. El aumento de alumnos de bajo rendimiento es del 4,4%, y el descenso de alumnos de alto rendimiento sería del 5% (OECD, 2014).

En el análisis por género, cabe destacar que entre los años 2000 y 2012 hay un descenso de puntaje medio de lectura en chicos y chicas, aunque más acusado en los chicos. En este periodo de tiempo los chicos descienden de un promedio de 520 puntos a 494, en total un descenso de 26 puntos. Mientras las chicas descienden de 571 a 556 puntos, un descenso de 15 puntos (OECD, 2014). Las chicas siguen manteniendo un nivel de lectura superior a los chicos, y el descenso del rendimiento en esta área en las chicas es inferior al de los chicos.

En un análisis más detallado se observa que el incremento de chicos de bajo rendimiento en lectura ha sido más brusco, pasando entre los años 2000 al 2012 del 11% al 17,7%, un aumento del 6,7%, mientras las chicas pasan del 3,2% al 4,6%, un incremento sólo del 1,4%, un crecimiento más moderado. A diferencia del descenso de alumnos de alto rendimiento, en chicos entre los años 2000-2012 descienden del 11% al

7,1%, descenso del 3,9%, mientras las chicas bajan desde 25,5% al 20,3%, un descenso del 5,3, en este caso un descenso más acusado en las chicas (OECD, 2014).

En la competencia lectora de nuevo se observa un descenso en los resultados vertidos por Finlandia en esta área entre los años 2000-2012, pasando de 520 puntos a 494 puntos, en donde hay un incremento de alumnos de bajo rendimiento, más acusado en los chicos, y un descenso de los alumnos de alto rendimiento, más acusado en las chicas.

Y en relación al nivel de igualdad en los resultados escolares, entre los países estudiados en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España; Finlandia demuestra el menor nivel de varianza por área de competencia explicada por nivel socioeconómico, del 9,4% en matemáticas, 7,5% en lectura, y 7,9% en ciencia (OECD, 2014).

Del análisis cuantitativo se desprenden dos conclusiones fundamentales. Primero, es cierto que Finlandia todavía hoy sigue siendo un país líder en el ranking educativo internacional, porque demuestra unos excelentes resultados dentro de una elevada homogeneidad e igualdad social, excelencia visible dados sus excelentes en los últimos informes. Pero si se revisa detenidamente el informe PISA del año 2000, y se compara con datos más recientes del 2012, se observa un deterioro en sus resultados. Si hoy en día comparamos Finlandia con los países de esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; Finlandia sigue siendo un país líder, pero a pesar de ellos demuestra una pérdida de puntuación en todas las áreas de competencia, lo que denotan que el sistema educativo finlandés está perdiendo de sus mejores señas de identidad.

Y en segundo lugar, aunque muy en correlación con lo anterior, mientras en el informe PISA 2010 los sistemas educativos líderes mundialmente fueron Corea y Finlandia, en el informe PISA 2012 se sigue revelando, que dentro de Occidente, Finlandia es un sistema educativo líder de elevada excelencia y calidad, pero ahora mismo superado en términos globales por sistemas educativos de Oriente. Primera vez que se da un fenómeno así en los recientes informes PISA, pero que manifiestan la tensión que la competición educativa global despierta en las economías emergentes.

Si en el informe PISA 2012 las puntuaciones promedio de Finlandia para las competencias de matemáticas, lectura, y ciencia fueron de: 519, 524, 545; las puntuaciones de Korea son: 554, 536, 538; de Hong Kong son: 561, 545 555; de Singapur: 573, 542, 551; y de Shanghai: 613, 570, 580. Finlandia estaría por debajo de todos, a excepción del área de ciencia en relación a Korea, en una diferencia tampoco muy significativa, 7 puntos.

5.2.4. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva finlandesa.

A modo de resumen de las principales características de la educación finlandesa, se pasarán a señalar las paradojas de la educación finlandesa hoy en día, y un examen de este modelo de escuela comprensiva a la luz de los cinco elementos mencionados para el análisis de cualquier modelo de escuela comprensiva en cualquier periodo histórico: influencia de autores autóctonos, cultura escolar, estructura, *curriculum*, paradigma (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594; GARCÍA RUIZ, 2011b: 180).

5.2.4.1. Las paradojas de la escuela comprensiva finlandesa

Sahlberg (2011, 2015) ha analizado las paradojas sobre las que se asienta el milagro finlandés, y destaca las siguientes: cantidad *versus* calidad, mejor aprendizaje con menos exámenes, equidad dentro de la diversidad, la elevada reputación de la profesión docente entre los mejores alumnos.

La Primera paradoja a juicio de Sahlberg es la que denomina menos es más, tanto a nivel de horas lectivas y horas empleadas por los alumnos en el estudio en casa. Según informes PISA, en términos de horas lectivas, la carga horaria de los profesores finlandeses es inferior a la media de OECD, y en relación al trabajo que los alumnos dedican al estudio en el ámbito doméstico, los alumnos finlandeses emplean menos tiempo a deberes escolares que el resto de alumnos de otros países. El autor señala que es la paradoja de cantidad *versus* calidad (SAHLBERG, 2011: 14).

Si en muchos sistemas educativos se produce una sobrecarga de horario escolar, y sobrecarga de deberes para casa, en Finlandia sucede lo opuesto, la carga horaria está

por debajo de la media internacional, y en líneas generales a lo largo de toda la educación básica hay un consenso tácito favorable a que el alumno disponga de tiempo libre para su desarrollo personal, ocio y tiempo libre, lo que a edades tempranas es sinónimo de mayor tiempo para el juego y actividades lúdicas y deportivas.

La segunda paradoja que señala Sahlberg es la de mejor aprendizaje con menos exámenes. En la mayoría de sistemas educativos existe el prejuicio de que a mayor frecuencia de evaluaciones, mayor control del aprendizaje, luego mayor rendimiento educativo. En Finlandia en todo el sistema escolar sólo hay un examen, la prueba de acceso a la universidad (SAHLBERG, 2011: 16). E

Mientras las políticas de responsividad introducidas por Thatcher (GARCÍA RUIZ, 2010) valoran profundamente la cultura de la evaluación, desde el punto de vista de la evaluación cuantitativa o sumativa a través de tests, en Finlandia, lejos de seguir el paradigma neoliberal, se ha mantenido en una lectura estricta del principio de comprensividad, en lugar de pruebas académicas se valora más positivo un proceso de *assessment* que no exige obligatoriamente evaluaciones sumativas, es más bien un proceso donde se combina una evaluación continua y cualitativa, y la valoración docente sobre el desarrollo del alumno, tanto para la aprobación de la materia como para la elaboración de recomendaciones sobre posibles salidas académico-profesionales, en virtud de las cualidades observadas al alumno durante el transcurso de la enseñanza.

Tercera paradoja, más equidad dentro de la diversidad, a pesar que Finlandia es una sociedad muy homogénea, en las últimas décadas ha habido un incremento de la inmigración, especialmente en grandes ciudades en las que hay distritos donde la proporción entre primera y segunda generación de inmigrantes alcanza un cuarto de la población escolar. En el caso de Espoo hay escuelas con un 40% de población inmigrante. Los colegios finlandeses se han adaptado al cambio por medio de una legislación que reduce el porcentaje de alumnos inmigrantes por aula, una mayor distribución de la diversidad étnica y social entre centros, logrando que las diferencias de rendimiento según origen étnico y social sean bajas, creando un ambiente de integración étnica y cultural (SAHLBERG, 2011: 16-17).

Cuando Suecia introduce las *free school* o *independent school* muchos autores advirtieron que este tipo de políticas crearía guetos educativos, al igual que en el Reino Unido cuando Thatcher introduce los principios de libre mercado en educación, y se estudiará cuando se analice el sistema educativo británico. El rechazo de Finlandia al neoliberalismo permite la conservación de una lectura más estricta del principio de igualdad, que es en definitiva el que subyace al principio de comprensividad. De modo que ante cualquier fenómeno, que directa o indirectamente aumenta la segregación social, el gobierno automáticamente implementa nuevas medidas que garanticen la igualdad en educación para todas las regiones y clases sociales.

Cuarta paradoja, los mejores alumnos son los que llegan a ser profesores. A diferencia de otros países de la OECD donde la imagen de la docencia está devaluada, en Finlandia hay una muy buena imagen social del profesorado, situándose dentro de las diez profesiones más demandadas por los alumnos, de modo que las pruebas de acceso a la función docente son muy estrictas (SAHLBERG, 2011: 18-19).

Los maestros y profesores españoles muy posiblemente tengan mejores salarios que los finlandeses, pero sus resultados son inferiores. El nivel medio de satisfacción profesional de un maestro y profesor finlandés es de media superior al de su homólogo español. Pero estos datos positivos de la educación finlandesa se debe a que a nivel social existe una clara conciencia de la importancia de la función docente: el respeto social que inspira la tradicional figura de autoridad docente en Finlandia posiblemente sea superior a la española.

El ambiente social favorable al rol del profesorado, la gran estima y elevada reputación social de la profesión docente, hace que este trabajo sea uno de los más solicitados entre los universitarios finlandeses.

Normalmente los mejores estudiantes en cualquier país suelen escoger carreras profesionales más lucrativas, o más atractivas por motivos personales, pero en muy rara ocasión el magisterio. Sahlberg estima paradójico que precisamente en Finlandia los mejores estudiantes, en lugar de preferir carreras más lucrativas o que tengan otro tipo de atractivos, prefieran la función docente, cuyo salario no es muy elevado, y en Finlandia requiere gran dedicación profesional.

La cuestión docente en Finlandia llega a ser una cuestión de Estado, motivo por el que hay estrictas pruebas de selección. La formación exigida es de master universitario, de modo que los futuros maestros participan desde su formación académica en proyectos de investigación. El profesor no es sólo un mero transmisor, investiga los métodos de transmisión de conocimientos y habilidades. La enorme inversión en formación docente se orienta hacia una verdadera identidad profesional, donde se funden docencia e investigación (GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753). Hoy en día el profesorado finlandés forma parte “de la élite cultural y económica del país” (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

La unión de docencia e investigación es en cierto modo parte de la acertada combinación que la pedagogía finlandesa ha hecho de la metodología tradicional, e innovación educativa, que entre otros aspectos supone la adaptación a las nuevas tecnologías, siendo la base de lo que Sahlberg (2015) denomina el estilo finlandés.

El éxito educativo de los elementos educativos conservadores en Finlandia, combinados siempre a la innovación e investigación, señalan que muchos elementos de la tradición funcionan, y aquellos elementos de la tradición que funcionan no es necesario cambiarlos por otros de eficacia aun no probada (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). Pero estas valoraciones ya entroncarían directamente con los cinco elementos de: los autores autóctonos, cultura escolar, estructura, *curriculum*, paradigma educativo; que a continuación se analizan.

5.2.4.2. Los elementos que configuran la escuela comprensiva finlandesa

En relación al primer parámetro, autores autóctonos, por su influencia sueca, el teórico de referencia en Finlandia en los sesenta, cuando se inaugura la escuela comprensiva de nueve años, es Husén, aunque hay dos aspectos en los que Finlandia difiere de Suecia en aquella época: para los partidos políticos suecos los objetivos sociales en educación, eran más importantes que los puramente pedagógicos (CARLGREN, 2009: 637); mientras para la política finlandesa, objetivos sociales, económicos, y pedagógicos, se equilibraban por igual. La segunda diferencia es el rol del profesorado en la implantación de la reforma, mientras en Suecia el gobierno

percibía a los profesores como una fuerza conservadora, por lo que fueron gradualmente marginados, en Finlandia el profesorado contaba con el apoyo de la clase política (RINNE, 1988: 440; citado por SIMOLA, 2005: 461; GARCÍA RUIZ, 2011b: 182).

El modelo de escuela comprensiva original en Suecia primaba los objetivos sociales sobre los pedagógicos o los económicos, tal como se ha indicado al estudiar su sistema educativo. Hoy en día Suecia sí incorpora objetivos económicos dentro de los postulados educativos después de los correctivos neoliberales. Pero al principio en la postguerra no era así, en parte por la influencia académica de autores como Husén.

El modo en que Finlandia toma prestado el modelo de educación básica será de manera diferente, dentro del estilo sueco de acomodación de la innovación a la tradición precedente. Desde la década de los cincuenta y los sesenta Finlandia atiende por igual a objetivos sociales, educativos, y económicos, entre otras razones porque en la reconstrucción durante la postguerra, y el proceso de modernización durante el desarrollismo, implica un proceso de industrialización y democratización que precisa de la educación para el impulso de la economía y la democracia; pero sin olvidar nunca los objetivos educativos más fundamentales que en Finlandia fueron desarrollados desde el siglo XIX por Uno Cygnaeus, impulsor de los primeros modelos escolares de masas en educación elemental (SIMOLA, 2002).

La influencia de Cygnaeus en la pedagogía nórdica es importante, junto a Rousseau, Pestalozzi, y Fröebel. Sus aportaciones fueron importantes en la teoría pedagógica del sueco Otto Salomon, uno de los principales impulsores de la pedagogía progresiva en la Suecia en el siglo XIX (THORBJÖRNSSON, 1994); y cuyo legado será continuado en el siglo XX por la pedagogía progresiva de los años sesenta, entre ellos Husén. La mutua influencia entre pedagogos suecos y finlandeses es otro de los elementos que ha contribuido a que muchas de las políticas educativas suecas del siglo XX hayan sido tomadas prestadas por Finlandia, países que a lo largo de su historia han mantenido estrechas relaciones por sus lazos culturales.

En lo referente a la cultura escolar, la influencia del medioambiente nórdico, de helados, prolongados, y oscuros inviernos, genera un “espíritu de lucha invernal” en la cultura y la sociedad finlandesas, que se refiere a la creencia de que los objetivos, incluso los que parecen imposibles, se logran por medio de la perseverancia y la determinación colectiva (RÄSÄNEN, 2006: 12). A lo cual hay que unirle que la religión

mayoritaria es la luterana (GARCÍA RUIZ, 2011b: 174) que valora sobremanera el valor del trabajo.

En este clima de conservación de las tradiciones la cultura escolar finlandesa, profundamente luterana y dentro del “espíritu de lucha invernal”, sólo puede ser tradicional, primando valores colectivistas sobre los individualistas. En un medio natural bajo condiciones extremas, la capacidad de supervivencia depende más bien del grado de colaboración que de competición.

A lo cual se une la enorme influencia de la cultura jerárquica al estilo ruso en la era soviética; la influencia del *Gymnasium* alemán, vigente hasta los sesenta, basado en la disciplina prusiana; y hasta los setenta la imitación del modelo sueco de Estado del Bienestar altamente centralizado y burocrático. Centralismo ya reformado pero en Finlandia desde un modelo de desconcentración que vuelve a patrones tradicionales de autonomía local, donde aun priman los valores de disciplina y jerarquía (GARCÍA RUIZ, 2010: 123)

Bajo estas condiciones queda claro porque todavía hoy el principio de autoridad docente sigue siendo muy respetado en la cultura y sociedad finlandesa, y que la conservación de las tradiciones forma parte de la cultura de supervivencia tradicional, aunque de forma adaptada a las nuevas condiciones de vida, después de los procesos de occidentalización, democratización, y modernización, de la postguerra, cuya virtud reside en la madurez del consenso nacional (GARCÍA RUIZ, 2010: 41-42; GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753; GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

A nivel de estructura escolar, no hay grandes diferencias entre Suecia y Finlandia, si acaso diferencias en los agrupamientos, y estructura de la gestión educativa.

Los agrupamientos en Finlandia siguen fieles a una lectura estricta de agrupamientos heterogéneos según el principio original de escuela comprensiva, mientras en Suecia este tipo de planteamientos se han reformado dentro de las correcciones neoliberales al principio de comprensividad. Además Finlandia ha profundizado en el ideal de la educación integral, comprensiva, desde principios del siglo XXI hacia colegios de integración, donde se agrupan alumnos con necesidades

educativas especiales por diversidad funcional y alumnos que no tienen este tipo de necesidades (GARCÍA RUIZ, 2011b: 182-183)

En relación a la estructura de la gestión escolar, Suecia descentraliza la gestión sobre principios neoliberales, mientras Finlandia transfiere competencias a las provincias y municipios pero la escuela pública sigue siendo mayoritaria, siendo mínima o insignificante la privada, y en su sistema educativo se sigue percibiendo una enorme uniformidad.

En lo concerniente al *curriculum*, según se observa en el *National Core Curriculum for Basic Education 2004* del *Finnish National Board of Education* (FNBE) se ha dado más relevancia a los aspectos académicos propios de la *grammar school* (GARCÍA RUIZ, 2011b: 183). Esta tendencia favorable a los aspectos académicos es herencia de las contradicciones en la implementación de la reforma en los sesenta, cuando en la asignación definitiva de la carga horaria por materias se otorgó mayor énfasis al currículo académico, a consecuencia de las críticas que aludían al posible declive del nivel de conocimientos y destrezas que ocasionaría la escuela comprensiva (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). Críticas que revelan el modo en que la influencia del *Gymnasium* alemán permanece latente en la cultura escolar, e influye sobre la composición del *curriculum*.

Y el último elemento, el paradigma, en Finlandia predomina la pedagogía conservadora basada en la metodología tradicional (GARCÍA RUIZ, 2011b: 184); empleando elementos de la pedagogía formal: logocentrismo, magistrocentrismo, orden jerárquico, rol de la memoria (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

Pedagogía tradicional que unido a la forma en que Finlandia se ha adaptado a la globalización, demuestra flexibilidad y capacidad de superación, aspectos que redundan en que hoy en día sea un modelo educativo de referencia internacional, como se desprende de los resultados obtenidos en el informe PISA desde el año 2000, aunque no exento, como se ha comentado más arriba, de necesidad de mejoras, a fin que no se relaje la moral basada en el esfuerzo y la perseveración, necesaria para la superación de las duras pruebas que esta joven nación afronte en el futuro.

Quizás no sólo sea su sistema educativo, y cabe la valoración que la excelencia educativa finlandesa tenga mucho que ver con el modelo cultural y social del país, y la

mentalidad finlandesa, que tal como señala Simola (2013) la síntesis influencias occidentales y orientales.

Influencia visible en el modo que Finlandia ha construido un concepto de igualdad síntesis de bienestar occidental y colectivismo de Europa oriental, generando un modelo de escuela comprensiva a día de hoy de los más puros que en Europa, dentro de una acertada combinación entre la calidad de la pedagogía tradicional y la necesaria innovación tecnológica en tiempos de globalización, que dan como resultado todavía hoy una elevada competitividad en las comparativas internacionales, si bien siempre susceptible de mejoras.

5.3. La educación secundaria en el Reino Unido.

Las islas británicas son un archipiélago formado por las islas de Gran Bretaña e Irlanda, y una serie de islas menores. El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, más conocido por Reino Unido, ocupa toda la isla de Gran Bretaña y norte de Irlanda. Su propia naturaleza insular ejercerá una influencia decisiva en la configuración del carácter de independencia, prudencia, y euroescepticismo, en la sociedad británica ante los avatares del continente europeo a lo largo de su historia.

Se tiene certeza que las islas ya eran habitadas al menos hace ocho mil años antes de Cristo, y *Stonehenge* data de dos mil años antes de Cristo. Unos primeros pobladores entre los que habría emigrantes celtas y galos del continente. Gracias a su aislamiento natural serán de difícil acceso y ocupación. Julio Cesar intentó la dominación de las islas en dos ocasiones, en el 55 y 54 antes de Cristo, y si bien al final lo consigue fueron abandonadas. Volviendo a recuperarlas el emperador Claudio en el 43 antes de Cristo, hasta que en el siglo V el Imperio se desintegre y llegan las invasiones anglosajonas y los primeros misioneros cristianos (IQAS, 2009: 3).

Las invasiones vikingas será entre los siglos IX-XI, formando parte del Imperio del Norte del Rey Canute de Dinamarca, hasta la desaparición de su línea sucesoria. Las invasiones normadas en el 1066 establecerán en el Reino de Inglaterra una dinastía más duradera. Aunque al principio el francés es la lengua de la aristocracia, frente el anglosajón de clases inferiores, normandos y anglosajones terminan conviviendo, el inglés moderno es fruto de la combinación de ambos idiomas (IQAS, 2009: 3).

Desde 1066 a 1337 las posesiones del Reino de Inglaterra se extienden por el sur de Gran Bretaña y la Normandía francesa. Entre 1337-1453 se prolonga la Guerra de los Cien Años, por la que Inglaterra pierde Normandía, quedándose reducida a sus territorios insulares. Desde entonces el Reino de Inglaterra se esfuerza en la unificación de las islas británicas, aglutinando en el Reino Unido a Inglaterra, Gales, Escocia, e Irlanda, de la que a día de hoy conserva el Norte. Y además dedicará esfuerzos a la creación de un Imperio de ultramar, hasta los procesos de descolonización en el siglo XX, conservando algunos territorios, entre ellos el Peñón de Gibraltar y Las Malvinas.

A pesar de los procesos descolonización muchas de sus antiguas colonias siguen manteniendo lazos políticos, económicos, culturales, con el Reino Unido a través de la *Commonwealth of Nations*, organización intergubernamental que aglutina a 53 Estados que tienen en común haber pertenecido en algún momento al Imperio Británico.

Para el mantenimiento de la independencia del Reino Unido a lo largo de su historia frente la injerencia externa, y conservación del Imperio, ha sido determinante su naturaleza insular, que hacen del Reino Unido una fortaleza marítima. Lo que facilitó el hundimiento de la Armada Invencible enviada por Felipe II de España (1527-1598) para la invasión de las islas en 1588. E impidió que padeciera las invasiones napoleónicas de principios del XIX, aunque sí participó junto los aliados en la derrota de Napoleón Bonaparte (1769-1821). Además el Reino Unido tampoco sufrirá las invasiones alemanas durante las guerras mundiales del siglo XX, aunque sufriría el bloqueo naval y los bombardeos alemanes en la Segunda Guerra Mundial, siendo el Reino Unido de vital importancia para el Desembarco de Normandía y la derrota Alemana en 1945.

La localización geográfica del Reino Unido contribuye a que su pueblo desarrolle una serie de cualidades que forman su carácter y cultura, desde habilidades marítimas, a un cierto escepticismo en materia europea.

Habilidades marítimas que se explican por su estrecha relación con el mar, que favorecerá la creación del Imperio mercantil, cuyo mayor apogeo será la época victoriana del siglo XIX, que unido a la Revolución Industrial, hace que Inglaterra sea considerado el país donde el capitalismo surge más tempranamente, favorecido por el pensamiento liberal, el liberalismo temprano del filósofo John Locke (1632-1704) asentado después por Adam Smith (1723-1790).

La fuerza del liberalismo se explica porque en el periodo de la dinastía Tudor, 1485-1658 y la República de Cromwell, 1599-1658, el Estado impone su voluntad, cuestionando las libertades, generando rechazo social a la centralización del poder (WIBORG, 2009: 41). Desde entonces el pensamiento liberal basado en la libre empresa, producto del escepticismo sobre la intervención del Estado, impulsa el comercio, la industria, la economía, y el Imperio.

Muchas de las comodidades de la globalización, productos a bajo precio fabricados en cualquier parte del mundo, intercambio comercial y cultural que favorece la adquisición de costumbres de otros países, tiene su origen en los imperios de la Modernidad, que trajo de América, África, y Asia, todo tipo de productos, especias y alimentos exóticos, tejidos, joyas, materias primas, y desde el siglo XIX posibilidad de establecimiento de fábricas en las colonias. Proceso donde el Imperio británico fue uno de los pioneros, al igual que a finales del siglo XX en la expansión de neoliberalismo al que contribuye Margaret Thatcher.

De la época colonial el actual Reino Unido ha heredado muchas ventajas, pero de todas ellas quizás la más representativa la exportación de la cultura y su idioma, lo que unido al desarrollo económico de sus excolonias favorece que actualmente el inglés sea el principal idioma internacional de la globalización.

De todas sus excolonias, desde Canada, India, Hong Kong, Australia, etc... la más importante es Estados Unidos, que desde su independencia en 1775 evoluciona convirtiéndose después de la Segunda Guerra Mundial en una de las primeras potencias mundiales, una vez que después del desembarco de Normandía, Estados Unidos libera Europa del dominio alemán, y en la postguerra Estados Unidos financia la reconstrucción europea a través del plan Marshall. Estados Unidos a mediados del siglo XX se convierte en un paradigma de democracia liberal. El liderazgo de la excolonia británica es un factor de crecimiento para el Reino Unido.

El desarrollo político e ideológico de Estados Unidos y Reino Unido difiere en muchos aspectos, pero un fenómeno simultáneo a ambas orillas del atlántico es el ascenso de gobiernos conservadores de ideología neoliberal en los años ochenta, junto a Thatcher en el Reino Unido, Ronald Reagan en Estados Unidos. Pensamiento neoliberal que marcará la globalización.

Hoy en día el Reino Unido es un Estado pluri-nacional gobernado por una monarquía parlamentaria, con dos cámaras legislativas, la de los comunes y los lores. El Reino integra los países de Inglaterra, Gales, Escocia, e Irlanda del Norte. Desde el gobierno de Thatcher se posiciona a favor de la globalización neoliberal, junto a Estados Unidos, con el que comparte espacios comunes, por ejemplo en el grupo G-8, que aglutina a los 8 países más ricos.

Además el Reino Unido es miembro de la Unión Europea, y actualmente en el Proceso Bolonia, aunque no participa de la moneda única europea, al igual que Suecia.

El modo en que el neoliberalismo y la globalización ha moldeado la política interna del país es revitalizando el sector privado frente al intervencionismo del Estado, y a través de políticas descentralizadoras que tiendan a la transferencia de competencias a las diferentes naciones que lo integran: Inglaterra, Gales, Escocia, e Irlanda del norte; aunque en lo educativo Inglaterra y Gales han desarrollado políticas centralizadoras sobre todo desde la *Education Reform Act* de 1988.

La tendencia descentralizadora se observa en el modo en que se han producido trasposos de competencias a los parlamentos o asambleas nacionales de cada región, a excepción de Inglaterra. La Asamblea de Irlanda del Norte creada en 1998, la vuelta del Parlamento Escocés en 1998, y en 1999 la Asamblea Nacional de Gales.

Aunque este tipo de instituciones son creadas a la postre del acuerdo de paz del Viernes Santo de 1998 entre el gobierno de Tony Blair y los independentistas de Irlanda del Norte, el modo en que se ha transferido muchas competencias desde el gobierno central a las asambleas y parlamentos nacionales, recuerda los procesos de descentralización de muchos países de Europa donde los órganos regionales adquieren cada vez más autonomía y competencias a medida que el neoliberalismo tiende a la desaparición del centralismo del Estado del Bienestar.

En términos culturales, esta diversidad de pueblos que integran el Reino Unido formando un Estado plurinacional hace que si bien el inglés es la lengua mayoritaria, hay otros idiomas minoritarios que se han seguido conservando, y se enseñan en las aulas de sus respectivas regiones, como el galés, el escocés, o el gaélico, también llamado irlandés, y otros idiomas mucho más minoritarios, como el dialecto celta que se

sigue hablando en la región de Cornualles. Además de la presencia de otros idiomas en los territorios de ultramar, por ejemplo el español en el Peñón de Gibraltar.

Ya en esta pequeña introducción a las características geográficas, históricas, y políticas, del país, se ha hecho mención a algunas de sus cualidades más sobresalientes: el profundo apego a las libertades individuales que tradicionalmente ha hecho al Reino Unido cuna del liberalismo, el capitalismo, y un firme defensor del neoliberalismo, una antigua potencia capaz de liderar la Revolución Industrial en sus inicios, y un importante Imperio gracias a sus habilidades marítimas y mercantiles, que en la era postcolonial ha transformado en una red de relaciones comerciales en una globalización liderada por una de sus antiguas colonias, Estados Unidos, y un país profundamente euroescéptico, al que lo único que salvó de las guerras europeas de los siglos XIX y XX fue el Canal de la Mancha.

El Reino Unido ha demostrado una excelente capacidad de liderazgo a lo largo de su historia. Su clase política sigue conservando un alto nivel de influencia en todo tipo de instituciones supranacionales, siendo de especial relevancia la *Commonwealth of Nations* para el desarrollo y expansión global de las políticas británicas entre sus excolonias.

Estas características hacen del Reino Unido un lugar privilegiado para el desarrollo de algunas de las instituciones académicas más prestigiosas de Occidente, y que tienen una clara vinculación con los primeros misioneros cristianos que arribaron las islas en el siglo V.

Para un mejor entendimiento del actual sistema educativo británico, habiendo dado unas pinceladas sobre el carácter del territorio y su gente, es necesario una revisión histórica del origen de su sistema escolar, hasta la creación de un verdadero sistema educativo. Después se estudiará el modo en que surge la escuela comprensiva, siendo reformada por el neoliberalismo Thatcherista. Y finalmente una descripción sobre la actual escuela comprensiva de Inglaterra y Gales, terminando el epígrafe con los resultados británicos en el informe PISA, y una síntesis del modo en que se desarrollan los cinco elementos fundamentales que informan la escuela comprensiva: principales teóricos autóctonos, cultura escolar, estructura escolar, *curriculum*, paradigma de referencia (GARCÍA RUIZ, 2011b: 180)

5.3.1. El origen de la escuela inglesa.

Los primeros misioneros cristianos arribaron las costas británicas en los siglos V y VI, probablemente uno de los primeros fue San Patricio, patrón de Irlanda, quien en el 457 funda una de las primeras escuelas cristianas de las islas, la Escuela de Armagh (IQAS, 2009: 7). En el siglo VI, San Agustín de Canterbury llega a Inglaterra enviado de Roma, fundando en el 597 la Escuela de Canterbury. Primeras escuelas cristianas para la evangelización de las islas, la enseñanza de la lectura y escritura del Latín, y nociones de cálculo. Otras escuelas famosas de la alta Edad Media, la Escuela de Warwick, año 914, y la Escuela Real de Ely, año 970, donde es educado el Rey Eduardo (IQAS, 2009: 7).

Las primeras escuelas cristianas abrieron sus puertas en Iglesias o en casas particulares de sacerdotes, ofreciendo una educación muy básica de doctrina religiosa y Latín para la lectura de los textos sagrados, orientada a la formación de sacerdotes, monjes, y la educación de la aristocracia (IQAS, 2009: 7). Los primeros modelos de escuela fueron las *grammar schools*, y *song schools*. Las *grammar schools* se destinan a la enseñanza del Latín, utilizando el inglés como lengua vehicular. Las *song schools* se destinaba a la enseñanza de cánticos religiosos (IQAS, 2009: 7). Finalmente prevalecen las *grammar schools*.

El crecimiento de las escuelas cristianas fue interrumpido por las invasiones vikingas, salvo en los territorios bajo el Rey Alfredo quien promueve la enseñanza del Latín y la lengua anglosajona a las personas libres (IQAS, 2009: 7). Los primeros vikingos, de religión pagana, no guardaron respeto alguno por las escuelas cristianas, hasta que se convierten al cristinismo. Fenómeno que se observa bajo el Rey Canute, que sí mostró preocupación por el respeto a la educación cristiana de sus súbditos.

A principios del segundo milenio finaliza el dominio danés, y al poco tiempo se produce la invasión normanda, habiendo proliferación de *grammar schools* para el acceso al clero y la formación de la aristocracia. Acompañado de un crecimiento de las universidades, sobre todo cuando el Rey Enrique II en 1167 prohíbe acudir a universidades de París, lo que favorece a los *colleges* de Oxford, donde hay actividad académica desde 1096 (IQAS, 2009: 7).

Los primeros *college* en Cambridge son fundados en 1209, cuando un grupo de alumnos de Oxford busque refugio (IQAS, 2009: 7). Posteriormente se irán creando más universidades, la Universidad de St. Andrews, 1413, la Universidad de Glasgow, 1451, y la de Aberdeen, 1495, localizadas estas últimas en Escocia (IQAS, 2009: 7).

A lo largo de la Edad Media aparece una importante cantidad de instituciones educativas, por parte de la Iglesia, gremios artesanales o mercantes, o la corona (IQAS, 2009: 7). Para la escolarización de niños sin recursos, terminando por convertirse en escuelas de élite. Debido a su origen humilde conservan el nombre de *public schools*.

“Algunas de esas renombradas instituciones que los ingleses llaman *public schools*- y que, contrariamente a su nombre, son las escuelas privadas por excelencia- remontan su origen a épocas bien alejadas, y surgieron casi siempre con fines benéficos, altruistas, de servicio educativo a las clases humildes, (GARCÍA GARRIDO, 2005: 143).

Aunque en la práctica se terminarán reservándose a las clases privilegiadas. Entre las primeras *public schools* destacan Winchester, siglo XIV, Eton, siglo XV, Rugby y Harrow, siglo XVI (GARCÍA GARRID, 2005: 143).

La educación llegará a tener un importante apoyo institucional, reforzado cuando Enrique VIII, en 1547 en el *Chantries Act* promueve las escuelas de gramática y el aumento de las universidades (GARCÍA GARRIDO, 2005: 143). Muy probablemente para la consolidación de la Iglesia de Inglaterra a través de la educación, al igual que en los países luteranos.

Para mediados del segundo milenio, aunque las *public schools* sean las más emblemáticas, prácticamente en todas las principales catedrales e Iglesias habrá *grammar school*, además de las escuelas abiertas por organizaciones corporativas, y las creadas por la corona. En la Edad Media llegarána contabilizarse aproximadamente unas 400 escuelas en las islas británicas (IQAS, 2009: 7).

A lo largo de la Modernidad se va gestando un sistema escolar paralelo, diferenciando las que tenían propósitos caritativos y ofrecían educación básica o elemental, destinadas al pueblo en general, y las academicistas *grammar schools*, entre las que destacan las *public schools*, para las élites sociales.

Un modelo que se irá haciendo cada vez más complejo. Para la preparación de los hijos de las clases acomodadas al acceso a las cada vez más meritocráticas *public schools*, se crearán las *preparatory schools*. Y una vez terminado el nivel de *grammar school*, desde el siglo XVIII el acceso al *sixth form*, creados inicialmente por un pequeño número de internados para la formación de los mejores alumnos (CARR y HARTNETT, 1996: 95). Hoy en día cualquier alumno británico que disponga del *O Level* puede escolarizarse en el *sixth form*, a cuyo término realiza la prueba del *A Level* para el acceso a la universidad. Pero un nivel de *sixth form* en su origen exclusivo para las élites.

Las desigualdades educativas eran notorias, cuando ya había ilustrados que defendían la necesidad de la expansión de la educación a todas las clases sociales. Adam Smith en su famosa obra, *La riqueza de las naciones*, 1776, ya advertía de la importancia de la educación para el desarrollo económico (GARCÍA GARRIDO, 2005: 144-145).

A causa del elevado selectivismo de la escuela secundaria, y a la vista de las terribles desigualdades de la Revolución Industrial, y a la luz de las nuevas doctrinas ilustradas que predicaban la necesidad de mayor igualdad de acceso a la educación a todas las clases sociales, entre finales del siglo XVIII y principios del XIX surgen nuevas organizaciones benéficas y religiosas para la educación de niños pobres.

Una de las primeras instituciones es fundada en 1796, *the Society for Bettering the Conditions of the Poor*. Y en los inicios de la Revolución Industrial, cuando se generaliza el trabajo infantil, aparecen las *Sunday schools*, aprovechando el descanso dominical para una educación gratuita elemental y religiosa (GARCÍA GARRIDO, 2005: 144-145). Ante el aumento de la preocupación social por la educación, y las terribles condiciones laborales del trabajo infantil, en 1802 el Parlamento aprueba la *Health and Morals of Apprentices Act*, regulando, entre otros aspectos cuestiones relativas a la salud y moral en el trabajo, y que los aprendices reciban lecciones básicas de matemáticas y lectoescritura (IQAS, 2009: 8).

El carácter religioso de la educación elemental entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX se verá fortalecido por la aparición de dos educadores profundamente religiosos, Andrew Bell (1735-1832) anglicano, y Joseph Lancaster (1778-1838) cuáquero, que desarrollan el método de instrucción mutua o monitorizada, que facilitará

la educación de masas, no sin resistencia de aquellas capas sociales recelosas de que la clase trabajadora adquiriese educación.

En 1789 Andrew Bell fue nombrado director del Asilo militar de huérfanos varones de Egmore, cerca de Madrás, India, donde desarrollará por primer vez este método docente, en donde con muy pocos profesores, se logra una educación de calidad para una gran cantidad de alumnos, de modo que en aquello que enseñen los profesores a un grupo de estudiantes, los más aventajados actuarán de profesores ayudantes, monitores, para los demás grupos (HOPMANN, 1991: 292). El método consiste en una serie de reglas básicas, dividir a los alumnos en grupos homogéneos y reducidos por materia, de modo que los más aventajados de cada materia y grupo actúen de profesores de esa materia en los demás grupos. Los agrupamientos deben ser homogéneos, según nivel de rendimiento, y suficientemente reducidos para que los monitores enseñen sin dificultad, haciendo una adecuada organización del espacio y el tiempo para que cada grupo trabaje sin problemas (HOPMANN, 1991: 295-296). En 1797 Andrew Bell da a conocer al mundo su método pedagógico en la obra *Experimento educativo*, siendo la primera vez que aparece publicada una minuciosa descripción de esta metodología.

Un año después Joseph Lancaster aproximadamente a la edad de 20 años, 1798, empieza la aplicación de la instrucción mutua en Southwark, municipio del sur de Londres, haciéndose tan popular que recibirá audiencia del Rey, quien le facilitará ayuda económica para la expansión de su obra, creándose en 1808 la *Foreign School Society*, que logró una rápida expansión (WEBSTER, 1921: 53). Seguidamente se creará la *National Society for Promoting the Education of the Poor*, creada por Andrew Bell, y bajo la guía espiritual de la Iglesia Anglicana (GARCÍA GARRIDO , 2005: 144-145).

La instrucción mutua, ya sea a través de la sociedad lancasteriana, o la de Bell, se expande por todo el mundo, siendo uno de los modos en que la escolarización masiva llegará a muchos rincones del Imperio.

La obligación de educación a los aprendices en los centros de trabajo desde 1802, y la aparición del método de instrucción mutua, son las primeras piedras en la construcción de un sistema escolar accesible a todas las clases sociales en la era industrial, aunque todavía en gran medida dependiente de las *voluntary schools* en la

educación elemental. Precisamente para la regulación del sistema escolar, aunque todavía no propiamente dicho sistema educativo en sentido pleno, aparece en 1870 la *Foster Act*, que creará los distritos escolares, dentro de los cuales la educación es gestionada por los *school boards*, que se traducirían como consejos o juntas de escolares de distrito, y tenían potestad en la recaudación de impuestos para el mantenimiento de las escuelas abiertas en su respectivo distrito, o para la construcción de nuevas escuelas elementales, siendo los *school boards* órganos educativos no confesionales (IQAS, 2009: 8). Dada la libertad religiosa propia del liberalismo británico, herencia de la reforma religiosa desde el siglo XVI, y las revoluciones del siglo XVII, en un mismo distrito había diferentes confesiones religiosas cristianas, luego posibilidad de diferentes escuelas de diferentes confesiones. Una diversidad de las cuales son reminiscencia las actuales *church schools* y *faith schools*

Para el mantenimiento de las escuelas, además de los fondos que pudieran destinar los *school boards*, las escuelas podrían requerir del pago de tasas de matriculación a los alumnos, de modo que no todas las familias escolarizaban a sus hijos, razón por la cual en 1876 durante el mandato de Disraeli, se aprueba la *Act to Make Further Provision for Elementary Education*, que legisla la obligatoriedad escolar hasta los 12 años (GARCÍA GARRIDO, 2005: 146).

En la definición del sistema escolar británico fue de vital importancia la Comisión Bryce creada en 1894, para la consideración de los mejores métodos para la organización de un sistema de escuela secundaria en Inglaterra. En su informe publicado en 1895 la Comisión define educación Secundaria como aquel término usado para describir tres grados escolares, en primer lugar aquellas escuelas que incluían las *public schools*, cuyo objetivo era preparar a los alumnos para ser los futuros miembros de las clases profesionales o culturales, caracterizándose por ser de pago y caras, exclusivas para una élite social masculina que ofrecía un *curriculum* clásico. El segundo tipo de escuelas secundarias incluían algunas *grammar schools* destinadas a la preparación de los alumnos para la industria o el comercio, teniendo algunas un *curriculum* técnico, e inferior del resto de las *public schools*. El tercer grado de escuelas secundaria se destinaban a la formación para trabajos de alta artesanía o labores comerciales en tiendas y en las ciudades (CARR y HARTNETT, 1996: 93).

Las escuelas de primer grado formaban para el acceso a la universidad y las élites sociales, el segundo grado para ocupaciones de la clase media, y las de tercer grado para ocupaciones propias de la clase media-baja (CARR y HARTNETT, 1996: 93).

Para la gestión educativa del nuevo sistema escolar en 1899 se crea el *Board of Education*, fusionando el Departamento de Educación, el Departamento de Arte y la Comisión de Caridad, constituido por el secretario permanente y tres ramas, elemental, secundaria y tecnológica. Uno de sus secretarios fue Robert Morant, que desempeñó una función esencial en la aplicación del informe Bryce y la *Education Act* de 1902, por la cual se crean las *Local Education Authorities*, LEAs, en sustitución de los *school boards* (CARR y HARTNETT, 1996: 94). En 1902 había aproximadamente 2500 *school boards* y fueron sustituidos por 318 Autoridades Educativas Locales (LEAs), que pasaban a responsabilizarse de las deficiencias de los centros escolares, la gestión de los salarios docentes, incluyendo salarios docentes de centros religiosos sin que el Estado asumiera mayor control (BARBER, 1994: 9). Las LEAs ejercerán funciones de gestión educativa tanto en escuelas subvencionadas por fondos públicos, las *provided schools*, muchas de ellas creadas por los antiguos *school boards*, y las no subvencionadas, *voluntary schools*, que pasarán a llamarse *non-provided schools* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 147).

Las *private schools*, entre las que se encuentran las escuelas preparatorias a las *public schools*, seguirán manteniendo su autonomía educativa, Robert Morant fue siempre un firme defensor del *ethos* de las antiguas *grammar schools*. La *Education Act* de 1902, también llamada *Balfour Act*, mantuvo una estricta separación entre las *private schools* y el resto del sistema escolar, disponiendo de becas para escuelas de élite destinadas a alumnos de clase baja y de gran talento, escuelas a las que se accedía a los 11 años (WIBORG, 2009b: 127).

La política de becas se convertirá en uno de los temas candentes en educación a principios del siglo XX en el Reino Unido. Aunque los sistemas de becas se han definido como un concepto débil del concepto de igualdad en educación (GARCÍA RUIZ, 2001: 2; GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 85) las enormes discrepancias entre liberales y conservadores en el Reino Unido, y que el propio

liberalismo inglés, a diferencia del nórdico, es más individualista (WIBORG, 2009) hará que las luchas hacia la igualdad se cifren en el aumento de las becas escolares.

Después de la victoria electoral de los liberales en 1906, se establecerá la creación becas en escuelas secundarias a hijos de familias obreras, lo que a su vez exigió un método de selección, que en aquel momento fueron los test de inteligencia (CARR y HARTNETT, 1996: 96-97). Dentro de esta política de selección educativa, dentro de un concepto débil de igualdad de educación, se aprobará la *free place regulation* en 1907, que dota de 255 becas a las escuelas secundarias (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 85).

El sistema de becas tendrá no obstante importantes obstáculos, además de aquellos conservadores que creían que las becas reducían los estándares educativos en las *grammar schools*, el principal problema para la financiación del sistema de becas será el *Crack* de la Bolsa de Nueva York de 1929. Que también dificultará la aplicación de la *Fisher Act* de 1918, bajo el gobierno liberal de Lloyd George, que eleva la escolarización de 12 a 14 años de edad, siendo la edad de inicio de escolarización a los 5 años, permitiendo a algunas LEAs en todo caso que se inicie a los 6 años de edad y termine a los 16 años de edad, habiendo educación obligatoria a tiempo parcial entre 14-18 años. La crisis de 1929 provocó recortes en educación, impidió el desarrollo de un verdadero sistema educativo, y la reducción de becas para *grammar schools* (BARBER, 1994: 2).

De hecho, la obligatoriedad escolar hasta los 18 años no se logrará en Inglaterra hasta principios del siglo XXI, durante el gobierno de Gordon Brown, a través de la *Education and Skills Act* de 2008, que ampliará la escolarización obligatoria a tiempo parcial combinada con prácticas laborales, para alumnos que no continúen ninguna modalidad de escolarización a tiempo completo ni académica ni vocacional, entre 16 años de edad y primero a 17 años de edad en los años 2013 y 2014 (EURYDICE, 2014). Modalidad de escolarización obligatoria que se amplía en 2015 a los 18 años de edad (IBE, 2012: 44).

Aunque la *Fisher Act* apunta a aspectos coincidentes con la escuela comprensiva, tampoco fue realmente un modelo de comprensividad. Según Wiborg, para que la educación inglesa de aquella época hubiera sido realmente comprensiva al estilo nórdico deberían haber sido abolidas las escuelas preparatorias para las *public*

schools, cosa que no sucede, y la educación gratuita hasta los 14 años tampoco fue efectiva para los hijos de la clase obrera (WIBORG, 2009b: 127).

A pesar la crisis, y debido al peso creciente del Partido Laborista en la sociedad británica, empieza a haber voces que demandan una mayor democratización de la enseñanza. Ya en la *Education Act* de 1921, todavía bajo el gobierno liberal de Lloyd George se mantiene la escolarización obligatoria a los 14 años, pero todavía dentro de un modelo de escuela diversificada.

Frente a la escuela diversificada, en un contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar por los liberales, ya teóricos del laborismo que apuesta por un concepto de igualdad más fuerte de educación secundaria. En 1922 R.H. Tawney redacta para el Partido Laborista el documento *Educación Secundaria para todos*, que se transformaría en un lema político, argumentando que la única forma de garantizar la democracia era sustituyendo el sistema paralelo de educación elemental y secundaria, reorganizando el sistema educativo a través de la educación primaria y la educación secundaria, a la cual todos tuvieran acceso (CARR y HARTNETT, 1996: 97). Tawney fue nombrado miembro del comité asesor del Partido Laborista, escribiendo en 1924 el libro *Educación: una política socialista* (CARR y HARTNETT, 1996: 97-98).

Este tipo de ideas tuvieron especial resonancia entre sindicatos y organizaciones de profesores. En 1925 la *Assistant Master Association*, que agrupaba principalmente profesores masculinos de las *grammar schools*, ya abogaba por la educación secundaria para todos, y apoyaba la escuela comprensiva (SIMON, en PRING y WALFORD, 1997: 14; GRIGGS, 2002: 36-45).

Una escuela que fue adquiriendo fuerza dentro de las filas laboristas. A favor de esta escuela Godfrey Thompson escribe en 1929 la obra *Modern philosophy of education*, en donde defendía la capacidad de la escuela comprensiva para garantizar la igualdad educativa por encima de los defectos que pudiera tener (PRING y WALFORD, 1997: 14). Y en clara defensa de la comprensividad en 1930 la *National Association of Labour Teachers* lanza un panfleto titulado *Educación-A policy*, modelo educativo defendido por la *London County Council* (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

Aunque hubo miembros representativos del laborismo que abogaban por un modelo de escuela comprensiva, la línea oficial del partido no ambicionaba un cambio

más allá del sistema educativo diversificado existente (WIBORG, 2009b: 127). La política oficial del partido ambicionaba más bien un aumento del número de becas, sin que hubiese compromiso alguno por la abolición de la selección educativa.

En la década de los años 20 el laborismo británico llegará en dos ocasiones al gobierno de la mano de su líder Ramsay MacDonald, pero en ningún momento se tomará tan en serio como sus homólogos suecos el establecimiento de la escuela comprensiva. MacDonald forma gobierno de coalición junto con los liberales entre enero y noviembre de 1924. Y volverá al gobierno entre 1929-1935. Durante aquellos años no hubo un compromiso real por parte de MacDonald por el establecimiento de un modelo de educación secundaria inferior basado en un concepto fuerte de igualdad de oportunidades. De hecho no fueron los laboristas sino los conservadores quienes en la *Education Act* de 1936 elevan la escolarización obligatoria hasta los 15 años, conservando la escuela diversificada.

En el Partido Laborista hubo diferencias internas entre los que defendían la escuela comprensiva, entre ellos Tawney y Brian Simon, y la línea oficial del partido más cercana al concepto débil de igualdad. Un debate en donde si hasta 1944 ganará la línea oficial del Partido, en 1965 prevalecen los defensores de la escuela comprensiva.

Las divisiones en educación dentro del Partido Laborista se remonta a su fundación en el siglo XIX, cuando ya había dos corrientes: la del socialismo más igualitario, y el moderado socialismo Fabiano de corte más liberal, y que recibía más apoyos. Los primeros políticos laboristas del siglo XX siguieron directrices más próximas al anterior Partido Liberal, en lugar de una política netamente socialista (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

A pesar de las diferencias entre los laboristas, algunas ideas de los defensores de la comprensividad sí aparecieron en los informes que el *Board of Education* encargaba para la mejora del sistema educativo. Uno de aquellos informes fue el *Hadow Report*, 1926, que recomendaba la sustitución del concepto de escuela elemental por escuela primaria, un cambio de conceptos que fue recogido posteriormente por el *Green Book* de 1941 (BARBER, 1994); además de que el *Hadow Report* se posicionaba a favor de la educación para todos, tal como defendía Tawney, actitud en la que se mantuvo el *Spens Report* de 1938 (CARR y HARTNETT, 1996: 98-99). En cualquier caso hay autores que sostienen que es discutible todavía entonces, y no hasta 1944, hubiera un

verdadero sistema educativo (GARCÍA GARRIDO , 2005: 142). De hecho, el sistema escolar seguía manteniendo reminiscencias de la Edad Media, como que muchas de las escuelas elementales hasta 1939 seguían siendo *church school*, escuelas parroquiales (BARBER, 1994: 19).

Lo que es destacable es que dentro de la gran libertad educativa que había en el Reino Unido, junto los demás modelos de escuelas, aparecen en zonas rurales dispersas o nuevas poblaciones un nuevo tipo de escuela, escuelas multilaterales o escuelas comprensivas. Para cuando aparece en 1938 el informe *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with special reference to grammar schools and technical high schools*, más conocido por *Spens Report*, este informe sigue manteniendo la diferenciación de los tres tipos de secundaria de la Comisión Bryce, que a finales del siglo XIX diferenciaba entre: *grammar schools* propiamente dichas, *grammar schools* de carácter técnico, y escuelas de artesanía y oficios menores; tipología de escuelas que en el *Spens Report* recoge en forma de *grammar schools*, *technical schools*, *modern schools*, dejando un modelo de escuela, el primer modelo de escuela comprensiva británica, las escuelas multilaterales, para regiones rurales dispersas o nuevas poblaciones, señalando que muy posiblemente estas escuelas se expandirían en el futuro. Debido a la trascendencia que tiene este informe para el cometido que aquí nos ocupa, el estudio de los orígenes y evolución de la escuela comprensiva británica, llamada a ser la forma principal de educación secundaria hoy en día en el Reino Unido, se expondrán algunos de los párrafos más emblemáticos de dicho informe en relación al carácter comprensivo de la escuela multilateral.

El informe menciona la existencia de experiencias pedagógicas en el Reino Unido que bajo el nombre de escuelas multilaterales no merecen desprecio, siendo consideradas y tenidas en cuenta para la reorientación del tramo escolar.

“We do not wish to deprecate experiments in multilateral schools, especially in areas where the last mentioned difficulties do not arise, as in areas of new population. We hope, too, that the various difficulties may be surmounted in sparsely populated rural areas where a Grammar School and a Modern School may be formed into a multilateral school. (1) The advantages of a multilateral school might, in these cases, be held to outweigh its disadvantages, or the disadvantages might be ameliorated

through the personality of a Head Master conscious of the pitfalls which, experience has shown, have most to be avoided” (HMSO, 1938: 292),

Ya el propio documento nos señala el carácter integrador de este tipo de escuela, donde para el tipo de áreas donde se inserta, la escuela multilateral está llamada a cumplir las funciones tanto la *grammar school* y *modern school*, por cuanto la ausencia de estas se suple a través de la escuela multilateral. Fenómeno que se aprecia cuando señala que para zonas dispersas y nuevas poblaciones *Grammar School and a Modern School may be formed into a multilateral school*. Siendo plenamente consciente de cuantas dificultades afrontan este tipo de escuelas bajo estas condicionantes, pero que en todo caso deberán verse compensadas por las propias habilidades del director de escuela.

Sobre el modo en que la escuela multilateral cumple de forma paralela y simultánea las funciones de *grammar school* y *modern school* es un aspecto que recalca el documento en otras ocasiones,:

“130. We do not, however, wish to deprecate experiments for establishing multilateral schools, especially in areas of new population. We consider further that the provision of varied types of secondary education may be assisted in some areas, particularly in those of sparse population, by the combination of a Grammar School with a Modern School in one set of buildings. We make detailed recommendations for the formation of multilateral schools of this type. (Chapter IX, Introductory, Section 1, and Part I, Sections 4 to 6.)” (HMSO, 1938: 376).

Todavía este párrafo dejaría espacio a la duda de si se tratase de un mismo edificio donde conviven dos modelos de escuelas diferenciadas, *grammar* y *modern schools*, o hay una fusión sustantiva de ambas en una única escuela. Duda que nos la aclara el siguiente párrafo cuando insiste en el carácter no selectivo de las escuelas multilaterales, en el preciso instante que el propio informe *Spens* señala los beneficios de un modelo de escuela secundaria no secundaria sin mecanismo alguno de selección a la edad de 11 años, como si sucede en el resto del sistema educativo británico:

129. On a first view, it would appear that many benefits might accrue if children above the age of 11 were educated together in multilateral schools, since the transfer of pupils at various ages to courses of teaching appropriate for their

abilities and interests would be facilitated, and children differing in background and objective would be working in close association within the same school. For reasons which we state in the body of our Report, we have, however, with some reluctance, come to the conclusion that we could not advocate the adoption of multilateralism as a general policy in England and Wales. (Chapter IX, Introductory, Section 1.) (HMSO, 1938: 376).

El documento lo deja bien claro: en las escuelas multilaterales sin que medie proceso de selección todos los alumnos *working in close association within the same school*, lo cual coincide plenamente con el principio de comprensividad, modelo escolar no selectivo en donde todos los alumnos sean escolarizados en la misma escuela sin ningún criterio meritocrático o social de segregación .

Lo que en los países nórdicos se estaba implantando en los años treinta con el acceso desde primaria a la *middle school* sin mecanismos de selección, retardando la selección al paso de la *middle school* al *Gymnasium*, motivo por el cual Wiborg sostiene que la socialdemocracia nórdica introduce por primera vez la escuela comprensiva incluso antes de la Segunda Guerra Mundial, en Suecia a partir de la entrada de la socialdemocracia al gobierno en 1917. En el Reino Unido se estaba practicando en áreas rurales dispersas y nuevas poblaciones, a modo de experimentación pedagógica en la escuela multilateral, desde donde posteriormente aquellos alumnos que tuvieran especial talento y obtuvieran por ello una beca acudirían en los *sixth form*. Modelo educativo comprensivo, en España bajo el nombre de escuela única todavía no era más que un proyecto educativo en ciernes, discutiéndose en espacios como la *Revista de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga.

Por este motivo, por cuanto los primeros modelos de escuela comprensiva ya empiezan a aparecer incluso antes de la Segunda Guerra Mundial, tanto en los países nórdicos como el Reino Unido, los primeros modelos de escuela comprensiva deben fecharse en el periodo de entreguerras.

Muchas de las recomendaciones del *Spens Report*, sobre los tipos de secundaria, y el mantenimiento de la escuela comprensiva en zonas rurales dispersas o nuevas zonas urbanas, serán mantenidas por la *Education Act* de 1944, un tipo de escuela diversificada que seguirá contando con el apoyo de la línea oficial del Partido Laborista,

en donde para el acceso de la escuela primaria a las *grammar schools* se institucionaliza una prueba de acceso, el *eleven plus*, 11+, sufriendo la prueba en los años sesenta una fuerte crítica social, por las clases medias y obreras, cuando vean que sus hijos a causa de la prueba son enviados a *modern schools*, en lugar de *grammar schools*, por lo que la opinión pública evolucionará favorablemente a la escuela comprensiva.

5.3.2. La institucionalización del sistema educativo y su evolución, de la escuela comprensiva a la reforma del principio de comprensividad.

El sistema educativo se establece definitivamente con la *Education Act* de 1944, elaborada por el conservador Butler, por lo que también se la llama la *Butler Act*, aprobada durante el gobierno de Wiston Churchill, en medio de los episodios más terribles de la Segunda Guerra Mundial. Sus principales fuentes para su elaboración fueron el *Hadow Report* de 1926, el *Spens Report* de 1938, y un informe encargado sólo un año antes, sobre el sistema de exámenes, el *Norwood Report* de 1943. A partir de la *Education Act* de 1944 la educación secundaria evoluciona a lo que es hoy en día. Para el estudio de esta evolución, se dividirá la reciente historia del sistema educativo británico en una serie de periodos.

Primer periodo de consenso, desde 1944 al establecimiento de la escuela comprensiva en 1965, habrá un consenso político favorable a la escuela diversificada, pero por el nivel de desigualdad social que genera hay un aumento del apoyo social a la escuela comprensiva, que será el impulso que necesitaba el sector crítico del laborismo para el establecimiento de la escuela comprensiva como política oficial del partido, lo que sucederá en 1950, implantándose finalmente la escuela comprensiva durante el gobierno laborista de Harold Wilson en la *Circular 10/65*.

A partir de 1965 un nuevo periodo de politización de la educación, que entre 1965 a 1979, a pesar del breve gobierno conservador de Edward Heath entre 1970-1974, está marcado por la interpretación laborista al principio de comprensividad. El siguiente gran periodo la era conservadora inaugurada por Margaret Thatcher y continuada por John Major, de 1979 a 1997, caracterizada por la introducción de correctivos neoliberales a la escuela comprensiva. Posteriormente el siguiente periodo laborista desde la victoria electoral de Tony Blair en 1997, que se mantiene con Gordon Brown

hasta el 2010. Y desde 2010 una nueva fase, la actual, de vuelta a los valores conservadores en el gobierno de David Cameron.

El estudio de la evolución del sistema educativo británico se iniciará por el análisis del llamado periodo de consenso, entre 1944-1965, consenso logrado en la Segunda Guerra Mundial, y que tiene por documento base el informe Spens.

5.3.2.1. El periodo de consenso en torno a la *Education Act* de 1944, y la respuesta social a las desigualdades que genera.

Tal como sostiene García Garrido (2005: 142) es a partir de la *Education Act* de 1944 cuando se puede hablar con propiedad de un sistema educativo en el Reino Unido. Hasta 1944 sólo había un sistema escolar, que a principios del siglo XX se seguía diferenciando entre *provided schools* en su mayoría creadas por los *school boards* de la *Foster Act* de 1907, las *private schools* normalmente preparatorias para las *grammar* y *public schools*, y *non-provided schools* o *voluntary schools* en su origen de carácter caritativo. La obligatoriedad de escolarización sólo hasta los 12 años, tal como había dejado estipulado Disraeli, y la gestión local de los centros docentes desde 1902 queda en manos de las LEAs que sustituyen a los *school boards*.

El acceso a las *grammar schools* hasta 1944 se hacía desde las escuelas privadas preparatorias, para el resto de alumnos sólo había un sistema de becas, de volumen exiguo en 1902, y que el Partido Liberal eleva a 255 en 1907, y a las que se accede desde un proceso de selección académica determinado por test de inteligencia.

Para aquellos alumnos que no continuasen estudios en las *grammar schools* académicas, según la Comisión Bryce, a finales del XIX, había un tipo inferior de *grammar schools* de carácter técnico, y otro tipo de escuelas mucho más inferiores de oficios y artesanía. Un modelo de diversificación escolar que se mantiene vigente en las recomendaciones del *Spens Report* que diferencia: *grammar schools*, *technical schools*, *modern schools*; las mismas que comprende la *Education Act* de 1944, sólo que en 1944 ya se puede hablar de sistema educativo en sentido estricto porque deja bien claro y establecido los diferentes niveles desde educación infantil a educación superior, regulando el acceso de cada nivel educativo al siguiente, en el caso de educación

secundaria los mecanismos de acceso desde educación primaria a los diferentes tipos de escuela secundaria, y el acceso de secundaria a la educación superior.

Habiendo fracasado el intento de la *Fisher Act* de 1918 de crear un sistema progresivo y de ampliación de la obligatoriedad a los 14 años, entre otros motivos por la crisis de 1929, hasta 1944 el sistema escolar británico sigue anclado en patrones del siglo XIX. De hecho todavía en los años treinta había una importante presencia de escuelas parroquiales, *church schools*.

Y lo más importante, el *curriculum*, documento que describe la finalidad, intenciones, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, en cualquier sistema educativo, en el Reino Unido se mantenía tácitamente en “las tres erres”, *The three Rs*, concepto bajo el cual se designaba los contenidos básicos de: *reading, writing, reckoning*.

Será después de la Segunda Guerra Mundial cuando el sistema educativo británico termine de modernizarse, atravesando diferentes fases, una primera fase de consenso educativo, en donde las principales fuerzas políticas del país apoyarán la *Education Act* de 1944, y una segunda fase de politización de la enseñanza, en el momento que la *Circular 10/65* desarrolle la escuela comprensiva (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

La modernización del *curriculum* se iniciará al final de la fase de consenso, y continuado en la fase de politización. En 1962 el gobierno conservador crea el *Curriculum Study Group*, que ya tendrá en proyecto la creación de un *curriculum* nacional, aunque tendrá en contra a las LEAs y sindicatos de profesores. Y en 1964 el gobierno laborista crea el SCCE, *School Council for the Curriculum and Examination*, que sustituye al anterior *Secondary School Examination Council* de 1917. En principio el SCCE dejaba el desarrollo curricular a los docentes (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Desde que se inicia la fase de politización la cuestión del *curriculum*, al igual que los demás aspectos de la enseñanza, será sensible a diferencias ideológicas, diferencias que durante la época del consenso intentaron siempre solucionarse.

El consenso se articula sobre el apoyo unánime de conservadores y laboristas a la *Education Act* de 1944. En el caso del Partido Laborista este apoyo se explica por su rol en aquel entonces de agente ejecutor de políticas de otros partidos, por tres razones:

la creencia de que la educación debía permanecer fuera de la discusión política, la división interna del partido en materia educativa, la ausencia de una teoría educativa socialista. Por todos estos motivos desde la victoria electoral de 1945 el Partido Laborista aplica la *Education Act* de 1944, no sin críticas de sectores minoritarios dentro del partido que exigían ya entonces la escuela comprensiva (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

La política educativa laborista en la postguerra respetará el consenso político alcanzado durante la guerra, si acaso introduciendo alguna mejora, como la obligatoriedad escolar hasta los 15 años desde 1947 (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

El sistema educativo que establece por primera vez la *Education Act* de 1944 es predominantemente diversificado, si bien respeta la escuela comprensiva, entonces bajo el formato de escuela multilateral, que en los años sesenta determinará la reforma educativa, aunque hasta entonces es un tipo de escuela para áreas rurales dispersas y nuevas poblaciones.

La *Education Act* de 1944 fue elaborada por el conservador Butler, y llevada a la práctica después de la Segunda Guerra Mundial por el gobierno laborista de Clement Attlee. Para la selección de los alumnos que debían ir a las *grammar schools* se establece la prueba académica *eleven plus*, 11+, a cuya superación se orientan los cursos de la educación primaria superior, (BASH y COULBY, 1989: 4).

El *eleven plus* era una prueba académica a los once años de edad, cuando el alumno accedía a secundaria, si se superaba la prueba tenía acceso a la *grammar school*, de lo contrario iba a la *technical school* o *modern school*. A partir de 1951 se creará una nueva prueba selectiva para el acceso a estudios superiores desde la *grammar school*, el *General Certificate of Education*, con los niveles *Ordinary*, a los 16 años, y *Advanced*, 18 años (GARCÍA RUIZ, 2001: 1). Lo que incrementó el selectivismo académico de las *grammar schools*.

Muchos miembros del laborismo, a menudo exalumnos de *grammar schools*, eran opuestos a la universalización de la escuela comprensiva. Y miembros de ambos partidos, conservadores y laboristas, apoyaron la extensión de la educación superior sólo a los que demostrasen un determinado nivel académico (BASH y COULBY, 1989: 4). En 1963, cuando el Partido Laborista apoyaba públicamente la escuela comprensiva,

todavía había miembros del laborismo a favor del informe Robbins que seguía defendiendo el selectivismo en educación superior (BASH y COULBY, 1989: 4).

A nivel de organización y gestión educativa la *Education Act* de 1944 sustituye el *Board of Education* por el *Ministry of Education*, en desventaja de las LEAs, cuyo número se reduce de 300 a 146 (GARCÍA GARRIDO , 2005: 149-150). Lo que revela que la tendencia centralizadora de Thatcher entre 1979-1990, tiene un primer antecedente en la *Education Act* de 1944.

La tipología de escuelas, normalmente elementales, que se clasificaban antes de 1944 en: *provided schools*, *non provided schools* o *voluntary schools*, y *private schools*. Pasarán a reconvertirse en: *maintained county schools* (creadas y mantenidas por las LEAs) , *maintained voluntary schools* (de iniciativa privada pero de subvención pública, parcial o total, y según grado de control de la LEA se subdividen en escuelas controladas por las LEAs, *controlled schools*, o sólo subvencionadas sin control público normalmente para escuelas religiosas, *aided schools*, y finalmente las escuelas que tuvieran un contrato especial, *special agreement schools*) *Non-maintained Direct Grant Schools* (creadas y mantenidas por fondos privados y subvencionadas en parte por el Ministerio de Educación siempre y cuando el 25% de sus plazas quedasen reservadas a alumnos elegidos por las LEAs) *Non-maintained Independent Schools* (creadas y mantenidas por la iniciativa privada, entre las que destacan las *Public schools*) (GARCÍA GARRIDO , 2005: 151).

La *Education Act* tuvo muchas críticas, todavía hoy hay autores que señalan la falta de compromiso del laborismo inglés hacia la escuela comprensiva después de la Segunda Guerra Mundial. De todos modos tuvo buenos resultados. Una publicación oficial de 1958, *H. M. Stationery Office*, señalaba un crecimiento inaudito en la población escolar en alumnos universitarios, el doble de antes de la guerra, y en alumnos a tiempo completo en los *technical colleges*, de 47.000 a 76.000. El aumento del alumnado se explica porque era la primera vez que los estudiantes se beneficiaban de un verdadero sistema educativo, lo que de otro lado trajo nuevos problemas, necesidad de más profesores, mejora de los edificios escolares, reducción de la ratio profesor-alumno, entre otros (GARCÍA GARRIDO , 2005: 152-153).

Y aparte de los problemas logísticos, la erosión del selectivismo académico. De un lado el sesgo de las pruebas académicas, cuya superación dependía del contexto

social, y su fiabilidad era baja. De otro lado surgen estudios críticos que discuten la bondad de este método de selección social, puesto que generaba conflictos y falsas expectativas. A lo que hay que sumarle el *boom* demográfico de la postguerra, que contrasta frente la escasa apertura de nuevas *grammar schools* para la atención de una demanda escolar en aumento, por lo que las clases medias empiezan a observar como sus hijos son enviados a *modern schools* (PRING y WALFORD,1997: 1-2).

La no resolución de los problemas que genera la selección educativa, es fuente de reivindicaciones democratizadoras de la enseñanza, poniendo en marcha procesos sociales favorables a la escuela comprensiva, defendida por el sector crítico del laborismo, y que ahora cuenta con apoyo social. Lo que motiva un cambio de rumbo en la política oficial del laborismo, que en 1951, cuando termina el gobierno de Clement Attlee, hace público un informe, *the policy for secondary education*, donde abogaba por la escuela comprensiva (GARCÍA GARRIDO , 2005: 154) base de sus programas electorales desde 1955 (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

El gobierno conservador de los años cincuenta ante el aumento del alumnado contemplaba sólo dos opciones, o se aumentaba la oferta de *grammar schools*, lo que para los conservadores ponía en riesgo los estándares académicos, o se aumentaba la oferta de *modern schools*, teniendo la ventaja que eran más económicas. El gobierno conservador tendió al incremento de *modern schools* (SIMON, en PRING Y WALFORD,1997: 21); de peor calidad y destinadas a clases bajas, mal percibidas por la clase media. Agudizando el problema social que generaba la selección escolar, que muchas familias de clase media y obrera veían como sus hijos eran enviados a *modern schools* a expensas de sus aspiraciones de movilidad social.

El motivo por el cual muchas familias se sentían defraudadas cuando sus hijos no accedían a *grammar schools*, se explica por la escasa valía social y profesional de la formación vocacional. Los egresados de *technical schools* y *modern schools* no disfrutaban de las mismas oportunidades sociales y laborales que los de las *grammar schools* (GARCÍA RUIZ, 2001: 4).

Entre 1956-1963, aproximadamente el 75% de los alumnos, después del *eleven plus* eran derivados a las *modern schools* (SIMON, en PRING Y WALFORD,1997: 21). La mala situación del sistema educativo fue expuesto en varios informes, el informe *Early Leaving* de 1956, en 1959 el informe Crowther, y en 1963 el informe Robbins,

revelaban el modo en que eran desaprovechadas las habilidades de los estudiantes, especialmente de la clase trabajadora, el informe Crowther aconsejaba un sistema educativo más flexible (SIMON, en PRING y WALFORD, 1997: 23). Informes y consejos desde esferas institucionales que manifiestan la crisis de la escuela británica: la expansión de las *modern schools* no era la solución.

Durante el tiempo que el Partido Laborista lideró la oposición, 1951-1964, defendiendo la escuela comprensiva, la necesidad de este tipo de escuela se postula como un cambio necesario que cada vez recibe más apoyo social. Un tipo de escuela tampoco novedosa, llevaba años desarrollándose, aunque de forma marginal desde antes de la guerra, cuando el *Spens Report* ya anunciaba el futuro prometedor de las escuelas multilaterales (BARBER, 1994; SIMON, en PRING y WALFORD, 1997)

El *Spens Report* en 1938 auguraba la expansión de las escuelas multilaterales, y aunque sus recomendaciones se vieron obstaculizadas por la Segunda Guerra Mundial, la *Education Act* de 1944 siguió reservando este tipo de escuelas para zonas aisladas o de nueva construcción, realmente necesarias después de la Segunda Guerra Mundial, cuando por efecto de los bombardeos alemanes y los ataques a la flota, el transporte y las comunicaciones, quedaron afectados gravemente en muchas regiones, y en el proceso de reconstrucción se abrieron nuevas urbes que necesitaban nuevas escuelas.

Un dato que revela la necesidad de escuelas multilaterales después de la guerra en nuevas zonas urbanas dentro del área metropolitana de Londres, es que en 1947 *The London Schools Plan* adoptado por el *London County Council* propone el establecimiento de 103 escuelas comprensivas (REYNOLDS y SULLIVAN, en PRING y WALFORD, 1997: 74).

Necesidad de nuevas construcciones escolares para nuevas zonas urbanas que se incrementa en el desarrollismo en la post-reconstrucción. Desarrollismo en que se producen dinámicas de movilidad social, aumento de la emigración del campo a la ciudad, que crea necesidad de nuevos espacios urbanos, haciendo acto de aparición las conurbaciones (DEAN, 1998: 90). En síntesis: aumento de la demanda educativa en nuevas zonas urbanas, por la reconstrucción de postguerra y posterior desarrollismo, que crea unas nuevas clases medias y obreras, que tiene por efecto un aumento de la demanda educativa a causa de sus expectativas de movilidad social.

Para cuando la necesidad de la escuela comprensiva es palpable, la escuela comprensiva ya está ampliamente implantada en muchas ciudades a través del formato de escuela multilateral. Lo único que tenía que hacer el gobierno es la extensión de este modelo al resto de escuelas secundarias.

5.3.2.2. Inicio del periodo de politización de la educación británica por la implantación de la escuela comprensiva.

En el gobierno laborista de Clement Atlee, en la postguerra, el laborismo se mantuvo fiel al consenso político alcanzando durante la guerra en la *Education Act* de 1944 elaborada bajo el mandato de Wiston Churchill. Sin embargo, las reacciones sociales a la desigualdad que produce suponen un apoyo para el sector crítico del laborismo defensor de la escuela comprensiva, que se termina convirtiendo en la política oficial del partido. Proceso que se gesta a principios de la década de los cincuenta, en el último año de gobierno de Clement Atlee, y en los primeros años de oposición, después que Churchill gane de nuevo las elecciones en 1951. Desde entonces la lucha laborista por el principio de comprensividad cambia y se transforma en prioritaria, ya que anteriormente se mantuvo al margen de su política oficial. Cuando llega la ocasión de vuelta al gobierno en 1964 ya no hay dudas en el campo laborista de la necesaria implantación de la escuela comprensiva.

En 1964 el Partido Laborista liderado por Harold Wilson obtiene la victoria en los comicios. Entre sus primeras medidas la sustitución del Ministerio de Educación por el Departamento de Educación y Ciencia (DES) pasando el ministro de educación a ser Secretario de Estado de Educación y Ciencia, ocupando una posición más preponderante que el antiguo Ministerio (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). En su programa electoral el laborismo defendió que la enseñanza comprensiva supondría la eliminación total de la selección en secundaria. Discurso reforzado por el contexto de crisis económica, por lo que el gobierno apoya la prolongación de la educación común, y retardo de la selección educativa, que contribuirá a una optimización de las capacidades de los alumnos, identificando a los que se muestren más hábiles (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 92).

Debido a que sectores conservadores de la sociedad siguen confiando en las *grammar schools*, y las *public schools* tienen un lugar privilegiado en la tradición escolar, la implantación nacional del principio de comprensividad será a través de un sistema de convivencia entre escuela comprensiva y *grammar schools*, que no son abolidas. Las familias disfrutaban de libertad de elección entre *grammar schools*, y *comprehensive school*, las cuales se articulan en seis tipos diferentes establecidas en la *Circular 10/65*, relativa a la Organización de la Enseñanza Secundaria, cuyo desarrollo es a elección de las LEAs.

En la medida que el establecimiento de la escuela comprensiva no se hace por ley, más bien a través de una serie de sugerencias para las LEAs a través de una Circular, en el debate los conservadores alentaron a las LEAs a la no aplicación del principio de comprensividad.

“the conservatives’s motion for the debate urged caution and called for local education authorities (LEAs) to be discourage[d]... from adopting schemes of reorganization at the expense of grammar... and... other schools” (LIMON, 2007: 347)

Lo cierto es que debido al descontento social ante la escuela diversificada las LEAs se volcaron a favor de la escuela comprensiva. El problema más bien residía en que el modelo de escuela comprensiva de la *Circular 10/65* cifró el objetivo en “la preservación de lo valioso de la educación impartida en las *grammar schools* haciéndolo extensivo a más alumnos de los que en la actualidad disfrutaban de la misma” (DES, 1965: 1; citado por GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 93).

La *Circular 10/65* supone la eliminación de cualquier mecanismo de selección a los 11 años, presentándose como el modelo que permite al mayor número posible de alumnos beneficiarse de la enseñanza de la *grammar school*: la flexibilidad que daba la *Circular*, a juicio de Denis Lawton, uno de los teóricos de la escuela comprensiva británica, se debía a la ausencia de una teoría socialista de la educación. Que impedirá la implantación definitiva y homogénea de la escuela comprensiva británica, dado que se propondrá en una Circular, no por ley, y además dando libertad de aplicación entre 6 tipos diferentes a las LEAs, de modo que las *comprehensive schools* no seguirán patrones homogéneos de organización escolar (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). El modo en que finalmente prevalece la escuela comprensiva será desde una interpretación

fabiana, luego moderada, motivo por el cual se presenta como un modelo de *grammar school* extendida a toda la sociedad, preservando el academicismo anglosajón y la cultura escolar tradicional de las *grammar schools*, en lugar de la visión más holista de los países nórdicos.

Los 6 tipos de escuela comprensiva que se propone a elección de las LEAs son los siguientes, siguiendo a García Ruiz (2000):

1. La escuela comprensiva ortodoxa, de 11-18 años, el Secretario de Estado de Educación aboga por este modelo como la solución mejor y más sencilla.
2. Un sistema de dos etapas, a los 11 años los alumnos son transferidos a una escuela comprensiva de primer ciclo, *junior*, desde donde acceden a los 13 o 14 años a las escuelas de segundo ciclo, *senior*, no habiendo discriminación en el acceso de *junior* a *senior*, se recomienda coordinación metodológica entre las escuelas *junior* y *senior*.
3. Un sistema de dos etapas donde al término de primaria los alumnos acceden a una escuela de primer ciclo, desde la cual, sólo algunos, a los 13-14 años, son transferidos a una escuela de segundo ciclo, permaneciendo el resto en la misma escuela. Los alumnos que sean seleccionados para el ciclo superior son preparados para la superación de las pruebas de acceso a la *sixth form*. Para el resto de alumnos habría escolarización hasta los 15 años, momento en que abandonarían la escuela sin realización de ningún examen público. El objetivo a medio y largo plazo de esta modalidad es que todos los alumnos optasen a la *sixth form*.
4. Un sistema de dos etapas, en donde al término de primaria acceden a primer ciclo de secundaria, y a los 13-14 años tendrían opción o bien de una escuela de segundo ciclo donde pueden permanecer más allá de la edad de obligatoriedad, o bien una opción que permitiría sólo la escolarización hasta el término de edad de educación obligatoria.
5. Una escuela comprensiva para alumnos de 11-16 años combinada con *sixth form* para alumnos de más de 16.

6. La creación de escuelas intermedias, *middle schools*, en donde de la edad de 8-9 hasta 12-13 años accederían los alumnos después de primaria, y después accederían a una escuela comprensiva hasta los 18 años. Esta estructura se acogió a la *Education Act* de 1964, por la que se crearían escuelas que cubrieran primaria y secundaria, posibilidad ya establecida en 1944.

De los seis tipos el gobierno por su sencillez recomienda el primero: una misma educación en una misma escuela de los 11 a los 18 años; siendo el tipo más común entre las escuelas secundarias. Y dentro de los modelos de dos etapas, *junior* y *senior*, los alumnos que abandonaban la escuela al término de la educación obligatoria se insertaban en el mercado laboral, recibiendo una formación ocupacional en virtud de la Ley de Formación Industrial de 1964, que crea los *Industrial Training Boards*, y ofrecían formación obligatoria en el trabajo al menos un día a la semana. Para los alumnos que continuasen la escolarización hasta los 18 años, accedían a la *sixth form* (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). De este modo se distingue dos grandes modelos de escuela comprensiva en la *Circular 10/65*: una igualitaria, cuyo paradigma fue sobre todo el primer tipo, y otra meritocrática y académica en realidad alternativa a la *grammar school* para el acceso al nivel de *sixth form*. De hecho las *grammar school* no desaparecen, y todavía hoy pervive un reducido número.

La escuela comprensiva meritocrática orientada al acceso al *sixth form* se basa en la igualdad de oportunidades sobre la base del mérito y la competición, dando amplia opcionalidad curricular en grupos homogéneos. La escuela comprensiva igualitaria pretende una sociedad más justa y pacífica, desde un enfoque cooperativo y un concepto permisivo de libertad, abierta a pluralidad de diferencias, en agrupamientos heterogéneos, basada en métodos progresivos, una enseñanza flexible, la discriminación positiva a los menos capaces, y un *curriculum* común a todos los alumnos (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 94.).

Dentro de los seis tipos de escuela comprensiva de la *Circular 10/65* se evidencia una tensión entre la conservación de la educación académica tradicional, sobre todo en las orientadas al *sixth form*, frente aquellas que tienen una intencionalidad más igualitaria, en donde sí se percibe apertura al experimentalismo de la pedagogía progresiva

El intento de expansión de la pedagogía progresiva en la escuela comprensiva de tipo más igualitario coincide con el intento desde mediados de los sesenta de implantación de la pedagogía progresiva. Intento visible en las recomendaciones del *Plowden Report* de 1967, al que se hará mención más adelante, pero cuya respuesta más inmediata desde el polo conservador fueron los *Black Papers* entre 1969-1977.

Para la reorganización de la escuela siguiendo el modelo comprensivo las LEAs fijaban un plan, que constaba de dos partes: una primera donde se explica las propuestas de la LEA estableciendo objetivos a largo plazo, y una segunda detallando concretamente por cada centro escolar el modo en que se organizaría en bases comprensivas (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Dependiendo de las características de la zona, el tipo de escuelas que disponían, las necesidades y volumen de la demanda educativa, las LEAs fijaban uno tipo u otros tipos de escuela comprensiva en cada escuela. El apoyo de las LEAs se reveló crucial para el éxito de la reforma.

Anthony Crosland, en aquel momento Secretario de Educación, en la elaboración de la circular para contar con el mayor número posible de apoyos se reunió con las LEAs, además de inspectores, sindicatos, grupos sociales, la Iglesia, para el logro de un modelo de escuela comprensiva que tuviera el mayor apoyo posible de la opinión pública (DEAN, 1998: 81-83).

La *Circular 10/65* tuvo una buena acogida salvo por la oposición conservadora, cuyas opiniones eran fielmente recogidas en la revista *The Times*, y la izquierda más radical que consideraba que las medidas de igualdad en educación introducidas por la *Circular* fueron insuficientes (DEAN, 1998: 85-86). Otras dificultades añadidas fueron los problemas de financiación por la crisis económica, la necesidad de decisiones rápidas, y las dificultades para su implementación a nivel local y nacional (DEAN, 1998: 90)

A pesar de los obstáculos, el éxito de la escuela comprensiva en Reino Unido fue meteórico. El *Plowden Report*, 1967, daba una visión aceptable de las escuelas comprensivas en Inglaterra y Gales, y eran bien vistas las medidas de educación compensatoria y discriminación positiva para alumnos en situación de desventaja, (BASH y COULBY, 1989: 4). Entre 1966-1970 la escolarización en escuelas comprensivas subió del 12% al 40% (REYNOLDS y SULLIVAN, en PRING y WALFORD, 1997: 14). En 1980 se elevó a 90% (PRING y WALFORD, 1997: 1).

Escocia y Gales encabezaban la escuela comprensiva en 1970, en donde mientras ya tenían un 60% de matriculaciones en esta modalidad, Inglaterra sólo el 35%. Y en 1985 Escocia alcanzaría prácticamente el 100%, Gales el 96%, Inglaterra el 94% (PRING y WALFORD,1997: 17).

El éxito de la escuela comprensiva según se reducen los demás tipos de escuela, en Inglaterra, se observa en el cuadro elaborado por García Ruiz (2000). Los datos son de *maintained schools*, y se observa cómo prevalece la escuela comprensiva.

Tabla 2: evolución entre 1965-1990 de la matriculación en los diferentes tipos de *maintained schools* británicas.

	1965	1970	1975	1980	1990
MODERN					
Escuelas o Dept	3.948	2.566	1.177	433	205
Alumnos/as	1.470.840	1.178.815	677.997	261.524	107.969
GRAMMAR					
Escuelas o Dept	1.180	975	547	218	150
Alumnos/as	659.959	568.513	333.119	142.588	98.289
TECHNICAL					
Escuelas o Dept	169	82	29	17	4
Alumnos/as	83.473	43.700	18.049	11.327	2.075
COMPREHENSIVE					
Escuelas o Dept	221	1.016	2.398	3.318	3.082
Alumnos/as	210.932	839.317	2.262.136	3.147.246	2.457.918
TOTAL					
Escuelas o Dept	5.068	4.639	4.151	3.986	3.441
Alumnos/as	2.225.204	2.630.345	3.291.301	3.562.685	2.666.251

Tabla elaborada por GARCÍA RUIZ (2000) a partir de fuentes de las publicaciones del DES:

“statistics of education 1979”, *Schools*, Vol 1. London, HMSO

“statistics of education 1990”, *Schools*, London, HMSO

El éxito de la escuela comprensiva es incuestionable, pero tampoco logró todos sus objetivos. Uno de ellos, la creación de un espacio educativo heterogéneo donde convivieran alumnos de diferente condición socioeconómica, o de diferente nivel de habilidades, objetivo que se mostró sumamente complejo. Un factor que no ayudó a los agrupamientos heterogéneos fue el criterio de escolarización según proximidad geográfica. Las escuelas que recogían alumnos de una misma zona, en donde sus habitantes más o menos comparten un mismo nivel socioeconómico, en realidad dio lugar a agrupamientos educativos socioeconómicamente homogéneos. De otro lado, aquellas familias que hacían uso de su libertad de elección de centro, escogían centros donde hubiera alumnos de su mismo nivel socioeconómico.

La *comprehensive school* en ningún momento vulneró el principio de libertad. Si bien se garantizaba a todo alumno una plaza pública en una de los seis tipos de escuela comprensiva, las familias que así lo eligiesen seguían escolarizando a sus hijos en las prestigiosas *grammar schools*, al igual que hoy en día.

La escuela comprensiva logró la eliminación del selectivismo del *eleven plus*, pero se mantuvo el academicismo, y en la práctica hubo muchas resistencias por parte de los profesores a los agrupamientos heterogéneos, de modo que la persistencia de los agrupamientos homogéneos reprodujo dentro de las aulas el selectivismo (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

Otro elemento que suscitó la controversia, especialmente desde sectores conservadores, el intento de introducción de la pedagogía progresiva. Fenómeno que se observó en el *Plowden Report* de 1967, en el cual se abogaba a favor de la pedagogía centrada en el alumno (BREHONY 1990; CHITTY 1993). Lo que motivó numerosas críticas, muchas de ellas sintetizadas en los *Black Papers*, serie de cinco publicaciones en la revista *Critical Quaterly Society*, sus editores fueron: Cox, Dyson, y Boyson (GILLARD, 2011); donde “*A critique of <<progressivism>> was central to te Outlook expressed in the black papers*” (BRIAM, 1995: 17). Se acusaba a la escuela comprensiva, y sobre todo a la pedagogía progresiva, de una bajada en los estándares educativos. Acusación que se concreta sobre todo en los dos primeros *Fight for Education: A Black Paper* (1969), y *Black Paper Two: The Crisis in Education* (1969). La publicación de los *Black Papers* será un correctivo a la orientación pedagógica del

sistema educativo británico, que desde entonces observa “*the decline of chile centered progressivism and the inexorable rise of the ideas of the Black Papers and their successors ...of the New Right*” (BREHANY 1990: 111). Por citar alguno de los pasajes más famosos de los *Black Papers* a continuación se citará los dos primeros párrafos introductorios de *Letter to the members of parliament*, elaborada por Cox y Dyson, al principio del *Black Paper Two: The Crisis in Education* (1969).

“This second Black Paper owes its existence to the controversy arising from the previous one, and to the continuing crisis in educación. In it, profesor Sir. Cyril Burt tells us that todady standards in basic education are lower tan they were 55 years ago, just before the 1914-1918 war. Mr. S. H. Froome, a headmaster, examines mathematic questions worked by children of 12 plus in 1929, and indicated that now, forty years later, there has been a marked decline in standards.

As Professor Burts point out, this alarming situation has been obscured because since 1948 there has been an improvement in reading standards of eleven and fifteen years old, and the Plowden Report used this as a triumphant vindication of ‘progressive’ methods (para. 585). But because of evacuation and call-up of teachers during the war, standards in 1948 were particularly low. Statistics based on that year are bound to give a false impression. In Crisis in the classroom (1968), Keith Gardner, a leading british expert on reading, explain hoe the Plowden Report had obscured the disturbing real situation” (COX y DYSON, 1969: 3).

En *Letter to the members of parliament*, publicado en el segundo *Black Paper*, los autores, Cox y Dyson, señalan como las supuestas evidencias de mejora de los resultados escolares que alega el *Plowen Report*, desde 1948 al momento en que se aplica la escuela comprensiva, es un interpretación errónea. A consecuencia de los efectos de la Segunda Guerra Mundial hay un descenso en los estándares escolares por la evacuación y la llamada a filas de profesores, *evacuation and call-up of teachers during the war*, que tuvo por efecto que *standards in 1948 were particularly low*. Lo cual no significa en modo alguno que los métodos progresivos hayan mejorado los estándares educativos británicos. Porque si se comparan los resultados educativos de la metodología progresiva de los años sesenta respecto los estándares educativos de hace

55 años, bajo los métodos educativos tradicionales, los estándares educativos británicos están bajando, *today standards in basic education are lower than they were 55 years ago*.

La sociedad británica de aquellos años es compleja: de un lado desea mayor igualdad en educación, por lo que aumenta el apoyo social a la política laborista favorable a la *comprehensive school*, pero de otro lado defiende la conservación de los estándares educativos heredados de su larga tradición escolar, aspecto este último que reivindican los *Black Papers*. De la síntesis de las expectativas sociales de igualdad, y el deseo de conservación de las tradiciones escolares, finalmente el modo en que la *comprehensive school* se desarrolla en el Reino Unido, será manteniendo el legado de las *grammar schools*.

La conservación del *ethos* de las *grammar schools* en las escuelas comprensivas será visible en numerosos detalles. La reorganización siguiendo bases comprensivas se impuso a prácticamente la mayoría de escuelas secundarias existentes hasta entonces: *grammar schools*, *technical schools*, o *modern schools*; observándose que aquellas escuelas comprensivas que habían sido reorganizadas sobre antiguas *technical schools* o *modern schools* obtenían peores resultados que las reorganizadas sobre *grammar schools*. De otro lado, docentes que ocuparon cargos de responsabilidad en los órganos de gobierno en *grammar schools*, con mayor frecuencia se les asignaba puestos similares en las escuelas comprensivas (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Otro detalle que revela el modo en que prevalece el *ethos* de las *grammar schools*, es el intento de imitación de prácticas de las *public schools*: en escuelas comprensivas de gran tamaño se crearon *houses* al estilo de las *public schools*, por cada *house* se organizaban juegos y deportes, y los alumnos de mayor edad ayudaban a los de menor edad, enfocado a la solución de problemas de disciplina y problemas familiares. En las escuelas comprensivas de menor tamaño se creaban los grupos de tutoría, en donde un alumno de entre los de mayor edad hacía de mentor para los de menor edad (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). La conservación de la cultura escolar tradicional fue un aspecto que caracterizó a las primeras escuelas comprensivas británicas, a diferencia de Suecia.

Es por este motivo, por lo que cabe la valoración que al igual que la *modern school* en los años cuarenta, en los sesenta la escuela comprensiva surge desde una concepción devaluada de la propia escuela, que se limita a la imitación de las *grammar*

school (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Razón de mano para un análisis más detallado de las limitaciones de la *Circular 10/65*.

5.3.2.2.1. Limitaciones del modelo de escuela comprensiva de la Circular 10/65.

Una comprensión de la evolución y el éxito de la escuela comprensiva británica como modelo institucional para la encarnación de una mayor justicia social en educación exige un análisis, siquiera breve, del documento que promovió de forma oficial dicho desarrollo, y al contexto en que éste fue aprobado. Dicho análisis revela, como se verá a continuación, una serie de limitaciones que condicionaron la implantación de este principio.

En primer lugar cabe aludir al carácter mismo de este documento como normativa legal. No deja de sorprender que, para el establecimiento de uno de los principios prioritarios de la política educativa laborista, este partido empleara una circular en lugar de una ley. El gobierno laborista tiene dudas sobre si avanzar en la dirección de la comprensividad a través de circulares o hacerlo mediante legislación. Sus reuniones con la Asociación de Comités de Educación, *Association of Education Committees*, y su valoración del parecer y sentir general de las LEAs, junto al hecho de que la *Education Act* de 1944 no impedía el establecimiento de esta forma estructural de enseñanza secundaria, le inclinaron a emplear el primer recurso el cual, en líneas generales, concedía más libertad de acción y permitía una mayor flexibilidad temporal en su implantación. No obstante, una ley hubiera tenido una mayor fuerza coercitiva que una circular.

En segundo lugar, cabe aludir a la aprobación de la *Circular 10/65* en ausencia de una amplia experimentación previa al establecimiento de la misma y de los principios en ella contenidos en contraste a reorganizaciones similares en países como Suecia. En líneas anteriores se ha hecho alusión al vacío inexcusable que supone, en un país tan proclive al nombramiento de comisiones de investigación para el estudio de problemas específicos, la ausencia de la designación de una comisión para el estudio de los principios propios de la comprensividad, de las implicaciones concretas de dichos principios en la organización escolar, de las conclusiones de las LEAs y escuelas concretas que ya desde la década de los cincuenta estaban realizando experimentaciones

al respecto, y del mejor modo de llevar todo ello a término en la realidad de la escuela secundaria inglesa del momento. Los diversos organismos y asociaciones implicados en el establecimiento de las escuelas comprensivas, y muy especialmente la Asociación de Directores de Londres, colectivo laborista muy implicado en el establecimiento de estas escuelas, ya habían manifestado desde una fecha temprana la necesidad de una amplia experimentación previa al establecimiento de las mismas a gran escala, cuyos resultados deberían ser atendidos y analizados de forma pausada, y tras la cual se estableciera dicha escuela desde su primer año y de forma progresiva. Experimentación, ciertamente, hubo, pero estuvo caracterizada por una gran asistematización y no se tuvieron en cuenta la experiencia que el camino ya iniciado podía haber aportado. En este sentido, la implantación de la comprensividad se llevó a cabo de forma precipitada.

En tercer lugar, el carácter eminentemente estructural de la reorganización propuesta por la *Circular* 10/65. Ciertamente, este documento, pese a que alude a que “ha llegado el momento para la declaración de una política nacional”, no llega a presentarla ni, en consecuencia, a desarrollarla. Sus propuestas en el terreno de los principios de comprensividad se ciñen a la reivindicación de la ausencia del examen *11 plus* y a la ausencia de separatismo en la enseñanza secundaria. Destaca, en este sentido, la ausencia de directrices metodológicas, curriculares y de organización interna a ser seguidas en los centros, pese a la alusión nominativa a las mismas en la Circular (DES, 1965, artículo 39). Ello será la causa de la enorme variedad de modelos en que derivó la escuela comprensiva, algunos realmente heterodoxos y más semejantes a estructuras selectivas que a unas no selectivas. En este sentido, puede decirse que la *Circular* 10/65 pecó en su mismo respeto a la flexibilidad del sistema educativo británico o, como el profesor Lawton señala en su obra, de ausencia de una teoría educativa socialista clara. Diversas asociaciones partidarias de la implantación de la escuela comprensiva, como la arriba citada, se revelaban partidarias del diseño concreto y acabado de los diversos aspectos de la misma a todos los niveles (LONDON SCHOOLMASTERS’ ASSOCIATION, 1954). No obstante, dichos aspectos fueron dejados a la resolución de los directores y docentes de las escuelas. Ello resultó en que muchas de estas escuelas siguieron, lógicamente, los patrones ya establecidos por los modelos institucionales ya existentes, y muy particularmente, por el del modelo más admirado: la *grammar school*. Elemento que nos demuestra la prevalencia de la educación tradicional ya en aquel entonces.

Una de las críticas que ha recibido la *Circular 10/65* y el entero proceso de reorganización ha sido la ausencia de dirección y orientación por parte del DES al respecto. Por otra parte, ciñéndonos a los modelos estructurales presentados por la *Circular*, las críticas han ido dirigidas al hecho de que dos de sus esquemas, el tercero y el cuarto, preservaban el derecho de los padres a realizar transferencias al sector académico, lo cual no eliminó el recurso a las *grammar* y *direct grant schools* que los laboristas decían desear eliminar.

En cuarto lugar, y como aspecto vinculado al anterior, hay que mencionar el concepto de escuela comprensiva contenido en la *Circular 10/65*. Dicha definición de escuela comprensiva refleja las actitudes de ambigüedad y duda presentes entre los miembros del partido laborista. Dicha ambigüedad fue palpable en el año 1970, cuando el Secretario de Estado de Educación y Ciencia laborista Edward Short presentó un proyecto de ley destinado a dar un paso adelante en la reorganización del sistema sobre bases comprensivas. La aprobación de dicho proyecto no pudo ser llevado a cabo antes de la derrota laborista en las elecciones de 1970 debido a la ausencia de muchos de los miembros del parlamento laboristas en votaciones vitales para dicha ley. Por un lado, esta actitud refleja que, incluso para los mismos políticos laboristas, el único modelo idóneo de escolarización secundaria, seguía siendo la *grammar school*, con su énfasis en el éxito en los exámenes, rendimiento académico y competencia.

En quinto lugar, cabría señalar otra de la que será una de las principales limitaciones de la escuela comprensiva tal y como fue planteada por la *Circular 10/65*, y es que desde el principio fue concebida más como un experimento social que como una mera reforma educativa, con lo que se depositaron en ella esperanzas que la escuela sola no podía –ni podrá nunca- satisfacer. Ciertamente, esta escuela se concibió como integradora de alumnos que representarían una panorámica de la sociedad en el interior del colegio, de tal modo que a partir de esta amalgama de capacidades y entornos diversos se consiguieran niveles sociales y académicos elevados, una sociedad escolar integrada y una contribución gradual a la comunidad social más allá de la escuela.

En círculos universitarios hubo, en líneas generales, una aprobación general de un movimiento concebido como alternativa a la selectividad y al fracaso, y en línea a una mayor atención a las necesidades del alumno individual, si bien no era apreciada de manera tan clara la necesidad de los nuevos enfoques metodológicos, curriculares y

organización pastoral que estos cambios suponían. No obstante, dada la relativa independencia de que en el sistema educativo inglés hacen gala sus diversos niveles de enseñanza, la calidad de la enseñanza superior no se veía comprometida por las modificaciones en el nivel de la enseñanza secundaria, dado que aquella poseía sus propios dispositivos selectivos.

No obstante, y pese a las dudas que la escuela comprensiva parecía suscitar entre sus mismos promotores, los cambios en el gobierno local en las elecciones de mayo de 1968 y la prospectiva de revisión de la Circular 10/65 por el nuevo gobierno conservador suscitaron cierta oposición. La flexibilidad de la Circular en permitir a las *LEAs* determinar el ritmo de su reorganización hacia la comprensividad en sus áreas respectivas situó el núcleo del debate sobre la reorganización en la política local. Los sindicatos docentes, hasta entonces no claramente definidos al respecto se decantaron, a partir de esa fecha, a favor de la reorganización.

5.3.2.2.2. Evolución de la escuela comprensiva en los gobiernos de Heath, Wilson, y Callaghan.

A pesar de limitaciones de la escuela comprensiva de la Circular 10/65 por las razones señaladas, recibió una excelente acogida, aumentando el número de matriculaciones. Pero las reticencias conservadoras nunca cesaron, tanto por el intento de imposición de la pedagogía progresiva a través de la escuela comprensiva, como por la pérdida de estándares educativos que se acusaba notorio como señalaron los *Black Papers*. Para cuando los *tories* llegan al gobierno liderado por Edward Heath entre 1970-1974, siendo Thatcher Secretaria de Estado de Educación, la *Circular 10/65* es derogada por la *Circular 10/70*. Volviendo a ser reinstaurada la escuela comprensiva en el gobierno laborista Callaghan, 1974-1979, derogando la *Circular 10/70* a través de la *Circular 4/74*, y finalmente legislando la escuela comprensiva por ley, en la *Education Act* de 1976, que decreta la admisión en las escuelas secundarias de forma no selectiva (WIBORG, 2009: 207-208).

El gobierno conservador de Edward Heath, aunque breve, será crucial para el futuro del Reino Unido. Gracias a los conservadores el Reino Unido forma parte de la Comunidad Económica Europea. A nivel educativo se prolonga la obligatoriedad

escolar a los 16 años, y se dará un nuevo impulso a la consolidación del *curriculum*, para la potenciación de las 3Rs, aspectos matemáticos, y de disciplina, por lo que en 1972 Margaret Thatcher crea el Comité Bullock, cuyo informe se publica en 1975, bajo el gobierno laborista. La atención del Partido Conservador hacia aspectos cualitativos en la enseñanza es manifiesta, a través de la creación de la Unidad de Evaluación del Rendimiento, *Assessment of Performance Unit*, en 1974, para evaluación del rendimiento de los alumnos a escala nacional mediante test diseñados por docentes e impartidos por las LEAs (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Ya en 1974 Thatcher muestra una orientación favorable a la cultura de la evaluación. En cualquier caso, y a pesar de sus aciertos políticos, entre ellos el acceso a la Comunidad Económica Europea, el gobierno de Heath será breve, y a la vuelta electoral de 1974 los laboristas reintroducen por ley la escuela comprensiva.

La *Education Act* de 1976 organiza la educación en las comunidades locales de forma comprensiva, todos los niños de un mismo área tiene derecho sin distinción alguna a la escuela de su misma zona bajo financiación pública, a la que se accede sin examen previo, y ofrece a todos los niños un *curriculum* común en el mismo centro (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 94).

Un restablecimiento del principio de comprensividad tampoco estuvo exento de detractores. En la última publicación de 1977 de la serie de los *Black Papers* el mayor énfasis recayó en la bajada de estándares educativos por la escuela comprensiva (CARR y HARTNETT, 1996: 106). Hoy en día el éxito de Finlandia en los informes PISA demuestra que el principio de comprensividad no está reñido con la calidad, sin embargo en aquellos años hubo un gran escepticismo sobre los frutos de este modelo de escuela, sobre todo por el modo en que se estaba produciendo una combinación entre escuela comprensiva y pedagogía progresiva

En cualquier caso la abolición de la *Circular* 10/65 durante el gobierno de Edward Heath, tampoco afectó al progreso de la escuela comprensiva, para cuando se reintroduce en la *Education Act* de 1976 ya había tres millones de alumnos en escuelas comprensivas en Inglaterra y Gales (SIMON, 1997: 15). De hecho la *Circular* 10/70 aceleró la expansión de la escuela comprensiva, porque la mayoría de las LEAs no eran favorables a frenar el proceso de reorganización escolar en bases comprensivas (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

Una vez resuelto el restablecimiento de la escuela comprensiva, el siguiente asunto de la agenda es el *curriculum*. Precisamente, dentro de un ideario favorable a la igualdad, si se quiere la implantación de una verdadera escuela que ofrezca a todos los alumnos una misma educación, es imprescindible un *curriculum* nacional que garantice a todos los alumnos unos mismos aprendizajes. Ya en el anterior gobierno laborista se había intentado la mejora del *curriculum* creando el SCCE, *School Council for the Curriculum Examination*.

Callaghan anuncia la creación de un *curriculum* nacional en su famoso discurso de 1976 en el Ruskin *College*, recibiendo críticas dentro de las filas laboristas, y desde las LEAs (BASH y COULBY, 1989: 6).

En el de Ruskin *College*, Callaghan advierte que habría un mayor control de la educación por parte del Estado, señalando que muchos contenidos que se enseñaban en educación secundaria eran irrelevantes, y que la educación debía estar subordinada a las necesidades de la economía (CARR y HARTNETT, 1996: 107). Siguiendo en esta misma línea en 1976 fue publicado en *Yellow Book*, llamado *Educación escolar en Inglaterra: problemas e iniciativas*, donde el Departamento de Educación propone la creación de un cuerpo curricular que estableciera los principios y composición del *curriculum* de educación secundaria para todos los alumnos (CARR y HARTNETT, 1996: 106-107).

En el discurso de Callaghan en el Ruskin *College* de 1976 se percibe al menos dos preocupaciones fundamentales: necesidad de un *curriculum* que garantice a todos los alumnos del Reino Unido unos mismos aprendizajes, lo que reforzaría la igualdad en educación, algo propio del ideario de la escuela comprensiva, y de otro lado, el modo en que Callaghan centra el interés de ese *curriculum* en la función económica, lo cual se explica por el modo en que la crisis de los setenta está afectando a la sociedad, incrementando el desempleo juvenil, por lo que la educación se postula como una solución. Pero en una sociedad como la británica, tradicionalmente liberal, luego opuesta al intervencionismo estatal, aunque se asumiera la necesidad de la escuela comprensiva, muchos sectores sociales, incluidos muchos críticos dentro del laborismo, no estaban dispuestos al sometimiento de la libertad docente al Estado.

Tres años después del famoso discurso de Callaghan, el Partido Laborista sufre una de sus mayores derrotas, dando paso al mayor periodo de gobierno conservador de

la historia del Reino Unido desde la postguerra. Un gobierno conservador que se extenderá desde la victoria de Thatcher en 1979, a los sucesivos gobiernos de John Major hasta 1997, 18 años de gobierno conservador, donde se impone el paradigma neoliberal.

El gobierno de Callaghan tendrá como principal éxito educativo la restauración de la escuela comprensiva, su mayor fracaso la falta de tacto en la introducción del *curriculum* nacional, y una de sus consecuencias será el advenimiento del Thatcherismo.

5.3.2.3. La era conservadora inaugurada por Thatcher, 1979-1997.

La llegada de Thatcher al gobierno en 1979 es el inicio de una era basada en la Nueva Derecha y el neoliberalismo, coincidiendo con la emergencia de la globalización. La política de Thatcher fue una lectura del neoliberalismo aplicado al Reino Unido.

La Nueva Derecha defenderá la excelencia, los estándares educativos, la calidad, y el *ethos* de las *grammar schools*, anexando al vocabulario educativo los conceptos de cuerpo de materias, tradición, disciplina, evaluación, padres, libertad, mercado, opciones educativas, y autonomía local (CARR y HARTNETT, 1996: 158); e introduce el modelo de rendición de cuentas, apertura de la educación a los agentes económicos, y a la comunidad, especialmente la familia (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 96). Entre los responsables de la nueva política educativa conservadora son figuras clave los editores de los *Black Papers*: Cox, Dyson, y Boyson.

El nuevo gobierno defiende que el sector educativo debe regirse por las leyes del libre mercado, haciendo acto de aparición un cuasi-mercado educativo (MIRON, 1996). La educación es un producto que se compra y se vende, ya no se percibe como fiel reflejo de los deseos y aspiraciones sociales (BASH y COULBY, 1989: 28). Ahora la educación es una mercancía. De la síntesis de los valores conservadores tradicionales, y el neoliberalismo de la crisis del petróleo, surge en el Reino Unido un modelo educativo de trascendencia internacional.

La primera ley educativa de Thatcher en 1979 posibilita a las LEAs la selección de alumnos para su escolarización en *grammar schools*. Un primer modelo de selección que en breve es superado por leyes de corte mucho más neoliberal.

Otro mecanismo de selección académica serán las *Assisted Places Scheme*, creadas en 1980, sistema de becas para alumnos de alto rendimiento pero de nivel socioeconómico bajo, que tendrán oportunidad de becas para escuelas privadas de alta reputación. Selección académica y meritocrática que contrarresta los esfuerzos de la escuela comprensiva. Stuart Sexton, uno de los arquitectos de las becas, anunciaba que el objetivo a largo plazo era la privatización del sector educativo (PRING y WALFORD, 1997: 58). La *marketization* de la enseñanza será efectuada a través de las políticas de mayor libertad en educación.

La libertad de mercado en educación implica libertad de elección de escuelas por las familias, *open enrolment*, que se instaura en la *Education Act* de 1980, generando nuevos modelos de selección en educación secundaria: el criterio de escolarización de un alumno ya no es sólo proximidad geográfica, ahora las familias eligen entre la oferta de escuelas, y las escuelas con exceso de demanda, normalmente las más prestigiosas, eligen a sus alumnos según sus méritos académicos, la vuelta de la meritocracia. Y en armonía a la enfatización de la importancia de las familias, junto la libertad de elección, se regula la participación de las familias en los órganos de gobierno escolares, avanzando en la democratización de la enseñanza. Aunque para los sectores críticos, es una mayor democracia a expensas de la igualdad.

La matriculación abierta, *open enrollment*, implica el abandono de la planificación de la admisión en los centros docentes que llevaban las LEAs (BASH y COULBY, 1989: 31). Si una de las funciones de las LEAs en la *Education Act* de 1976 es la gestión de plazas escolares, de modo que si a todos los niños, de cualquier condición socioeconómica o cultural, de una misma zona se les garantiza plaza en la misma escuela de financiación pública, la libertad de elección de escuela supone para las LEAs la pérdida del control del sistema de admisión de alumnos para las escuelas, lo que supone una reducción en los niveles de igualdad.

La matriculación abierta creará nuevos modelos de selección, dado que los centros más prestigiosos y de mayor demanda crean filtros de selección. Habiendo una discriminación hacia los centros menos solicitados, que se pueden ver abocados a su

cierre, y la creación de guetos escolares (BASH y COULBY, 1989: 32- 34). En líneas generales se puede decir que el aumento de la libertad en educación en la nueva era irá a contrasentido de los intereses de las LEAs, más involucradas en un concepto fuerte de igualdad en educación.

En los años ochenta la reducción de las competencias de las LEAs es una prioridad, no sin contradicción frente los dogmas neoliberales, que lleva a una centralización de la gestión educativa.

“The conflict between the decentralization logic on markets in education and the centralizing logic of governmental prescription and controlling standards has long troubled conservative party” (PIERSON 1998).

Proceso continuado en la *Education Act* de 1984, donde el gobierno central ofrece fondos a las autoridades locales para innovaciones y mejoras según objetivos específicos a propuesta del gobierno central (CARR y HARTNETT, 1996: 163). Esfuerzo centralizador cuya máxima expresión es la *Education Reform Act* de 1988 donde entre otras medidas establece el *curriculum* nacional.

El *curriculum* se encuentra entre las prioridades de Thatcher. Ya en 1972 siendo Secretaria de Educación había creado la Comisión Bullock, cuyo informe se publica en 1975, durante el gobierno laborista, que tuvo entre sus objetivos la creación de un *curriculum* nacional, siendo la falta de tacto en este sensible asunto uno de los errores de Callaghan. En el gobierno de Thatcher ya como primera ministra no caerá en el mismo error, aunque finalmente lo consiga en 1988. Pero hasta entonces hubo una serie de pasos intermedios, uno de ellos en 1982, cuando el gobierno conservador sustituye el SCCE por dos organismos, el *School Curriculum ad Development Commitee* (SCDC) y en 1983 el *Secondary Examinations Council* (SEC) desapareciendo definitivamente el SCCE en 1984 (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

Y en relación a la educación vocacional tendencia a una mayor diversidad. En 1982 fue lanzado los *Technical Vocational Educational Initiative* (TVEI) (CARR y HARTNETT, 1996: 162). Y en octubre de 1986 se crean *City Technology Initiatives*, un nuevo modelo de escuela vocacional para zonas urbanas, financiadas por el sector privado, empresas que estuvieran dispuestas a su gestión y sostenimiento (CARR y HARTNETT, 1996: 164).

Las *City Technology Initiatives* incluían *City Technology Colleges* y *City Colleges for Technology and Arts*, ambos para la atención de las nuevas demandas laborales, y podían ser establecidos por un acuerdo entre el Secretario de Estado y cualquier persona u organismo privado interesado en su gestión. Deberían estar ubicados en zonas urbanas, para alumnos de diferentes habilidades de 11-18 años, y ofrecían un *curriculum* con especial énfasis en ciencia y tecnología en el caso de *City Tecnology Colleges*, o en arte y tecnología en las *City Colleges for Tecnology and Arts* (BASH y COULBY, 1989: 41). Según Cowen (2005: 78), los *City Technology Colleges*, estaban llamadas a ser una “tercera clase de escuela”, aparte de las *comprehensive school* y las *grammar schools*, en donde el sector privado tuviera mayor protagonismo, pero no logra suficiente atracción de inversores. A pesar que no logran su propósito inicial serán referente en las reformas de John Major y Tony Blair, por cuanto serán antecedentes de las actuales escuelas especializadas y las academias.

Para la regulación de los diferentes perfiles profesionales para los que preparaba el sistema vocacional en auge, en 1986 se crea el *National Council for Vocational Qualifications*. A juicio de García Garrido es la culminación de una etapa que se inicia en 1976 y tiene por objeto la conversión de la enseñanza post-obligatoria en una educación de masas, periodo educativo que derivará en un currículo más aplicado a estilos activos de enseñanza aprendizaje, tendencia a la evaluación continua en lugar de exámenes terminales, y la racionalización de las titulaciones profesionales (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 102).

A lo largo de los primeros gobiernos Thatcheristas se observa una serie de directrices en la política educativa: vuelta a la meritocracia, reintroducción de mecanismos de selección académica a través de becas, libertad de elección de escuela, aumento del sector privado en educación, tendencia a la centralización curricular, un renovado impulso a la educación vocacional, y reordenación de los perfiles profesionales.

Todas las líneas de actuación de la política thatcherista acaban fundiéndose en la *Education Reform Act* de 1988, y a juicio de algunos autores, la pieza legal en educación más importante desde la *Education Act* de 1944, “*the Education Reform Act of 1988 is certainly the most important single piece of educational legislation in English history since 1944*” (ALDRICH, 1992: 57).

En esta ley se centraliza aún más la educación, a través del *curriculum* nacional, manteniendo el academicismo de las *grammar schools*, al mismo tiempo que revaloriza la formación vocacional tomando como modelo la educación vocacional alemana. Líneas políticas que redundarán en la libertad en educación, por cuanto las instituciones educativas de élite son privadas, y los nuevos centros de formación vocacional surgirán de la iniciativa privada.

Un aumento de la libertad dentro de una paradoja del Thatcherismo, su elevado nivel de centralismo cuando el neoliberalismo se define por su oposición al intervencionismo, y apoyo a las dinámicas descentralizadoras. Una contradicción ya advertida por Pierson (1998).

Por qué Thatcher dedica tantos esfuerzos a la centralización tiene varias explicaciones, de un lado la excesiva descentralización que ha caracterizado tradicionalmente al sistema educativo británico tradicionalmente liberal, en oposición al elevado centralismo del sistema escolar francés, o el centralismo educativo del Estado del Bienestar sueco o finlandés antes de las crisis de los años setenta y noventa, momentos además de crisis en donde la educación británica compite frente las principales potencias educativas internacionales, Estados Unidos y Unión Soviética. Otro motivo es porque si realmente se persigue una verdadera igualdad de resultados escolares, obviamente es necesario que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades a los mismos aprendizajes, lo que exige la unificación de los contenidos nacionales en un mismo *curriculum* válido para todo el ámbito estatal. Y finalmente otra explicación plausible que durante los años ochenta hubo LEAs que se mantuvieron muy fieles a una interpretación estricta del principio de comprensividad, en oposición a las directrices del gobierno que pretendía la imposición de correctivos neoliberales, de modo a través del *curriculum* nacional Thatcher se asegura que en todas las escuelas del Reino Unido los alumnos al menos reciban unas mismas enseñanzas, independientemente de la orientación pedagógica de las LEAs, en algunas de las cuales, especialmente en los barrios mayoritariamente laboristas, siguen latiendo los valores de la pedagogía progresiva.

A lo largo de los años ochenta se producen serias fricciones entre gobierno central y algunas LEAs. La más radical de todas la de Berkshire, modelo para otras LEAs, en particular para la *Innner London Education Authority*, que desarrolló una

educación multicultural antirracista (BASH y COULBY, 1989: 11). En las *inner cities* hubo dramáticas manifestaciones de resistencia contra la crisis económica, el desempleo, y las medidas de control del gobierno por el aumento de la violencia y la delincuencia (BASH y COULBY, 1989: 11). Las políticas de igualdad implementadas por las LEAs, a expensas de los correctivos neoliberales, tuvieron fuerza en los centros urbanos de clase obrera de mayoría laborista, y opuestas a las políticas conservadoras (BASH y COULBY, 1989: 13). Debido a estas fricciones en la *Education Reform Act* de 1988 la *Inner London Local Authority* fue sustituida por 12 LEAs, lo que fue motivo de las críticas laboristas (BASH y COULBY, 1989: 85).

A causa de las tensiones entre las LEAs y el gobierno central, Thatcher reducirá las atribuciones y competencias de las LEAs, y actuará directamente sobre las LEAs incrementando la presión del gobierno para que las LEAs a su vez aumenten el control en las escuelas sobre los contenidos curriculares, materiales escolares, establecimiento de guías y directrices, y chequeos rutinarios (BASH y COULBY, 1989: 54-55).

De todos modos el conflicto entre el gobierno de Thatcher y las LEAs, algunas de ellas formadas por un profesorado mayoritariamente laborista en barrios obreros, no fue un obstáculo para que el laborismo expresase su apoyo al *curriculum* nacional, “*in May 1989 the Labour party published an Education document which confirmed its support for the principles of a national curriculum*” (ALDRICH, 1992: 62).

En definitiva, aumento del control estatal, y centralización educativa, que en algunos aspectos sí contará con el apoyo laborista, concretamente en el plano curricular, a pesar de conflictos localizados en materia educativa entre laboristas y conservadores sobre todo en la gestión de las LEAs. Centralización educativa que llevará en 1988 a la *Education Reform Act* de 1988, por la que aparece por primera vez un *curriculum* nacional.

Los principios generales de la reforma fueron publicados un año antes, en 1987 en el *White Paper* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 155). Donde la idea del *curriculum* nacional estuvo ligada a dos factores. Primero la necesidad de mayor competitividad internacional, “*we must raise standards consistently, and at least as quickly as they are in competitor countries*” (DES And WELSH OFFICE, 1987, 3; citado por BASH y COULBY, 1989: 26). En aquel momento la competencia educativa internacional estaba marcada por la rivalidad entre Estados Unidos y Unión Soviética. Y en segundo lugar,

un *curriculum* nacional que asegure una misma calidad educativa a todos los alumnos de 5-16 años (BASH y COULBY, 1989: 55).

Además se produce una revalorización de la educación vocacional quitando competencias a las LEAs, prueba de ello en educación superior que las *politechnics* pasan del poder local al central (GARCÍA GARRIDO , 2005: 157).

La revalorización de la educación vocacional se hace tomando como referencia la educación vocacional alemana, que en aquel momento goza de prestigio internacional (GLOKA, 1995: 141-143). Una tendencia política que volverá de nuevo con Gordon Brown, quien desarrollará una modalidad educativa similar al Sistema Dual alemán restringida al contexto de Inglaterra.

De otro lado, y dentro del proceso centralización de la gestión educativa, la *Education Reform Act* de 1988 crea un sistema de escuelas subvencionadas y controladas directamente por el gobierno sin mediación de las LEAs, denominadas *Grant Maintained Schools*. Cualquier escuela que quisiera independizarse de las LEAs podía convertirse en una de estas escuelas, lo único necesario que una mayoría de padres lo deseara y que la escuela fuera de 300 alumnos en adelante (GARCÍA GARRIDO , 2005: 156). A este mecanismo por el que una escuela podía pasar del control local al central se denominó *opting out* (BASH y COULBY, 1989: 17).

La *Education Reform Act* de 1988 fue una re-estructuración profunda del sistema educativo, que recibirá el aplauso de los sectores conservadores, y por parte del laborismo se apoya el establecimiento del *curriculum* nacional, centrando los laboristas sus críticas en el modo en que se quitan funciones a las LEAs, y criticando abiertamente el desmantelamiento de la *Inner London Local Authority* (BASH y COULBY, 1989: 85).

De todos modos, a pesar de las críticas laboristas en determinados aspectos, el verdadero eje central de la reforma de 1988, y que sí recibió el apoyo laborista, es el *curriculum* nacional. Las aspiraciones del *curriculum* nacional se cifraron en el aumento de la competitividad internacional de la educación británica, y que todo alumno, independientemente de su género, origen, o localidad geográfica, tuviera acceso a los mismos programas educativos. Cuestión última objeto de crítica por la Asociación Nacional de Directores, que manifestó su temor a la función adoctrinadora del

curriculum (BASH y COULBY, 1989: 59-60). Salvo las críticas recibidas en su momento, la implementación del *curriculum* nacional fue un éxito, y mantenido, aunque adaptado a su ideología, en los siguientes gobiernos laboristas.

El artículo 2 de la *Education Reform Act* de 1988 especifica lo que se entiende por *curriculum*, para todas las escuelas que reciban financiación pública, estableciendo objetivos, contenidos y materias, en las cuales se engloba las *core subjects*, Matemáticas, Lengua Inglesa y Ciencia, y las *foundation subjects*, Historia, Geografía, Tecnología, Música, Arte, y Educación Física, y en determinados cursos y niveles idioma extranjero, además de Religión de forma obligatoria. Y se establecen exámenes nacionales a las edades de 7, 11, 14, y 16 años (GARCÍA GARRIDO, 2005: 158). El gobierno defendió la publicación de los resultados de los test escolares, para que los padres tuvieran libertad de elección entre los centros de mejores resultados, habiendo críticas de que estas evaluaciones no tenían en cuenta el valor añadido y crearían guetos escolares (BASH y COULBY, 1989: 67-68).

El *curriculum* nacional no sería forzoso para centros de pago o para *City Technology Colleges*, y tampoco para *nursery levels*, y para alumnos de necesidades educativas especiales se les ofrece una versión modificada (BASH y COULBY, 1989: 56). Tres nuevos cuerpos fueron creados con el *curriculum* nacional: el *National Curriculum Council* (NCC) el *Curriculum Council for Wales* (CCW) y *School Examinations and Assessment Council* (SEAC) (BASH y COULBY, 1989: 56).

El sistema educativo que dejará Thatcher cuando abandone el ejecutivo sufre pocos cambios durante los siguientes gobiernos de John Major. En 1992 se fusionan el NCC y el SEAC y se crea el *Schools Curriculum and Assessment Authority*, para la revisión periódica del *curriculum* y el desarrollo de las evaluaciones, y la *Funding Agency for Schools* (FAS) para la financiación de las escuelas mantenidas por el gobierno (CARR y HARTNETT, 1996: 167-168)

Pero quizás dos de las aportaciones más importantes de Major en la reforma neoliberal del principio de comprensividad, será la *Education Act* de 1992, y la *Education Act* de 1993. La primera de ellas por cuanto vigoriza aún más la función inspectora, y la segunda por cuanto introduce las escuelas especializadas y nuevos mecanismos de selección académica, de especial significación los siguientes gobiernos laboristas.

En primer lugar, en cuanto a la *Education Act* de 1992, crea la *Office for Standards in Education* (OFSTED) que reduce las funciones del *Her Majesty's Inspectorate* (HMI) creado en 1839, reduciendo los inspectores a 175, estableciendo el acta que cada escuela debería ser inspeccionada por un equipo del OFSTED cada cuatro años, reduciendo las competencias de las LEAs en la inspección escolar (CARR y HARTNETT, 1996: 169-170). En el campo de la educación secundaria tendrá especial significación por cuanto garantiza que cualquier tipo de escuela, independientemente del modelo de financiación, pública, privada, o mixta, cumpla una serie de requisitos para su apertura. Institución que en incontable ocasiones demostró un elevado celo en el cumplimiento de sus deberes. Entre sus actuaciones de mayor impacto social y mediático el intento de clausura en 1999 de la escuela Summerhill, famosa escuela donde se aplican métodos progresivos, cuyo cierre intentó el OFSTED durante el gobierno laborista de Tony Blair,.

La importancia de la *Education Act* de 1993 radica en que, dentro del más escrupuloso respeto al *curriculum* nacional instaurado por Thatcher, se da posibilidad de especialización a las escuelas de secundarias, independientemente de su régimen de financiación, en uno o más áreas del *curriculum*: ciencia, música, tecnología o lenguas extranjeras; y se permite a los centros la selección de alumnos en función de sus especialidades. Las escuelas mantenidas por el gobierno y las *voluntary-aided schools*, tendrán opción de solicitud a la Secretaria de Estado para la Educación para la modificación de sus instrumentos de gobierno y artículos que los rigen, para la inclusión en las estructuras de gobierno a *sponsors* o transformarse en *City Technology Colleges* (PRING y WALFORD, 1997: 61) y se crea un nuevo tipo de centros mantenidos por el gobierno en función de determinadas creencias religiosas o filosóficas (PRING y WALFORD, 1997: 61).

Las escuelas especializadas que se crean en 1993 son escuelas comprensivas, sólo que a diferencia de las escuelas comprensivas heredadas de los años setentas, estas escuelas comprensivas se especializan en determinadas áreas del currículo, y es en el aspecto de la especialización donde tienen similitudes con los *City Technology Colleges*. La diferencia entre los *City Technology Colleges* y las escuelas especializadas es que éstas últimas no se especializan necesariamente en perfiles profesionales. Otro elemento de similitud entre los *City Technology Colleges* y las nuevas escuelas

especializadas es que en ambos modelos hay mecanismos de selección de alumnos entre los criterios de admisión.

Y finalmente, el elemento más característico que nos revela una de las intenciones de la reforma de 1993 en relación a los *City Technology Colleges*, es que se dan más facilidades a las escuelas mantenidas por el gobierno y las *voluntary-aided schools*, entre las cuales puede haber escuelas especializadas, de convertirse en *City Technology Colleges*.

El fracaso de los *City Technology Colleges* en los años ochenta se evalúa en términos de que no han logrado sus objetivos iniciales de expansión, por cuanto no han atraído a suficiente número de inversores, al menos dentro de las expectativas iniciales. No se ha creado un mercado educativo en un sentido estricto (COWEN, 2005: 78). Pero si se estudia su evolución sentaron las semillas de lo que a finales de los noventa se llamaran escuelas de éxito. Unos años antes de la reforma de 1993, en 1991 se fundaría uno de los *City Technology Colleges* llamado a ser uno de los líderes del nuevo paradigma de la escuela de éxito, la *Thomas Telford School*. Todavía a principios de los años noventa se desconoce el impacto que alcanzará este modelo de escuela, pero sembrará las semillas de las futuras reformas.

La *Education Act* de 1993 sentará un precedente claro en la política educativa de los gobiernos posteriores. Las escuelas especializadas, los *City Technology Colleges*, y mayor facilidades para la apertura de escuelas que sigan determinadas creencias religiosas y filosóficas, serán modelos vigentes hasta la actualidad. Sentando además antecedentes para las futuras academias, y los nuevos formatos de *faith schools* que se creen durante el Nuevo Laborismo.

Las escuelas especializadas, si bien se introduce la especialización en un área, y se establecen mecanismos de selección, mantienen las cualidades más esenciales de la escuela comprensiva, y en ellas se sigue enseñando el *curriculum* nacional, luego se sigue respetando que todos los alumnos hasta la finalización de la escolarización obligatoria disfruten de una educación en unas mismas materias.

El ciclo conservador inaugurado por Margaret Thatcher, y continuado por John Major, llega a su fin en 1997, con la victoria del Nuevo Laborismo de Tony Blair. Para entonces el principio de comprensividad ha sido reformado desde de cánones

neoliberales, si bien los elementos esenciales de la escuela comprensiva siguen presentes: postergación de la selección educativa disfrutando de más tiempo los alumnos de una enseñanza común; simultáneamente se aumenta la diversidad permitiendo la aparición de escuelas especializadas, de acuerdo a las últimas normativas de Major, y siguen existiendo muchas de las *City Technology Initiatives* fundadas en la era Thatcher y Major.

5.3.2.4. El Nuevo Laborismo, 1997-2010.

La educación sigue siendo objeto de debate, la politización de la educación no ha cesado desde la ruptura del consenso en 1965. Cada partido defiende sus propios objetivos en educación, aunque en muchos de los aspectos más esenciales ya hay elementos comunes entre las políticas laboristas y conservadoras. Motivo por el cual hay autores que señalan que, en lo fundamental, Blair hace una continuación de las políticas educativas thatcheristas, tal como señala Chita (2004: 61), “cuando los laboristas llegaron al poder en 1997 era claro que el nuevo laborismo se mantendría en la línea educativa conservadora”. Opinión en la que coinciden otros académicos:

“in many ways, New Labores so-called 'Third Way' looks remarkable similar in practice to the Conservativas quasi-markets, with a strong emphasis on school autonomy and parental choice, backed by central government accountability mechanisms” (WHITTY, 1997: 4).

Las similitudes en política educativa entre la Nueva Derecha de Thatcher, y el Nuevo Laborismo de Blair, se debe a que comparten objetivos ideológicos comunes asentados en los principios neoliberales (POWELL, MARGARET, 2005: 99).

La llegada del laborismo en 1997 se produce en un contexto internacional donde el neoliberalismo se ha implantado globalmente, muchos partidos socialdemócratas europeos se mantienen en el paradigma neoliberal, aunque originariamente introducido por los conservadores. En ningún momento el Nuevo Laborismo manifestará deseo de vuelta al principio original de comprensividad.

Manteniendo un modelo de escuela comprensiva reformada dentro de los correctivos neoliberales de competitividad entre escuelas, y publicación de los

resultados escolares de los centros, para que las familias disfruten de mayor libertad de elección (CHITTY, 2004: 61)

Entre 1994-1997 Tony Blair y David Blunket diseñan la política educativa laborista, que mantendrá las escuelas de secundaria especializadas. La doctrina educativa que siguió el gobierno fue expuesta en *Diversity and Excellence: a new partnership for schools*, y que propone la reducción de la diversidad de escuelas a tres: *community schools*, que serían las escuelas de los condados, las *aided schools* que serían las *voluntary schools*, y las *foundational schools* que serían una escuela concertada cofinanciada por poderes públicos y entidades clericales o seculares. La adhesión a una u otra modalidad dependía del consenso de los padres, y la idea inicial era que las *foundation schools* fueran las que atrajeran la atención de las *grant-maintained schools*, *specialist schools* y los *City Technology Colleges*, siendo escuelas donde la selección de alumnos no tendría por qué regirse como las *community schools* y podrían operar como *aided schools* (CHITTY, 2004: 59-60).

Las dos primeras medidas que introduce en materia de educación el gobierno de Blair será el cambio del nombre de *Department of Education and Science*, a *Department for Education and Employment*, y desde el 2004 *Department of Education and Skills* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 161) que evidencia como la política educativa se subordina a objetivos económicos. Y de otro lado la abolición del sistema de becas que desde 1980 había instaurado el Thatcherismo, la *Education (Schools) Act* de 1997 acaba con las *assisted places schemes* en Inglaterra, Gales, y Escocia.

La política laborista se centró en la elevación de los estándares bajo el lema “estándares, no estructuras”. El Libro Blanco de 1997, *Excellence in schools*, tendrá por meta “*modernising the comprehensive principle*” (HMSO, 1997: 37) la modernización del principio de comprensividad, señalando que:

“*We are not going back to the days of the 11-plus: but neither are we prepared to stand still and defend the failings of across-the-board mixed*” (HMSO, 1997: 37).

Entre sus principios incluye que los estándares importan más que la estructuras, muy en sintonía a los principios neoliberales, posicionándose a favor de grupos homogéneos, en lugar de los heterogéneos del ideal comprensivo original. Rapones por

las que ya propone la creación de Zonas de Acción Educativa, *Education Action Zones* (EAZs).

We plan to start with a pilot programme of up to 25 Action Zones, phased in over 2-3 years and set up in areas with a mix of underperforming schools and the highest levels of disadvantage. It is likely that there will be more than one in London, with the others concentrated in the other major urban areas in the country. A typical Zone is likely to have 2 or 3 secondary schools” (HMSO, 1997: 39).

Y dentro de la modernización del principio de comprensividad que apoya el Nuevo Laborismo apoyará el programa de escuelas especializadas, modelo de escuelas comprensivas impulsadas inicialmente por el gobierno de John Major.

“We are deeply committed to equal opportunities for all pupils. This does not mean a single model of schooling. We want to encourage diversity, with schools developing their own distinctive identity and expertise. Specialist schools - focusing on technology, languages, sports or arts - should be a resource for local people and neighbouring schools to draw on. They will be expected to develop their specialism in partnership with local schools and business and to share their expertise with others. Their influence on raising standards will extend well beyond each school's own boundary: we will encourage them to work together in local "families" to help share the benefits across a number of schools” (HMSO, 1997: 40).

Entre los objetivos el Libro Blanco se señala que la intervención del Estado será inversamente proporcional al éxito de una escuela: si una escuela recibía apoyo público es porque era de baja calidad, identificando escuela pública y baja calidad educativa. En dicho documento se afirma que el gobierno trabajara *in partnership* con todos para la elevación de los estándares. De modo que el gobierno es sólo un “socio” más o “compañero” más, pero en ningún momento ejerce la función central en la educación, no es su responsable último (CHITTY, 2004: 64).

En líneas generales, el Libro Blanco reduce la intervención del Estado al mínimo indispensable, al mismo tiempo que, paradójicamente, mantiene en vigor las políticas centralizadoras de Thatcher. En ningún momento se pretende la devolución de las

competencias de las LEAs asumidas por el gobierno central durante el anterior ciclo conservador.

Para la elevación de los estándares educativos se crea la *Standard and Effectiveness Unit* y la *Standard Task Force*. Entre otras medidas el Libro Blanco añade que la escuela comprensiva debía modernizarse para que cualesquiera que fueran los talentos de los alumnos desarrollasen sus habilidades. Para lo que se instituyen agrupamientos según niveles de habilidad, y una red extendida de escuelas secundarias especializadas, en función del tipo de contenidos que enseñaran: lenguas, tecnologías, artes, deportes; dando prioridad a los jóvenes que mostraran una aptitud relevante. Además el Libro Blanco señalaba la importancia de los idiomas y las nuevas tecnologías dentro de la estrategia nacional. También el Libro Blanco indicaba los tres modelos de escuela, *community school*, *aided school*, *foundation school*, en relación a las *grammar school*, allí donde todavía existiesen su destino debía ser decidido por los padres, no por las LEAs (CHITTY, 2004: 66-67).

Después de la *Education Act* de 1997, la siguiente ley educativa de julio de 1998 *School Standards and Framework Act*, entre otras medidas, ya mencionadas en el Libro Blanco de 1997, establece el *Admission Code*, el código de admisión de alumnos en una escuela, el cual no era tampoco obligatorio, sólo se recomendaba, y permitía a los colegios mantenidos por fondos públicos la selección de alumnos según aptitudes (CHITTY, 2004: 68). La *Education Act* de 1997 materializa en la práctica las medidas que ya anunció en el Libro Blanco de 1997, tanto sobre agrupamientos homogéneos, el programa de escuelas especializadas, y las *Education Action Zones* (EAZs) que tenían capacidad de modificación o abandono del *curriculum* en caso que fuese necesario (CHITTY, 2004: 131). Lo que para muchos críticos suponía la creación de escuelas de segunda clase.

En relación a las LEAs, la *Education Act* de 1997 mantiene la centralización, definiendo las responsabilidades de las LEAs, y otorgando al Secretario de Estado poderes para asegurarse de que las cumplen. Una de las funciones de las LEAs será el control de las escuelas que por baja calidad son intervenidas por el Estado, que en caso que no mejoren son las LEAs responsables de su clausura.

La siguiente reforma de importancia fue el *Curriculo 2000*. Reforma curricular y de titulaciones en el tramo de 14/19 años, que pretende un acercamiento entre las vías

académica y vocacional (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 101). A su vez precedida del informe *Qualifying for success* de 1997 del Departamento de Educación y Empleo, y se caracteriza por: ampliación de estudios de nivel avanzado, mayor consistencia de niveles entre diferentes titulaciones, y optimización de la correspondencia entre titulaciones académicas y de tipo aplicado en la *General National Vocational Qualifications* (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 103).

El compromiso del laborismo por la continuación de políticas neoliberales de especialización educativa se renovó en 2001 con el informe *Schools: building on success: raises standards, promoting diversity, achieving results*, del Departamento de Educación y Empleo (CHITTY, 2004: 73). Muchas de sus propuestas fueron efectuadas en la *Education Act* del 2002, que no dejaba lugar a dudas de que la intención era aumentar la diversidad y libertad de elección de escuela, en el año 2003 había operativas unas 1000 escuelas especializadas y en 2005 unas 1500, aumentando el peso del sector privado y reduciendo las competencias de las LEAs (CHITTY, 2004: 77).

El informe *Schools building on success* (2001) merece especial atención. Por cuanto de un lado lanza la iniciativa de las *advance specialist school*, un modelo de escuela especializada de alto rendimiento, y se anuncia que desde unos meses antes se ha lanzado el programa de las *City Academies*. De hecho entre los antecedentes más claros de las *City Academies* son las escuelas especializadas de la *Education Act* de 1993, y las *City Technology Colleges* creadas a partir del thatcherismo.

En primer lugar, en relación a las *advance specialist school* el documento manifiesta lo siguiente:

“4.16 It is also critical that the system has a ‘leading edge’ of schools with a mission to promote innovative practice and exemplify the school of the future. We will, therefore, introduce in due course a new category of advanced specialist school which would be open to high-performing schools after five years in the specialist schools programme. They could volunteer to take on a number of innovative ideas from a ‘menu’ developed centrally in dialogue with existing, successful, specialist schools. In return they would receive an additional capital investment to strengthen their centre of excellence. The ‘menu’ might include such items as experimentation with distance learning or the preparation of high-quality curriculum materials. An important part of the

advanced specialist role might also be initial teacher training, with many of the schools taking a leading role as training schools. Alternatively, some might contain a centre for leadership and management training in association with the National College for School Leadership” (DEE, 2001: 48).

De este modo se amplía aún más la oferta educativa, incluyendo un nuevo modelo destinado a un rol de liderazgo, del cual se intuye que habrá una importante índole meritocrática en la admisión de alumnos, por cuanto se destinan a escuelas de alto rendimiento. Y junto a este modelo de escuela se lanza el programa de las *City Academies*, escuelas que brindan una educación de elevada excelencia en todas las materias del *curriculum* nacional, mismo tiempo se especializan en determinadas enseñanzas, no necesariamente incluidas en el *curriculum* nacional. Las academias son similares a las escuelas especializadas de la *Education Act* de 1993 por cuanto permite la especialización de las escuelas, y de otro lado guarda similitudes con las *City Technology Colleges* por cuanto se da la posibilidad de vinculación de la especialización en determinadas áreas empresariales. Declaraciones de Francis Beckett publicadas por *The Guardian* el 9 de julio del 2004 señalaba

“The government's big idea for education turns out to be the one the Conservatives invented 19 years ago, and abandoned as a failure shortly afterwards. It is even run by the same man: Cyril Taylor, the businessman appointed by the Conservatives in 1986 to create 30 City Technology Colleges” (The Guardian, 9 de julio del 2004).

Las academias así recogen el legado de las *City Technology College*, y el legado las escuelas comprensivas especializadas de la *Education Act* de 1993. Para una mayor comprensión del sentido original de las academias nada mejor que las fuentes originales, a nivel oficial una de las publicaciones en donde se da noticia de la nueva orientación del gobierno es en el informe *School: building on success* (2001), en donde ya se manifiesta que la extensión de las academias será uno de los objetivos del gobierno, a través de un programa destinado a la creación de *City Academies*.

“Extend diversity within the secondary system, on the basis of high standards, by significantly expanding the specialist schools programme, welcoming more faith-based schools, continuing to establish City Academies, and changing the law to allow external sponsors to take responsibility for underperforming

schools against fixed-term contracts of five to seven years with renewal subject to performance” (DEE, 2001: 7).

Una imagen clara del propósito del gobierno de Tony Blair: mayor diversidad en educación secundaria, aumento de los estándares educativos, expansión de las escuelas especializadas, y de las escuelas fundadas en determinadas creencias religiosas, y la continuación del programa de la *City Academies*, un programa que fue lanzado apenas unos meses antes de la publicación de este mismo documento.

“4.20 The City Academy programme, launched last April, enables sponsors from the private and voluntary sectors to establish new schools whose running costs are fully met by the state. City Academies offer a radical option to help raise achievement in areas of historic underperformance by bringing a new and distinctive approach to school management and governance. We will expand the programme and, in future, will welcome proposals from those who want to establish all-through (age 5–18) schools as well as secondary schools.

4.21 City Academies are all-ability schools with the capacity to transform the education of children in areas of disadvantage and need. They will raise standards by innovative approaches to management, governance, teaching and the curriculum, offering a broad and balanced curriculum with a specialist focus in one area. City Academies will involve major investment for refurbishment, ICT and learning resources.

4.22 Six City Academy working partnerships have so far been announced in Brent, Haringey, Hillingdon, Lambeth, Liverpool and Middlesbrough. Sponsors from the voluntary and private sectors, Church and other faith groups are involved as sponsors. We will be announcing more Academies shortly. We intend to extend the programme year on year and welcome proposals from sponsors and interested local partners”(DEE, 2001: 49).

Para el desarrollo de las academias el gobierno adoptada como un modelo a seguir la *Thomas Telford School, City Technology College* fundada en 1991, localizada en Telford, al nor-oeste de Birmingham, zona habitualmente de bajos resultados escolares, hasta la creación de este centro, financiado por Mercers´ Company y Tarmac LTD, hoy en día entre las mejores del país. Se ha especializado en tecnología y

organización de empresa, aunque obtiene buenos resultados en todas las materias, incluidas las obligatorias del *curriculum* nacional. Se caracteriza por una educación en donde el éxito depende del esfuerzo, el respeto a un estricto código de conducta, y la admisión de los alumnos depende de la superación de pruebas, en el 2006 las pruebas requeridas eran la *non-verbal reasoning test*, y *CTC Aptitude test*, (ENKVIST, 2006b). En el informe *School: building on success* (2001) precisamente se postula a la *Thomas Telford School* como modelo ejemplar de escuela de éxito, donde se hace una acertada combinación de educación tradicional y enseñanza abierta a las nuevas tecnologías.

“Thomas Telford School’s outstanding examination result success can be explained by a number of key factors.

High standards are expected from students and all achievements are recognised and celebrated. Pupils set their own targets with guidance from teachers. There are ten reports to parents during the year and there is a very high level of parental participation. Bullying is not tolerated. The school has a balanced intake from across a wide area.

ICT pervades the school. It has more than 20 interactive whiteboards, all linked to the Internet. The videoconferencing facility can link to a number of other schools including five local primary schools who are partners under the Beacon schools programme. The school has created an interactive online 'live' curriculum. This allows students and their parents to access the school curriculum from any computer with an Internet connection.

The longer school day, developed by the staff of the school, embraces the imaginative use of technology, and innovative use of time, coupled with proven traditional teaching methods. Over 150 pupils a year play sport in district, county and regional teams.

Kevin Satchwell, headteacher, said, “Everyone involved with this school knows what is expected of them and enjoys being part of a very successful team.” (DEE, 2001: 46).

Siguiendo el ejemplo que de la *Thomas Telford School*, y dentro de la expansión de las academias que el gobierno laborista promueve a través de las *City Academies*, se crean numerosos centros escolares, entre los cuales Enkvist (2006b) destaca el éxito

logrado por la *Harris City Academy*. En lo esencial, combinación de métodos educativos tradicionales y nuevas tecnologías, selección del alumnado, los estrictos códigos de conducta, y elevado nivel de exigencia, sigue patrones similares a la *Thomas Telford School*. A juicio de Enkvist:

“Ahora el plan [de Blair] se propone transformar a todas las escuelas comprensivas en escuelas «especiales», que es como se llaman estas instituciones reformadas que eligen una asignatura como motor del cambio. Esa asignatura especial es algo que se añade al plan de estudio común para todos, y no es necesariamente de índole tecnológica, puede estar orientada a ciencias empresariales, lenguas, arte o deporte. La idea fundamental es que profesores y alumnos se entusiasmen con una asignatura y arrastren a los demás. Los planes son ambiciosos e Inglaterra se propone” (ENKVIST, 2006b: 56).

En palabras de Enkvist, la promoción de la *Thomas Telford School*, y la *Harris Academy*, durante el gobierno de Blair, unido a las *specialist schools* y *advance specialist schools*, pretende la transformación de las *comprehensive school* en escuelas especializadas. Razón por la reforma del principio de comprensividad desarrollada por Tony Blair, y cuyas ideas básicas fueron expuestas en el Libro Blanco de 1997, tiene por antecedente más inmediato las escuelas especializadas de la *Education Act* de 1993, en el gobierno de John Major. Las academias y escuelas especializadas recibirán también gran apoyo institucional en el gobierno laborista de Gordon Brown y el gobierno conservador de David Cameron.

Las líneas maestras dibujadas en 2001 por *School: building onn success* se mantienen en el Libro Verde *14-19 Education: Extending Oportunities. Raising standards* de 2002, que se caracteriza por la continuación en la senda de las escuelas de éxito, desde un *curriculum* común pero con menor número de asignaturas, pero en este caso mostrando especial preocupación por la formación vocacional viable y de calidad para alumnos no motivados, potenciación del ritmo personal de aprendizaje entre 17-19 años, fomento de las asignaturas de desarrollo personal, creación de una nueva gama de titulaciones profesionales (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 103).

El debate de fondo en el *Curriculum 2000* y el Libro Verde de 2002, radica en la necesidad de un sistema curricular y de titulaciones más unificado e inclusivo, desarrollando vías curriculares flexibles, e incrementando el estatus de la formación

vocacional y la identificación, impartición, y evaluación, de las habilidades que los jóvenes precisan (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 101).

El libro verde supondrá una profundización en la especialización escolar, dando mayor autonomía a los centros escolares para la creación de las escuelas de éxito que se vienen promocionando desde el programa de las *City Academies* en el año 2001, y un deseo de que patrocinadores privados y voluntarios jueguen un papel cada vez más creciente en el sector educativo (CHITTY, 2004: 74). Además sigue avanzando en los objetivos europeos de desarrollo de competencias básicas, tal como expresa *Curriculum and Qualifications Reform*, 2004 (GARCÍA GARRIDO , 2005: 163-165).

La última gran reforma educativa de Tony Blair, será la *Education and Inspection Act* de 2006, basada en el Libro Blanco *Higher Standards, Better Schools for All*. Entre las medidas que recoge se establece que todas las escuelas tienen posibilidad de relaciones con empresas privadas para que desarrollen funciones de patronazgo, financiación, y control sobre órganos de gobierno y criterios de selección de personal. Lo que profundiza en las escuelas de éxito. Mientras las LEAs van así perdiendo funciones en beneficio del principio de libertad y mejora de los estándares educativos.

En definitiva: a mayor implicación del sector privado en educación entonces mayor desarrollo de las escuelas de éxito, luego menor dependencia de las autoridades educativas, locales o estatales, en la gestión escolar. Simultáneamente el papel creciente del sector privado en educación, tomando por modelos de referencia *City Technology Colleges* como la *Thomas Telford School*, o *City Academies* como la *Harris City Academy*, supone una revalorización de los métodos educativos tradicionales, ahora combinados con las nuevas tecnologías, para el incremento de los estándares educativos. Lo que da una imagen de la vigencia actual de los *Black Papers* en la configuración actual del sistema educativo británico.

Un modo de incremento de la especialización educativa, brindando mayor peso al sector privado, ofreciendo posibilidad que cualquier escuela se transformara en una academia, de financiación privada, total o parcial, especializando el *curriculum* a un determinado perfil vocacional, siendo parte del actual panorama educativo de Inglaterra y Gales. Hoy en día las academias reciben un importante apoyo institucional por parte del ejecutivo de David Cameron.

5.3.3. La educación secundaria hoy en Inglaterra y Gales.

A pesar de los intentos recentralizadores desde la época thatcherista el sistema educativo británico demuestra todavía altos niveles de descentralización. Aspecto al que contribuye la aparición de asambleas y parlamentos nacionales en Irlanda del Norte, Escocia, y Gales, después de los acuerdos de paz del viernes santo entre el gobierno laborista de Tony Blair y los independentistas irlandeses en 1998. Lo que explica las actuales diferencias entre las regiones que componen el Reino Unido. Fenómeno que recuerda a la enorme descentralización de la República Federal de Alemania. Por este motivo a continuación se pasa a un análisis más en detalle de lo que sería la escuela comprensiva en dos de sus territorios que, dentro de las diferencias que las demás regiones presentan por sus particularidades autóctonas, marcan lo que serían las principales tendencias en la escuela secundaria británica. Estas dos regiones son Inglaterra y Gales. Para la ubicación de la escuela secundaria inglesa y galesa dentro de su sistema educativo, se detallará el organigrama del sistema educativo común a ambas regiones para el curso 2014/15 (EURYDICE, 2014b). Después se indicarán las diferencias entre ambas regiones. Y posteriormente el desarrollo de las principales señas de identidad de su escuela comprensiva. El organigrama escolar sería el que sigue:

- Educación infantil, de 2 a 5 años, se puede cursar directamente en la *primary school*, o de forma más específica en la *nursery school*, o *private settings* o *voluntary settings*.
- *Primary schools*, de 5 a 11 años, desarrollando los tramos: *key stage 1* (de 5 a 7 años) y *key stage 2* (de 7 a 11 años).
- *Secondary schools*, de 11 a 16 años, que se puede cursar en *grammar schools* de carácter selectivo, o *comprehensive schools*, no selectivas, y ambos modelos de escuela comprenderían *key stage 3* (de 11 a 14 años) y *key stage 4* (de 14 a 16 años).
- *Further education institutions*, de 16-18 años, donde se incluye: en la vía académica los *sixth form* y *tertiary colleges*, en la vía vocacional modalidades tiempo completo o parcial, habiendo posibilidad de modalidades vocacionales a partir de 18 años de edad.

- *Higher education institutions*, la educación superior, en la vía académica la universidad, y en la vía técnica las escuelas politécnicas.

El organigrama escolar galés e inglés es muy similar, si acaso dos diferencias. Primero, como se expone en el propio organigrama que presenta Eurydice (2014b) para el curso 2014/15, mientras en Inglaterra el primer ciclo *key stage 1* comprende de 5 a 7 años, en Gales se llamaría *foundation phase*, e integraría desde los 3 a los 7 años, incluyendo toda Educación Infantil y primeros cursos de primaria. Y segundo, por aplicación de la *Education and Skills Act* de 2008, en Inglaterra desde el 2015, para alumnos no escolarizados a tiempo completo es obligatoria la escolarización a tiempo parcial combinada con prácticas laborales hasta los 18 años. Regulación no recogida en la legislación galesa, donde sólo hay obligatoriedad hasta los 16 años, al igual que en Escocia e Irlanda del Norte. Aunque presumiblemente a futuro terminen adaptando esta modalidad.

Si se compara el organigrama escolar británico, sueco, y finlandés, se observarán que guardan muchos aspectos comunes, por cuanto el principio de comprensividad logra una mayor simplificación de las vías y modalidades escolares en la educación secundaria, si se compara al alemán que reviste mayor diversificación. Aunque, en términos de estructura escolar, por la enorme variedad de tipos de escuela en el Reino Unido, motivo de discusión en el sub-epígrafe “5.3.5. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva británica”, las tipologías de escuelas en el Reino Unido reviste de una complejidad no presente ni en Suecia, a pesar del *Boom* de las *free schools* desde los años noventa, ni Finlandia.

El modelo de escuela comprensiva actual galés e inglés dista mucho de aquel modelo original de 1965. Después de las luchas de los años sesenta por la instauración de la escuela comprensiva, en pro de la igualdad en educación, el sistema educativo es reformado por los subsiguientes gobiernos conservadores y laboristas. Todavía hoy la escuela galesa e inglesa conserva elementos originales del principio de comprensividad, como la prolongación de la enseñanza común, posponiendo la selección entre vía académica y vocacional hasta los 16 años, salvo para alumnos que se matriculen en *grammar schools* a los 11 años.

Después de las últimas reformas, la configuración que presenta en la actualidad el sistema educativo en Inglaterra y Gales se debe a las últimas leyes educativas, del

último gobierno laborista de Gordon Brown, y el gobierno conservador de David Cameron que cuenta con el apoyo del Partido Liberal Demócrata. Del gobierno de Brown se deben la *Education and Skills Act* de 2008, *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* de 2009, y la *Children, Schools and Families Act* de 2010 (GILLARD, 2011).

De la *Education and Skills Act* de 2008 lo más sobresaliente es que, en Inglaterra, para alumnos a partir de 16 años no escolarizados a tiempo completo en ninguna modalidad académica o vocacional, se prescribe escolarización obligatoria a tiempo parcial combinado con prácticas laborales. Ampliación efectiva en dos fases, primero entre 2013 y 2014 la escolarización obligatoria se amplió de 16 a 17 años de edad (EURYDICE, 2014); y a partir de 2015 se amplió desde los 16 a los 18 años de edad (IBE, 2012: 44). Además se mejora la formación comprensiva entre los 11-16 años.

“Reforms include the introduction of new diploma qualifications, which combine traditional (general) and worked based (vocational) learning, and raising the minimum age at which young people leave education or training to 17 by 2013 to 18 by 2015” (IBE, 2012, 44).

La conexión entre diferentes niveles escolares es responsabilidad de la LEAs, que además realizarán labores de asesoramiento para alumnos con dificultades a lo largo de la escolarización obligatoria, atendiendo a alumnos hasta un máximo de 25 años. La ley sigue dando importante peso al sector privado, aunque las escuelas de gestión privada serán monitorizadas. El *Admission Code* en 1998 voluntario, desde 2008 es obligatorio.

La *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act*, de 2009, establece el régimen legal de aprendizaje en el puesto de trabajo en la formación vocacional a tiempo parcial desde los 16 a 18 años, regulando las funciones de las empresas que dispongan de aprendices, y regulando la figura del aprendiz.

La última ley del periodo laborista, desde que fuera inaugurado por Blair, y última ley del gobierno de Brown, será la *Children, Schools and Families Act*, de 2010. Lo más polémico para su aprobación es que inicialmente el anteproyecto de ley, *Children, Schools and Families Bill* de 2009, establecía que la educación sexual sería

obligatoria en el *curriculum* nacional desde los cinco años, en todas las escuelas, incluidas *faith schools*. Esta ley fue polémica recibiendo numerosas críticas. Debido a la proximidad de las elecciones generales finalmente en la redacción final de la ley en 2010 se eliminó todo lo relativo a la educación sexual.

Las leyes educativas más recientes han sido aprobadas por el gobierno de Cameron, la *Academies Act* de 2010 (GILLARD, 2011) que facilita una expansión rápida y masiva de las academias. La *Education Act* del 2011 (GILLARD, 2011) incrementa el valor de la disciplina, reduciendo aún más el rol de las LEAs en beneficio del incremento de las academias. Y finalmente la *Admission Code Act* de 2012 por el que se reforma el método de escolarización establecido en 2006 en el gobierno de Tony Blair, convertido en obligatorio desde 2008.

Las nuevas ordenanzas de Cameron no han modificado en lo sustancial los niveles educativos, ni el paso de un nivel a otro, ha continuado la trayectoria iniciada por Tony Blair de incremento del peso del sector privado en las academias, aumentando la diversidad de escuelas, y continuando con el desarrollo de una modalidad obligatoria entre 16 y 18 años desde 2015 de escolarización a tiempo parcial compaginada con prácticas laborales, para alumnos no escolarizados a tiempo completo.

Política educativa de corte neoliberal cuya aplicación se inicia en el gobierno de Thatcher, cuando se introducen por primera vez medidas privatizadoras y, aunque no sin contradicción a los principios neoliberales, la centralización educativa asimilando el Estado funciones de las LEAs, y la creación de un panorama educativo caracterizado por una gran diversidad de tipos de escuela, aunque el principio de comprensividad, si bien profundamente reformado, sigue vigente.

En cualquier caso hay que recordar que el Reino Unido nunca ha disfrutado de un sistema educativo unificado. Incluso cuando en 1965 se reforma en bases comprensivas, la *Circular 10/65* permitía hasta 6 tipos diferentes de escuela, desde las que siguen el principio de comprensividad de modo estricto, a las que mantuvieran el espíritu academicista y meritocrático de preparación para el *sixth form*.

El panorama educativo del Reino Unido, más concretamente en Inglaterra y Gales, habiendo sido adaptadas a Escocia e Irlanda del Norte por otras normativas similares pero con rasgos autóctonos, es la de un sistema que a nivel escolar carece de

unificación: a nivel educativo el Reino Unido es comprensivo, pero la tipología de escuelas es muy diversificada, hay muchos tipos de escuelas. Además de las diferencias entre los diferentes territorios que componen del Reino Unido: Inglaterra, Gales, Escocia, e Irlanda del Norte.

Herencia de la legislación desde los gobiernos de Thatcher y Blair, pasando por Brown y Cameron, son las academias, las escuelas especializadas, los *city technology colleges*, las *Foundation schools*, ahora denominadas *Trust Schools*, por las que se reemplazó las *grant maintained schools*, en donde hay *faith schools*, escuelas religiosas, cristianas o de cualquier otra confesión, y seculares, habiendo todavía hoy un grupo reducido de *grammar schools* que han sobrevivido a los cambios del sistema educativo desde 1965, y un número también marginal de *modern schools* que todavía funcionan (SMITHERS y ROBINSON, 2010: 2). Un sistema educativo comprensivo que preserva una alta variedad de escuelas, donde caben todas las creencias y estilos de vida, desde escuelas donde todavía se da la tradicional separación de sexos, a las más modernas donde se aplica la educación mixta. Escuelas que siguen bajo el modelo de *grammar schools*, y escuelas comprensivas, donde la diferenciación entre vía académica y vocacional sigue siendo estrictamente a los 16 años, y en donde de forma estricta se sigue impartiendo el *curriculum* nacional, sin que se hayan especializado en ninguna área en particular (SMITHERS y ROBINSON, 2010: 2).

Diversidad donde otro elemento que se conserva, aunque de éxito relativo, de la escuela comprensiva, es que los criterios de admisión no sean meritocráticos, salvo para las *grammar schools*, y los a menudo exigentes criterios de selección en las pruebas de acceso a escuelas de éxito, por ejemplo para el ingreso en la *Thomas Telford School* y la *Harris City Academy*. Para la regulación y estandarización de los mecanismos de admisión a una escuela en 1998 se introduce por primera vez el *Admission Code*, en principio voluntario, obligatorio desde 2008, habiendo merecido toda una ley en el gobierno de Cameron. Código de Admisión que deben tener en cuenta si hay algún tipo de vínculo entre hermanos en el colegio, la proximidad al domicilio, fácil acceso por transporte público, afiliación religiosa, y otras cuestiones de carácter médico o social (SMITHERS y ROBINSON, 2010: 2) por ejemplo para alumnos con necesidades educativas especiales, o de contextos sociales desfavorecidos.

Para terminar de dar una imagen detallada de cómo ha quedado el sistema educativo en Inglaterra y Gales después de las últimas reformas, el sistema educativo del Reino Unido es dirigido por el *Department for Education*, que entre sus funciones se encuentra la elaboración de leyes educativas que posteriormente el gobierno propone a aprobación en la cámara de los comunes y la cámara de los lores. En los países que tengan su propia asamblea o parlamento nacional, Gales, Escocia, Irlanda del Norte, las normativas del gobierno central son posteriormente adaptadas a su contexto nacional. Normalmente Gales sigue de cerca las normativas que se aplican en Inglaterra. Debido a que Inglaterra carece de parlamento propio aplica directamente las normativas que aprueba el gobierno en las cámaras.

Además del *Department for Education*, de carácter estatal, y los órganos educativos de las asambleas y parlamentos nacionales de Gales, Escocia, e Irlanda del Norte, a nivel local la supervisión y control del sistema educativo lo llevan a cabo las LEAs, creadas en 1902, en sustitución de las *school boards*, aunque sus funciones han decrecido desde 1979 hasta la actualidad, por los sucesivos gobiernos de uno u otro signo.

La reducción de las funciones de las LEAs se explica por dos procesos:

- El proceso de recentralización, en virtud del cual el gobierno ha asumido funciones anteriormente descentralizadas: en materia curricular, inspección, introducción de mecanismos de evaluación externa, y procesos de *opting out* por el que las escuelas que lo solicitasen pasaban de ser gestionadas por las LEAs a depender del gobierno central para la obtención de fondos.
- El aumento de la participación del sector privado, motivo por el cual algunas funciones de las LEAs en materia de gestión escolar, proporcionalmente al nivel de participación del sector privado en una escuela, ha pasado de las LEAs a ser total o parcialmente privada.

Actualmente en el sistema educativo inglés hay obligatoriedad de escolarización entre los 5 y los 18 años de edad. Antes de los cinco años, es la educación preescolar, *nursery schooling*, ya sean guarderías o parvularios, la escolarización es voluntaria, no gratuita, y la demanda es cubierta por las autoridades locales, u organismos independientes (COWEN, 2005: 72). De 5 a 11 años es la educación primaria, y de 11 a

16 años la educación secundaria inferior, normalmente *comprehensive schools* salvo para los que acudan a las *grammar school*. En 2005 la tasa de matriculación en escuelas comprensivas era de 90% (COWEN, 2005: 72). De 16 a 18 años la secundaria superior, *upper secondary*, donde los alumnos eligen entre vía académica o vocacional. La educación académica se da en los *sixth form colleges* o *tertiary colleges*. La educación vocacional puede ser a tiempo completo o a tiempo parcial, en este último supuesto se compagina con prácticas en puesto de trabajo.

Dentro de las *comprehensive schools* en secundaria inferior hay escuelas comprensivas en sentido estricto, escuelas especializadas, academias, y *faith schools*. En escuelas especializadas y academias, aparte de las materias obligatorias, se enfocan en un área o enseñanza determinada, en las academias pueden estar relacionadas con áreas del *curriculum* o ciencias empresariales. En las *faith schools* además del *curriculum* nacional tanto el modelo de organización de la escuela y la materia de Religión dependen de la confesión religiosa o creencias filosóficas de la escuela. Ninguna de estas escuelas vulnera el carácter comprensivo. El alumno a los 16 años debe superar el nivel ordinario, *A Level*, del Certificado General de Educación Secundaria, y a partir de entonces ya se diversifican las opciones escolares a dos vías, académica o vocacional, y dentro de la vocacional a tiempo completo o tiempo parcial compaginado con prácticas laborales. Sólo que en el caso de escuelas especializadas y academias la educación secundaria inferior termina con una cierta especialización.

En el Reino Unido al término de la secundaria inferior los alumnos deben presentarse a una prueba externa para la obtención del Certificado General de Enseñanza Secundaria de nivel ordinario, *O Level*. Y para quienes finalicen la vía académica de la secundaria superior, la prueba de nivel avanzado del Certificado General de Enseñanza Secundaria, *A Level*, normalmente en las *sixth form* o *tertiary college*, lo que cualificaría para el acceso a la universidad.

Después de las últimas reformas al principio de comprensividad, el sistema educativo británico sigue siendo en líneas generales comprensivo, habiendo un retardo de la selección escolar hasta los 16 años, donde por lo general, el 90% de alumnos matriculados en escuelas comprensivas es cuando por primera vez deciden la continuación de su escolarización por la vía académica o la vía vocacional, lo cual en gran medida depende también de la superación de la prueba de nivel ordinario, *O Level*,

que entonces daría vía libre para el acceso a la *sixth form* o *tertiary college*, que prepararía para la superación de la prueba de nivel avanzado, *A Level*, para el acceso a la universidad.

Este modelo educativo comprensivo es por lo general aplicable para ese 90% de alumnos que a los 11 años se matriculan en *comprehensive school*. Para el resto de alumnos que a los 11 años se escolaricen en *grammar schools*, su educación sería completamente diferente, manteniéndose en un esquema diversificado tradicional. Las *grammar school* preparan para la superación del *O Level*, para el acceso a las *sixth form* de las *grammar school*, que a su vez prepara para la superación del *A Level*, para el ingreso a la universidad. En 2010 todavía se contabilizaban 164 *grammar schools* (SMITHERS y ROBINSON, 2010: 7-8).

A nivel educativo, el sistema británico sigue las principales características del principio de comprensividad. Si bien mantiene algunas *grammar schools*, que siendo de carácter elitista es minoritaria, siendo mayoritarias las *comprehensive school*. Por otro lado, para la cobertura de la demanda escolar, aun preservando las principales señas de identidad comprensivas, se ha creado una variada gama de tipos de escuela, como resultado de todas las leyes educativas desde la Segunda Guerra Mundial, habiendo todavía hoy algunos tipos de escuelas heredadas de la Edad Media, como las *church schools* que todavía siguen abiertas.

Mientras en Suecia la diversidad escolar se reduce a si son públicas o privadas, y en el caso de privadas, las *Free Schools* o *Independent Schools*, si responden a una filosofía, religión, o método pedagógico propio, en el Reino Unido, aparte de las *maintained schools*, mantenidas normalmente por las LEAs, hay toda una tipología de escuelas privadas, diversidad que va desde, aquellas que en cierto modo son reminiscencia de las *voluntary schools* medievales, a todos los modelos de privatización que ha vivido la escuela desde Thatcher a la actualidad.

Hoy en día la tipología de escuelas privadas, según tipo de financiación y control, que se encuentran en Inglaterra y Gales son: escuelas privadas, denominadas también *independent schools*, y las *State funded schools*, de financiación mixta, pública y privada.

Dentro de las *State funded schools: academies , communities schools, foundation schools o trusts schools, voluntary aided schools, voluntary controlled schools*. Dentro de estas escuelas ha habido un amplio margen para la libre creación de escuelas de acuerdo a diferentes credos religiosos, aspecto que hay autores que manifiestan que no garantiza de modo suficiente la igualdad de oportunidades, por su relación conflictiva frente los actuales valores de las sociedades contemporáneas.

“These conflicts are especially apparent around questions of marriage, sexual behaviour, sexuality and abortion. We would argue that these conflicts are irresolvable and threaten to destabilize society” (GREEN y NICK, 2012: 15).

Independientemente de la compleja clasificación de escuelas, en términos educativos es un sistema comprensivo, en donde si bien ha sido profundamente reformado, sigue manteniendo una edad tardía de diferenciación educacional, salvo en *grammar schools*. El sistema británico sigue así continuando la tradición academicista de un lado, la escuela comprensiva de otro, mientras se abre a nuevos discursos, tendentes a la revalorización del conocimiento aplicado, y las salidas vocacionales, promocionando una modalidad vocacional similar al Sistema Dual alemán, en la *Education and Skills Act* de 2008..

Una valoración a los resultados escolares de las sucesivas reformas es apreciando sus resultados en el último informe PISA 2012, en donde sin ser demasiado negativos, no logra el nivel de Finlandia.

De los 34 países que el estudio integra, el Reino Unido se encuentra por encima de la media, si bien su posición en resultados en matemáticas, con un puntaje de 494, sería el puesto 23, muy distinta de los líderes del ranking. El Reino Unido en matemáticas tendría puntuaciones similares a República Checa, Dinamarca, Francia, Islandia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Noruega, y Portugal. En lectura lograría 499 puntos, posicionándose a un nivel parecido a República Checa, Dinamarca, Francia, Alemania, Noruega. En ciencia lograría 514 puntos, situándose próximo a Austria, República Checa, Irlanda, Países Bajos, Eslovenia y Suiza.

El informe también señala que las condiciones socioeconómicas son un hándicap para una verdadera igualdad en educación, habiendo indicios de elevadas diferencias en los resultados escolares atribuibles a diferencias socioeconómicas,

especialmente en alumnos inmigrantes, aunque distinguiendo a alumnos de inmigrantes de segunda o tercera generación, donde los resultados aunque dependan del nivel socioeconómico, son similares a los de cualquier otro estudiante británico de nivel socioeconómico parecido.

Que un país como el Reino Unido, miembro del G-8 que aglutina los 8 países más ricos del mundo, al igual que Alemania, y en lo educativo en matemáticas se encuentre en el puesto 23, demuestra que no los países más ricos tienen los mejores resultados escolares.

Aunque en líneas generales el Reino Unido se encuentra por encima de la media de la OECD en las diferentes áreas de estudio, manifiesta desigualdades educativas atribuibles a desigualdades socioeconómicas.

5.3.4. El Reino Unido en el informe PISA del 2012.

En términos promedio la puntuación británica en PISA 2012 en matemáticas es de 494 puntos, en lectura 499 puntos, y en ciencia 514 puntos (OECD, 2013). Inferior a Finlandia, que lidera los informes PISA desde el año 2000, pero también el Reino Unido tendría en el año 2012 un resultado promedio en todas las áreas de competencia evaluadas inferior a Alemania, país que después de los malos resultados en el primer informe PISA del año 2000 ha demostrado capacidad de superación. El rendimiento de Alemania en el informe PISA 2012 sería de 514 puntos en matemáticas, 508 puntos en lectura, y 524 puntos en ciencia (OECD, 2013) en todos los casos superior al Reino Unido.

Dentro de los países que se comparan en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España. El sistema educativo británico demuestra mejores resultados en comparación a Suecia y España. Suecia sería el país que tendría los resultados más bajos en comparación a Finlandia, Reino Unido, Alemania y España. Y en cuanto a España también se ubicaría por debajo del Reino Unido en término promedio en todas las puntuaciones de las áreas evaluadas en el informe PISA del año 2012, los resultados de España por área sería en matemáticas de 484 puntos, en lectura 488 puntos, y en ciencia 496 puntos (OECD, 2013).

En términos promedio, dentro de los países de estudio en esta investigación el Reino Unido se localizaría en una posición intermedia, por debajo de Finlandia y Alemania, y por encima de Suecia y España. La posición intermedia del Reino Unido revela un nivel de rendimiento moderado, a pesar de todas las reformas realizadas, lo que evidencia que los últimos correctivos neoliberales no han redundado en beneficio de la competitividad internacional de la educación británica.

Es por este motivo que contrasta el elevado nivel de excelencia de las más prestigiosas *public schools*, que preparan para el acceso a los más prestigiosos *college* de Oxford y Cambridge, de reputación internacional incuestionable, frente el nivel de rendimiento moderado que de forma promedio alcanza el conjunto del país en los informes PISA.

El comportamiento moderado del rendimiento escolar en PISA del Reino Unido cuando sus escuelas privadas más prestigiosas son modelo de excelencia educativa internacional, manifiesta que a pesar de la excelencia internacional de su prestigiosa escuela privada, cuando se hacen estudios nacionales promedio del rendimiento educativo británico, el elevado rendimiento educativo de las escuelas de élite no compensa los déficits de rendimiento escolar del resto sistema educativo.

En el área de matemáticas en el año 2000 la puntuación británica fue de 529 puntos (OECD, 2003) en 2012 fue de 494 puntos, una pérdida de 35 puntos,. Pérdida significativa en donde los alumnos de bajo rendimiento, por debajo del Nivel 5, inferior a 420,07 puntos, se ha elevado entre 2006 al 2012, pasando de 19,8% a 21,8%, una subida del 3%. Si bien el grupo de alumnos de alto rendimiento, superiores a Nivel 5, sobre 606,99 puntos, se mantiene ligeramente estable pasando entre 2006-2012 del 11,1% al 11,8%, una ligera subida del 0,7%.

En el área de competencias científicas, en el año 2000 el Reino Unido logra 532 puntos (OECD, 2003), en 2012 consigue 514 puntos, una pérdida de 18 puntos. En el grupo de alumnos de bajo rendimiento por debajo del Nivel 2, inferior a 409,54 puntos, en el año 2006 era de 16,7% y en 2012 se reduce al 15%, una bajada del 1,7%. Aunque también se percibe una reducción del porcentaje de alumnos en el grupo de alto rendimiento superior a 633,33 puntos, por encima del Nivel 5, que representando el 13,7% en el año 2006, decrece al 11,2% en 2012, demostrando una reducción en el porcentaje de alumnos de alto rendimiento del 2,6% (OECD, 2014).

En el área científica, entre los años 2006 al 2012, los cambios según género, se producen de la siguiente manera. Entre los chicos, el grupo de bajo rendimiento desciende del 16,7% al 13,9%, un descenso del 2,8%, mientras en las chicas bajarían sólo del 16,7% al 16%, tan sólo 0,7%. Y el grupo de alto rendimiento también desciende, en los chicos del 16% al 12,6%, un descenso del 3,4%, mientras en las chicas sería del 11,5% al 9,8%, un descenso del 1,7%.

En el caso del área de lectura la puntuación británica en el año 2000 fue de 523 puntos (OECD, 2003) mientras en 2012 fue de 499 puntos, de nuevo baja 24 puntos. La evolución de los grupos de bajo y alto rendimiento en lectura, entre los años 2006-2012, sería el siguiente. El grupo de bajo rendimiento en lectura, por debajo del Nivel 2, inferior a 407,47 puntos, en el año 2006 sería del 19%, pasando al 16,6% en 2012, una reducción del 2,4%, aunque también se produce una reducción del grupo de alto rendimiento en lectura superior a Nivel 5, por encima de 625,61 puntos, que pasarían del 9% al 8,8%, una reducción del 1,2%.

Y para la finalización del análisis de los datos cuantitativos volcados por el informe PISA del año 2012 se señalan los datos de porcentajes de varianza por área evaluada explicada por el nivel socioeconómico, que serían los siguientes: 12,5% en matemáticas, 11,8% en ciencia, y 13,5% lectura; unos datos que se sitúan por debajo de la media internacional, que en matemáticas sería del 14,8%, en ciencia 13,1%, y lectura 14%.

De este modo se concluye sobre la influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento escolar en las áreas de competencia evaluadas, que el Reino Unido se situaría por debajo de la media internacional, lo que revela un impacto menor del nivel socioeconómico que en otros países, lo que sería motivo para mayor igualdad en educación.

Dentro de los países que se comparan en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España; el Reino Unido se encontraría en una posición intermedia. Los porcentajes de varianza explicada por nivel socioeconómico por cada área de competencia evaluada, son menores en el Reino Unido en comparación a Alemania y España que denotan mayor desigualdad, y en contraste el Reino Unido estaría por debajo de Finlandia y Suecia que liderarían el ranking en igualdad educativa entre los países estudiados en esta investigación.

A modo de conclusión de los resultados del Reino Unido en el informe PISA del año 2012, se observa un descenso generalizado desde el año 2000 en todas las áreas. Simultáneamente descienden los alumnos en los grupos de bajo rendimiento, pero también descienden los grupos de alto rendimiento. Demostrando el Reino Unido, que si bien sus resultados no son tan bajos como los de España y Suecia, no alcanzan un nivel competitivo en comparación a Finlandia y Alemania.

Estos datos revelan una posición intermedia del Reino Unido en comparación a Suecia, Finlandia, Alemania y España, al igual que en el Reino Unido se encontraría en una posición intermedia en relación al impacto del factor socioeconómico sobre el rendimiento educativo, donde el Reino Unido denota mayor desigualdad por este factor que Finlandia y Suecia, aunque demuestra mayor igualdad en educación que Alemania y España.

Los datos del informe PISA revelan que el Reino Unido goza de un sistema educativo cuyos resultados moderados le conceden una posición intermedia en comparación a otros países de su misma región, Europa occidental, pero resultados que mejorarían si profundizase en las actuales virtudes de su sistema educativo, reorientando la estrategia educativa hacia una mayor adaptación a la nueva era de la competición educativa internacional.

5.3.5. Configuración de los elementos de la escuela comprensiva británica.

Una vez estudiada la evolución de la escuela británica desde las primeras *grammar schools* de la Edad Media a la legislación escolar en el siglo XX, analizando a posteriori el panorama actual de la educación secundaria británica hoy en día, y sus resultados en el informe PISA, donde se percibe la necesidad de una profunda mejora según se observa el descenso de rendimiento desde el año 2000, a continuación se pasa a una síntesis global sobre los principales elementos de la escuela comprensiva británica.

A modo de síntesis, y al igual que se ha hecho con Suecia y Finlandia, y se hará con España, se analiza en la escuela comprensiva británica los siguientes elementos: teóricos autóctonos, cultura escolar, estructura, *curriculum*, paradigma de referencia

(GARCÍA RUIZ, 2011b: 180; GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). Sobre los cuales se identifican las principales características de su modelo de escuela comprensiva.

En primer lugar, después del thatcherismo la educación secundaria británica no vuelve a una lectura estricta del principio original de comprensividad. Sin embargo se sigue organizando sobre bases comprensivas. Mantiene algunos de los elementos originales más importantes, entre ellos el retardo de la selección educativa, a través de una educación común hasta los 16 años, para todos los alumnos que se escolaricen en la *comprehensive school*, prácticamente el 90% del alumnado (COWEN, 2005) a cuyo término hay posibilidad de acceso a la vía vocacional o académica de la educación secundaria superior. En el caso de continuación en la vía académica se exigirá la superación de la prueba *O Level*, y al término de la vía académica de la secundaria superior la superación de la prueba *A Level* para el acceso a la universidad.

La escuela comprensiva británica presenta diferencias respecto la finlandesa también en parte explicadas por sus diferenciales culturales. La escuela comprensiva finlandesa prioriza de modo muy estricto el principio de igualdad, lo cual en parte se explica porque aún conserva una mentalidad autoritaria, obediente y colectivista. Mientras en el Reino Unido hay una gran pluralidad y diversidad de tipos de escuelas, que en cierto modo se explica por su tradición liberal, que concede enorme importancia al principio de libertad, conservando por este motivo una enorme variedad de modelos escuelas, desde las *grammar school* y *public school* para la élite social, y la permanencia de modelos escolares que todavía hoy existen en el Reino Unido y han sido heredados de la Edad Media en tanto que una evolución de las antiguas *voluntary schools* adaptadas a la época moderna.

Partiendo de la base de las diferencias de la escuela comprensiva británica frente a otros modelos escolares comprensivos como el finlandés, a continuación se perfilarán los elementos sobre los cuales se ha configurado la actual escuela comprensiva del Reino Unido.

5.3.5.1. Principales referentes teóricos de la escuela comprensiva británica.

El análisis preferente de nuestro estudio del nivel de la enseñanza secundaria ha hecho recomendable la introducción de un epígrafe en el que figure el carácter y los

principales hitos desarrollados en la evolución de la escuela secundaria pública inglesa desde sus orígenes hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Sólo un análisis de este tipo puede proporcionar una visión retrospectiva de los rasgos exclusivista que tradicionalmente han caracterizado a la enseñanza secundaria inglesa y de su evolución progresiva hacia un modelo más democrático de la misma. En este sentido se revelan especialmente clarificadores los estudios de Müller, Ringer y Simon (1992), el de Frijhoff (1983), y la obra de Tawney (1922). Dichas obras muestran el carácter fuertemente estratificado y selectivo del sistema educativo inglés desde sus orígenes y la doble vía existente entre la enseñanza elemental, concebida para la clase obrera y sin otras perspectivas que la salida al mundo laboral, y la secundaria, a la que acuden las clases medias y altas y que permite el acceso a la enseñanza superior. Protegido desde sus orígenes con fuertes medidas selectivas que se evidencian en la existencia de exámenes discriminatorios a la edad de los once años, al nivel de enseñanza secundaria sólo acceden aquellos alumnos preparados en las *grammar schools*, cuyo currículo está especialmente diseñado para la aprobación del mismo. Sólo una ínfima parte de las clases obreras compuesta por los alumnos más brillantes, pueden acceder a este nivel de enseñanza tras la obtención de las denominadas becas *free places*.

Es a partir de la década de los veinte cuando los teóricos del partido laborista, entre los que ocupa un lugar prominente R. H. Tawney, comienzan a reivindicar el principio de la democratización de la enseñanza secundaria. No obstante, en los estadios iniciales de este partido la democratización de la enseñanza no lleva aparejada la igualdad de oportunidades que posteriormente defenderá con tanto énfasis el partido laborista. En la década de los veinte se reivindica una “enseñanza secundaria para todos” genérica que supone una “discriminación por selección” frente a la “discriminación por eliminación” anteriormente existente. El elemento selectivo se mantiene, pues, ciertamente, pese a los deseos democratizadores y de implantación de la igualdad de oportunidades presentes en muchos sectores políticos y educativos, la excelencia de la *grammar school*, la cual debe mucho a estos aspectos selectivos anteriores y posteriores a su acción educativa, seguirá siendo admirada incluso dentro del propio sector laborista. Así ocurrirá con el establecimiento de la *modern school*, escuela de carácter preferentemente profesional establecida en la década de los cuarenta: concebida para la mayoría de la población escolar e ideada para estar libre de los elementos competitivos de exámenes posteriores, esta escuela buscará emular los

aspectos más loables de aquella y su propia autoestima, herida desde sus orígenes y nunca del todo restituida, no se verá aliviada hasta la presentación de sus alumnos a los exámenes sancionadores de la escuela secundaria, desvirtuando así los fines para los que fue concebida.

Así ocurrirá, igualmente, con la escuela comprensiva. Heredera de la *modern school*, sus mismos principios rectores, currículo, organización externa y metodología – nunca claramente formulados del todo por el partido laborista, y nunca implantados en su pureza por esta fuerza política- sufrirán, allí donde se llevaron a cabo, fuertes críticas por revelar aspectos de excelencia y selectivos propios de las *grammar schools*.

En lo que atañe a la evolución de la enseñanza secundaria inglesa, son de destacar algunas obras clave, como la de Gordon, Aldrich y Dean (1991), Evans (1985), Dent (1970), Dean (1992), Lawson and Silver (1973), y Hyndman (1978). En todos ellos se pone de relieve la trascendencia de ciertos documentos como hitos en el logro de la democratización del nivel de la enseñanza secundaria. Entre los documentos orientativos clave en el diseño de la enseñanza secundaria inglesa durante este período y en décadas posteriores son de referencia obligada el *Hadow Report* de 1926 y el *Spens Report* de 1938 y otros que, en fecha más cercana a la redacción de la *Education Act* de 1944, influyen de forma decisiva en la misma, como el *Norwood Report* de 1943. En ellos se evidencia por vez primera la apuesta ministerial clara por una conexión entre los niveles elemental y secundario de la enseñanza, que supere las divisiones sociales y el tímido reconocimiento de los potenciales beneficios de la experimentación ya existente de la enseñanza secundaria obre bases comprensivas como forma de consecución de la igualdad de oportunidades en la enseñanza secundaria. No obstante, todo ello se lleva a cabo en un marco conservador y tradicionalista que sigue reconociendo la existencia de tres tipos de alumnos según sus diversas aptitudes intelectuales o prácticas, la necesidad de los procesos selectivos a todos los niveles que garanticen su detección, y la legitimidad de distintas instituciones de enseñanza secundaria que formen diferencialmente a los mismos según la actividad profesional que van a desempeñar en el futuro.

Secondary Education for All es el título del influyente Informe mandado redactar a R. H. Tawney, el pensador laborista más influyente de los años veinte por el ACE, y cuya visión fue adoptada de inmediato por el partido laborista como programa

educativo, por vez primera sistemático y propio de carácter práctico y radical que perduraría durante los veinte años siguientes y cuyas propuestas y reformas se verían oficialmente consagradas dos décadas más tarde con la Ley de Educación de 1944. Tras la Ley Balfour de 1902, cuyo principal mérito radicó en la concesión de potestad a las LEAs en el ámbito de la enseñanza secundaria, estableciendo el germen de la enseñanza secundaria nacional, el Informe de Tawney constituye el segundo gran hito del período, en este caso hito teórico pero necesario, en lo que respecta al establecimiento de este nivel de enseñanza sobre bases de democratización. En dicho Informe se defendía un programa de educación secundaria gratuita, universal y obligatoria. Hay que señalar que el concepto de educación secundaria propuesto por los teóricos laboristas de los años veinte se adhería de lleno a la tradición liberal representada desde antaño por la *grammar school*. En este sentido, lo que los laboristas de los años veinte reivindican es una educación secundaria liberal para todos.

En lo que respecta al estudio de la escuela comprensiva en Inglaterra son especialmente significativas para el conocimiento de la evolución de su implantación las obras de Rubinstein and Simon (1969): *The evolution of the Comprehensive School 1926-1966* (London, Routledge & K. Paul); la de Ford, J. B. (1969): *Social Class and the Comprehensive School* (London, Routledge and K. Paul); la de Parkinson, M. (1970): *The Labour Party and the Organization of Secondary Education 1918-65* (London, Routledge and K. Paul) y Marsden, D. (1971): *Politicians, Equality and Comprehensives* (London, Fabian Society).

Pese al aparente triunfo del modelo tripartito de la enseñanza secundaria, el carácter esencialmente ecléctico y flexible de la *Education Act* de 1944 permitirá el inicio, no sólo de la democratización de este nivel de enseñanza, sino de su organización sobre bases comprensivas, constituyéndose en marco legal a partir del cual se inician las primeras experiencias pioneras en este sentido. En la década de los cincuenta ambos partidos mayoritarios concuerdan, no obstante, en que la igualdad de oportunidades prometida con la *Education Act* de 1944 permanece sin cumplir, lo cual es causa de la introducción del debate de la escuela comprensiva con una fuerza sin precedentes y de su implantación a gran escala por el partido laborista, en el momento de su victoria electoral en el año 1964, a través de la *Circular 10/65*. Ese momento de gran protagonismo laborista y de implantación de la escuela comprensiva tiene lugar en un período de politización (1964-1979) de la política educativa inglesa. El rasgo esencial

de este período es la ruptura del anterior consenso en educación. El factor clave que desencadena la polémica es la reorganización de la enseñanza sobre bases comprensivas a escala nacional por el partido laborista. Por vez primera en la historia de la educación inglesa, el partido laborista toma la iniciativa en educación y decide implantar una auténtica igualdad de oportunidades en la enseñanza que elimine los privilegios en educación y establezca una auténtica justicia social. El principio de comprensividad será encarnado en una escuela comprensiva definida como institución caracterizada por la ausencia de selección previa y durante su acción educativa. Además de los estudios ya señalados, hay otros muchos de gran relevancia que abordan los fundamentos de la escuela comprensiva, y muy especialmente, los objetivos educativos concebidos por el partido laborista en su implantación. Son especialmente valiosas las aportaciones de Pedley, R. (1956): *Comprehensive Education – A New Approach* (London, Victor Gollanz), Cox, M. (ed.) (1969): *One School for All* (London, NFER), y Lawton, D. (1977): *Education and Social Justice* (London, Sage Publications). No obstante, por la extensión y la profundidad con que aborda el tema, la obra por excelencia sobre el desarrollo del principio de comprensividad y la Escuela en este período puede ser considerada la de Benn, C. y Simon, B. (1970): *Half way there- Report on the British Comprehensive School Reform*. Un rasgo que destaca especialmente de esta última obra y, más notablemente, de los documentos oficiales que abordan esta temática estrella en este período, muy en primer término la *Circular 10/65* y la *Education Act* de 1976 que eleva a aquella a rango de ley, es la ausencia de definición de lo que propiamente se entiende por principio de comprensividad o por escuela comprensiva. Las alusiones a esta última sólo aluden a la ausencia de selección a su ingreso, lo cual se limita a retrasar la elección entre las diversas vías curriculares existentes en las etapas superiores de la escuela secundaria comprensiva “no ortodoxa”.

Por lo demás, el sistema legislativo inglés seguirá en la línea de respetar la diversidad institucional característica de la enseñanza secundaria. La ausencia de los elementos curriculares en los inicios del debate de la escuela comprensiva resultan en la continuación de la “doble nación” en el sistema educativo inglés, diversificando a los alumnos según el carácter de las enseñanzas, los exámenes realizados y, en última instancia, las oportunidades laborales a que estos conducen. No obstante, la implantación en algunas LEAs de escuelas comprensivas “ortodoxas”, de tramo continuado 11-18 años, las cuales integran enseñanzas tanto académicas como

profesionales, eliminó el carácter esencialmente propedéutico de la enseñanza secundaria en las mismas.

5.3.5.2. La cultura escolar.

Históricamente la escuela comprensiva británica es sumamente tradicional. A pesar de ser defendida por teóricos del laborismo lo que se percibe es que realmente la política oficial del laborismo es una educación secundaria liberal para todos. Entendiendo por educación liberal aquella que dentro del más estricto principio de libertad se respeten las señas de identidad de la *grammar school*, paradigma de excelencia educativa, desde un modelo de enseñanza donde el principio de autoridad docente rige la vida académica. Un principio que se mantendrá incólume en la *Education Act* de 1944. Julian Le Grand (1997) señala que la '*golden age of teacher control*' abarca desde 1944 hasta los años setenta "*in which parents of children in state schools were expected to trust the professionals and accept that teachers knew what was best for their children*" (WHITTY, 1997: 1). Una confianza depositada en la autoridad docente que se erosiona en los años sesenta a tenor de los cambios sociales y pedagógicos.

“Al iniciarse la desindustrialización, el cierre de astilleros, plantas de industria pesada, minas y la industria textil, la clase obrera y los inmigrantes recientes fueron los más afectados. Tendencias modernas, como la ruptura familiar y las drogas, agudizaron los problemas. Por los años sesenta, el absentismo y los conflictos en el aula hicieron que muchas escuelas ya no lograran que sus alumnos superaran la prueba final a los dieciséis años” (ENKVIST, 2006: 54).

Los cambios sociales de la época, y la percepción social de que el *eleven plus* más que un mecanismo de selección educativa, lo es de selección social, que perjudica a las clases medias y obreras, llevará a su supresión por el gobierno laborista de Harold Wilson, implantando la escuela comprensiva a nivel nacional en la *Circular 10/65*, desde una perspectiva conservadora, por cuanto en todo momento se respeta, si es que no se imita, el *ethos* de las *grammar school* y las *public School*, trasplantando muchas de sus prácticas habituales a la *comprehensive school*.

Prueba de ello: el modo en que escuelas comprensivas reorganizadas sobre *technical schools* o *modern schools* obtuvieron peores resultados que las reorganizadas sobre *grammar schools*, los docentes que ocuparon cargos de responsabilidad en *grammar schools* frecuentemente se les asignaba puestos similares en escuelas comprensivas, las *comprehensive schools* conservaron elementos del *ethos* de las *grammar schools* creándose *houses* al estilo de las *public schools*, y en las escuelas comprensivas de menor tamaño hubo grupos de tutoría, donde un alumno de entre los de mayor edad hacía de mentor para los de menor edad (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

La *Circular 10/65* en ningún momento elimina los elementos más tradicionales de la cultura escolar británica. Se seguirán conservando los patrones tradicionales de buena conducta y normas de comportamiento. La percepción de ruptura cultural en la *Circular 10/65* se debe a que durante el gobierno de Harold Wilson las corrientes pedagógicas progresivas del laborismo, en las que se encuentran Simon y Lawton, logran por primera vez que la pedagogía progresiva se encuentre entre las directrices oficiales del partido y el gobierno, cuando anteriormente en el último gobierno laborista de Clement Atlee se mantuvo dentro de los modelos educativos tradicionales.

“This abolition of the 11-plus examination helped generate a new approach to curriculum organisation and strong advocates were again expressed towards more child-centred approach to teaching” (Moon, 1994).

Entre 1965 hasta el gobierno de Thatcher en 1979, la escuela comprensiva vive un periodo donde, simultáneamente la *comprehensive school* adapta elementos tradicionales del *ethos* de la *grammar school*, tal como señala García Garrido (2000); de otro lado hubo un intento de imposición de la pedagogía progresiva, cuyo principal documento teórico es el informe *Children and their Primary Schools*, más conocido por *Plowden Report* (1967), que animaba a los docentes a la aplicación de una pedagogía progresiva centrada en el alumno (BREHONY 1990; CHITTY 1993).

Experimentación pedagógica que llevará a un cambio en la percepción social sobre el papel docente en la reforma *“a view emerged during the 1970s that teachers had abused their de facto autonomy to the detriment of their pupils and society”* (WHITTY, 1997: 1). Los cambios serán objeto de una profunda revisión social. Perspectiva crítica a los recientes cambios que en los años setenta tendrá como

respuesta la aparición de los *Black Papers*, serie de cinco publicaciones en la revista *Critical Quarterly Society*. Los editores de los *Black Papers* serían: Cox, Dyson, y Boyson (GILLARD, 2011); donde “*A critique of <<progressivism>> was central to the Outlook expressed in the black papers*” (BRIAM, 1995: 17). Se acusaba a la pedagogía progresiva de los problemas que atravesaba la educación británica. Acusación que se concreta sobre todo en sus dos primeras publicaciones *Fight for Education: A Black Paper* (1969), *Black Paper Two: The Crisis in Education* (1969). En los dos últimos *Black Papers* de 1975 y 1977 de la serie se hará más hincapié en la necesidad de un mejor sistema de becas y mayor libertad de elección a las familias.

La publicación de los *Black Papers* serán un serio correctivo a la orientación pedagógica del sistema educativo, que desde entonces observa “*the decline of child-centred progressivism and the inexorable rise of the ideas of the Black Papers and their successors ...of the New Right*” (BREHANY 1990: 111).

La llegada al gobierno de la Nueva Derecha en 1979, auspiciada por la unión de preservacionistas y neoliberales en el gobierno de Margaret Thatcher, supondrá la reafirmación de los valores escolares tradicionales. Muchas de las consignas lanzadas por los *Black Papers* ahora tendrán un gobierno dispuesto a llevarlas a cabo, siendo Cox, Dyson, y Boyson, editores de los *Black Papers*, figuras clave en la educación del nuevo periodo thatcherista. Desarrollarán una educación basada en los valores tradicionales, de los que siempre han sido garantes los *tories*, unido a un mayor impetu para el principio de libertad en educación. Desarrollarán un vocabulario educativo donde ahora priman los conceptos de excelencia, calidad, cuerpo de materias, tradición, disciplina, estándares educativos, evaluación, padres, libertad, mercado, opciones educativas, y autonomía local, (CARR & HARTNETT, 1996: 158).

Las reformas thatcheristas en los años ochenta se encaminan a la recuperación del espíritu tradicional de la escuela británica. A la que brinda de un profundo sentido de la moral, “*in this policy climate, become a means of surveillance and enforcement of morality and educational practice in the United Kingdom*” (POWELL y MARGARET, 2005: 96). Sintetizándola a una visión corregida de la escuela comprensiva desde los principios neoliberales. Política educativa que tendrá como máxima pieza legal la *Education Reform Act* de 1988, a la que diversos autores califican como la ley educativa más importante del Reino Unido desde la *Education Act* de 1944 (MACLURE, 1988;

citado por POWELL y MARGARET, 2005; ALDRICH, 1992). Siguiendo a Enkvist (2006) las principales características del modelo de rendición de cuentas introducido por Thatcher entre 1987-1988 se caracteriza por

- Autonomía administrativa de la escuela
- *Curruculum* nacional en materias obligatorias
- Pruebas obligatorias a los 7, 11, 14, 16 años
- Exámenes externos.
- Publicación de resultados
- Inspección estatal independiente

Ya en estas características se observa la importancia de la evaluación y medición de resultados, propio de la educación tradicional. A diferencia de las nuevas corrientes pedagógicas que tiende a la promoción automática y modelos laxos de evaluación (ENKVIST, 2006).

Se puede decir que si bien en los años sesenta hay lapso de tiempo en que la pedagogía progresiva irrumpe en el sistema educativo anglosajón, los correctivos introducidos por la Nueva Derecha desde 1979 redirige la cultura escolar británica hacia el sendero de una cultura escolar tradicional. Que no sufrirá apenas variaciones durante el siguiente gobierno laborista de Tony Blair, a la que muchos autores consideran como, en lo fundamental, continuación de las políticas educativas predecesoras, tal como señala Chitty (2004: 61) ya que “cuando los laboristas llegaron al poder en 1997 era claro que el nuevo laborismo se mantendría en la línea educativa conservadora”, de modo que “*in many ways, New Labour's so-called 'Third Way' looks remarkably similar in practice to the Conservative's quasi-markets*” (WHITTY, 1997: 4).

Grandes similitudes en el terreno educativo entre la política educativa de la Nueva Derecha de Thatcher, y el Nuevo Laborismo de Blair, por cuanto comparten objetivos ideológicos comunes asentados en los principios neoliberales (POWELL, MARGARET, 2005: 99).

Entre los múltiples fenómenos que denotan la predominancia de la cultura escolar tradicional bajo el gobierno de Tony Blair fue el intento por parte del OFSTED del cierre de Summerhill en 1999. Summerhill, escuela fundada por Alexander Sutherland Neill, pedagogo famosos por un modelo de pedagogía libertaria centrada en

el alumno, se ha erigido históricamente como una de las escuelas progresivas más emblemáticas de Inglaterra, sufriendo un intento de clausura durante el gobierno de Blair. Al igual que durante el gobierno de Clement Atlee, el Nuevo Laborismo se caracterizó por la conservación de la educación tradicional. El Nuevo Laborismo sienta un nuevo giro en materia educativa dentro del laborismo británico, que de nuevo vuelve a la educación tradicional, abandonando el histórico apoyo del gobierno de Harold Wilson a la pedagogía progresiva.

La legislación del Nuevo Laborismo ha permitido el aumento de las *faith school* bajo subvención pública, y la creación de nuevas escuelas de éxito. Siendo algunos de sus más prestigiosos ejemplos de excelencia, favorecidas por el Nuevo Laborismo, la *Thomas Telford School* y la *Harris City Academy* (ENKVIST, 2006b).

A juicio de Enkvist (2006: 89) los principales críticos a la política educativa de Blair fueron los sectores más favorables a la pedagogía progresiva, cuando en realidad según la autora la política del Nuevo Laborismo ha dado excelentes resultados. Precisamente en no pocas publicaciones Enkvist aboga por una educación más apegada a la pedagogía tradicional, y señala como:

“Una profesora británica, Daisy Christodoulou (2014), ha escrito una crítica severa de los resultados prácticos de esta pedagogía...la autora sugiere que se hable de pedagogía postmoderna y no progresista ni constructivista. No se construye mucho, y por eso no le conviene el término de constructivista. La pedagogía en cuestión tampoco lleva al progreso, y por eso descarta el término de progresista” (ENKVIST, 2015: 211)

Después de la victoria electoral de David Cameron se ha seguido manteniendo un modelo educativo garante de los valores tradiciones de la cultura inglesa, donde el nuevo Secretario de Educación, Michael Gove, ha manifestado su deseo de vuelta del Reino Unido a la educación tradicional: *in conversations, consultations and speeches, Michael Gove clearly stated his desire to return to something like a traditional subject-centred education* (SCETT, 2010: 19).

De hecho Tal como señalaba García Garrido todavía en el año 2005, la educación británica seguía caracterizándose por su admiración a las más viejas y prestigiosas escuelas secundarias de origen medieval:

“Aunque el clima de disciplina se ha relajado algo en el curso de los últimos decenios, la seriedad, el orden, y la laboriosidad y el sentido jerárquico siguen presidiendo la vida diaria de las escuelas de este nivel, bastante atentas a no alejarse demasiado, en calidad, de las todavía envidiadas- al menos por importantes sectores- *independent schools*”(GARCIA GARRIDO, 2005).

La cultura escolar británica hoy en día sigue siendo en líneas generales tradicional. La *Circular 10/65* en ningún momento pretende una ruptura radical frente los patrones escolares tradicionales, lo que intenta es la extensión de lo mejor de las *grammar school* a toda la sociedad, que de hecho imita y emula introduciendo en las *comprehensive schools* elementos del *ethos* de las *grammar* y *public schools*. Si acaso hubo un intento de implantación de la pedagogía progresiva en el *Plowden Report* de 1967, que chocará frente los *Black Papers* publicados entre 1969-1977, cuyos editores, alcanzan puestos de responsabilidad en el gobierno de Thatcher, imprimiendo un sello tradicional, aunque al mismo tiempo neoliberal, a la escuela británica, cuya legado se continúa en el gobierno de John Major. Sello que en lo sustancial que se ha mantenido durante el Nuevo Laborismo de Tony Blair y Gordon Brown, y el gobierno de David Cameron, quien sigue defendiendo los valores educativos tradicionales de los *tories*.

5.3.5.3. La estructura escolar de la escuela comprensiva británica.

La estructura de la educación secundaria británica tiene una serie peculiaridades que no observan otros países donde se ha implantado la escuela comprensiva. En Suecia, Finlandia, y España, la implantación de este modelo implica la desaparición de cualquier vestigio de escuela secundaria inferior diferente, habiendo sólo diferenciación institucional en secundaria superior entre escuelas académicas o vocacionales.

En el Reino Unido la implantación del principio de comprensividad en la *Circular 10/65*, en ningún momento supone la ruptura total frente las *grammar schools*. Primero porque el objetivo de fondo de la *comprehensive school* es la extensión del modelo de *grammar school* a toda la sociedad, aunque por este motivo existirá la percepción de que son una versión devaluada de las *grammar school*, tal como les sucedió a las *modern schools* (GARCÍA RUIZ, 2000). Y en segundo lugar porque la *grammar school* no desaparece radicalmente, y a día de hoy se conserva un número

reducido de ellas, (GARCÍA RUIZ, 2000; GARCÍA GARRIDO, 2005; COWEN, 2005; WIBORG, 2009b; SMITHERS y ROBINSON, 2010). La *Circular 10/65* en ningún momento pretende la erradicación de las *grammar schools*. Si históricamente hubo corrientes laboristas que pretendieron la abolición de las *public schools*, este tipo de planteamientos desaparecen con el Nuevo Laborismo (COWEN, 2005).

De otro lado, en Suecia, Finlandia, y España, la implantación de la escuela comprensiva implica una educación básica, hasta la educación secundaria inferior, donde las diferencias entre escuelas son mínimas: salvo que en algunas escuelas se ofertan determinadas asignaturas optativas que no haya en todos los centros, o se oferte una Religión minoritaria, o una lengua minoritaria no disponible en todas las escuelas.

En cambio hoy en día la educación secundaria inferior británica sigue preservando una estructura muy diversa y heterogénea (GARCÍA RUIZ, 2000; GARCÍA GARRIDO, 2005; COWEN, 2005; WIBORG, 2009b; SMITHERS y ROBINSON, 2010). Los correctivos neoliberales, dentro del respeto a los elementos esenciales del principio de comprensividad (enseñanza común en toda la educación básica hasta secundaria inferior), ha creado una compleja tipología de escuelas comprensivas, desde las *comprehensive schools* de los años setenta, las escuelas comprensivas especializadas, a las *City Academies*, y *faith schools*. Que a su vez conviven con las *grammar schools* y los *City Technology Colleges*.

La diversidad se hace aún más compleja si además se clasifican de acuerdo al modelo de organización y financiamiento. Desde las escuelas completamente privadas, a las que dependen total o parcialmente de financiación pública, que a su vez se diferencian en función sigan dependiendo de las LEAs, o el gobierno central, ya sea porque en su en su día se acogieron al *opting out*, o desde un principio han sido un modelo de gestión mixta, privada y pública, dependiente de subvenciones estatales.

La implantación en el Reino Unido de la escuela comprensiva será respetando en todo momento la libertad en educación: respetando la existencia de una minoría de *grammar schools*, creando una diversidad de *comprehensive schools*, y a partir del thatcherismo la aparición de “una tercera clase de escuela” los *City Technology College* (COWEN, 2005). Diversidad que ha ido en aumento conforme los nuevos gobiernos han introducido correctivos neoliberales. La compleja estructura escolar británica es un

elemento de crítica para algunos autores que consideran que supone un problema para la coherencia del aparato escolar:

“The various policy decisions and political compromises have left England’s education system lacking a coherent shape. There are specialist schools, city technology colleges, academies and trust schools; there are schools run by the churches and other faiths, and secular schools; there are grammar schools and secondary moderns left over from another era; there are single-sex and coeducational schools, secondary education can be provided in schools which begin at age 11 or 13 and continue to age 16 or 18, or in sixth form and tertiary colleges (now part of a different sector) which can cater for 14year-olds upwards” (SMITHERS y ROBINSON, 2010: 2).

De este modo cabe la conclusión que una de las particularidades de la estructura de la educación secundaria británica, a diferencia de otros países que han implantado la escuela comprensiva, es que el Reino Unido es uno de los pocos donde la implantación del principio de comprensividad en ningún momento se ha hecho a expensas del principio de libertad. La *Circular 10/65*, en todo momento junto al deseo institucional de un concepto fuerte de igualdad en educación (GARCÍA RUIZ, 2001); ha mantenido una lealtad inquebrantable al principio de libertad. La escuela comprensiva no fue impuesta de forma radical. Las familias británicas desde los años sesenta siempre han disfrutado de libertad de elección entre *comprehensive* o *grammar school*, y a partir de los años ochenta los *City Technology Colleges*, y dentro de las *comprehensive school* una gran variedad de modelos.

Diversidad que no existe ni en Suecia, Finlandia o España. Si acaso en Suecia un intento de introducción de mayor libertad a través de las *free school*, pero cuya estructura no llega al nivel de complejidad de la británica.

Ya antes de que el thatcherismo entrara en escena, el recelo de la sociedad británica por la defensa de sus libertades, base del liberalismo inglés, ha hecho que la estructura escolar sea sumamente variada. Y si bien normalmente se encuadra el sistema educativo británico dentro de los países que han implantado la escuela comprensiva, revela connotaciones todavía muy conservadoras, que se manifiesta en el modo en que la sociedad británica conserva sus tradiciones escolares.

La estructura de la educación secundaria revela que paralelamente se ha ido desarrollando una variedad de *comprehensive schools*, las *grammar school* siguen coexistiendo, si bien en menor proporción. La razón por el cual se cataloga al Reino Unido dentro de los países que han implantado la escuela comprensiva, es por cuanto la escuela comprensiva británica, en todas sus variedades, aglutina la mayoría de escolares.

Pero en esencia, la sociedad británica disfruta de la misma libertad de elección entre *grammar school*, *City Technology College*, o cualquier modalidad de *comprehensive school*, que una familia del Estado de Berlín entre *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, *Gesamtschule*. Con la diferencia que en Berlín la mayoría de las familias prefiere el *Gymnasium* por su prestigio y tradición vinculada a la *Bildung*. En cambio el 90% de las familias británicas escolariza a sus hijos en una *comprehensive school* (COWEN, 2005). Fenómeno que se explica porque: de un lado la generalización de los *City Technology Colleges* fue un fracaso aunque de forma individualizada algunos han sido de éxito como la *Thomas Telford School*, y de otro lado los elevados méritos académicos para la admisión en una *grammar school*, o las exigentes pruebas de acceso a determinados *City Technology Colleges* muy prestigiosos, unido a que a mayor prestigio de una escuela mayor coste económico, hace que para muchas familias británicas sea mucho más atractiva la *comprehensive school*, que por lo demás disfruta de elevada aceptación social.

La importancia que adquiere el principio de libertad en la estructura escolar británica es equiparable a la alemana. Si se afirma que la escuela británica es por lo general comprensiva, y no diversificada, es por las elevadas tasas de matriculación de las *comprehensive school*, en torno al 90% (COWEN, 2005). Mientras la *Gesamtschule* en muchos Estados de Alemania es prácticamente testimonial o nula (SHULTE, 2005; KOTTHOFF y PEREYRA, 2009; KOTTHOFF, 2011)

La estructura de la escuela británica se encuentra en consonancia con el liberalismo propio de la sociedad inglesa (WIBORG, 2009). Mientras la cultura escolar se muestra sumamente conservadora, en donde el valor de la disciplina, el esfuerzo, el academicismo anglosajón, la excelencia, el *ethos* de la tradición, forman parte de la cultura escolar, analizada más arriba, la estructura educativa permite una enorme variedad de centros escolares, dando una gran libertad de elección de tipo de escuelas. Y

una gran libertad de fundación o patronazgo a la iniciativa privada, favorecida por las políticas neoliberales desde el thatcherismo que transforma la educación en un cuasi-mercado (MIRON, 1996). Política continuada por el Nuevo Laborismo de Tony Blair (WHITTY, 1997: 3).

Aparentemente puede ser una paradoja: cultura tradicional y estructura liberal; haciendo de la educación un mercado libre, sin embargo es parte del legado del neoliberalismo de Thatcher, junto aquella otra paradoja: desde una ideología neoliberal, opuesta al intervencionismo, la centralización de determinadas áreas de gestión educativa.

Whittby (1997) hace una clasificación entre las medidas del periodo thatcherista orientadas a la política de rendición cuentas desde el Estado, lo que supondrá un mayor nivel de recentralización educativa:

“Table 2: Accountability through the State

- *National Curriculum, 1988 Education Reform Act*
- *National Curriculum Council, 1988 Education Reform Act*
- *National Assessment, 1988 Education Reform Act*
- *School Examinations and Assessment Council, 1988 Education Reform Act*
- *Office for Standards in Education (OFSTED), 1992 Education Act*
- *School Curriculum and Assessment Authority, 1993 Education Act*
- *Funding Agency for Schools, 1993 Education Act*
- *Teacher Training Agency, 1994 Education Act*
- *Qualifications and Curriculum Agency, 1997” (WHITTY, 1997)*

Frente las medidas de rendición de cuentas desde el mercado, lo que supone la transformación de la educación en un cuasi-mercado:

“Table 1: Accountability through the Market

- *Assisted Places Scheme, 1980 Education Act*
- *Reformed Governing Bodies, 1986 Education Act*
- *City Technology Colleges (CTCs), 1988 Education Reform Act*
- *Grant Maintained Schools, 1988 Education Reform Act*

- *Local Management of Schools (LMS), 1988 Education Reform Act .*
- *Open Enrolment, 1980 Education Act & 1988 Education Reform Act*
- *Specialist Schools, 1993 Education Act*
- *New Grammar Schools, Proposed in 1996 White Paper “ (WHITTBY, 1997)*

El gobierno de Blair, 1979-1997, promovió la continuación y profundización en la orientación política neoliberal. De forma que se mantuvo favorable a una centralización de la estructura escolar a nivel de: *curriculum*, evaluación e inspección; mientras brindaba al mercado garantías de libertad en educación, lo cual se revela en el modo en que se impulsaron academias, bajo métodos educativos tradicionales combinados con las nuevas tecnologías, mientras de otro lado se intentó la clausura de la famosa escuela progresiva Summerhill.

A grandes rasgos no hubo grandes cambios en el paso de la Nueva Derecha al Nuevo Laborismo, ambos se mantuvieron dentro de los parámetros neoliberales. Si acaso la acomodación de la política neoliberal a la nueva perspectiva laborista. A nivel curricular una revisión del *curriculum* nacional introduciendo la educación para la ciudadanía (BAILEY, 2004: 19-20); y la vigilancia de los estándares educativos en todas las escuelas, públicas o privadas (CHITTY, 2004).

La estructura escolar británica vive un periodo de incesantes cambios entre los años sesenta y setenta, por la implantación nacional del principio de comprensividad, y el intento de imposición de la pedagogía progresiva. Pero a partir del thatcherismo la educación británica entra en una nueva era. Los correctivos neoliberales tenderán a un mayor conservadurismo pedagógico, mayor centralización de las competencias educativas en las estructura estatales, simultáneamente se blinda el principio de libertad favoreciendo la participación de la empresa privada en educación. Orientaciones que salvo matices en lo sustancial se mantienen en el gobierno de Blair (WHITTY, 1997; CHITTY, 2004; POWELL y MARGARET, 2005; ENKVIST, 2006b); continuado en el gobierno de Brown, y tendencia neoliberal imperante en el gobierno de Cameron.

La tradición liberal heredada históricamente, fue adaptada a la globalización por el neoliberalismo de Thatcher. Una tradición liberal, ahora en la globalización neoliberal, que se sigue conservando en los gobiernos de Blair, Brown, y David Cameron, quienes en la vía académica han impulsado las academias, que recogen en

cierto modo el espíritu de las *City Technology Colleges* del periodo thatcherista, aunque ahora mejoradas y adaptadas al nuevo contexto educativo..

5.3.5.4. El *curriculum* de la escuela comprensiva británica.

Independientemente de lo liberal que llega a ser la estructura educativa, la cultura escolar conservadora vertebró la escuela, y es coherente con el diseño curricular academicista que ha denotado tradicionalmente, desde sus primeros momentos, la escuela comprensiva británica. Rasgo distintivo de este modelo de escuela comprensiva a diferencia de otros modelos europeos. En el momento que la cultura escolar sigue centrada en el ideario académico de las *grammar school*, y la *sixth form*, el *curriculum*, por muy liberal que sea la estructura, sólo puede ser academicista. Aunque, lentamente desde el thatcherismo van apareciendo nuevos discursos que revalorizan la educación vocacional. Actualmente en líneas muy cercanas al Sistema Dual alemán desde la *Education and Skills Act* de 2008.

El Reino Unido careció de *curriculum* nacional hasta fechas recientes. En otros países europeos las reglamentaciones sobre contenidos escolares fueron mucho más tempranas, en Alemania datan del Reino de Prusia (GARCÍA GARRIDO, 2005). En cambio en el Reino Unido la tradición liberal, defensora a ultranza de sus libertades frente al Estado, está muy arraigado, por factores históricos, en el pensamiento anglosajón (WIBORG, 2009). Por lo que necesitará de más tiempo para el establecimiento de este tipo de normativas, prácticamente hasta finales del siglo XX, en la *Education Reform Act* de 1988, que crea por primera vez el *curriculum* nacional, y no sin resistencias de grupos docentes que percibían que un *curriculum* estatal podría ser convertido en instrumento de adoctrinamiento político. Argumento defendido por la Asociación Nacional de Directores (BASH y COULBY, 1989: 59-69). Aunque la mayor oposición devino de las LEAs, que percibieron en el *curriculum* nacional una restricción a sus libertades tradicionales (BASH y COULBY, 1989; ALDRICH, 1992; CARR y HARTNETT, 1996).

En una sociedad tan conservadora y liberal como la británica, la imposición del *curriculum* nacional fue motivo de críticas y recelos. Determinados sectores sociales y

docentes lo percibieron como una amenaza a la libertad de enseñanza, para un sistema educativo históricamente descentralizado desde cánones liberales.

La nueva tendencia centralizadora inaugurada por Margaret Thatcher es sin duda alguna una paradoja en el programa educativo neoliberal de la Nueva Derecha. Que simultáneamente defiende un liberalismo adaptado a la nueva era, siendo el liberalismo tradicionalmente opuesto al intervencionismo estatal, en cambio el thatcherismo inicia un periodo de centralización de determinados aspectos de la política educativa nacional.

A pesar de la oposición de numerosos grupos docentes, el establecimiento del *curriculum* nacional fue uno de los aspectos de la *Education Reform Act* de 1988 que sí contó con el apoyo del Partido Laborista (ALDRICH, 1992: 62). Lo cual es lógico por cuanto fueron los laboristas los primeros en la defensa del *curriculum* nacional en el último gobierno de Callaghan. Defensa pública en el discurso de 1976 en el *Ruskin College*, no sin críticas por grupos docentes, y los sectores más progresistas del laborismo (BASH y COULBY, 1989; ALDRICH, 1992; CARR y HARTNETT, 1996).

Ya anteriormente en el gobierno de Harold Wilson, en 1964, los laboristas mostraron su preocupación por la unificación de criterios curriculares y en la evaluación educativa, que dejaron constancia en el *School Council for the Curriculum Examination* (SCCE). Durante el siguiente gobierno conservador de Edward Heath, siendo Thatcher Secretaria de Educación, se creó la Comisión Bullock, cuyo informe se publica en 1975, ya bajo el siguiente gobierno laborista, que entre sus prioridades manifiesta la creación de un *curriculum* nacional. En 1976, teniendo por antecedente el informe de la Comisión Bullock, el Departamento de Educación pública el *Yellow Book*, sobre *Educación escolar en Inglaterra: problemas e iniciativas*, que propone la creación de un *curriculum* de educación secundaria para todos los alumnos (CARR y HARTNETT, 1996: 106-107).

Para cuando llega el gobierno de Thatcher, y después de las reticencias que había provocado el discurso de Callaghan en el *Ruskin College*, el gobierno de Thatcher será cauto en materia curricular, no estableciéndose de momento el *curriculum* nacional. Centrándose en la reforma de determinados aspectos. En 1982 se limita a la sustitución del SCCE por dos organismos, el *School Curriculum ad Development Commitee* (SCDC) y en 1983 el *Secondary Examinations Council* (SEC) desapareciendo definitivamente el SCCE en 1984 (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557).

Si la Comisión Bullock ya en 1975 había sugerido la necesidad del *curriculum* nacional, al igual que el Yellow Book de 1976, no será hasta más de una década más tarde, 1987, cuando la cuestión del *curriculum* nacional vuelve a la palestra, cosa que hará en 1987 en el *White Paper* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 155). Donde la idea del *curriculum* nacional estuvo ligada a, en primer lugar, necesidad de mayor competitividad internacional, “*we must raise standards consistently, and at least as quickly as they are in competitor countries*” (DES And WELSH OFFICE, 1987, 3; citado por BASH y COULBY, 1989: 26). Y en segundo lugar, un *curriculum* nacional que asegurase la misma calidad educativa a todos los alumnos comprendidos dentro de la escolarización obligatoria entre 5-16 años (BASH y COULBY, 1989: 55). Aunque el *curriculum* nacional no sería forzoso para centros de pago o para *city colleges*, y tampoco para *nursery levels*, y para alumnos de necesidades educativas especiales se les ofrece una versión adaptada (BASH y COULBY, 1989: 56).

Principios que verán su expresión legislativa en la *Education Reform Act* de 1988. Estableciéndose tres nuevos cuerpos, el *National Curriculum Council* (NCC), el *Curriculum Council for Wales* (CCW), y *School Examinations and Assessment Council* (SEAC) (BASH y COULBY, 1989: 56). De los cuales en 1992 se fusionan el NCC y el SEAC y se crea el *Schools Curriculum and Assessment Authority*, para la revisión periódica del *curriculum* (CARR y HARTNETT, 1996: 167-168).

Una vez acabado el largo periodo conservador bajo los mandatos de Thatcher y Major, 1979-1997, con la llegada del Nuevo Laborismo se renueva el apoyo al *curriculum* nacional. El Libro Blanco de 1997, *Excellence in schools*, se mantiene dentro de las directrices educativas neoliberales. Donde sí se observan algunas diferencias será en algunas cuestiones de índole ideológica, como la educación para la ciudadanía.

“*Excellence in school announced to need enhance the place of citizenship and political education within the National Curriculum.. the Qualifications and Curriculum Authority (QCA), the responsible for National Curriculum review, was largely taken on board these proposal*” (BAILEY, 2004: 19-20).

El *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) fue el nuevo órgano para la revisión del *curriculum* que se creó en Gran Bretaña a los pocos meses de la entrada al gobierno del Nuevo Laborismo. Posteriormente el Libro Verde *14-19 Education:*

Extending Opportunities. Raising standards de 2002, se caracterizará por: un *curriculum* común con menor número de asignaturas, formación profesional viable y de calidad para alumnos no motivados, potenciación del ritmo personal de aprendizaje entre 17-19 años, fomento de las asignaturas de desarrollo personal, creación de una nueva gama de titulaciones profesionales. El debate de fondo radica en la necesidad de un sistema curricular y de titulaciones más unificado e inclusivo, desarrollando vías curriculares flexibles, e incrementando el estatus de la formación vocacional y la identificación, impartición, y evaluación, de las habilidades que los jóvenes precisan (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 101-103).

El gobierno de Gordon Brown será una continuación en lo sustancial del Nuevo Laborismo de Tony Blair. Y las estructuras más esenciales del *curriculum* nacional creadas por el laborismo precedente se mantendrán en vigor durante la nueva era conservadora que trae el gobierno de coalición de David Cameron, donde todavía hoy la *Qualifications and Curriculum Authority* sigue siendo una pieza fundamental en la configuración educativa del *curriculum* nacional.

5.3.5.5. El paradigma de la escuela comprensiva británica.

El academicismo de la escuela secundaria británica es legendario. Se asienta en sus primeras *grammar schools* a principios de la Modernidad fundadas por San Patricio, siglo IV, y San Agustín de Canterbury, siglo V (IQAS, 2009). A partir de las cuales nacerá un sistema escolar del cual todavía hoy son heredadas, entre las más prestigiosas *independent schools*, las más históricas *public schools*, que continúan siendo un marchamo de calidad inestimable, y dignas de admiración social (GARCÍA GARRIDO, 2005). En decenas de novelas y películas ha sido retratada la vida de sus escolares, en donde aún se conservan algunas de las tradiciones más antiguas de la vieja Inglaterra.

La herencia escolar de las *grammar school* ha soportado prácticamente todas las transformaciones sociales y educativas del país. Aun a expensas de la introducción del principio de comprensividad, todavía hoy las familias anglosajonas disfrutan de la libertad de elección entre *grammar school* y *comprehensive school*, además de los *City Technology Colleges*. La implantación nacional de la escuela comprensiva en la *Circular 10/65* no debe ser observado como un ataque a las legendarias tradiciones

escolares británicas. Más al contrario, desde el principio Anthony Crosland tuvo por propósito la extensión de las *grammar schools* a toda la sociedad (GARCÍA GARRIDO, 2000). Hasta el punto que la finalidad última de la *comprehensive school* es que para todos aquellos alumnos que continuaran la escolarización postobligatoria una vez terminada la *comprehensive school*, y reúnan méritos académicos suficientes, estuviera en igualdad de oportunidades para el acceso al *sixth form*. La *comprehensive school* británica fue la garantía necesaria para que todos los alumnos disfrutasen la posibilidad de una educación secundaria superior académica tradicional.

Hoy en día cualquier familiar británica tiene la libertad de elección entre *grammar school*, *comprehensive school*, y las más nuevas *City Technology Schools* (COWEN, 2005; SMITHERS y ROBINSON, 2010). Y si bien el acceso a la *grammar school* es limitado, tanto por la escasa oferta de plazas escolares en este tipo de escuelas, entre otros factores por su escaso número en la actualidad, y las condiciones de acceso, que depende de un elevado mérito académico y un elevado coste económico. Siempre y cuando un alumno demuestre un elevado talento como para una beca escolar en una de estas prestigiosas escuelas, disfrutaría en igualdad de oportunidades de la posibilidad de escolarización en una *grammar school*, hoy en día reservadas prácticamente a las élites sociales.

Debido a la exigencia meritocrática y elitismo social que prepondera en las *grammar schools*, la mayoría de familias británicas opta por las *comprehensive schools*, en torno al 90% del alumnado de la educación secundaria inferior (COWEN, 2005). Pero en cualquier caso, una vez que el alumno termina la *comprehensive school*, siempre que supere el *O Level* puede acceder a la *sixth form*, la educación secundaria superior académica tradicional.

En líneas generales, y salvo periodos concretos de la historia de la reciente educación británica, el paradigma de referencia de la escuela del Reino Unido ha sido el paradigma de la educación tradicional. A mediados de los años sesenta, coincidiendo con la *Circular 10/65* dentro del laborismo hubo intentos de convertir la pedagogía progresiva en la pedagogía oficial del partido, algo que deja constatado el *Plowden Report* de 1967. Sin embargo las acusaciones de los *Black Papers* contra la pedagogía progresiva culpándola de los males educativos que aquejan al país será un factor que

promueva un descenso en el apoyo a la pedagogía centrada en el alumno (BREHANY, 1990).

Los editores de los *Black Papers* pasarán a convertirse en figuras clave en la política educativa del periodo thatcherista, a partir de 1979, liderazgo ideológico que se prolongará en el gobierno de John Major hasta 1997. La piedra angular de la educación thatcherista será la *Education Reform Act* de 1988, para muchos académicos la pieza legal más importante de la educación británica desde la *Education Act* de 1944 (MACLURE, 1988; citado por POWELL y MARGARET, 2005; ALDRICH, 1992).

El ideario pedagógico del thatcherismo será una simbiosis de los valores tradicionales educativos de los *tories*, unido a los nuevos principios neoliberales. Una síntesis no exenta de paradojas. Una paradoja es que desde un modelo educativo neoliberal se apoye la educación tradicional, cuando el neoliberalismo normalmente apoya pedagogía progresiva (véase el sub-epígrafe “4.2.1. Igualdad y libertad como principios clave en educación”. De hecho no habría más que observar que el neoliberalismo reivindica a muchos pedagogos liberales, entre ellos la pedagogía progresiva de Dewey). Y otra paradoja que un gobierno neoliberal desarrolle medidas orientadas a la centralización educativa, cuando el neoliberalismo normalmente defiende la descentralización.

El neoliberalismo thatcherista salva magistralmente las aparentes contradicciones en el discurso y la praxis que pueda haber entre los valores tradicionales de los *tories* y los principios neoliberales. Y dejará una huella inquebrantable durante un largo periodo de la reciente historia de la educación británica. Hasta el punto que numerosos autores han llamado la atención de cómo para cuando lleva el Nuevo Laborismo de Tony Blair no habrá cambios sustanciales (WHITTY, 1997; CHITTY, 2004; POWELL y MARGARET, 2005; ENKVIST, 2006b); aunque seguirá habiendo un interesante debate educativo, especialmente sobre determinadas cuestiones pedagógicas sensibles a la ideología laborista, como la cuestión de la educación para la ciudadanía que se inserta dentro del *curriculum* con la llegada de Blair al gobierno (BAILEY, 2004: 19-20).

En ningún momento se puede decir que la intención última de Blair fuera la desmantelación de la educación tradicional del sistema educativo británico. De hecho autores críticos sobre los efectos nocivos de la pedagogía progresiva, como Inger

Enkvist, según la cual “la idea romántica de centrar toda actividad alrededor de los deseos del niño no funciona” (ENKVIST, 2006: 35); ha señalado los aciertos educativos de Blair, bajo cuyo mandato aumentan las *faith schools*, y las escuelas de éxito (ENKVIST, 2006b: 100). Entre las escuelas de éxito la *Thomas Telford School*, que combina educación tradicional y nuevas tecnologías (DEE, 2001). Mientras de otro lado durante el gobierno de Blair se intenta la clausura de la famosa escuela progresiva Summerhill en el año 1999 por el OFSTED. Cierre que al final no se hizo efectivo por la presión de sectores sociales progresistas, y la presión interna dentro del laborismo por las corrientes afines a la pedagogía progresiva.

La educación tradicional seguirá siendo el modelo educativo para el gobierno de David Cameron, cuyo Secretario de Educación, Michael Gove, mantiene la educación británica dentro de la senda de los valores educativos tradicionales de los tories (SCETT, 2010: 19).

En líneas generales se advierte que, salvo determinados periodos de la reciente historia de la educación en el Reino Unido, años sesenta y setenta, y a pesar de la actual vigencia del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y el discurso de las competencias, el paradigma de la educación tradicional ha sido un vehículo que ha dirigido la educación británica hacia lo que es hoy en día. Que si bien en los informes PISA no se encuentra a lo mejor a la altura de Finlandia, la educación británica se encuentra por encima de la media de los países de la OCDE, aunque evidentemente vislumbra unas carencias en materia de igualdad educativa, si se compara a los países nórdicos, entre ellos Suecia y Finlandia, que representan mayores cotas de igualdad en educación, lo que evidencia la necesaria introducción de medidas educativas que aumenten el nivel de igualdad de oportunidades independientemente de cualquier otro factor social.

En resumen, desde que se inició la lucha por la introducción de la escuela comprensiva en la sociedad, y una vez que se instaura las sucesivas reformas que introducen correctivos desde el neoliberalismo, el modo en que hoy en día se configura la escuela comprensiva británica es producto de una serie de procesos y ciclos, políticos, sociales y económicos, en donde se ha ido sintetizando lo tradicional y lo nuevo de una forma particular y concreta, de acuerdo a las propias condiciones de partida del Reino Unido, producto de su propia historia, y que ahora deberá hacer frente a los nuevos

desafíos que implican la globalización y el postmodernismo para una sociedad que sigue conservando estructuras sociales muy jerárquicas y estratificadas, lo cual se sigue revelando en el ámbito educativo por el modo en que las *grammar schools* siguen ejerciendo una poderosa influencia en el imaginario colectivo británico, en donde lo que realmente persigue la escuela comprensiva es la extensión de la tradicional calidad y excelencia de la escuela privada a toda la sociedad,

5.4. La educación secundaria en Alemania.

Alemania, país geográficamente ubicado en el corazón de Europa, aspecto que ha condicionado que a cada proceso histórico importante que ha vivido Alemania haya tenido un importante impacto en la política europea. Hoy en día cuenta con 357.000 kilómetros cuadrados y 82 millones de habitantes en 2011 según *Eurypedia*, una de las poblaciones más grandes de Europa occidental, siendo en lo económico miembro del G-8, agrupación formada por los 8 países más ricos del mundo.

La unificación de Alemania se produce en 1871, tardíamente en comparación a Suecia, Reino Unido, o España. Hasta entonces es un espacio donde conviven Estados independientes, a los que les une lazos políticos, históricos y lingüísticos. La identidad histórica del pueblo alemán se remonta a la Edad Media, Otón el Grande, 912-973, fue en 962 el primer emperador del Sacro Imperio Romano Germano. Dentro de los pueblos germanos de la Edad Media de gran fama fueron los prusos, pueblo báltico convertido al cristianismo por la Orden Teutónica durante las cruzadas bálticas de los siglos XI-XII, región que pasará a convertirse en el Estado Monástico de los Caballeros Teutónicos, y después de la Reforma será el Ducado de Prusia, 1525-1701, convirtiéndose posteriormente en reino de Prusia, clave en la unificación nacional, dada su extensión, y por el papel de potencia militar predominante. Prusia será famosa por la férrea disciplina de su administración bajo el absolutismo, y un modelo educativo para los comparatistas educativos del siglo XIX.

Según Wiborg el proceso de construcción del absolutismo en Prusia se inicia poco antes de que el ducado se convierta en reino en 1648 (WIBORG, 2009: 44); año de la paz de Westfalia que da fin a la Guerra de los Treinta Años, que determina la política de Alemania en dos direcciones: consagración del absolutismo, y

fragmentación del pueblo alemán por sus diferencias religiosas. Hay autores que señalan que el actual modelo federal alemán proviene de la Edad Media, a causa de las divisiones religiosas del siglo XVII (MITTER, 1995: 47).

De aquellos Estados, el más importante fue Prusia, se extendía desde Prusia oriental a Prusia occidental. Prusia occidental se encuentra plenamente integrada en Alemania, mientras muchos de sus antiguos territorios orientales, después de los cambios geopolíticos de los últimos siglos, han pasado por diferentes banderas y regímenes, dividiéndose actualmente Prusia oriental entre sur de Lituania, norte de Polonia, y Rusia. La ciudad del filósofo alemán Inmanuel Kant, Königsberg, hoy es Kaliningrado, ciudad perteneciente a la Federación Rusa.

Después de las vicisitudes del siglo XX, Alemania es una potencia económica y política a nivel global y en el contexto europeo. Su organización administrativa responde al modelo de República Federal, donde se integran los diferentes Estados, *Länder*. La historia alemana durante el siglo XX se resume en una serie de procesos políticos, económicos, y sociales, llenos de luces y sombras, pero del que ha emergido una democracia modélica, especialmente para el Este de Europa después de la caída del Muro de Berlín en 1989, cuando muchos regímenes socialistas siguen el ejemplo de Alemania oriental asumiendo la democracia representativa y el mercado libre.

Alemania ha jugado un papel central en la construcción europea por diversas razones, ha alumbrado a muchos de sus filósofos y científicos más representativos, sufrió la derrota en la Primera Guerra Mundial, la crisis económica de 1929, la emergencia del nazismo y la Segunda Guerra Mundial, a cuyo término queda dividido en la guerra fría por el Muro de Berlín, siendo las relaciones de Alemania occidental con el resto Europa base para la creación de la Unión Europea, desde la firma del Tratado del Carbón y el Acero en 1951, por Alemania, Francia, y Benelux.

La rápida recuperación económica alemana después de la Segunda Guerra Mundial ha sido denominada el “milagro alemán”. Las razones fundamentales se deben, en primer lugar, al éxito político del Tratado del Carbón y el Acero, sobre el que se edifica la Comunidad Económica Europea, precedente de la Unión Europea; y un segundo factor, un aparato educativo orientado al empleo y la economía, imprescindible en la reconstrucción en la postguerra, y el desarrollo de la competitividad económica.

La orientación política, social y económica, pro-europea, y la orientación educativa pro-profesional, son las condiciones indispensables del milagro posterior a 1945, y la reunificación de 1989, siendo desde entonces una potencia en pleno crecimiento.

El euro-optimismo alemán contrasta sin embargo frente el euro-escepticismo británico y sueco. A nivel educativo Alemania es una clara defensora de la integración europea, cuyo máximo exponente ahora es el Proceso Bolonia, de claras repercusiones para la educación secundaria. El modo en que se opera la transición del tradicional sistema de educación superior, que parte de la herencia del *Abitur* humboldtiano al término del *Gymnasium* basado en la *Bildung*, al Espacio Europeo de Educación Superior, es manteniendo un doble sistema paralelo de grados universitarios, en donde se sigue conservando las anteriores estructuras de forma paralela a las nuevas estructuras del Proceso Bolonia.

“In Germany the new system has been introduced in parallel to the old, and while new degree structures are offered, many institutions still continue to enrol students into the old degree programmes” (CROSIER, PURSER, SMIDT, 2007: 22).

Transición donde adaptará las nuevas estructuras a sus tradiciones educativas, y a pesar del cambio de paradigma que implica el Proceso Bolonia en muchos países europeos, en el caso de Alemania el tradicional *Abitur* permanecerá siendo el elemento rector a cuya superación se oriente el *Gymnasium*.

En este epígrafe se analizan las principales características de la educación secundaria en Alemania, y en el caso concreto del *Gymnasium* la vigencia de la *Bildung*, pero al mismo tiempo viendo cómo, a pesar que es un país líder de la globalización, su sistema educativo, de renombre en el siglo XIX, a principios del siglo XXI ha sufrido una crisis de confianza a consecuencia de los primeros informes PISA, motivo de transformaciones educativas, demostrando de nuevo su capacidad de superación.

5.4.1. La tradición diversificada en la educación secundaria alemana.

Hay muchas hipótesis sobre por qué Alemania ha conservado la escuela diversificada, cuando en su contexto geográfico, el norte de Europa, los países nórdicos desde finales del siglo XIX desarrollan la escuela media, y desde principios del siglo XX la escuela comprensiva, implantándose la escuela comprensiva en muchas de las antiguas repúblicas socialistas frontera con la República Federal de Alemania durante la guerra fría, una de ellas la ex -República Democrática de Alemania, además de Polonia y la antigua República de Checoslovaquia. Modelo educativo comprensivo más tarde implantado en infinidad de países independientemente del régimen político o ideológico, desde Reino Unido, Francia, España, Italia, y muchos países de Latinoamérica.

Wiborg explica el fracaso de la escuela comprensiva en Alemania por la debilidad del liberalismo alemán del siglo XIX, la persecución que sufre el Partido Socialdemócrata en el periodo de Bismarck, reproducida por el nazismo, habiendo tenido la socialdemocracia sólo oportunidad de llevar una política educativa realmente comprensiva durante la efímera República de Weimar, cuando se unifica la enseñanza primaria, y los gobiernos socialdemócratas de Alemania occidental después de la Segunda Guerra Mundial, entre 1969-1982.

Aunque en esta investigación se asumen muchas ideas de Wiborg, en el análisis del fracaso del principio de comprensividad en Alemania se debe partir de un enfoque que comprenda el valor de las tradiciones escolares para este país, donde en el tramo de la educación secundaria la *Bildung* es uno de sus elementos centrales del *Gymnasium*, todavía hoy objeto de discusión en la educación alemana. Motivo por el cual en esta investigación la hipótesis de partida de por qué fracasa el principio de comprensividad en Alemania será por cuanto: la *Gesamtschule* vulnera el concepto de *Bildung*, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania (hipótesis que se desarrollará de forma extendida en el sub-epígrafe “7.2.” al final de la investigación).

El peso de la tradición en la sociedad alemana será un elemento que impida el desarrollo del experimentalismo pedagógico que conlleva la escuela comprensiva. En la República Federal de Alemania, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, la sociedad alemana valorará la conservación de sus estructuras escolares como garantía de estabilidad.

“La experiencia de ruptura después del periodo NAZI lleva a muchos líderes a buscar cierta seguridad en las viejas tradiciones alemanas, el conservativismo que prevalece en la Alemania post-bélica obedece a un intento de volver a la estabilidad social, y distanciarse de los experimentos sociales, los académicos del momento desaconsejaban la reforma de la educación secundaria y proponen al modelo antiguo del *Gymnasium*” (ROBINSOHN y CASPAR KUHLMANN, 1967: 311-330; PHILLIPS, 1995: 15)

El temprano desarrollo de un fuerte sistema educativo desde el absolutismo prusiano, lleva a la configuración de un potente sistema escolar en el siglo XIX bajo un férreo principio de disciplina administrativa y organizativa, donde ya se perfilan diferenciadas las vías, académicas y vocacionales, a su vez articuladas sobre discursos pedagógicos diferenciados, el académico en la *Bildung* del *Gymnasium* basado en un conocimiento desprovisto de ninguna utilidad práctica, y otro sobre una finalidad claramente pragmático en el *Realgymnasium* o *Realschule*, que influirán en la construcción de un sistema escolar, primeramente paralelo, y después diversificado, del que el pueblo alemán se sentirá orgulloso, conservando sus tradiciones educativas.

El actual sistema educativo diversificado alemán es una evolución del sistema escolar paralelo del Estado absolutista, cuyo primer y principal modelo histórico para Alemania es Prusia, donde se diferenciaba claramente el origen social de los alumnos por nivel educativo. Escuela paralela que evoluciona hacia la escuela diversificada, donde si bien hay movilidad social y educativa entre niveles escolares, sigue conservando el espíritu selectivo de las estructuras de enseñanza secundaria más tradicionales, especialmente el *Gymnasium*, cuya tradición humboldtiana se remonta a más de 200 años.

A pesar de los intentos socialdemócratas de cambio educativo y social entre 1969 a 1982, la sociedad se demuestra en lo educativo conservadora, o al menos hasta la irrupción de los primeros informes PISA que generan un *shock* nacional, produciéndose reformas parciales aunque sin ser tampoco estructurales.

El fracaso del principio de comprensividad en la educación alemana se la enorme relevancia que para el pueblo alemán tiene la conservación de sus tradiciones educativas, lo que exige una perspectiva histórica sobre la génesis de su tradición escolar.

El origen de su sistema educativo se remonta a la Edad Media, cuando al igual que el resto de Europa aparecen las primeras *Latin schools* o *grammar schools*, que terminarán formando las prestigiosas escuelas secundarias para los estamentos sociales superiores, y posteriormente bajo el absolutismo se inician las escuelas elementales para los estamentos inferiores, creándose los primeros sistemas escolares paralelos.

La génesis del sistema escolar paralelo se produce simultáneamente, en el ámbito de la organización del trabajo en la Edad Media, se sistematizan los gremios artesanales, donde se crea un primer modelo de formación laboral, a través de la institucionalización de las figuras del aprendiz y el maestro artesano. Mientras en muchos países de Europa la formación gremial desaparece paulatinamente progresa el industrialismo, en Alemania se conserva evolucionando al Sistema Dual de la formación vocacional (KLOSS, 1995: 164-165; MITTLER, 1995: 49; RAGGAT, 1995: 189).

La emergencia del Estado-nación durante el absolutismo, y la impronta de Lutero, determinan la evolución del sistema educativo alemán, en un principio paralelo (WIBORG, 2009) para la expansión de la Reforma, la transformación de las lenguas vernáculas en nacionales y oficiales, lo que Green denomina proto-nacionalismo (GREEN, 1997); enseñando las escuelas elementales habilidades básicas que capaciten a los súbditos al ejercicio de sus derechos y deberes ante la administración pública, gestionada a su vez por personal educado en escuelas secundarias.

Cuando se menciona la formación del Estado-nación en el contexto alemán del periodo absolutista, se hace referencia principalmente a Prusia, el Estado alemán que analiza Wiborg (2009) como modelo de Estado-nación alemán de la época, y que se convierte en potencia económica y militar de la región.

Las bases históricas de la tradición educativa alemana por tanto se sintetizan en: génesis de las primeras instituciones escolares y gremios artesanales durante el feudalismo, posterior aparición del rol integrador del Estado bajo el absolutismo, y finalmente el papel reformador de Lutero. Sobre estas bases se construye el primer modelo de escuela paralela entre los siglos XVI-XVIII, de la que a finales del XIX y principios del XX emerge la escuela diversificada.

Wiborg (2009) explica que los sistemas educativos paralelos son establecidos por los Estados absolutistas, de modo que la escuela elemental facilitaba la enseñanza de las lenguas nacionales, nociones básicas de matemáticas, y enseñanza religiosa, mientras la escuela secundaria formaba los futuros gestores de la administración pública. Siendo esta la hipótesis de partida para cualquier país europeo, en el caso de los países luteranos, más en concreto Alemania, hubo una clara vinculación entre formación del Estado-nación absolutista, y los preceptos de la Reforma, para cuya expansión y consolidación Lutero reclama la apertura de escuelas públicas, que serán escuelas elementales.

En la famosa carta de Lutero de 1524, “Carta a los regidores de todas las ciudades de la nación alemana para que establezcan y sostengan escuelas cristianas” (GARCÍA GARRIDO, 2005: 59). Lutero hace un llamamiento a un proceso de construcciones escolares, para la expansión del evangelio reformado, que generará un sistema escolar paralelo, por cuanto no se demanda, ni por Lutero o cualquier otra figura o institución de la época, una vía de acceso desde estas escuelas a las *grammar schools* o *Latin schools*.

En el siglo XVI, a instancias de la petición de Lutero, se inicia la apertura de escuelas cristianas, en realidad escuelas elementales. Cabe mención las Ordenanzas del Estado de Hessen, 1526, que recogen la preocupación por la creación de estas escuelas, como lo harán posteriormente también Wurtemberg y Sajonia (GARCÍA GARRIDO, 2005:59).

Un proceso de construcciones escolares que se incrementa en los siglos XVII y XVIII en prácticamente toda Alemania, por el compromiso de la aristocracia que siente el deber de liderazgo en la reforma moral y religiosa, además de ser la educación un factor de progreso.

En la construcción de los modernos sistemas escolares suele citarse como pionera la Ordenanza escolar de Weimar, de 1619, con un atisbo de obligatoriedad escolar para los niños de los 6 a 11 años. Pero será mucho más ambiciosa la Ordenanza de Gotha de 1642, por el Duque Ernesto el Piadoso (1601-1675) que establece: calendarios y horarios escolares, financiación pública, inspección, exámenes anuales, certificados de estudios, y la división de los ciclos escolares. En la Ordenanza de Gotha, al igual que en las normativas de Suecia, la teoría educativa de referencia es la de Amos

Comenio (1592-1670) ideario educativo asimilado en muchos Estados alemanes (GARCÍA GARRIDO, 2005: 60) a partir de sus ideas se extiende el *Gymnasium* por el norte de Europa, desde una orientación académica.

El siguiente pedagogo de influencia decisiva será Hermann Francke (1663-1727) fundador de la famosa escuela en la Halle, 1695, una escuela secundaria más técnica de orientación vocacional, antecedente de la *Realschule*, en coexistencia al *Gymnasium*.

“Hermann Francke, quien, sobre todo después de la creación escolar de Halle en 1695, proporcionará al sistema educativo alemán algunos rasgos indelebles, como es, por ejemplo, la existencia junto a una enseñanza secundaria de corte clásico (la propia del *Gymnasium*) de otra más de orientación realista, científico-práctica”, (GARCÍA GARRIDO, 2005: 60)

La influencia de Francke es visible en el reinado de Federico Guillermo I de Prusia (1688-1740) cuando la escuela pública cobra hegemonía frente la eclesiástica, y se instituye la obligatoriedad de la escolarización en 1717 (GARCÍA GARRIDO , 2005: 60); aunque la escolarización obligatoria no se extiende a toda Prusia, manteniéndose vigente sólo en algunas regiones (KOTTHOFF, 2011: 31).

“En todos los lugares donde existan escuelas, los padres deben ser obligados, bajo riguroso castigo, a enviar sus hijos a ellas, mediante el pago de dos dreier como retribución escolar a la semana, asistiendo diariamente en invierno y una o dos veces a la semana en verano para que no olviden completamente lo que han aprendido en invierno” (citado por Luzuriaga, 1969: 154; citado por GARCÍA GARRIDO, 2005: 60).

Durante el reinado de Federico Guillermo I de Prusia habrá abundante legislación educativa, junto a leyes que impulsan la obligatoriedad escolar, y la calidad docente. En 1732 se crean Seminarios de formación del profesorado, y cuatro años después, 1736, los *Principios regulativos* y el *Plan General de Escuelas*, donde destaca el protagonismo de la educación estatal, a través de subvenciones, se regula la inspección educativa, y las escuelas parroquiales (GARCÍA GARRIDO , 2005: 61).

El sucesor de Federico Guillermo I será Federico II (1712-1786) periodo en lo educativo marcado por uno de sus ministros, Karl Abraham Freiherr von Zedlitz y Leipe, más conocido por Barón von Zedlitz (1731-1793) creará la *Bürgerschule*, un tipo

de escuela secundaria media, y autor decisivo en la elaboración del *Código Civil* promulgado en 1794, un año después de su muerte, que contiene algunas de sus ideas expuestas en el *Proyecto para la mejora de la educación pública*. El *Código Civil* sanciona el nacimiento de un verdadero sistema educativo público, desde la escuela a la universidad. Las propuestas educativas de von Zedlitz diseñan un sistema educativo fuente de inspiración para otros países, entre ellos Estados Unidos (GARCÍA GARRIDO , 2005: 61-62).

El legado pedagógico que se genera en Alemania entre la Reforma y la Ilustración es de vital importancia para comprender por qué Prusia fue una de las primeras referencias educativas a nivel internacional llegado el siglo XIX, recibiendo gran atención por parte de los comparatistas educativos de la época, que veían a Prusia como referencia internacional.

El éxito de la educación prusiana entre los comparatistas del siglo XIX contrasta con la decepción alemana ante los primeros informes PISA a principios del siglo XXI. Los alemanes durante siglos han estado orgullosos de su sistema educativo. A principios del siglo XIX Prusia disfrutaba de un fuerte sistema escolar. Desde la Reforma Lutero reclama escuelas cristianas en cada pueblo, petición atendida en muchos Estados, base para un sistema de escuelas elementales paralelas a las escuelas secundarias. Modelo organizado según las teorías de la época, donde destacan las influencias de Amos Comenio, y Hermann Francke, sentando los preceptos para una educación secundaria diferenciada en estudios académicos y vocacionales. Al mismo tiempo que en los gremios conservan la formación tradicional de los maestros artesanos a sus aprendices.

La organización escolar es apuntalada por la legislación promulgada por la corona en los reinados de Federico Guillermo I, y Federico II. En el siglo XIX Prusia dispone de un sistema educativo que cubre las necesidades académicas y vocacionales del país. Un sistema educativo bien organizado y una disciplina digna de admiración en muchos países.

Habiendo ya realizado Prusia en los siglos anteriores un progreso considerable hacia la formación de un potente sistema educativo, se irá mejorando y reforzando a lo largo del siglo XIX, gracias a dos figuras clave, Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) y Georg Kerschensteiner (1854-1932).

La razón de por qué a principios del siglo XIX Alemania siente la necesidad de mejorar su sistema educativo, se explica por el sentimiento de humillación nacional que sufre durante las guerras napoleónicas. El filósofo Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*, 1807-1808, en plena invasión francesa, alude a la necesidad de forjar un espíritu de unidad nacional, para lo que es imprescindible un modelo educativo que atienda dicha función (GARCÍA GARRIDO , 2005: 63); al mismo tiempo que dentro de Prusia se redoblan los esfuerzos por el aumento en la concentración de poderes, que en lo educativo significa la aparición de un ministerio para las escuelas en 1808 (WIBORG, 2009: 45).

En términos históricos, es importante remarcar cómo Alemania, que ha jugado un papel trascendental en todos los procesos europeos, a cada escenario de postguerra donde ha padecido el desastre, al igual que tras la derrota del nazismo en 1945, se ha levantado reclamando más peso para la educación, para la unificación nacional y desde un marcado interés por su proyección europea.

En un contexto de reforzamiento del espíritu nacional ante las adversidades de las guerras napoleónicas, el responsable de la modernización educativa será un destacado liberal de la época, Wilhelm Von Humboldt, quien desde la sección de escuelas secundarias, del nuevo ministerio, creará el modelo educativo predominante hasta el presente, desde un planteamiento muy influenciado por la cultura academicista inglesa de Oxford y Cambridge, pero adaptado a la pedagogía alemana (GARCÍA GARRIDO , 2005: 63). Dando un carácter esencial al concepto de *Bildung* en la formación del carácter, que no se traduce como simple formación académica en conocimientos, implica un ideal antropológico de ser humano, implica una formación integral más allá de lo puramente académico (OECD, 2011: 203-204). La formación del carácter y la persona dentro de un ideal romántico, en el cual el conocimiento es imprescindible, pero no se limita al conocimiento racional o científico, aspira al autocultivo de la persona, un verdadero conocimiento trascendental en la formación del espíritu, en la complejidad de relaciones entre naturaleza y *Kultur*, que incluye la formación de la ciudadanía, el espíritu nacional que perseguía Fichte.

Será obra de Humboldt la modernización del *Gymnasium* (OECD, 2011: 203-204) estableciendo los contenidos académicos, y la prueba de acceso a la universidad, el *Abitur*. La reforma de Humboldt toma como modelo las prestigiosas *grammar schools*

inglesas acomodándolas a la *Bildung* alemana. Humboldt será también responsable de la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, dando gran preponderancia a la vía académica, de modo que la universidad conserva su posición de cúspide vertebradora del sistema educativo (GARCÍA GARRIDO , 2005: 63).

La nueva legislación educativa mantiene el carácter diferenciado de la educación, y al mismo tiempo mejora las enseñanzas secundarias y superiores, también hará importantes cambios en la escuela primaria, por uno de sus colaboradores, Süvern, de influencia pestalozziana (GARCÍA GARRIDO , 2005: 64). Siguiendo a Wiborg, entre 1817-1840 habrá importantes leyes educativas, siendo la educación obligatoria en toda Prusia, algo que no se había logrado en 1717, y habiendo ya hacia 1830 un sistema educativo nacional mantenido por fondos públicos (WIBORG, 2009: 45-50).

El siguiente gran pedagogo de influencia nacional es Georg Kerschensteiner, nace en el seno de una familia humilde, y durante toda su vida se identifica con la clase trabajadora. Sus ideas pedagógicas giran en torno al modo en que el trabajo fortalece la sociedad y la persona, por lo que es necesario la creación de sistemas de aprendices en la industria, para una adecuada formación vocacional, incluyendo formación en el puesto de trabajo (OECD, 2011: 203-204). Alemania es en el siglo XIX una de las pioneras en formación vocacional, y ya en los años setenta del siglo XIX adapta la antigua formación gremial de la Edad Media a nuevos modelos de formación vocacional más modernos, un antecedente temprano del posterior Sistema Dual (MITTLER, 1995: 49); y que permitieron a Alemania el desarrollo de una formación más acorde a los nuevos modos de producción del capitalismo (OECD, 2011: 203-204). La formación vocacional se ha visto profundamente favorecida por las ideas de Georg Kerschensteiner, quien funda la Escuela del Trabajo, y sostiene la necesidad de una relación más estrecha entre trabajo y escuela, en consonancia a las nuevas demandas del mercado laboral.

A finales del siglo XIX y principios del XX las empresas requieren trabajadores cualificados, por lo que en 1897 se aprueba el Acta de Gremios Artesanos que regulaba la formación de los aprendices, y en 1908 se reconoce que sólo los maestros artesanos, examinados bajo regulaciones estatales, están facultados para el entrenamiento de aprendices, haciendo obligatoria la asistencia de los aprendices a la escuela, mientras a

tiempo parcial realizan prácticas laborales en el puesto de trabajo (KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

A diferencia de aquellos países, por ejemplo Reino Unido, donde la educación tradicionalmente ha sido academicista, en Alemania ha habido más variedad de discursos y prácticas, desde los académicos que defienden que el fin último de la educación es la formación del espíritu, *Bildung*, a los profesionalizantes, que defienden la necesidad de la formación vocacional.

En los discursos academicistas destacan Amos Comenio y Humboldt, en los vocacionales Hermann Francke y Georg Kerschensteiner. Esta diversidad de tendencias es también una de las razones de por qué Alemania ha conservado un sistema diversificado académico y vocacional de larga tradición.

Cuando se explica por qué en Alemania ha habido una tendencia a favor de la escuela diversificada en lugar de comprensiva, a menudo se cita la debilidad de los partidos liberales y socialdemócratas (WIBORG, 2009); lo cual en parte es cierto, pero también habría otros factores: la valoración positiva de la conservación de la tradición, y la valoración positiva que históricamente la sociedad alemana hace tanto de los estudios académicos y vocacionales. Aunque desde el concepto de *Bildung* se da más relevancia a la vía académica, nunca se desprestigia la vocacional.

El carácter diferenciado del sistema educativo alemán se termina de definir en el último tercio del siglo XIX, justo cuando se produce la unificación en 1871. Sistema educativo diferenciado por cuanto respeta la idiosincrasia de las vías académicas y vocacionales, y respeta la diversidad de variedades educativas entre los diferentes Estados, que disfrutaban de gran autonomía educativa. En Alemania de hecho nunca ha habido un sistema educativo nacional, cada Estado desarrolla diferentes modelos, según historia y tradiciones. Ni en la unificación nacional de 1871, ni en la República de Weimar, se consolida un sistema educativo para todo el país (KOTTHOFF, 2011: 31). Ni siquiera en la reunificación de 1989, el paso del modelo comprensivo al diversificado, en Alemania del este, se hace forma homogénea.

La naturaleza diversificada del sistema educativo alemán responde a dos factores, pedagógicos y administrativos, a causa de motivos históricos. La razón pedagógica porque conserva la tradición diferenciada de escuela academicista y escuela

vocacional. Y la razón administrativa de la propia estructura federal alemana herencia de la Guerra de los Treinta Años y la Paz de Westfalia, que retardarán la unificación a 1871. Para cuando el país adquiere la unidad nacional ningún Estado está dispuesto a la renuncia de su autonomía, regulaciones, tradiciones y cultura escolar, por lo que independientemente a la unificación cada uno conserva su estructura educativa.

Prusia es un ejemplo de conservación de la escuela previa a la unificación, en 1870 introduce un modelo de secundaria de doble vía, académica y vocacional, respondiendo a la diferenciación de las tradiciones académicas y vocacionales. Como enseñanza académica de referencia el *Gymnasium*, si bien en aquel momento convivía junto con el *Realgymnasium*, *Oberrealshule*, *Lyzeum*, muy centrados en las lenguas clásicas, a los cuales se accede desde las *Vorschulen*; y orientada a la enseñanza vocacional la *Volksschule*, la escuela popular elemental, que a los 13/14 años permitía el acceso a la *Fortbildungsschule*, escuela a tiempo parcial de enseñanzas prácticas, desde la cual se accedía a estudios superiores de tipo técnico, *Fachschule* o *technische Hochschule* (GARCÍA GARRIDO, 2005:65-66).

Este era el modelo más generalizado de escuela en Prusia en el momento de la unificación, mientras en los demás Estados no había presencia de todas las modalidades de escuela, o de haberlas seguían itinerarios diferentes. De hecho, tal como señala Wiborg, un año después de la unificación, 1872, algunos Estados alemanes introducen la escuela media, *mittelschule* (WIBORG, 2009: 9) aunque no en el mismo sentido que los países nórdicos; y que según García Garrido, la *mittelschule* finalmente se equipara a la *Realschule* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 90). El *Realgymnasium* o *Realschule* es una modalidad no academicista, cuyo antecedente es la escuela de la Halle de Hermann Francke, y su configuración termina de definirse en 1844 a iniciativa de Hermann Köchly:

“In 1844, Dresden gymnasium teacher and later revolutionary Hermann Köchly contested the exclusivity of the gymnasium humanist ideal and proposed to justify the task of science- and humanities-based gymnasiums on the basis of the real division between their subjects, i.e. without a specific educational ideal. Science-oriented schools were called “Realschulen” or “Realgymnasien”, they were introduced to prepare their pupils for studying science, whereas their humanities-oriented counterparts aimed at the historical disciplines. There

cannot be a conflict of aims as long as the claim of humanistic education to be superior to other forms of schooling is abandoned” (OELKERS, 2011: 29).

Si hubiera que comparar la secundaria tripartita organizada en *Gymnasium*, *Realschule*, y *Hauptschule*, con cualquier otro sistema escolar europeo del siglo XX, estaría más próximo a la *Education Act* inglesa de 1944, donde el *Gymnasium* se equipararía a las *grammar schools*, la *Realschule* a la *technical schools*, y la *Hauptschule* a las *modern schools*.

La *Realschule* o también *Realgymnasium* o *mitterschule*, y a su vez la *Hauptschule* en cuanto evolución de la *volksschule* (OECD, 2011: 203-204) siendo de orientación vocacional hay diferencias entre ellas. La principal diferencia entre *Realschule* y *Hauptschule*, es que mientras la *Hauptschule* no permite el acceso al *Gymnasium*, la *Realschule* sí, además de acceso a estudios vocacionales superiores. En líneas generales la *Realschule* recibe más prestigio social, permitiendo acceso a trabajos mejor remunerados, y de mayor cualificación profesional (OECD, 2011: 203-204). En cualquier caso el hecho que la *Realschule* tenga más prestigio no implica que la *Hauptschule* fuese desprestigiada en el siglo XX, sólo significa que el prestigio de las acreditaciones de la *Hauptschule* era inferior.

Esta evolución de la escuela secundaria se produce en la primera mitad del siglo XX, periodo en el cual hay un momento crucial, la República de Weimar, cuando toman fuerza los movimientos democratizadores y favorables a la *Einheitsschule*, que sólo logran la unificación de la escuela primaria, pero que no llegan a unificar escuela primaria y media, como sí hacen los países nórdicos. De hecho tampoco logran un sistema educativo uniforme para toda Alemania (KOTTHOFF, 2011: 31).

Los movimientos democratizadores y de escuela única sólo logran la unificación de la educación primaria a través de la *Grundschule*, manteniéndose la estructura diferenciada en secundaria, pero creándose la *Aufbauschule* para alumnos que se retrasaban en los primeros tramos escolares y pudieran terminar la secundaria en 6/7 años, en lugar de 9 del *Gymnasium*, y además se crea el *Deutsche Oberschule* que daba prioridad a la literatura, el arte y las ciencias, en lugar de las lenguas clásicas (GARCÍA GARRIDO, 2005: 66).

Siguiendo la tradición vocacional alemana, la República de Weimar, un momento de la historia donde la socialdemocracia lleva a cabo algunos de sus proyectos, inicia las primeras escuelas vocacionales donde se desarrolla por primera vez el Sistema Dual, manteniéndose durante el nazismo hasta 1938. La asistencia a estas escuelas fue obligatoria para todos los adolescentes que no cursaban a tiempo completo estudios en la secundaria superior, de forma que podían acudir a escuelas vocacionales, y recibir una instrucción vocacional, al mismo tiempo que desarrollaban unas prácticas profesionales (OECD, 2011: 203-204).

La socialdemocracia alemana logrará la elevación del prestigio de las enseñanzas vocacionales durante la República de Weimar, respondiendo a la tradición pro-vocacional asentada por Georg Kerschensteiner. Pero nunca logrará el establecimiento de la escuela comprensiva hasta la educación secundaria (WIBORG, 2009). Ni siquiera en los gobiernos socialdemócratas entre 1969 y 1982, cuando se impulsa la *Gesamtschule* que está siendo promocionada por los Estados socialdemócratas desde 1965 (TENORTH, 1995); la escuela comprensiva de Alemania occidental no tendrá igual éxito que en Alemania oriental, o en otros países vecinos, por ejemplo Dinamarca. Las familias de Alemania occidental seguirán escolarizando mayoritariamente a sus hijos en las escuelas tradicionales diversificadas académicas o vocacionales. En lo educativo la sociedad alemana se muestra conservadora.

El nazismo, a pesar de su radicalismo, tampoco introduce cambios sustanciales en la escuela, salvo en los contenidos educativos que se ponen al servicio del régimen, para lo que se crea el Ministerio del Reich para la Ciencia la Enseñanza y la Educación Popular, 1934, manteniendo intactas las estructuras escolares creadas por la República de Weimar (GARCÍA GARRIDO , 2005:69); y de haber alguna innovación será desde consignas dogmáticas y totalitarias, como las Juventudes Hitlerianas, la única organización externa el aparato educativo autorizada para la formación juvenil (KOTTHOFF, 2011: 31).

Después de la derrota en 1945, Alemania de nuevo queda dividida, entre Alemania occidental, capitalista, la República Federal de Alemania, y Alemania del este, socialista, la República Democrática de Alemania. En lo educativo Alemania del este sigue las políticas progresistas de los países socialistas desarrollando un modelo de escuela comprensiva autóctona, *Einheitsschule* (DÖVERT, KLIEME, SROKA, 2004:

309; KOTTHOFF, 2011: 31); mientras Alemania occidental conserva la tradición de la escuela diversificada en enseñanza secundaria.

Dado que la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania no sobrevive al hundimiento del Muro de Berlín en 1989, este modelo no se estudia en esta investigación, centrándonos en el modelo diversificado de Alemania occidental, el que ha prevalecido después de reunificación.

Bajo la ocupación de Alemania occidental por las fuerzas aliadas, en 1949 se promulga la Ley Fundamental, que a nivel legislativo, en comparación a otros países, sería la Constitución. Y en ese mismo año se crea la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, en la que participan ministros de todos los estados. En 1953 se crea la Comisión Alemana de Educación y Enseñanza, de la que en 1959 sale el Plan de conjunto para la transformación y unificación de la enseñanza, desaparecida la comisión en 1964 se crea el Consejo Alemán de Enseñanza, en 1969 se crea el Ministerio Federal de Educación y Ciencia (GARCÍA GARRIDO , 2005: 70-71) que en 1994 pasa a llamarse Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología, acortándose el nombre en 1998 pasando a llamarse Ministerio Federal de Educación e Investigación, que sólo tiene funciones educativas en aquellas cuestiones de competencia federal, tampoco demasiadas en comparación a los sistemas educativos centralizados.

Debido a la naturaleza federal de Alemania, altamente descentralizada en favor de los Estados, la mayor parte de las competencias educativas pertenecen a los *Länder*, de modo que el órgano de decisión más importante es la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación, órgano que reúnen los ministros de educación de todos los Estados, decide por unanimidad, estudia los problemas educativos, y realiza labores de asesoramiento (GARCÍA GARRIDO , 2005: 80)

La actual ordenación del sistema educativo alemán se encuentra en la reordenación educativa de Berlín de 1948-1950, en la que se unificaban las escuelas existentes en los siguientes tipos, una escuela primaria, *Grundschule*, de 6/12 años, seguida de una de las siguientes escuelas secundarias, *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, modelo que después se extendería a todos los Estados, y de forma minoritaria la *Gesamtschule* , la versión de escuela comprensiva de Alemania occidental (GARCÍA GARRIDO , 2005: 73-75). Una escuela comprensiva iniciada como

experimento social por los Estados socialdemócratas de Alemania occidental desde 1965, aunque sin demasiado éxito (TENORTH, 1995; KOTTHOFF, 2011).

De este modo la educación obligatoria comienza a los 6 años y se extiende durante 12 años, de los cuales los 9 primeros años son a tiempo completo, y el resto puede ser parcial, dependiendo del tipo de escolarización que escoja el alumno y la familia. La vía académica normalmente a tiempo a completo, y dentro de la vocacional pudiendo elegir entre modalidades a tiempo completo o a tiempo parcial, éste último denominado Sistema Dual.

La educación primaria, *Grundschule*, es de 6 a 10 años de edad, después el *Orientierungstufe* de 10 a 12 años, un ciclo de orientación educativa normalmente en escuelas secundarias, salvo Berlín y aquellos Estados que siguen su ejemplo que sería el último ciclo de primaria. Algunos autores manifiestan que en el siglo XXI hay una tendencia favorable a la extensión de la primaria hasta los 12 años (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 7-8) fenómeno que se ha extendido después del *shock* nacional de los primeros informes PISA. Aunque de momento esta tendencia no es generalizable, y sigue siendo habitual que el *Orientierungstufe* se curse directamente en las escuelas secundarias.

En aquellos Estados donde el *Orientierungstufe* se cursa en una escuela secundaria, ya sea *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, o *Gesamtschule*, en la misma escuela continua los estudios de secundaria inferior. En aquellos Estados donde el *Orientierungstufe* se cursa en educación primaria, terminada la orientación educativa a los 12 años el alumno accede por primera vez a la escuela secundaria de elección del alumno y la familia.

En cualquier caso, para todos los alumnos, independientemente del tipo de escuela que se matriculen en secundaria inferior, para el acceso a la universidad se requiere haber cursado la secundaria superior en el *Gymnasium*, para la obtención del *Abitur* (GARCÍA GARRIDO , 2005: 82). Normalmente para el acceso a estudios de secundaria superior en el *Gymnasium* se requiere haber finalizado la secundaria inferior de: *Gymnasium*, *Realschule*, o *Gesamtschule*; el perfil educativo de la *Hauptschule* descarta el acceso posterior a la vía académica.

La estructura escolar expuesta sería la más general, después cada Estado tiene peculiaridades, además de las señaladas para Berlín, ya bien porque no en todos los Estados hay las mismas escuelas, hay Estados donde no hay *Gesamtschule*, o aun compartiendo las mismas escuelas hay diferencias por la propia naturaleza federal de la administración y organización educativa. De hecho ni tan siquiera el calendario escolar es idéntico a todos los Estados, los periodos vacacionales de verano son escalonados, si bien todos mantienen las vacaciones en semana santa y navidades, y el horario suele ser por de mañana hasta primeras horas de la tarde (GARCÍA GARRIDO , 2005: 84) aunque el horario también está cambiando después de las últimas reformas a consecuencia de los informes PISA.

5.4.2. Tipos de escuela secundaria.

La sociedad alemana se demuestra en lo educativo muy conservadora. Durante siglos los Estados pertenecientes al Reino de Prusia disfrutaron de un sistema escolar de prestigio internacional. El valor que la sociedad alemana da a la conservación de sus tradiciones ha contribuido al mantenimiento de uno de los modelos de escuela diversificada más paradigmáticos de Europa.

A continuación se procederá al análisis de los principales rasgos de cada modelo escuela de secundaria, y para poder ubicarla convenientemente dentro del sistema educativo alemán, a pesar de las disparidades entre los *Länder* se hará una breve descripción esquemática y general de su sistema educativo.

De acuerdo con el informe elaborado por Eurydice (2014b) sobre la estructura escolar en los países europeos para el curso 2014/2015, el organigrama escolar alemán, en líneas generales para todos los Estados, después se señalarán algunas particularidades, sería el siguiente:

- Educación infantil de 0 a 6 años subdividida en dos tramos, *Krippen* de 0 a 3 años, y *Kindergartem* de 3 a 6 años.
- Educación primaria, *Grundschule*, de 6 a 10 años.
- Curso de orientación *Orientierungsstufe*, de 10 a 12 años, a cuyo término la educación secundaria se subdivide en diferentes tipos de escuela.
- Escuelas de educación secundaria inferior:

- *Gymnasium*, de 12 a 16 años.
- *Realschule*, de 12 a 16 años.
- *Hauptschule*, de 12 a 16 años.
- Escuelas de educación secundaria superior:
 - *Gymnasiale oberstufe*, de 16 a 19 años, tramo superior del *Gymnasium*, en donde se matriculan alumnos que en secundaria inferior hayan cursado el *Gymnasium*, o dentro de las modalidades técnicas alumnos que provengan de la *Realschule*.
 - *Fachoberschule*, de 16 a 18 o 19 años dependiendo del Estado, las enseñanzas técnicas de la secundaria superior.
 - *Berufsfachschule*, secundaria superior vocacional a tiempo completo
 - *Duale Berufsausbildung*, el Sistema Dual, en donde dependiendo del Estado hay obligatoriedad de escolarización a tiempo parcial hasta 18 o 19 años, y sin obligatoriedad de permanencia se ofertan cursos en esta modalidad hasta los 22 años.
- Para los alumnos que no deseen cursar estudios superiores propiamente dichos, universitarios o politécnicos, hay posibilidad de prolongación de la educación secundaria superior vocacional, por ejemplo en el Sistema Dual hasta los 22 años, y para los alumnos que hayan terminado las enseñanzas técnicas o vocacionales a tiempo completo, posibilidad de continuación de estudios hasta los 22 años en la *Berufsoberchule*, de carácter técnico, o en los *Abendgymnasium/kolleg* de carácter más vocacional.
- Educación superior, dentro de las que señala Eurydice (2014b) las más comunes a todos los *Länder* serían:
 - *Universität*, siempre que obtenga el *Abitur*.
 - *Fachhochschule*, estudios técnicos superiores, similar a las universidades politécnicas británicas.

El organigrama del sistema escolar alemán para el curso 2014/15 que expone Eurydice (2014b) únicamente señala las principales modalidades educativas. Después en cada Estado hay algunas particularidades, por ejemplo, en el paso de educación infantil a primaria hay Estados que conservan la *Vorklasse* o la *Schulkindergarten* para alumnos de 5 a 7 años (EURYDICE, 2014). En Estados de mayoría socialdemócrata, sobre todo Berlín, dentro de las modalidades de educación secundaria se encontraría

además la *Gesamtschule*, hasta los 16 años (SCHULTE, 2004). Hoy en día en algunos Estados aparece una nueva modalidad de educación secundaria de primer nivel que fusiona la *Realschule* y la *Hauptschule* denominado *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9). Y finalmente algunos *Länder*, por ejemplo, Baden-Württemberg, han creado nuevos tipos de *Gymnasium* vocacional, *berufliche Gymnasien* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10).

A pesar de las diferencias que pueda haber entre los Estados, al menos en la educación secundaria inferior, los principales tipos de escuela secundaria a la que accede un alumno una vez terminada la educación primaria, son el *Gymnasium*, la vía académica, *Realschule*, de enseñanzas técnicas, y la *Hauptschule*, para el resto de actividades vocacionales, que se pensaba que iba a ser la mayoritaria, y se ha convertido en residual (PHILLIPS, 1995: 4); modelo diversificado al que los gobiernos socialdemócratas en los sesenta añaden la *Gesamtschule*, o escuela integral, la versión alemana de escuela comprensiva.

El actual sistema escolar alemán es muy similar al que dispuso la *Education Act* de 1944 en el Reino Unido, que integraba las *grammar schools*, vía académica, *technical school*, vía vocacional de carácter técnico, y *modern school* para el resto de estudios vocacionales, tres tipos de escuelas que convivían junto a las escuelas multilaterales, la primera versión inglesa de escuela comprensiva.

La diferencia entre el modelo educativo de Alemania, y el Reino Unido entre 1944-1965, es que mientras en el Reino Unido las escuelas multilaterales comprensivas tuvieron un rápido crecimiento posterior a la Segunda Guerra Mundial, universalizándose la escuela comprensiva en 1965, la versión alemana de escuela comprensiva, *Gesamtschule*, cuyos comienzos según Tenorth (1995) también datan de 1965 como experimento social en los Estados socialdemócratas, apenas ha tenido relevancia.

La comprensividad en Alemania occidental nunca disfrutó de amplio apoyo social. Si acaso en los Estados de mayoría socialdemócrata recibe mayores niveles de matriculación cuando se introduce la *Gesamtschule* en 1965 (TENORTH, 1995). Además hubo problemas para que el título de las escuelas comprensivas fuera aceptado por todos los *Länder*, algo que finalmente se consiguió en el verano de 1982, cuando los ministros alcanzaron un acuerdo (HEARNDEN, 1995: 42).

La tradición, los valores educativos heredados históricamente, la conservación de las costumbres escolares, el bagaje de un sistema escolar en construcción durante siglos, en muchos Estados heredado directamente del antiguo sistema escolar prusiano, ha jugado un papel esencial para la estabilidad educativa alemana, que lleva a su conservación incluso después de 1945.

Terminada la Segunda Guerra Mundial la educación se convierte en factor clave de las políticas de reconstrucción, Alemania occidental debe elegir entre la continuación de su tradicional sistema educativo diversificado, o abrirse a la experimentación pedagógica que desde los países nórdicos, y Alemania del este, se dirigen al principio de comprensividad.

Ante aquella diatriba, y habiendo sufrido el desastre de la guerra, muchos líderes buscan seguridad en las viejas tradiciones, el conservadurismo prevalece como garantía de estabilidad política, distanciándose de los experimentos sociales. Los académicos del momento desaconsejaban la reforma de la educación secundaria, y proponen el mantenimiento de la escuela diversificada (ROBINSON y CASPAR KUHLMANN, 1995: 15). La conservación de un sistema escolar diversificado cargado de historia es una reacción a la pérdida de la guerra, habiendo una fuerte resistencia social a cualquier cambio en las estructuras escolares, para lo que se refuerza el consenso político en la preservación de su sistema educativo (OECD, 2011: 206).

El mantenimiento de la escuela diversificada significaba la continuación de todo un bagaje de tradiciones educativas heredadas históricamente, muchas de ellas herencia de la Edad Media. Edelgard Bulmahn, ministra de educación entre 1998-2005, señala que hay una clara vinculación entre cada tipo de escuela secundaria y la estratificación social medieval (OECD, 2011: 208) donde el *Gymnasium* sería la escuela reservada para la nobleza y clases medias altas, la *Realschule* para clases medias bajas, y la *Hauptshule*, antes *Volksschule*, para la clase trabajadora (OECD, 2011: 203-204). Lo que explicaría una fuerte estratificación social del sistema educativo que todavía hoy prevalece, de hecho en los primeros informes PISA se remarcaba como Alemania era uno de los países de mayor correlación entre desigualdad en rendimiento escolar y desigualdades sociales: la incidencia del fracaso escolar en clases sociales bajas es sensiblemente superior al resto de clases sociales, poniendo en riesgo el principio de igualdad en educación.

A pesar de las contradicciones sociales que en materia de igualdad plantea la escuela diversificada, se sigue apoyando por el modo en que preserva el principio de libertad. Los defensores de este modelo de escuela argumentan que hay mayor libertad de elección para las familias, para que elijan libremente el tipo de educación para sus hijos, habiendo además facilidades para pasar de una modalidad a otra, y las certificaciones escolares de cada modalidad permiten el acceso a estudios posteriores (PHILLIPS , 1995: 5).

Los motivos por los que un alumno cambia de un tipo a otro de escuela secundaria son diversos, dentro de la heterogeneidad que implica la ausencia de un sistema educativo unificado a nivel federal, porque habiendo elegido en secundaria inferior la *Realschule* o *Gesamtschule* desee la continuación de la secundaria superior en el *Gymnasium* para la obtención del *Abitur*; o bien porque habiendo repetido un curso escolar, el máximo permitido, si aun así no logra los criterios de promoción, se cambiará de escuela, ya sea del *Gymnasium* a la *Realschule* o *Hauptschule*, o de la *Realschule* a la *Hauptschule*, normalmente, aunque en cada Estado hay regulaciones propias en atención a la diversidad.

Previamente al acceso a cualquier enseñanza de secundaria, *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, o *Gesamtschule*, el alumno debe haber cursado el *Orientierungsstufe*, si bien en Berlín y Estados bajo su influencia este ciclo orientativo se integra dentro de la educación primaria, en el resto de Estados el *Orientierungsstufe* se imparte en las escuelas secundarias, *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, o *Gesamtschule*, en donde una vez terminado el ciclo de orientación escolar, si el alumno y la familia deciden cambiar de tipo de escuela, es libre de hacerlo, siempre que reúna los requisitos de acceso, siendo otro motivo de cambio de tipo de escuela. Mecanismos que revelan la enorme libertad de elección para familias y alumnos en los sistemas diversificados.

A continuación se hace el análisis de cada uno de los tipos de escuela secundaria, para después centrarse de modo más concreto en el Sistema Dual para la formación vocacional, una de las estructuras de la educación alemana que más ha influido en las reformas educativas neoliberales al principio de comprensividad, desde la reforma británica de Thatcher en 1988 (PHILLIPS , 1995: 6-8; GLOKA, 1995: 141-143).

5.4.2.1. *Gymnasium*.

El *Gymnasium* es la vía académica de la educación secundaria alemana, de gran tradición desde el antiguo Reino de Prusia, y que experimenta una importante innovación a principios del siglo XIX por uno de los artífices más sobresalientes del sistema educativo, Humboldt, que reforma el *Gymnasium* prusiano a imagen y semejanza de las *grammar school* británicas de Oxford y Cambridge, pero desde el punto de vista del espíritu académico alemán, imbuido por el concepto de *Bildung* (GARCÍA GARRIDO, 2005); que implica, además de la formación en conocimientos, la formación del carácter, el espíritu, la persona, desde una perspectiva antropológica holista e integral, en coherencia al idealismo alemán del Romanticismo. El concepto de *Bildung* se analizará más en detalle en los sub-epígrafes “5.4.3”, “5.4.4.”, “5.4.6.” y “7.2”. Este apartado se ceñirá a una breve descripción de la actual estructura del *Gymnasium*.

Independientemente de las peculiaridades de cada Estado, la educación secundaria en el *Gymnasium* es de 12 a 18 años de edad, habiendo algunos Estados que todavía la conservan hasta los 19 años (EURYDCE, 2014b) comprendiendo dos tramos, inferior de 12-16 años, superior de 16-18/19 años, a cuyo término el alumno recibe el *Abitur* para el acceso a la universidad. Al tramo superior del *Gymnasium*, al que Eurydice (2014b) denomina *Gymnasiale oberstufe*, se matriculan alumnos del primer nivel del *Gymnasium*, alumnos de la *Realschule*, aunque restringido a una modalidad de *Gymnasium* técnico, y alumnos de la *Gesamtschule*, allí donde exista esta modalidad.

A lo largo del siglo XX, debido a las transformaciones, sociales, políticas, económicas, el *Gymnasium* se adapta los nuevos escenarios, preservando sus históricas señas de identidad, el academicismo predominante, el selectivismo, y la orientación intelectual hacia la formación integral de la persona, *Bildung*. Señas de identidad, en las que quizás aún no de forma determinante, pero se observan cambios en coherencia a la globalización y la postmodernidad.

Las principales reformas a este tipo de escuela después de la Segunda Guerra Mundial, al igual que el resto de modelos en Europa occidental, empiezan en los años setenta, principio histórico de las reformas neoliberales, aunque en el caso de Alemania,

a causa de su espíritu conservador, apenas redundan sobre aspectos parciales de la estructura escolar, sin que supongan una reforma total del sistema educativo.

Una de las reformas más importantes fue en 1972, que afectará al *Gymnasiale Oberstufe*, ampliando las materias opcionales y reduciendo las obligatorias. Y que contrasta con reformas posteriores, donde de nuevo se vuelve a la primacía de las enseñanzas obligatorias sobre las opcionales, estableciendo un *curriculum* básico, donde se integran materias y cursos obligatorios, en matemáticas, alemán y ciencias (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10).

Los tradicionales perfiles del *Gymnasium*: clásico-humanista, lingüístico, científico-matemático; que en los setenta desaparecen de Suecia y Finlandia, en Alemania se mantienen y amplían en función de las nuevas demandas sociales, culturales, y laborales, incluyendo nuevos perfiles en música, economía y otras materias (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10).

Algunos *Länder*, por ejemplo, Baden-Württemberg, han creado nuevos modelos de *Gymnasium* de carácter vocacional, *berufliche Gymnasien*, abriéndose nuevas vías para este tipo de escuela dentro de las enseñanzas vocacionales (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10).

Los cambios que se han operado en el *Gymnasium* alemán a partir de la crisis del petróleo, quizás comparativamente hablando en relación a Suecia, Finlandia, Reino Unido, o España, no han supuesto una reforma estructural profunda, y afectan sólo a determinados aspectos de la formación, pero manteniendo su espíritu original, en el caso del *Gymnasium* basado en el concepto de *Bildung*, preservando el sistema educativo su carácter diversificado heredado de la Edad Media y el Estado Absolutista prusiano.

Lo que sí se observa es que siendo todavía hoy el *Gymnasium* un modelo de academicismo y elitismo, desde la década de los setenta hay tendencias favorables a las demandas sociales, laborales, y económicas, que quizás todavía no supongan un cambio estructural, pero marcan líneas directrices para próximas reformas, donde si bien el discurso neoliberal a favor de la empleabilidad del conocimiento todavía no ha hecho mella en el concepto de *Bildung*, cabe la posibilidad que ceda a las exigencias del neoliberalismo, que prima el conocimiento aplicado por encima del académico.

Discurso neoliberal presente en los dos fenómenos del Proceso Bolonia, y los informes PISA, aunque, como se verá en los sub-epígrafes”5.4.4.” y “5.4.6.”, tanto para las corrientes educativas conservadoras opuestas a un modelo de conocimiento pragmático-funcional, como las corrientes críticas de la educación, y las nuevas interpretaciones postmodernas de la *Bildung* sobre textos de Nietzsche, han transformado ahora la *Bildung* en un concepto de resistencia frente al tecnicismo y el modelo de conocimiento mercantilista de la lógica neoliberal, en una combinación de nuevos matices en el significado connotativo de *Bildung* donde se percibe una paradoja fundamental entre la histórica función de la *Bildung* valedora de la conservación de las tradiciones escolares, y las nuevas interpretaciones que la transforman en una herramienta de resistencia y crítica social.

En relación al tradicional elitismo del *Gymnasium*, antiguamente uno de sus valores primordiales, hay autores que manifiestan que también está cambiando. Kotthoff y Pereyra (2009) señalan que desde los años sesenta a principios del siglo XXI se observa una tendencia favorable al aumento de las matriculaciones, antaño sólo para una élite social privilegiada, y que lentamente se abre a nuevas capas sociales. Muestran como significativo que desde 1960 a 2005 se ha doblado la tasa de escolarizaciones, del 14% al 30% (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10) de modo que si bien todavía hoy el *Gymnasium* sigue siendo marca de selectivismo y elitismo, lentamente abandona este rasgo hacia un modelo de escuela más abierta y democrática, aunque por supuesto no comprensiva.

Una de las razones ha sido las transformaciones demográficas. El descenso demográfico posterior al *baby boom*, y disminución de la población escolar, ha aumentado la competición entre escuelas. Alumnos que no hubieran logrado los requisitos de acceso a un *Gymnasium*, antes de la Segunda Guerra Mundial, meritocrático y elitista, o en el *baby boom* de postguerra por la elevada competición entre alumnos por los méritos de acceso a un *Gymnasium* sobresaturado de solicitudes de admisión, luego hubieran sido alumnos desviados a la *Hauptschule* en los Estados conservadores, o *Gesamtschule* en Estados socialdemócratas a partir de 1965, ahora dentro de las políticas de libre competencia entre escuelas ante el descenso de la población escolar, son alumnos que sí son admitidos en el *Gymnasium*, lo que favorece a la vía académica, en detrimento de la *Hauptschule*, y de la *Gesamtschule*. Ya en los años noventa ante los cambios demográficos las escuelas secundarias, incluidos los

Gymnasium, utilizan técnicas de *marketing* para la atracción de alumnos (WEISS y STEINER, 1996: 86-89).

Este tipo de cambios ha favorecido que manteniendo su carácter académico, la forma de acceso al *Gymnasium* sea mucho más abierta y democrática, aunque por supuesto manteniendo una cultura escolar tradicional. Lo cual unido a la profunda mentalidad conservadora de la familia media alemana, ante la elección entre *Gymnasium* o *Gesamtschule* en igualdad de oportunidades, cumpliendo los requisitos de acceso a cualquier de ellas, bajo condiciones de libertad de elección de centro la familia alemana prefiere el *Gymnasium* tradicional.

La democratización del acceso al *Gymnasium*, cada vez menos elitista, aunque el sistema educativo alemán presenta desigualdades educativas atribuibles a nivel socioeconómico, unido a posibles cambios curriculares del *Gymnasium* en coherencia al paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, presente en el Proceso Bolonia, y el impacto de PISA, son aspectos que ponen de relieve que el tradicional *Gymnasium* de Humboldt evoluciona y adapta, sin merma de la libertad, hacia los cánones educativos de las agencias supranacionales, en las cuales Alemania juega un papel central, en tanto que miembro del G-8 y la Unión Europea.

5.4.2.2. *Realschule*.

Es aquella escuela secundaria, de 12 a 16 años de edad (EURYDICE, 2014b); que prepara para estudios vocacionales de carácter técnico, a diferencia de la *Hauptschule*. Además otra diferencia sensible entre *Realschule* y *Hauptschule*, es que la *Realschule* forma en idiomas extranjeros (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9) lo que cualificaría para: acceso a la modalidad técnica del tramo superior *Gymnasium*, obtención del *Abitur*, y acceso a la universidad, al menos en titulaciones técnicas, posibilidad restringida para alumnos de la *Hauptschule*.

Debido a las características diferenciales entre *Realschule* y *Hauptschule*, el prestigio de la *Realschule* es mayor que el de la *Hauptschule*, de modo que la cualificación en la *Realschule* ya de por sí es garantía de posible acceso a mejores trabajos de cualificación intermedia, y posibilidad de remuneración superior.

La certificación de haber finalizado la *Realschule* capacitaría para el acceso al tramo superior del *Gymnasium* aunque normalmente restringido a su perfil de enseñanzas técnicas (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009); o desde la *Realschule* acceso a: enseñanzas técnicas de educación secundaria superior a tiempo completo, *Fachoberschule*, o enseñanzas vocacionales de educación superior a tiempo completo, *Berufsfachschule* o el Sistema Dual para la compatibilización de estudios y trabajo en prácticas, al menos hasta los 18 o 19 años, dependiendo del Estado, en que queda reconocida por ley la escolarización obligatoria (EURYDICE, 2014b).

Al igual que el *Gymnasium* ha observado un aumento en el número de matriculaciones, entre los años sesenta a principios del siglo XXI, prueba del respaldo social de la *Realschule* es el modo en que también verifica un incremento de las matriculaciones en el mismo periodo de tiempo. Entre 1960 a 2005 el porcentaje de matriculaciones se ha elevado del 10% o 12%, dependiendo del Estado, al 24% o 26%, incremento superior al doble (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9).

Una de las virtudes de la sociedad alemana es que, a diferencia de otras sociedades academicistas, si bien Alemania dispone de un *Gymnasium* altamente meritocrático, en ningún momento la escolarización de un alumno en la vía vocacional es motivo de desprestigio personal o social, de hecho el Sistema Dual goza de enorme apoyo social y financiero. Para una familia alemana no es un drama que su hijo acceda a la educación vocacional, de hecho desde la *Realschule* hay acceso a estudios de perfil técnico en el nivel de secundaria superior del *Gymnasium*.

Las enseñanzas vocacionales son muy valoradas, tanto la *Realschule*, como la *Hauptschule* (GARCÍA GARRIDO, 2005: 109); si bien es cierto, en los últimos informes PISA se ha revelado que la *Hauptschule* está cada vez más destinada a segmentos sociales desfavorecidos, y a futuro posiblemente desaparezca (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9; KOTTHOFF, 2011: 39-40)

5.4.2.3. Hauptschule.

Tal como señala García Garrido la escolarización de un alumno en este tipo de escuela tradicionalmente no se ha percibido de modo negativo (GARCÍA GARRIDO , 2005: 109) aunque tiene una serie de connotaciones sociales. Que el *Gymnasium* goce

de más prestigio no implica que las demás vías se desprestigien, simplemente su grado de prestigio es proporcional a la atribución social del valor añadido a la función o actividad para la que formen, o contexto social de pertenencia. El profundo respeto, aunque jerarquizado, a las diferentes vías escolares, se explica por la herencia histórica del sistema educativo, todas las modalidades escolares tuvieron un importante reconocimiento social e internacional, una de las razones por la que la sociedad alemana los conserva.

Dentro de la diversidad de escuelas secundarias alemanas, la *Hauptshule* es la que, sin estar desprestigiada, goza de menor reconocimiento, observando en las últimas décadas un aumento de matriculaciones en capas sociales desprotegidas, cuando las predicciones iniciales aseguraban que sería la mayoritaria.

La actual *Hauptschule* surge del Acuerdo de Hamburgo por la Conferencia de Ministros de Educación en 1964, que reemplaza a la antigua *Volkschule*, opción de escolarización de preferencia para las clases bajas, y que tenía hasta 1964 en torno un 70%-80% de las matriculaciones, razón por lo que se preveía elevadas tasas de matriculación en el grueso de la población, sucediendo finalmente lo opuesto: a medida que entre los años sesenta y principios del siglo XXI aumentó el porcentaje de alumnos en *Gymnasium* y *Realschule*, inversamente proporcional descendía el porcentaje de alumnos en *Hauptschule* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9) contando en 2006 con apenas 20%, la previsión es que la *Hauptschule* desaparezca.

Hoy en día la *Hauptschule* es un tipo de escuela residual, a la que a modo de metáfora de su actual condición precaria coloquialmente se la denomina *Restschule*, la escuela de los restantes, una escuela para quienes no logran los criterios de acceso o promoción a las demás escuelas secundarias (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9; KOTTHOFF, 2011: 39-40). Desde 1979 se lleva produciendo un decrecimiento en las matriculaciones en *Hauptschule*, que está siendo prácticamente acaparada por estudiantes inmigrantes, cuya proporción en esta escuela es mayor que en los demás modelos de educación secundaria, motivo por el cual ya en los años noventa existía el pronóstico de que la *Hauptschule* terminará desapareciendo (WEISS y STEINER, 1996: 80-87); posibilidad cada día más próxima a juicio de Kotthoff (2011) dado el modo en que se produce el descenso de las matriculaciones y se transforma en una escuela residual.

Un motivo para que la *Hauptschule* vaya desapareciendo es por las transformaciones demográficas (WEISS y STEINER, 1996: 86-89) aludidas cuando se explicaba el aumento de matriculaciones en el *Gymnasium*. Una vez terminado el *baby boom* aumenta la competencia entre escuelas por la atracción de alumnos, que quizás en pleno *baby boom* no hubieran logrado una plaza en el *Gymnasium* por la elevada competencia por el logro de méritos académicos, son alumnos que ahora sí son admitidos en la vía académica. Reservándose la *Hauptschule* sólo a alumnos de bajo rendimiento, entre otros factores por motivos socioeconómicos, fenómeno sensible en la población inmigrante. Un ejemplo paradigmático de segregación en la *Hauptschule* es el Estado de Berlín, donde en el 2005 contabilizaba entre el 80% y 90% de alumnos extranjeros (SCHULTE , 2005: 150) motivo por el que la enseñanza de la lengua alemana es una materia clave (SCHULTE , 2005: 166).

La alta concentración de alumnos inmigrantes en la escuela es un factor que ha sido investigado recientemente, demostrando resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40)

Otro factor que anima al descenso de matriculaciones en la *Hauptschule* es a causa de las limitaciones de acceso a educación superior. Mientras la *Realschule* al menos, siendo estudios vocacionales, permite el acceso al ciclo superior del *Gymnasium*, la *Hauptschule* no da siquiera esta posibilidad.

Y finalmente otro factor importante, aunque en la sociedad alemana la educación vocacional es un modelo educativo de larga tradición e historia, el prestigio del academicismo que imprime Humboldt al *Gymnasium* es un elemento que favorece, que en igualdad de oportunidades, en caso de libre elección entre *Gymnasium* y *Hauptschule*, la familia alemana prefiera la vía académica.

El modo en que va desapareciendo la *Hauptschule* depende de cada Estado, debido a la ausencia de un sistema educativo unificado a nivel federal. En algunos Estados de Alemania del este se ha fusionado *Hauptschule* y *Realschule*, en un nuevo modelo de *Realshule* en donde hay diversidad de itinerarios formativos, a esta nueva modalidad de escuela se llama *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9).

En síntesis, la *Hauptschule* es un tipo de escuela secundaria para alumnos entre 12 y 16 años de edad, de orientación vocacional, sin posibilidad de promoción a la vía académica, abarcando contenidos que van desde la cultura general, la lengua alemana, y la formación en habilidades vocacionales, y de forma más reciente el apoyo a alumnos de entorno familiar inestable (SCHULTE , 2005: 150). Cuando el alumno obtiene el certificado de finalización de estudios accede a: enseñanzas técnicas de educación secundaria superior a tiempo completo, *Fachoberschule*, o enseñanzas vocacionales de educación superior a tiempo completo, *Berufsfachschule* o el Sistema Dual para la compatibilización de estudios y trabajo en prácticas, al menos hasta los 18 o 19 años, dependiendo del Estado, en que queda reconocida por ley la escolarización obligatoria (EURYDICE, 2014b).

5.4.2.4. Gesamtschule.

En el Reino Unido la escuela multilateral convive desde los años treinta hasta 1965 con las *grammar schools*, *technical schools*, *modern schools*; universalizándose finalmente en la *Circular 10/65*, Entre 1950-1962 Suecia abre un periodo de experimentación de la escuela comprensiva durante el cual convive junto el *Gymnasium* y el sistema diversificado, y posteriormente se extiende a toda la secundaria. Y Finlandia inicia un periodo de experimentación entre 1965-1968. De modo similar en 1965 la socialdemocracia alemana intenta un experimento parecido creando la *Gesamtschule*, la escuela comprensiva de Alemania occidental en los años sesena, en convivencia con los demás modelos de escuela diversificada, pero que a diferencia de los países escandinavos y el Reino Unido, apenas tendrá repercusión, salvo en los Estados de hegemonía socialdemócrata, donde recibe apoyo institucional.

Anteriormente a su creación, el Estado de Berlín, mayoritariamente socialdemócrata, intentará la experimentación de la comprensividad entre 1948-1951, al poco de terminar la Segunda Guerra Mundial (SCHULTE , 2005: 151); coetáneamente a los primeros experimentos de Suecia, y la implantación de la escuela comprensiva en Alemania oriental.

Aunque la *Gesamtschule* no logra el éxito previsto, queda oficialmente institucionalizada en toda la República Federal de Alemania en 1982, cuando la

Conferencia de Ministros de Educación reconoce sus certificados para todos los Estados, una decisión polémica debido a que inicialmente los Estados conservadores se negaban a su reconocimiento. En cualquier caso, aunque quede reconocida como un tipo de escuela oficial a nivel federal, dada la ausencia de criterios unificadores federales, hay disparidad en la organización administrativa de este tipo de escuela. Mientras en algunos Estados la *Gesamtschule* desarrolla secundaria inferior y superior : “*In some Länder (e.g. North RhineWestphalia) comprehensive schools included, from their foundation in the 1970s, also an upper secondary phase (years 10-12/13)*” (KOTTHOFF, 2011: 42)

Lo más habitual es que se restrinja la *Gesamtschule* a secundaria inferior, a cuyo término el alumno elige la continuación de la secundaria superior entre *Gymnasium*, o enseñanzas técnicas o vocacionales, a tiempo completo o el Sistema Dual (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 11-12).

Dentro de los diferentes Estados alemanes, el grado de desarrollo y aceptación de la *Gesamtschule* es variable y obedece a factores políticos, en Estados tradicionalmente conservadores su popularidad es baja, en Estados tradicionalmente socialdemócratas goza de apoyo social. En el caso de Berlín el porcentaje de alumnos en *Gesamtschule* en 2006 era del 27,7%, lo que contrasta con Baden-Württemberg, el 1,8% (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 11-12).

5.4.2.5. Alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuando se estudia la escuela secundaria alemana, los tipos de escuela citadas son las más nombradas, aunque al igual que en otros países, para alumnos con necesidades educativas especiales existen centros especializados en donde pueden estudiar enseñanzas secundarias, dichas escuelas se llaman *Sonderschulen*, a las cuales asisten el 87% de alumnos con necesidades educativas especiales. Las escuelas de educación especial a su vez se sub-clasifican en diferentes modelos dependiendo del tipo de discapacidad para la que se encuentran especializadas (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 11-12).

5.4.2.6. La escuela privada.

Una diferencia relevante de Alemania frente a otros sistemas educativos europeos, es que siendo diversificado, la financiación y organización administrativa del sistema escolar es mayoritariamente público, lo que contrasta con las reformas neoliberales promovidas desde Suecia y Reino Unido en los años setenta y ochenta que se orientan hacia el sector privado.

Una de las ventajas del conservadurismo predominante en Alemania, quizás heredado de la tradición prusiana, basada en la necesidad del Estado como vértice rector de la sociedad, es que las reformas neoliberales no han hecho todavía mella en la financiación pública del sistema educativo. Mientras en prácticamente en todos los países estudiados, salvo Finlandia, la política neoliberal va centrada a la revalorización del sector privado en educación, en Alemania la educación obligatoria sigue siendo predominantemente pública y gratuita (SCHULTE, 2005: 158).

Mientras en Suecia la entrada de las políticas neoliberales reduciendo el centralismo del Estado del Bienestar, han estado acompañadas del incremento de las *free school* o *independent school*, la escuela privada sueca, creando una importante diversidad de escuelas dependiendo de la religión o métodos educativos, en Alemania la escuela privada sigue siendo minoritaria.

Entre 1960 a 2005 las escuelas privadas sólo han pasado del 3% al 6,7% (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 11-12); un porcentaje no demasiado significativo para una población como la alemana, demográficamente de las más grandes de Europa occidental.

En el último informe *Education in Germany 2012* editado por el *Authoring Group Educational Reporting*, comisionado de la Conferencia de Ministros de Educación de la República Federal de Alemania, en el análisis del número de escuelas estatales y no estatales, y dentro de las no estatales incluyendo tanto escuelas dirigidas por organizaciones sin ánimo de lucro y organizaciones comerciales, señala que dentro de los colegios generales, en donde incluiría educación primaria y secundaria salvo escuelas vocacionales, entre 1998 y 2010, el número de escuelas no estatales sólo sube de 2.206 a 3.373, cuando el número de escuelas estatales se habría reducido de 40.121 a 31.113 (*Authoring Group Educational Reporting*, 2012: 8)

El motivo por el cual se han cerrado 9.008 escuelas estatales se debe al descenso de natalidad. Según el citado informe el descenso demográfico es uno de los desafíos que a futuro afrontará el sistema educativo alemán (AGER, 2012); no porque hayan sido sustituidas por escuelas no estatales, cuyo número ha crecido sólo en 1.167 escuelas.

Del total de escuelas generales en 1998, 42.327, el porcentaje de escuelas estatales era del 94,7%, y las no estatales tan sólo el 5,2%. Y del total de escuelas generales en 2010, 34.486, el 90,2% son escuelas estatales, y el 9,7% no estatales.

La incidencia de la escuela no estatal en Alemania es significativamente baja si se compara a otros países en donde la incidencia del neoliberalismo ha sido mayor, por ejemplo Suecia, donde la escuela privada en secundaria superior matricula el 22% de los alumnos en 2009. En Estocolmo en el año 2009 el alumnado de secundaria superior en centros privados superó a los alumnos en centros públicos, según la Agencia Nacional para la Educación (WIKANDER, 2010: 13-17).

5.4.2.7. La formación vocacional.

Una de las ventajas de los sistemas diversificados es la enorme libertad de elección entre la variedad de opciones escolares. Cuando se habla de libertad en educación en Reino Unido o Suecia rápidamente se vincula a la creación de un libre mercado educativo. Sin embargo en Alemania, al menos por ahora, se encuentra ligado a la defensa de sus tradiciones escolares, de las que normalmente destaca la académica, el *Gymnasium*, pero a lo largo de su historia se vislumbra también una larga tradición vocacional, heredada de los gremios medievales.

La educación vocacional alemana de origen medieval, a medida que han progresado las revoluciones tecnológicas, se ha adaptado a las sucesivas revoluciones industriales, y hoy en día es un tipo de educación plenamente adaptada a un mundo globalizado y postmoderno.

De todas las opciones escolares, como se ha apuntado, la más prestigiosa es el *Gymnasium*, lo que no significa que las demás vías se infravaloren, significa que su nivel de reconocimiento social, laboral, y económico, es proporcional al grado de correspondencia a la jerarquía social, en la medida que los diferentes tipos de escuela

secundaria responden a la estratificación social de la Edad Media, de donde arranca la tradición educativa alemana.

Mientras en países como Suecia o Finlandia ha habido intentos de elevación del prestigio de las enseñanzas vocacionales, en Finlandia sin demasiada relevancia, estos problemas no suceden en Alemania, donde las escuelas vocacionales ya de antaño tenían un importante reconocimiento social, siendo modelo de referencia en muchas reformas neoliberales. Por ejemplo la reforma de Thatcher en 1988 (PHILLIPS, 1995: 6-8; GLOKA, 1995: 141-143).

La educación vocacional alemana en educación secundaria se estructura a través de la *Realschule*, que ofrece enseñanzas vocacionales más técnicas, y la *Hauptschule*, que a pesar que esté en vías de extinción todavía está presente en la realidad escolar, formando en habilidades vocacionales de carácter menos técnico. Así como en el proceso de desaparición de la *Hauptschule* hay Estados que han iniciado un proceso de fusión de *Realschule* y *Hauptschule*, hacia un modelo de *Realschule* que ofrece una variedad de itinerarios formativos, *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9).

De momento, y mientras la *Hauptschule* exista, la principal diferencia entre *Realschule* y *Hauptschule*, es la posibilidad de estudio de lenguas extranjeras en la *Realschule*, que habilita para el acceso al segundo tramo de *Gymnasium*, en la modalidad técnica, desde la que obtendría el *Abitur* para estudios universitarios técnicos.

En el caso de la *Gesamtschule*, dependiendo del Estado, según incluya secundaria inferior o superior, o sólo inferior, las posibilidades posteriores cambian. Si la *Gesamtschule* dispone de secundaria superior entonces directamente acceso a estudios superiores. Sino desde la inferior acceso a la *Gesamtschule* posibilidad de acceso a cualquier modalidad de educación secundaria superior: académica, técnica, o cualquier otra rama vocacional.

En cualquier caso, ya sea alumnos que finalizan *Realschule* o la *Gesamtschule*, y descartan el acceso a la secundaria superior académica, el tramo superior del *Gymnasium*. o siendo alumnos que proviene de la *Realschule*, *Gesamtschule* o *Hauptschule*, y descartan el acceso a secundaria superior técnica, *Fachoberschule*, y

habiendo escolarización obligatoria hasta los 18 o 19 años, dependiendo del Estado, en la vía vocacional hay libertad de elección entre dos modalidades a tiempo completo, *Berufsfachschule* o a tiempo parcial a través del Sistema Dual.

Los estudios vocacionales de secundaria superior a tiempo completo tradicionalmente se denominan *Berufliche Schulen*, Formación Profesional, en el organigrama de Eurydice (2014b) para el curso 2014/15, la Formación Profesional a tiempo completo se denomina *Berufsfachschule*, y a tiempo parcial se denomina *Duale Berufsausbildung*, a la que normalmente también aparece nombrada como *Duales System*, en ambos casos se hace referencia a lo que internacionalmente se conoce por Sistema Dual.

Desde cualquiera de las dos modalidades de educación vocacional de la educación secundaria superior alemana, a tiempo completo o a tiempo parcial, se accede, siempre que se reúnan los requisitos de acceso, a la *Fachhochschule*, Universidad de Ciencias Aplicadas, lo que en el Reino Unido es la Universidad Politécnica, o *Weiterbildung*, modalidad de educación vocacional superior de menor rango.

Y en cualquiera de las dos modalidades, a tiempo completo o parcial, la edad de inicio es entre los 15 o 16 años de edad, y dura hasta los 18 o 19 años de edad, dependiendo del Estado y la modalidad. Según Eurydice (2014) hay 12 Estados alemanes donde es obligatoria al menos a tiempo parcial la escolarización hasta los 18 años en el Sistema Dual, y otros 5 Estados en donde la obligatoriedad se amplía a los 19 años.

Los Estados alemanes donde la escolarización a tiempo parcial en el Sistema Dual hasta los 18 años es obligatoria serían (EURYDICE, 2014): Baden-Wuerttemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt and Schleswig-Holstein.

Y los Estados alemanes donde se ampliaría hasta los 19 años serían (EURYDICE, 2014): Berlín, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, and Thuringen.

Aunque el Sistema Dual sólo reconoce la obligatoriedad de la escolarización a tiempo parcial hasta los 18 o 19 años, dependiendo del Estado, se ofertan cursos en esta modalidad hasta los 22 años.

La modalidad a tiempo parcial, Sistema Dual, recibe este nombre porque compagina trabajo y escuela, una parte de la semana, 40%, se dedica al trabajo teórico y formación general en el aula, y el resto a prácticas en el puesto de trabajo, remuneradas en proporción al tiempo de trabajo, y según régimen laboral del sector. Una combinación de escuela y trabajo para la certificación de una cualificación profesional de acuerdo a los perfiles de cualificación nacionales, *Berufsbilder*. Este tipo de cursos duran un máximo de tres años, y cuentan con aproximadamente un 60% de los alumnos matriculados en enseñanzas vocacionales de secundaria superior. La otra modalidad, a tiempo completo, *Berufliche Schulen*, tienen un doble carácter, terminal para la inserción en el mercado de trabajo, y propedéutico, para el acceso a la *Fachhochschule*.

Junto al Sistema Dual y la *Berufliche Schulen*, habría una tercera opción, dependiendo de los Estados, *Berufsvorbereitungsjahr*, estudios vocacionales de secundaria superior pero de carácter más orientativo y preparatorio para estudios vocacionales superiores.

La educación vocacional alemana ha recibido gran atención en Educación Comparada, y muy especialmente el Sistema Dual, por diferentes motivos, algunos de ellos históricos, se encuentra ligada a la formación de aprendices en los gremios medievales, donde la formación laboral se hacía directamente en el puesto de trabajo, el taller artesano, modelo de formación que a lo largo de la Modernidad se ha adaptado a los nuevos escenarios, compaginando formación en el puesto de trabajo y formación teórica en la escuela, además de elementos de cultura general.

Motivos económicos y políticos: el aumento del desempleo juvenil después de la crisis del petróleo llevó a muchos gobiernos europeos al estudio de fórmulas que redujeran las tasas de desempleo juvenil, precisamente el Sistema Dual, vinculando escuela y trabajo, es un tipo de política dirigida directamente a este objetivo.

Y finalmente, entre los diversos motivos de variada naturaleza, por los que se ha manifestado un gran interés por este tipo de escolarización, hay uno marcadamente ideológico: el discurso neoliberal tendente a la revalorización del conocimiento aplicado

por encima del académico, percibe en la educación vocacional alemana un modelo de formación no académica de gran prestigio internacional, que responde a la fama de calidad alemana.

Todos estos factores han influido en el modo en que Alemania ha seguido conservando su escuela diversificada, que no obedece sólo a razones políticas, económicas, o ideológicas, hay de fondo factores históricos y culturales mucho más ancestrales, la conservación de una cultura escolar construida históricamente desde la Edad Media y el absolutismo, para la preservación de las tradiciones heredadas a lo largo de generaciones.

Una combinación de variables sociales que a su vez han sido adaptadas a una sociedad globalizada y postmoderna, sin que realmente el neoliberalismo haya hecho mella todavía, o al menos por ahora, en la educación alemana, al igual que en el siglo XIX el liberalismo apenas tuvo impacto social. Si bien algunos de sus principales teóricos, entre ellos Humboldt, sí dejarán su sello personal, recuperando uno de los conceptos fundaciones del *Gymnasium* moderno, la *Bildung*.

5.4.3. ¿Por qué no cuaja la comprensividad en Alemania? Alemania y los informes PISA.

La respuesta a la primera pregunta es compleja, y reside en una combinación de factores idiosincráticos, entre ellos el concepto *Bildung*, y fenómenos históricos, donde incide la turbulenta historia de Alemania del siglo XX, cuando en la segunda postguerra mundial la República Federal de Alemania restaura de la estabilidad política y social a través de la recuperación de sus tradiciones escolares.

Fenómenos y factores entrelazados para la preservación de uno de los sistemas de enseñanza emblemáticos de Europa, paradigma de escuela diversificada, y producto de una particular evolución de la escuela desde el feudalismo de la Edad Media, el Humanismo y el Renacimiento en el Absolutismo, al idealismo y neoclasicismo durante las guerras napoleónicas.

Probablemente como apunta Wiborg, de haber seguido la socialdemocracia alemana una trayectoria similar a la nórdica o el laborismo británico, Alemania

disfrutaría de escuela comprensiva. Explicación que si se analiza críticamente aprecia lagunas, por cuanto en primer lugar es cierto que en Alemania el liberalismo decimonónico no llegó a tener la fuerza de otros países, pero en cualquier caso, a diferencia del liberalismo nórdico pionero en la instauración de un modelo de *middle school*, antesala de la escuela comprensiva, en cambio el liberalismo alemán desde muy temprano se decidirá a favor de un modelo de escuela altamente academicista. Prueba de ello la impronta personal de Humboldt en el *Gymnasium*, autor de referencia en el liberalismo alemán.

“Humboldt had already developed his view against the intervening state in 1792 in his famous ‘The Spheres and Duties of Government’ This first manifesto of German liberalism” (OELKERS, 2011: 3)

El liberalismo alemán, que nunca disfrutará del mismo apoyo que otros países, pero diferencia del nórdico, estuvo comprometido por el mantenimiento de una escuela secundaria elitista y meritocrática. Humboldt diseñará un modelo de *Gymnasium* que sintetizado a la *Bildung* toma prestados elementos de las *grammar schools* británicas.

“La universidad de Berlín en 1810, y su principal rector Humboldt, crearán el modelo educativo predominante de Alemania hasta el presente, en donde la vía académica será muy similar a las *grammar school* y la cultura de Oxbridge, siendo la universidad la cúspide de la pirámide educativa” (García Garrido, 2005: 63).

A estas palabras habría que complimentar diciendo que junto el modelo Oxbridge (palabra que designa el modelo educativo tradicional compartido por Oxford y Cambridge), el otro gran pilar de la educación académica alemana sería la *Bildung*.

El liberalismo alemán, al igual que el británico, nunca estuvo en contra de un modelo de escuela secundaria elitista. Prueba del apoyo liberal británico a la *grammar school* es que en la primera mitad del siglo XX los gobiernos liberales proponen el sistema de becas para la ampliación de la igualdad de oportunidades, pero en modo alguno se instituye nada parecido a la *middle school* nórdica. Y actualmente durante el gobierno de coalición de David Cameron desde el año 2010 en ningún momento se propone la abolición de las *grammar schools*.

De otro lado si bien es verificable la debilidad histórica de la socialdemocracia alemana en comparación a otros países de Occidente, en cuestiones como la introducción del Sistema Dual durante el gobierno de Willy Brandt no supuso obstáculo para su implantación en todos los *Länder*, lo que lleva al replanteamiento de por qué entonces no cuajó el principio de comprensividad.

La principal diferencia entre la historia de la socialdemocracia nórdica y el laborismo inglés, frente la socialdemocracia alemana, es que en Escandinavia y Gran Bretaña en el siglo XIX hubo partidos liberales de ideas progresistas que crearon las condiciones de libertad y democracia imprescindibles para el futuro crecimiento de los partidos socialdemócratas y laboristas, entre finales del siglo XIX y principios del XX. Ni en Escandinavia ni Reino Unido la socialdemocracia o el laborismo sufrieron persecución política, lo que facilitó la expansión de sus ideas bajo unas garantías de libertad protegidas por el Estado de Derecho, previamente creado por los partidos liberales.

El Estado de Derecho o Estado Liberal creó las condiciones idóneas de para la expansión de los partidos socialdemócratas nórdicos y laboristas británicos sobre la clase trabajadora, y posterior formación de alianzas con partidos agrarios o partidos de centro en los países escandinavos, y según moderan sus discursos, abandonando progresivamente el radicalismo, logran apoyo de las clases medias nórdicas o anglosajonas a sus programas electorales, lo que en los países nórdicos permite prolongados gobiernos socialdemócratas en el siglo XX, y parte del XXI, o el laborismo inglés bajo el liderazgo de Ramsay MacDonald gobierne en el Reino Unido en coalición con los conservadores en 1924 y en solitario en 1929 aunque en coalición a partir de la crisis económica, y en la segunda postguerra mundial vuelva al gobierno en alternancia a los conservadores. Posibilidad de gobiernos progresistas que la socialdemocracia alemana sólo disfruta esporádicamente, en la República de Weimar, y entre 1969-1982 en Alemania occidental, normalizándose la alternancia entre socialdemócratas y conservadores después de la caída del Muro de Berlín en 1989.

De todos modos, si bien el liberalismo nórdico y británico fueron más fuertes, lo cual se evidencia en el establecimiento de la democracia liberal sobre cimientos sólidos en sus respectivos países, no por ello fueron idénticos. La política liberal británica de igualdad en educación se orientó a un concepto débil basado en becas para el acceso a

las *grammar schools*, en función de la superación de un test de inteligencia. Precedente del *eleven plus* para el acceso a las *grammar schools* en la *Education Act* de 1944 que el laborismo continua en la segunda postguerra mundial.

Humboldt, exponente del liberalismo alemán, desarrolló un ideario para el *Gymnasium* síntesis entre *Bildung* y *grammar schools*. Lo que realmente diferencia al liberalismo alemán del británico, es que en Alemania la debilidad del liberalismo impide la gestación de un verdadero Estado de Derecho hasta tardíamente, cuando finalmente el Partido Socialdemócrata es legalizado después de la persecución que sufre por Bismarck, normalización democrática que sufrirá los efectos de la Primera Guerra Mundial, pero que a la postre lleva a un gobierno socialdemócrata en la República de Weimar, aunque de nuevo se rompe durante el régimen NAZI, que vuelve a la ilegalización del Partido Socialdemócrata. Periodos de ausencia de libertades que perjudican el crecimiento de la socialdemocracia, y refuerzan su radicalismo ideológico marxista. Aunque finalmente abandone el marxismo al igual que el resto de partidos de la Internacional Socialista, creada en Frankfurt, 1951.

La explicación de que la conservación de la escuela diversificada en Alemania se debe a la debilidad del liberalismo y la socialdemocracia entre los siglos XIX y XX, a diferencia de los países nórdicos y Reino Unido, choca además frente al hecho que en dictaduras proletarias o comunistas del Este de Europa, bajo un régimen político de partido único, entre 1917 y la segunda postguerra mundial abolieron la democracia liberal quedando prohibidos los partidos liberales y socialdemócratas, cuya labor continúan en el exilio, y sin embargo estas dictaduras desarrollaron la escuela comprensiva, al igual que en España la dictadura franquista en 1970 (véase sub-epígrafe “5.5.1.3.2.1. La Ley General de Educación (LGE) de 1970” y “5.5.1.3.2.2. La justificación de por qué la LGE introduce en España por primera vez la escuela comprensiva”). El carácter autoritario o totalitario de un Estado, y la abolición del pluripartidismo, no implica que no se instaure por ello la escuela comprensiva

De otro lado, que un partido sea progresista tampoco le obliga al compromiso por el fomento de la escuela comprensiva, salvo que haya un contexto social favorable. Prueba de ello que Clement Atlee mantendrá la escuela diversificada de la *Education Act* de 1944. En Alemania, durante el efímero periodo de la República de Weimar la socialdemocracia, partidaria de la *Einheitsschule*, logra la aplicación del principio de

comprensividad a la educación primaria, pero no logra su extensión a la educación secundaria, de modo que la educación secundaria sigue siendo diversificada (KOTTHOFF, 2011).

La legislación educativa de la socialdemocracia alemana durante la República de Weimar, a pesar de su debilidad, se mantuvo en vigor durante la posterior dictadura NAZI, en el caso específico del Sistema Dual se mantuvo vigente hasta 1938 (GARCÍA GARRIDO, 2005: 69; OECD, 2011: 203-204). Y las normativas estatales que durante la época de Willy Brandt se hacen en materia de Sistema Dual fueron implantadas a nivel federal sin tanta resistencia por los Estados conservadores, a diferencia de la *Gesamtschule* introducida por Estados socialdemócratas desde 1965.

Aunque posiblemente ambas medidas, reintroducción del Sistema Dual e implantación de la escuela comprensiva, obedecieran a un mismo proyecto, reorganización de la enseñanza general y vocacional en bases comprensivas, este proceso donde sí culmina será bajo la República Democrática de Alemania, permaneciendo en vigor hasta la reunificación de 1989, cuando los *Länder* orientales vuelven a la tradición de la escuela diversificada.

Este tipo de hechos llevan a la reflexión de que el fracaso de la escuela comprensiva en Alemania, aunque en parte interactúe la debilidad de la socialdemocracia, precedida de la debilidad del liberalismo, por sí sólo no es determinante. Cuando los socialdemócratas han hecho leyes en coherencia a la tradición educativa sí han tenido éxito. La verdadera clave para el éxito de una política educativa en Alemania no depende de la ideología del partido del gobierno, dependerá del grado en que la legislación respeta las tradiciones escolares heredadas históricamente, que conforman la cultura escolar del país. Por una razón histórica, el gran conservadurismo social que ha denotado el pueblo alemán desde la Edad Media, tradicionalismo apuntalado durante el absolutismo prusiano, y que se mantendrá firme durante las reformas de Humboldt a principios del siglo XIX basadas en la *Bildung*.

La hipótesis de esta investigación de por qué en Alemania no ha cuajado la escuela comprensiva es por cuanto: la *Gesamtschule* vulnera el concepto de *Bildung*, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania; siendo esta una de las hipótesis comparativas que se desarrollará en el epígrafe final, concretamente en su sub-epígrafe “7.2”. Además de que en el sub-epígrafe “5.4.6. Tradición y crítica

social en la *Bildung*” se hará un recorrido histórico a su formación y sus actuales funciones, a las que también se hará alusión en el siguiente sub-epígrafe “5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000”.

El motivo por el que en esta investigación se presta atención a la *Bildung* es porque es uno de los pilares constitutivos sobre los que se asienta aun hoy la educación secundaria académica alemana, cuya preservación exige el mantenimiento de un modelo diversificado a edades tempranas, desde el principio de libertad en educación, presente en la base ideológica del liberalismo educativo de Humboldt.

A diferencia del liberalismo nórdico de tipo social, más proclive al social-liberalismo, las señas de identidad del liberalismo alemán fueron impresas por Humboldt, dando un gran valor a la libertad individual. Aspecto este último que se comentará en el sub-epígrafe “5.4.6. Tradición y crítica social en la *Bildung*”, cuando se exploren las raíces del actual modelo de *Bildung*.

Concepto cuya recuperación se convierte en elemento de arraigo cultural para el mantenimiento de su identidad nacional, una vez que la derrota en la Segunda Guerra Mundial hace que el pueblo alemán, bajo la ocupación de las fuerzas aliadas occidentales, se lance al mantenimiento de sus tradiciones históricas, donde se percibe un mecanismo de supervivencia identitario como pueblo que sufre por segunda vez la derrota en menos de medio siglo.

Wiborg (2009) también cita como factor de conservación de la escuela diversificada en la República Federal de Alemania, que hubiera escuela comprensiva en la República Democrática de Alemania. Argumento a menudo citado por académicos e investigadores por cuanto se postula el rechazo social en Alemania occidental a la escuela comprensiva por cuanto se equipara al modelo educativo del totalitarismo de Alemania del Este. Argumento que si se analiza críticamente observa contraluces, por cuanto la escuela comprensiva, entre la segunda postguerra mundial y la crisis del petróleo, será implantada en los sistemas educativos de Estados Unidos, Reino Unido, y Francia, las fuerzas aliadas de ocupación en Alemania occidental. No cabe menos que ser sorprendente que las democracias liberales que invadieron el oeste de Alemania si llevasen a efecto en sus países la escuela comprensiva durante la guerra fría, y en Alemania occidental, bajo su ocupación, a pesar de los intentos de la socialdemocracia, nunca lo lograra.

De estos fenómenos lo que se percibe es que en la segunda postguerra mundial, en la República Federal de Alemania, ante la catástrofe nacional y la división ideológica y territorial por la guerra fría y el telón de acero, hay un deseo de restablecimiento de la normalidad de sus instituciones, entre ellas el *Gymnasium*, en un marco de apego social a la tradición, y anhelo de mantenimiento de las señas de identidad nacionales, lo que evidencia un mecanismo de supervivencia no exento de un elevado componente nacionalista. En este sentido la *Gesamtschule* significa una vulneración de un valor tan tradicional como la *Bildung*, por lo que ante la disyuntiva entre experimentalismo pedagógico, al estilo de la Alemania del Este, o la conservación de la estabilidad, que brinda la tradicional escuela diversificada, en cuya vertiente académica, el *Gymnasium*, la *Bildung* sigue cobrando una función rectora de los programas educativos, la sociedad de Alemania occidental se decide de modo generalizado por el mantenimiento de la diversificación temprana.

Tal como señala Schulte (2005) hubo intentos aislados en Berlín en los años cincuenta de introducción de la escuela comprensiva, dentro de la corriente que se estaba extendiendo por los países nórdicos y Alemania oriental, sin embargo terminó en fracaso. A mediados de los años sesenta se vuelve de nuevo al intento de implantación del principio de comprensividad en algunos *Länder* de mayoría socialdemócrata a través de la *Gesamtschule*, aunque desde entonces a día hoy sigue registrando muy bajas tasas de escolarización, y ni tan siquiera se ha desarrollado en todos los *Länder*. Las contradicciones entre *Bildung* y *Gesamtschule* son perceptibles en las siguientes cuestiones:

- Mientras el concepto de *Bildung* desarrolla un concepto en consonancia con la pedagogía del idealismo y el neoclasicismo alemán, la *Gesamtschule* se funda en las nuevas corrientes pedagógicas.
- Mientras la *Gesamtschule* tiene una finalidad pragmática para el desarrollo de habilidades básicas susceptibles de evaluación y medición, el concepto de *Bildung* tiene una finalidad más trascendental, desarrolla aspectos cualitativos y no mensurables de la persona.

- Mientras la *Gesamtshule* extiende la educación básica hasta al menos la educación secundaria inferior, la *Bildung* tempranamente inicia la formación humana sin las restricciones de una educación limitada a la enseñanza básica. Tradicionalmente desde el momento que un alumno accedía al *Gymnasium* comenzaba el estudio de las lenguas y la cultura clásica. Un tipo de enseñanza no limitada a la educación básica y desde un fuerte componente de educación secundaria tradicional.

De las síntesis de estos aspectos se deduce el por qué de la conservación del *Gymnasium* tradicional basado en la *Bildung*, luego también la escuela diversificada. La orientación filosófica de la *Bildung* desprovista de pragmatismo exige desde muy temprano una formación académica. En muchos *Länder* a los 10 años los alumnos estudian la *Orientierungsstufe* directamente en el *Gymnasium*, al igual que para cualquier otra modalidad de escuela secundaria. Aunque después de los malos resultados de Alemania en el informe PISA del año 2000 hay una tendencia de cambio en este sentido, hacia que los alumnos estudien la *Orientierungsstufe* en la educación primaria. En cualquier caso la selección educativa sigue siendo a los 12 años, (aspecto que se abordará en el sub-epígrafe 5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000).

Aunque el plan de estudios haya sufrido modificaciones en las últimas décadas, especialmente en lo concerniente a las lenguas clásicas, cuyo peso curricular ha cedido en comparación a antiguamente, el espíritu original de este modelo orientado a una formación profunda que supera cualquier noción de enseñanza puramente elemental o básica, es un modelo vigente y para el cual la diversificación es necesaria.

Una de las razones de esta diversificación, es que dado el elevado academicismo del *Gymnasium*, en la medida que la *Bildung* está desprovisto de utilitarismo, en una sociedad como la alemana para que las nuevas clases medias emergentes y burguesas optasen por una formación de carácter más pragmática, de acuerdo a los nuevos valores utilitarios del capitalismo y el industrialismo, desde el siglo XIX, en paralelo al *Gymnasium* se instaura el *Realgymnasium* o *Realschule*, la escuela secundaria técnica, cuyo fin sí es de carácter práctico por cuanto brinda un programa orientado a las

ciencias, frente al *Gymnasium* desde el concepto de *Bildung* orientado a las humanidades.

“In 1844, Dresden gymnasium teacher and later revolutionary Hermann Köchly contested the exclusivity of the gymnasium humanist ideal and proposed to justify the task of science- and humanities-based gymnasiums on the basis of the real division between their subjects, i.e. without a specific educational ideal. Science-oriented schools were called “Realschulen” or “Realgymansien”, they were introduced to prepare their pupils for studying science, whereas their humanities-oriented counterparts aimed at the historical disciplines. There cannot be a conflict of aims as long as the claim of humanistic education to be superior to other forms of schooling is abandoned” (OELKERS, 2011: 29)

La permanencia de la diversificación en Alemania se justifica en que si la sociedad quiere la conservación de sus tradiciones en secundaria, en la vía académica según concepto de *Bildung*, es necesaria una variedad de opciones donde las familias disfruten de libertad de elección de estudios, ya sea para que opten por una formación académica basada en la *Bildung*, o los más modernos estudios técnicos en la *Realschule*, o la *Volkschule* transformada en 1964 *Hauptschule*. Es en este gran apego a la libertad que aún mantiene la escuela diversificada donde se aprecia el importante impulso que al sistema educativo le imprime Humboldt desde el liberalismo alemán del periodo de las guerras napoleónicas

De este modo, si bien Wiborg explica la no implantación definitiva de la escuela comprensiva en Alemania por la debilidad del liberalismo y la socialdemocracia, de otro lado se observa que:

- La contribución más importante del liberalismo al sistema educativo alemán es el concepto de *Bildung* elaborado por Humboldt.
- La contribución más importante de la socialdemocracia al sistema educativo alemán es un modelo de formación vocacional, donde se ubica el Sistema Dual, cuya base teórica se desprende de la obra pedagógica de Georg Kerschensteiner.

Si bien liberalismo nunca ha sido hegemónico, la *Bildung* de Humboldt permanecerá como uno de sus principales hitos. Y aunque la socialdemocracia haya sido débil sus contribuciones a la educación vocacional desde las aportaciones de Kerschensteiner resistirán el paso del tiempo. Fenómenos que deben interpretarse dentro de una serie factores globales que se hunden en la historia alemana.

La debilidad en Alemania de los partidos liberales del siglo XIX y la socialdemocracia del XX se explica por una serie de procesos que se hunden en la formación de los primeros Estados e imperios germanos de la Edad Media, especialmente por la Orden Teutónica, y la posterior formación del Reino de Prusia, cuyo nivel de concentración de poderes y disciplina militar y de organización del Estado le llevó a erigirse en un paradigma de absolutismo para Europa, y que a su vez se encuentra íntimamente relacionado al papel que jugó el luteranismo en la construcción europea en el siglo XVI, la Guerra de los Treinta Años a principios del siglo XVII, y la Paz de Westfalia de 1648, donde se genera un concepto moderno de soberanía nacional, y embrión de la actual estructura federal de Alemania, a causa de sus divisiones religiosas.

La debilidad del liberalismo y la socialdemocracia, y escaso impacto del neoliberalismo en el sistema educativo de Alemania todavía a principios del siglo XXI, se explica por la propia concepción conservadora heredada históricamente por su pueblo, donde prevalecen las antiguas tradiciones, generadas primero durante el feudalismo, apuntaladas por el absolutismo, y renovadas desde una determinada visión del liberalismo romántico, donde se consolida el valor de lo tradicional frente los cambios momentáneos y las modas pasajeras.

La tradición se percibe como elemento de seguridad, y la herencia histórica de las cruzadas bálticas, y la génesis del antiguo Estado Absolutista de Prusia, sigue permaneciendo en el imaginario del nacionalismo romántico alemán del siglo XIX que frente las invasiones francesas reivindica las señas de identidad del pueblo alemán. El nacionalismo y liberalismo alemán de principios del siglo XIX es sintetizado a una visión romántica y conservadora de su identidad como pueblo que se funde en sus tradiciones. La implantación de cualquier ley educativa que contravenga la conservación de las tradiciones escolares heredadas tendrá serias dificultades. En

educación secundaria un concepto fundamental para la comprensión de estas tradiciones es la *Bildung*.

Se podría hablar del fracaso de la escuela comprensiva en Alemania en el siglo XX, pero igualmente se podría mencionar la escasa relevancia del neoliberalismo en la educación alemana. Mientras en Reino Unido y Suecia el neoliberalismo ha supuesto un mayor peso del sector privado sobre lo público en educación, en Alemania el sector público de carácter estatal, dentro de su estructura federal, sigue siendo hegemónico, el sector privado es insignificante.

Alemania al igual que Finlandia por el momento se mantienen inmunes al neoliberalismo, lo que se observa por la escasa incidencia de la escuela privada, y en relación al modelo de descentralización que propone el neoliberalismo, en Alemania la descentralización educativa ya era un aspecto tradicional de su sistema educativo federal, en realidad, cualquier reforma descentralizadora en Alemania no es más que una continuación de su tradición descentralizada, herencia de la Guerra de los Treinta Años, si acaso, dar más autonomía a los órganos de gobierno de las escuelas, y más autonomía a la función docente en el aula, control antes acaparado por los *Länder*. Reformas que por lo demás tampoco vulneran sus tradiciones escolares.

Que el profesorado y los órganos de gobierno escolares disfruten de más autonomía, tampoco es un elemento que contravenga la tradicional descentralización educativa alemana. Las primeras escuelas elementales que se abrieron tras la proclama de Lutero a favor de la apertura de este tipo de establecimientos, donde además se estudia el cristianismo reformado, tanto en Alemania como en los demás países luteranos del norte de Europa, incluidos los nórdicos, fueron estructuras escolares de carácter parroquiales en donde la máxima dirección de la escuela normalmente era el párroco del pueblo o la comarca, que en los albores de estas escuelas, sin apenas *curriculum* oficial, los párrocos de forma autónoma determinaban el currículo según su criterio religioso y educativo. Sólo a medida que el sistema escolar se hace complejo el absolutismo regula los contenidos escolares, pero en sus principios, las primeras escuelas elementales eran modelos escolares tradicionales, basadas en el principio de autoridad, donde la función docente era ejercida por sacerdotes con un elevado nivel de autonomía organizativa y pedagógica.

Se entendía que por la propia formación religiosa, el sacerdote disponía de los conocimientos necesarios, de los que emanaba su autoridad educativa y evangelizadora, imprescindibles para la función docente. Hoy en día el principio de autoridad educativo de maestros y profesores reside en la propia formación pedagógica y didáctica que les habilita para la función educadora, motivo por el cual se confía en su autonomía pedagógica y organizativa en el aula, y en los órganos de gobierno escolares, en los cuales además se incluyen sistemas de participación de familias y alumnos.

Las políticas neoliberales de descentralización educativa supone una brecha para el Estado del Bienestar. Pero en países que conservan un sistema descentralizado, y son celosos de sus costumbres, la descentralización significa la recuperación de viejas tradiciones escolares, de autonomía organizativa y pedagógica por parte de quienes realizan la función docente, aunque una tradición integrada en el proceso de secularización y la existencia de un *curriculum* oficial.

A partir de la crisis del petróleo en los años setenta el neoliberalismo se erige en paradigma de referencia para conservadores primero, y después socialdemócratas, en prácticamente toda Europa, aunque adaptando el neoliberalismo a cada país y cada partido político, según su visión particular del mundo e ideología, conservadora o progresista, tendiendo hacia la revaloración del sector privado en educación, y hacia una reducción significativa de las atribuciones y competencias del Estado del Bienestar, hacia la descentralización educativa. A excepción de Alemania occidental, donde el sistema educativo en los años setenta, si bien experimenta algunas reformas, tampoco son realmente tan sustanciales como para reformar todo el aparato educativo. En la crisis del petróleo la escuela alemana occidental experimentará algunos cambios, pero no tan profundos como en el resto de Europa. El neoliberalismo apenas afecta a sus estructuras académicas o vocacionales.

Las principales reformas en Alemania occidental antes de la caída del Muro de Berlín se sintetizan en: transformación de la *Volkschule* en *Hauptschule*, aunque sin el éxito esperado, introducción de la *Gesamtschule* a mediados de los sesenta, tampoco sin demasiado éxito, reducción de las asignaturas obligatorias en el *Gymnasium* en 1972, que posteriormente sobre todo los gobiernos conservadores ampliarán de nuevo, y reforzamiento del Sistema Dual, al cual ya habían contribuido los socialdemócratas en la República de Weimar y se mantiene vigente. Otra reforma importante que se opera en

muchos Estados alemanes entre finales de los ochenta y principios de los noventa, en pleno proceso de reunificación, y bajo el gobierno democristiano, la reducción de la jornada escolar (SCHULTE , 2005: 163) aunque de nuevo se ampliará a partir del 2003. Salvo las reformas señaladas, y muchas de ellas deshaciendo reformas anteriores, no se percibe una reforma estructural completa como la que sí vivieron los países nórdicos después de la Segunda Guerra Mundial, el Reino Unido a partir de 1965, o España desde 1970.

Además del prestigio nacional de la *Bildung* en la vertiente académica, otra de las razones de por qué Alemania occidental no reforma profundamente su sistema educativo en los años setenta, es porque la educación alemana vuelve a ser objeto de referencia para comparatistas internacionales, al igual que Prusia en el siglo XIX, sólo que ahora para el estudio del Sistema Dual.

En un momento de crecimiento global del desempleo juvenil a causa de la crisis económica, se produce una revalorización internacional de la educación vocacional de Alemania occidental, ahora digna de emulación hasta por países que han aplicado la escuela comprensiva.

Mientras en prácticamente toda Europa la crisis del petróleo significa la emergencia de un neoliberalismo que revaloriza el mercado libre, el sector privado, en detrimento del Estado del Bienestar, percibido como un factor negativo de intervención económica que vulnera el principio de libertad en economía y educación, Alemania occidental seguirá conservando su sistema educativo tradicional, y las tendencias descentralizadoras en Alemania no han sido en ningún momento en contra de sus propias tradiciones escolares.

La conservación en Alemania de muchas de sus estructuras construidas históricamente durante el feudalismo y el absolutismo, entre ellas el *Gymnasium* desde un concepto muy academicista de *Bildung*, la debilidad del liberalismo en el siglo XIX, la debilidad de la socialdemocracia en el siglo XX, y que las reformas neoliberales no estén irrumpiendo en el escenario educativo alemán como sí lo hacen en Reino Unido o Suecia, hacen del conservadurismo y la preservación de la cultura tradicional los factores que han favorecido el mantenimiento de la escuela diversificada.

En el caso particular de Alemania, un país que desde el absolutismo prusiano se ha sentido orgulloso de su educación, lo que realmente ha llevado a muchos líderes políticos la necesidad de repensar su sistema de enseñanza, no ha sido ni la crisis del petróleo, ni el neoliberalismo a consecuencia de la crisis del petróleo.

El modo en que la globalización ha impactado de lleno en el sistema escolar alemán ha sido a través de las evaluaciones internacionales por instituciones supranacionales, como el Informe PISA de la OECD, cuyos primeros resultados provocaron un sentimiento de necesidad urgente de mejora de su sistema educativo, pero ahora no para hacer frente a una guerra o la reconstrucción nacional, ahora es para el aumento de la competitividad de Alemania en plena globalización.

Que la vecina Finlandia haya aparecido en sucesivas ocasiones como una de las potencias mundiales más competitivas, a juicio de la OECD, o que Finlandia sea una de las primeras potencias educativas mundiales, seguro que no deja indiferente a muchos líderes políticos de un país históricamente tan competitivo como Alemania.

No obstante, tal como a continuación se explicará, el hecho que el informe PISA haya impactado en la educación del país, obligándolo a su acomodación a la globalización, el debate sobre la *Bildung* sigue abierto. Elemento de polémica donde se entrecruzan reflexiones que aprecian el compromiso por la conservación de sus tradiciones, para el mantenimiento de la estabilidad y calidad educativa, y el mantenimiento de un modelo educativo que aún sigue inspirándose en el liberalismo humboldtiano, y se percibe en el modo que la escuela diversificada, y la *Bildung*, son fieles valedores, desde la educación tradicional, de la libertad en educación.

Ante un mundo que bajo la globalización y el postmodernismo deambula a un horizonte impredecible, de límites y objetivos imprecisos, y no compartidos por el conjunto de la sociedad alemana. Frente al tecnicismo, pragmatismo, utilitarismo, de la nueva era. La *Bildung* sigue representando el valor de la educación tradicional. Aunque ya se vislumbra un cambio de valores en relación a este concepto. De un lado se sigue observando el apego de la conservación de los tradicionales valores identitarios, y de otro una inversión postmoderna, donde aparecen nuevas lecturas de la *Bildung* sustentadas sobre obras de Nietzsche, nuevas perspectivas desde la teoría crítica, e intentos de acoplamiento de la *Bildung* a los principios de PISA.

Mientras originalmente la *Bildung* desde posturas críticas ha sido puesto en tela de juicio por cuanto constreñía la educación al elitismo y la meritocracia, razón por la cual la socialdemocracia desarrolla la *Gesamtschule*, en cambio ahora la *Bildung* es reivindicado incluso por sectores progresistas, que ven en este concepto un elemento resistente a los nuevos aires economicistas del Proceso Bolonia y los planteamientos neoliberales de la OCDE.

Críticas que no han sido en modo alguno obstáculo para que, a partir de los malos resultados de Alemania en el informe PISA del año 2000, el país inicie un proceso de cambios educacionales, tampoco demasiado estructurales, de los que sin embargo han resultado una mejora en el rendimiento escolar en el informe PISA del 2012, avalando la capacidad y tenacidad alemana para, dentro del más escrupuloso respeto posible a sus tradiciones originarias, la consecución de las metas nacionales que se proponga.

5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000 .

La publicación de los resultados PISA en 2000, y el complementario a nivel nacional PISA-E en diciembre 2000, produce en Alemania una conmoción nacional semejante a la publicación de la *Catástrofe educativa* alemana anunciada por Georg Picht (1964). El informe PISA del 2000 posiciona al sistema educativo alemán por debajo del promedio de la OECD, de modo que en competencias matemáticas y científicas ocupa el puesto 20, y en el lector el 21, del total de 32 países que integran el estudio. Aquellos resultados producen un *shock* para líderes políticos, profesores, familias, alumnos, y objeto de debate en el parlamento, los medios de comunicación, y publicación de manifiestos y reacciones por parte de los principales agentes sociales, la Asociación Alemana de Sindicatos, y la Asociación de Empleadores Alemanes. En ningún país Europeo los resultados fueron tan discutidos como en Alemania (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 1-2).

La polémica siguió en la literatura educativa y pedagógica, donde destacaron las publicaciones *Nach PISA* (Después de PISA) de Terhart, publicado en 2002; *Schule im Jahr IV nach PISA* (La escuela en el año IV después de PISA) de Hermann, 2004; y *Ist era geschehen de PISA de seit?* (¿Qué ha ocurrido desde PISA?) del BMBF, 2005;

permaneciendo hasta la fecha el debate (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 1-2). Pero ya no sólo centrado sobre el modo en que Alemania obtuvo los peores resultados educativos de su historia, además se valoran otros aspectos, como el modo en que el sistema diversificado alemán presenta los mayores niveles de desigualdad social, abriendo un nuevo ciclo de reformas, aunque, al igual que en los años setenta, bajo ningún concepto una reforma total de sus estructuras, manteniendo en lo esencial la escuela diversificada, además de que en estos debates el concepto de *Bildung* de nuevo adquiere un valor central.

Tal como se ha mencionado en otros momentos de esta investigación la relevancia del informe PISA radica en que junto al otro fenómeno coetáneo del Proceso Bolonia, son dos elementos que están determinando las políticas educativas de armonización y convergencia educativa en el tramo de secundaria. PISA a nivel global, Bolonia en el marco europeo. PISA a nivel global por cuanto todo país que quiera demostrar una educación secundaria competitiva con buenos resultados orienta el *curriculum* y sus prácticas escolares en el tramo de educación secundaria inferior a la obtención buenos resultados en los alumnos de 15 años según las prerrogativas de PISA. Y el Proceso Bolonia por cuanto todo país adscrito al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) acomoda la educación secundaria superior a los requisitos de acceso a estudios superiores en la EEES, tanto en la vertiente académica y vocacional. Tanto PISA como el EEES comparten un modelo de conocimiento acorde a los parámetros propuestos dentro del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, que en muchos casos choca con aspectos de la cultura escolar de cada país, en el caso de Alemania lo que ese evidencia es un conflicto entre este paradigma emergente de la globalización neoliberal, sustentada sobre la pedagogía del liberalismo de tipo progresiva, frente al concepto tradicional de la *Bildung* que domina la enseñanza secundaria académica alemana.

Los efectos del informe PISA en la educación alemana se podría decir que son dobles, de un lado el efecto que tuvo en el debate educativo, donde de nuevo se observa la enorme prevalencia de un concepto tan tradicional como la *Bildung*, donde además adquiere nuevas funciones de crítica social, desde nuevas interpretaciones. Y de otro lado los efectos del informe PISA en el ámbito institucional orientada a la mejora de los resultados escolares en subsiguientes informes PISA. Mejores apreciables en el informe PISA del año 2012.

Para el análisis del doble efecto del informe PISA sobre la educación secundaria alemana primero se analizará el impacto sobre el debate educativo, en el sub-epígrafe “5.4.4.1. El conflicto entre el programa PISA y la *Bildung*”, seguido del sub-epígrafe “5.4.4.2. La respuesta institucional al informe PISA para la mejora de los resultados escolares”, en donde se aborden el tipo de mejoras que se ha introducido en la educación secundaria para la elevación de los resultados en las comparaciones internacionales.

5.4.4.1. El conflicto entre el programa PISA y la *Bildung*.

En el momento que estalla la bomba mediática de los bajos resultados escolares alemanes en el informe PISA del año 2000 automáticamente aparece el debate. Quizás en otros países la obtención de bajos resultados en una evaluación internacional no sea motivo de escándalo político. Pero no es el caso de Alemania. Muchas de sus más prestigiosas instituciones secundarias fueron motivo de visita por comparatistas educativos internacionales en el siglo XIX. En los años ochenta el sistema educativo alemán recibió la atención de Thatcher en las etapas previas a la elaboración de la reforma educativa británica de 1988. El Sistema Dual alemán es hoy en día motivo de estudio y emulación en numerosos países. A lo largo de su historia el sistema escolar heredado de las tradiciones medievales, el Reino de Prusia, y el *Gymnasium* donde aún se percibe el espíritu humboldtiano, han sido motivo de orgullo. En un país como Alemania es impensable que la sociedad se quede indiferente a lo que le estaba ocurriendo a su sistema educativo a principios del siglo XXI.

Evidentemente en el momento de publicarse el informe PISA del año 2000, los expertos alemanes de PISA probablemente serían conscientes del revuelo mediático, político, social, que provocarían sus conclusiones y valoraciones sobre Alemania. Era predecible. A esto hay que sumarle que los expertos alemanes de PISA son conocedores del valor sustancial de la *Bildung* en la cultura alemana. Uno de los elementos más acalorados de discusión fue precisamente el concepto sobre el cual Humboldt levantó la escuela secundaria académica, a causa de la crisis de identidad que estaba viviendo el pueblo y la cultura alemana, en medio de las guerras napoleónicas, la *Bildung*.

De un lado los expertos PISA intentan la compatibilización entre *Bildung* y el concepto de *literacy* en PISA, de otro lado sectores críticos de la educación alemana señalan que el concepto *Bildung* en modo alguno entronca con el paradigma de PISA, por cuanto la *Bildung* se orienta a la formación humana en un sentido profundo, incluidos rasgos cualitativos del carácter no mensurables (TRÖHLER, 2013).

“El intento de algunos expertos alemanes de PISA de unificar los conceptos de competencia y *Bildung* ha causado un malestar importante y cierto escepticismo en Alemania. En el fondo de este conflicto radica ... en un “choque cultural” entre el pragmatismo americano, por un lado, y el concepto alemán de *Bildung* por el otro. *Bildung* se resiste a ser racionalizado, es útil a varios niveles y, por último, no puede ser medido. El conflicto entre la competencia y *Bildung* se agrava, debido a que el enfoque de PISA no va dirigido a lo que los alumnos aprenden en la escuela sobre la base de sus planes (nacionales) de estudio y libros de texto. La disputa alemana sobre PISA se interpreta como un descontento doble. Por un lado, PISA está poniendo en tela de juicio el concepto tradicional alemán de *Bildung*, centrándose en el mundo exterior (“Para afrontar los desafíos de la vida real”), en lugar de centrarse en el desarrollo del mundo interior (*Persönlichkeit*)” (TRÖHLER, 2013: 127)

Al igual que Tröhler otros académicos han alertado sobre que “PISA supone una reorientación radical de los contenidos de lo que se entiende por ‘formación’” frente a la cual es necesario la recuperación del concepto básico de formación que se forja durante la Ilustración y el Neohumanismo (MESSNER, 2009: 1). La principal contradicción entre competencia y *Bildung*, es que las competencias se centra en el mundo exterior, el valor del conocimiento reside en su utilidad aplicada, mientras el valor del conocimiento para la *Bildung* reside en su cualidad interior, su grado de contribución en el autocultivo de la persona. El modo en que los expertos PISA han intentado la equiparación de dos conceptos tan antagónicos como la formación de la *Bildung* y la formación en competencias, es del siguiente modo:

“Los especialistas alemanes de PISA aseguran que “competencias” no se refiere a otra cosa que a esas destrezas individuales que se han indicado con el concepto de *Bildung*” (Klieme et al., 2003, p. 65, véase también pág. 66). Lamentablemente, y a diferencia de los conceptos de competencias y estándares,

no se dilucida en absoluto el concepto de *Bildung*, pero en otra publicación de los mismos expertos de PISA encontramos los nombres de Wilhelm von Humboldt y Wilhelm Flitner y con ellos algunas referencias muy generales al concepto alemán de *Bildung* (*Deutsches PISA-Konsortium*, 2001, p. 21). Es importante señalar también que la fusión de competencias y *Bildung* no es solo el acto de unos empiristas históricamente ciegos (algunos de los llamados empiristas se formaron inicialmente también en historia); Heinz-Elmar Tenorth, auténtico historiador de la educación, hace lo mismo: “La *Bildung* y el alfabetismo, las destrezas básicas y los modos de manejar la cultura superior no representan clases disyuntivas de conocimientos y patrones conductuales, sino desarrollos específicos de una única e idéntica dimensión de la práctica humana” (Tenorth, 2008, p. 29)” (TRÖHLER, 2013: 130)

Un intento fallido por cuanto en el momento que se contrasta el modelo de conocimiento de la *Bildung* para el auto-cultivo espiritual de la persona, desprovisto de todo interés material o aplicado, en comparación al “carácter pragmático-funcional del concepto de formación propuesto por PISA” (MESSNER, 2009: 4), se ve claramente que ambos modelos son antitéticos.

“la *Bildung*... no es un conocimiento que se puede codificar y fijar, ni teórica ni prácticamente” (Wolff-Metternich, 2004, p. 68), ni utilitario ni pragmático (p. 69) y, por consiguiente, carece básicamente de propósito (p. 71). Y, frente a la teoría humboldtiana de la *Bildung*, Wolfgang Frühwald, profesor de estudios literarios, identificaba los supuestos básicos de PISA utilizando incluso una imagen médica, y los tachaba de “cáncer” de una “ideología de la rentabilidad”— y lo escribió en inglés (*value-for-money*)” (Frühwald, 2004, p. 43)” (TRÖHLER, 2013: 131).

La *Bildung* forma el carácter, el espíritu, la personalidad, *Bildung* es la formación de la persona en su sentido superior, el auto modelamiento del yo íntimo personal e intransferible de cada individuo, mientras la formación en competencias es el aprendizaje orientado al *saber hacer*, independientemente de que el alumno llegue algún día al autoconocimiento.

La oposición intrínseca entre *Bildung* y PISA, y en general las nuevas corrientes pedagógicas impulsadas por el neoliberalismo, está haciendo que la *Bildung* se esté

convirtiéndose en el adalid de corrientes críticas de la educación frente los nuevos modelos educativos neoliberales. De hecho dentro de las nuevas interpretaciones críticas de la educación la revaloración de la *Bildung* asume un rol cardinal, cuando hoy en día a consecuencia de la visión crítica que Adorno y Horkheimer desarrollan en torno a este concepto desde la escuela de Frankfurt, desde la teoría crítica de la educación por *Bildung* se entiende emancipación humana (HORLACHER , 2014: 41), una definición crítica que entronca claramente con las actuales posturas críticas de la educación opuestas a la globalización neoliberal. Prueba del calado de este concepto crítico es la observación que hace Oelkers que en las protestas universitarias alemanas contra el Proceso Bolonia el autor fue testigo de carteles portados por estudiantes donde se leían consignas estudiantiles del tipo “*What about Humboldt?*” (OELKERS, 2011: 1) pregunta retórica y de crítica, que fuera del concepto conocimiento tradicional que Humboldt imprime a las instituciones académicas, el nuevo modelo educativo de la globalización se orienta hacia nuevos cánones donde prima el utilitarismo y el pragmatismo propio del neoliberalismo económico, en el marco de la universidad europea marcada por el Proceso Bolonia, pero que igual modo se puede decir de la educación secundaria, que afectos de los informes PISA vive un proceso de convergencia mundial en donde los sistemas educativos de todo el mundo intentan acomodar sus estructuras de educación secundaria inferior para la obtención de los mejores puestos en PISA.

Hoy en día el modelo de conocimiento aplicado que impulsa el neoliberalismo está teniendo importantes efectos internacionales en las estructuras de educación secundaria inferior de todo el mundo, por el modo en que lo incentivan las agencias líderes de la globalización, una de ellas la OCDE a través de mecanismos como el informe PISA. Modelo de conocimiento que en el Espacio Europeo de Educación Superior está expandiéndose por toda Europa por efecto del Proceso Bolonia.

Desde la teoría de la educación crítica, de fuente influencia de la escuela de Frankfurt, el modo en que ahora se percibe la *Bildung* como emancipación, ahora la *Bildung* se ha transformado en un concepto en antagonismo y lucha frente el modelo de conocimiento neoliberal.

La paradoja inserta ahora en *Bildung* es que siendo tradicionalmente reivindicado por la pedagogía conservadora alemana, desde los postulados de la

educación tradicional basada en el principio de autoridad, desde el cual se legitima un modelo de educación diversificada opuesta a la comprensiva defendida por la socialdemocracia, en cambio a partir de principios del siglo XX por efecto de los dos fenómenos que son PISA para la educación secundaria, y el Proceso Bolonia para la educación superior, el concepto *Bildung* es ahora también reivindicado por sectores críticos de la educación, tanto desde investigadores y académicos influenciados por la escuela crítica de Frankfurt, a movimientos estudiantiles contestatarios a la actual deriva neoliberal de la educación en tiempos de globalización. La *Bildung* se conforma ahora mismo como un valor conservador y tradicional, al mismo tiempo que un valor de crítica social, en tanto que elemento de la teoría educativa que se muestra muy resistente a los cambios educativos actuales. Siendo dentro de esta vertiente de la *Bildung* como elemento educativo de crítica social, donde a partir de los escritos de Nietzsche sobre la *Bildung* se está además produciendo una acomodación del concepto *Bildung* a la nueva era postmoderna.

De este modo se puede decir que hoy en día *Bildung* encierra en sí mismo una paradoja, cumple una doble función no exenta de contradicción aparente, por cuanto sigue siendo un concepto eminentemente conservador, valedor indiscutible de la educación tradicional alemana, mientras dada la resistencia que ha demostrado este concepto en el transcurso de la historia, superando cualquier cambio fortuito o moda pasajera, ahora es asimilado en los discursos críticos de la educación alemana para poner al descubierto los puntos débiles del modelo educativo de instituciones neoliberales como la OCDE, o el Proceso Bolonia.

Debate que ejemplifica la función central de la *Bildung* hoy en día, convirtiéndose en arma arrojadiza: toda corriente educativa, desde la conservadora a la crítica, pasando por la postmoderna, incluyendo a los expertos alemanes de PISA, se postula continuación histórica de este concepto.

Independientemente del éxito o no de estos intentos, el concepto tradicional de la *Bildung* no ha anulado por completo el impacto de la globalización. Prueba de ello como las instituciones educativas alemanas tomaron buena cuenta de los malos resultados obtenidos en el informe PISA del año 2000 para la operación de cambios, dentro de las esferas de su competencia.

5.4.4.2. La respuesta institucional al informe PISA para la mejora de los resultados escolares.

El primer informe PISA del año 2000 revela dos carencias fundamentales, en primer lugar pérdida de excelencia educativa, por el modo en que sus resultados se encuentran por debajo de la media. Y en segundo lugar, lo que según Kotthoff (2011) pone de manifiesto las limitaciones de la escuela diversificada, alta correlación entre diferencias de rendimiento y grupo social de pertenencia, los alumnos de contextos sociales desfavorecidos manifiestan peores resultados que los de mayor nivel socioeconómico (KOTTHOFF, 2011: 44-45).

El deficit en excelencia y aumento de la segregación se muestra en múltiples formas: mayor tasa de repetición de curso escolar, a los alumnos de bajo rendimiento se les redirige a las *Hauptschule* convirtiéndolas en escuelas de segunda categoría, y mayores niveles de fracaso escolar en alumnos a los que se retarda a los 7 años el acceso a primaria a causa de necesidades educativas especiales (KOTTHOFF, 2011: 43-44).

El informe PISA del año 2000 refleja que en alumnos de 15 años, con idénticas capacidades intelectuales, la probabilidad de ir al *Gymnasium* era tres veces más elevadas en alumnos de entornos socioeconómicos altos, mientras los de nivel socioeconómico bajo era mayor la probabilidad de escolarización en *Realschule* (KOTTHOFF, 2011: 45). Así como una tendencia generalizada de escolarización en *Hauptschule* de los alumnos de entornos desfavorecidos (SCHULTE , 2005: 150).

Mientras en clases sociales altas la tasa de alumnos con habilidades de lectura bajas era solo del 10%, en alumnos de familias obreras no-cualificadas o semi-cualificadas llegaban al 40%. Habiendo también diferencias significativas entre *Länder* (KOTTHOFF, 2011: 45-46).

A causa de la baja excelencia del sistema educativo en general, y las desigualdades observadas, se genera un movimiento favorable a las reformas educativas, aunque sin una modificación sustancial de las estructuras escolares.

Ya antes del informe PISA del 2000, en 1989, ante la caída del Muro de Berlín y el proceso de reunificación, algunos autores señalaron que era el momento idóneo para la revigorización de la escuela comprensiva en la República Federal de Alemania,

incorporando los sistemas educativos comprensivos del este. Oportunidad perdida por cuanto los Estados del este abandonarían la escuela comprensiva volviendo a la escuela diversificada.

Andreas Schleicher, coordinador de los primeros informes PISA, y después subdirector de educación de la OECD, sostiene que los Estados del este debieron haber conservado la escuela comprensiva al integrarse a la República Federal de Alemania (OECD, 2011: 207-208). A pesar que hubo académicos de renombre favorables a la comprensividad, después de 1989 los Estados orientales asimilaron la escuela tripartita, por el prejuicio generalizado sobre la excelencia del sistema educativo occidental (OECD, 2011: 207-208).

La única reforma importante en la Alemania reunificada fue en 1993, cuando se establece el *curriculum* oficial, aunque conservando su carácter federal, para todos los Estados, incluidos los del este (KOTTHOFF, 2011: 39). Sin embargo el primer aviso de que algo no iba bien fueron los resultados de la prueba TIMSS, Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencia, que en 1995 arrojaron bajos resultados para la Alemania reunificada, resultados que el periodista Thomas Kerstan considera que pasaron desapercibidos (OECD, 2011: 207-208). Ya anteriormente un estudio de *Fend Gesamtschule im Vergleich*, 1982, evidenciaba diferencias de rendimiento escolar según origen social en Alemania occidental (WEISS y STEINER, 1996: 86).

Aunque aquellos estudios no tuvieron resonancia social sirvieron de advertencia a las autoridades educativas que empiezan a sospechar que algo no funciona bien en la educación alemana. En 1997, la Conferencia de Ministros de Educación resolvió la participación de Alemania en el proyecto PISA (OECD, 2011: 207-208). Siendo conscientes de los malos resultados dos años atrás en la prueba TIMSS. Quizás por este motivo, debido a que en cierto modo se intuía que la educación alemana no era competitiva, en 1999 se crea el *Forum Bildung*, un espacio de carácter estatal donde se estudia la posibilidad de una reforma educativa para todo el país (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 12).

En el año 2000 el Foro estableció cinco recomendaciones principales, orientadas a la reforma del futuro educativo, la reestructuración de las cualificaciones

profesionales, la igualdad de oportunidades, y la calidad educativa, en un contexto de competición internacional, Aprendizaje para Toda la Vida, y en un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 12). Para cuando el informe PISA se hace público en diciembre del 2000, ante el desastre educativo, ya hay predisposición institucional a ciertos cambios, que el *Forum Bildung* concentra en siete puntos: promoción de habilidades lingüísticas, mejor conexión entre educación infantil y primaria, la mejora de la educación primaria, la atención a las necesidades educativas especiales, la mejora de la calidad de la enseñanza y las escuelas, desarrollo profesional del profesorado, y cambios en la jornada escolar favorable a la jornada completa, aumentando la jornada escolar (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 12).

De todas las iniciativas una de las que más apoyo recibe es el aumento de las horas lectivas. La reducción de la jornada escolar, a finales de los ochenta y principios de los noventa (SCHULTE , 2005: 163) que en un principio no tuvo demasiadas resistencias, será acusado de factor de bajo rendimiento educativo, siendo elevada la jornada en todos los Estados. Esta medida estuvo especialmente orientada a alumnos en situación de desventaja social, por pertenecer a colectivos inmigrantes, o bajo nivel socioeconómico, de modo que aumentando la carga horaria se pensaba que mejorarían sus expectativas escolares (KOTTHOFF, 2001: 46) una previsión que en cierta forma sí se ha cumplido a la luz de cómo Alemania mejora en los últimos informes PISA.

También orientado a alumnos de origen inmigrante, y dentro de las directrices marcadas por el *Forum Bildung* de mayor conexión entre educación infantil y primaria, se refuerza la atención al desarrollo lingüístico en educación infantil, dicho refuerzo se orienta a dos objetivos: mayor facilidad de acceso a educación primaria de los alumnos de origen extranjero, y mayor rapidez en la detección temprana de necesidades educativas especiales (KOTTHOFF, 2001: 46-46).

Junto al aumento de las horas escolares, y el refuerzo del idioma en infantil, se impone en líneas generales, en todos los niveles escolares, una revisión del *curriculum*, demasiado apegado a la tradicional enseñanza de contenidos, y que ahora debe adaptarse a las nuevas teorías educativas centradas en las competencias (SCHULTE , 2005: 163) proceso que se inicia en el 2002 por los Estados de Berlín, Brandemburgo,

Mecklenburgo-Antepomerania, y Bremen. En el caso de Berlín las reformas se hicieron teniendo como referencia los países escandinavos (SCHULTE , 2005: 163).

En cualquier caso habría que diferenciar dos tipos de respuesta institucional a la crisis que produce el informe PISA publicado en 2000. De un lado la respuesta individual de cada Estado de modo particular, por ejemplo, la forma en que cada Estado va incorporando el aumento de horas lectivas, mayor atención al lenguaje en infantil, o la reforma del *curriculum* centrado en competencias, y de otro lado la respuesta que se opera a nivel nacional por la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, encaminado al asesoramiento y la evaluación educativa.

Dentro de las respuestas individuales de cada Estado, aparte de las expuestas, en líneas generales las tendencias reformadoras se sintetizan en las siguientes iniciativas: tendencia favorable en algunos Estados al retraso de la diferenciación escolar a los 12 años, unificación de la *Realschule* y *Hauptschule* en un único modelo de escuela vocacional, posibilidad de que cualquier alumno de cualquier tipo de escuela secundaria continúe estudios en cualquier modalidad de educación secundaria superior, siempre que reúna los requisitos de acceso, y finalmente la reintroducción en algunos Estados de la escuela comprensiva (OECD, 2011: 209).

Cada Estado ha podido seguir una o más líneas, sin que en ningún momento fueran marcadas por las instituciones federales. Obviamente, en aquellos Estados más próximos ideológicamente al Estado de Berlín, o antiguos Estados del este que anteriormente disfrutaron de escuela comprensiva, serán más propensos al retraso a la selección educativa a los 12 años, reintroducción de la escuela comprensiva, y permitir a cualquier alumno de cualquier tipo de escuela secundaria el acceso a cualquier modalidad de secundaria superior, siempre que reúna los requisitos de acceso.

De todas las tendencias una de las que muy probablemente sí llegará a generalizarse en todos los Estados independientemente de su ideología, sea la desaparición de la *Hauptschule* (WEISS y STEINER, 1996; KOTTHOFF y PEREYRA, 2009, KOTTHOFF, 2011); siendo cada vez más los Estados, que dado el carácter marginal que está asumiendo este tipo de escuela, la fusionan con la *Realschule*. Este proceso de unificación de *Hauptschule* y *Realschule* ha sido liderado por los Estados del

este, a favor de la *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 16).

La respuesta a nivel federal a la crisis educativa, más que imposición de reformas, ha sido el incremento de la evaluación y valoración del sistema educativo a escala nacional, para la reducción de las desigualdades educativas entre Estados (KOTTHOFF, 2001: 46-46). La Conferencia de Ministros de Educación y Cultura sigue fiel a sus funciones originales, orientadas al asesoramiento. En el año 2002 propuso la creación de unos estándares educativos nacionales, para cuya supervisión en el 2004 crea el Instituto para el Progreso Educativo, ubicado en la Universidad de Humboldt, Berlín (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 16) (OECD, 2011: 211). En 2006 acuerda el desarrollo de criterios comunes para la comparación de los resultados escolares de los 16 Estados miembros, usando una escala nacional, de tres grados para educación primaria, ocho grados para educación secundaria, estableciéndose evaluaciones anuales en todos los Estados en cada nivel educativo, comparándose posteriormente los resultados. En 2007 la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura anuncia el establecimiento de estándares educativos nacionales para el término de la educación secundaria superior, en las materias de Matemáticas, Alemán, Francés, Inglés, Biología, Química, y Física (OECD, 2011: 209). En este sentido, también en este mismo año 2007 anuncia la creación del *Framework Programme for the Promotion of Empirical Education Research* (OECD, 2011: 212).

La tendencia favorable a la cultura de la evaluación y la orientación desde la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, en 2006 y 2007, tiene un claro precedente en las directrices marcadas por el *Forum Bildung*, que exigía reformas tendentes a la calidad escolar. De otro lado el modo en que esta cultura de la evaluación se está realizando, dando cada vez más peso a la creación de criterios de convergencia entre *Länder* en materia de evaluación educativa, creándose a tales efectos instituciones estatales, recuerdan a la recentralización de la evaluación en el gobierno de Thatcher en el Reino Unido, y las políticas de recentralización en Suecia desde los años noventa y principios del siglo XXI. Una cultura de la evaluación que lentamente va entrando en la política educativa alemana, aunque no sin contradicción frente a la *Bildung*.

Después de las últimas reformas en el panorama educativo alemán a principios del siglo XXI, tanto las reformas que han podido hacerse desde los *Länder*, en su conjunto los órganos estatales de evaluación, en el último informe PISA del 2012 se observa una mejora significativa en los resultados educativos de Alemania.

5.4.5. Alemania en el informe PISA 2012.

En términos generales en el informe PISA del año 2012 Alemania demuestra su capacidad de superación, cuando en el año 2000 se encontraba por debajo de la media, en el año 2012, llega a puntuaciones próximas a los países líderes del ranking internacional.

El puntaje de Alemania en el informe PISA 2012 en el área de matemáticas es de 514 puntos, por encima de la media de la OECD, 494 (OECD, 2013); y en comparación a: Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España; es el segundo país en mejor puntuación, sólo estando Finlandia por encima de Alemania con 519 puntos, sólo 5 puntos de diferencia.

En el área de lectura la puntuación de Alemania en PISA 2012 sería de 508 puntos, por encima de la media situada en 496 (OECD, 2013); en comparación a: Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España; Alemania es el segundo país con mejor puntuación sólo por debajo de Finlandia que en lectura tendría 524 puntos, una diferencia de 16 puntos

En el área de ciencia el puntaje de Alemania sería de 524 puntos, por encima de la media, 501 puntos (OECD, 2013); y en comparación a: Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España; sería el país que ocuparía la segunda posición después de Finlandia, que obtiene 545 puntos, a 21 puntos de Alemania

Alemania en todas las áreas se encuentra por encima de la media, y en comparación a Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, es el país más próximo a Finlandia, en matemáticas Finlandia sólo supera a Alemania en 5 puntos, en lectura en 16, y en ciencia 21.

Estos datos revelan una importante capacidad de superación y adaptación al nuevo entorno de competitividad educativa internacional, cuando tan sólo en el año 2000 los resultados de Alemania fueron los siguientes, en matemáticas 490 puntos, en lectura 484 puntos, en ciencia 487 puntos (OECD, 2003). Lo que significa que entre el año 2000 al 2012 Alemania ha logrado una mejora de 24 puntos en el área de matemáticas, 24 en lectura, y 37 en ciencia.

En el caso particular de matemáticas, la influencia del nivel socioeconómico seguiría siendo de las más elevadas, un 16,9%, muy superior a Finlandia, Suecia, Reino Unido, España. De hecho el porcentaje alemán de influencia del nivel socioeconómico en competencia matemática es superior a la media de los países participantes, del 14,8% (OECD, 2014).

Alemania sigue manteniendo un elevado porcentaje de varianza explicada por el nivel socioeconómico en las competencias científicas, del 17,1%, cuando en la media de los países participantes es de 14%. Y en el caso de lectura se reduciría el porcentaje alemán a 15%, aunque también se reduce la media de los países participantes al 13,1% (OECD, 2014).

Los datos demuestran que Alemania dispone de capacidad de superación y adaptación al contexto de competitividad internacional, pero sigue reflejando niveles de desigualdad educativas por encima de la media internacional.

En el área de matemáticas más concretamente entre 2003 y 2012 se produce un descenso del grupo de alumnos de bajo rendimiento, inferior a Nivel 2, debajo de 420,07 puntos, pasando del 21,6% al 17,7%. Una reducción más significativa en los chicos que las chicas, el volumen de chicos de bajo rendimiento entre estos años desciende del 21,4% al 16,8%, una reducción del 4,6%. Mientras en las chicas el descenso va desde 21,4%, al 18,7%, un descenso del 2,7%.

En el grupo de alto rendimiento en matemáticas, por encima del Nivel 5, superior a 606,99 puntos, se observa un incremento entre los años 2003 al 2012 del 16,2% al 17,5%, una ligera subida del 1,3%, ligeramente más evidente en los chicos que en las chicas, los chicos pasan del 18,3% al 19,9%, una subida del 1,6%, mientras las chicas pasan del 14,1% al 14,9%, tan sólo ocho décimas.

De esta forma para el área de matemáticas cabe decir que se observa un notable incremento desde el año 2000 al 2012, que viene acompañado por una reducción de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en esta competencia, aunque el incremento de alumnos en alto rendimiento en matemáticas es muy ligero.

En el área de ciencia en el año 2006 el grupo de alumnos inferior al Nivel 2, por debajo de 409,54 puntos, era del 15,4%, y en el 2012 el 12,2%, reduciéndose un 3,2% (OECD, 2014). En el análisis por género en el año 2006 el grupo de chicos de bajo rendimiento en ciencia era del 14,9%, y en 2012 el 12,9%, demostrándose una reducción del 2%. Mientras las chicas en este grupo desciende del 15,8% al 11,1%, una reducción del 4,4%, mayor reducción que los chicos (OECD, 2014) siendo el grupo de chicas de bajo rendimiento en ciencia ligeramente inferior al de los chicos.

El mayor rendimiento de las chicas se vuelve a observar cuando decrece el grupo de chicos de alto rendimiento en ciencia, entre los años 2006 y 2012, mientras aumenta el grupo de chicas de alto rendimiento. El grupo de chicos con puntuación superior al Nivel 5, sobre 633,33 entre los años 2006-2012 pasa del 13,7% al 12,9%, una reducción del 0,8%, mientras el grupo de chicas aumenta del 9,8% al 9,4%, subiendo un 1,6%, no es que sea una subida significativa, es sólo ligera, pero al menos no desciende (OECD, 2014).

En líneas generales en ciencias se observa, una mejora sustancial de los datos de Alemania en relación al año 2000, en donde se observa un descenso de alumnos de bajo rendimiento, quizás más acentuado en las chicas, y en el grupo de alto rendimiento, si bien el porcentaje de chicos, 12,9%, sigue siendo superior al de chicas, 9,4%, se observa un ligero aumento de chicas en este grupo, mientras el grupo de chicos desciende.

En el área de lectura entre los años 2000 y 2012, se ha producido un descenso en el grupo de alumnos de bajo rendimiento, por debajo de 407,47, pasando del 22,6% al 14,5%, reduciéndose en 8,1%. Mientras el aumento del porcentaje de alumnos en el grupo de alto rendimiento sobre Nivel 5, por encima de 625,61, sólo pasan del 8,8% al 8,9%, únicamente un aumento del 0,1%, prácticamente estable (OECD, 2014).

En el análisis por género del rendimiento en lectura entre los años 2000 y 2012, la media de los chicos pasaría de 468 a 486, y en las chicas de 502 a 530, mientras los

chicos sólo mejora de media en 18 puntos, las chicas mejoran en 28 puntos, reflejando mayor rendimiento las chicas que los chicos.

La participación de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en lectura, ha decrecido significativamente más en las chicas que los chicos, los cuales pasan del año 2000 al 2012 del 26,6% al 20,1%, una reducción de 5,5%, mientras las chicas del grupo de bajo rendimiento han descendido de 18,2% al 8,7%, una reducción del 9,5%.

Y en el grupo de alto rendimiento en lectura, mientras las chicas observan un ligero crecimiento entre los años 2000 y 2012, pasado del 11,1% al 12,8%, un crecimiento del 1,7%, sin embargo la participación de chicos en el grupo de alto rendimiento en lectura baja del 6,7% al 5,2%, un descenso del 1,5%.

De este modo en el área de lectura, se observa un crecimiento general de la competencia desde los primeros informes PISA del año 2000 al 2012, que lleva a una reducción del grupo de bajo rendimiento en esta competencia, en chicos y chicas, y un aumento de chicas en el grupo de alto rendimiento en lectura, cuando el número de chicos decrece, aunque no de forma significativa.

Junto a estos datos que se derivan del informe PISA 2012, dentro de los materiales específicos que la OECD elabora por países cabe destacar el *country note* que elaboró para Alemania.

La investigadora Simone Bloen, de la OECD, en la nota para la OECD que elabora sobre Alemania a partir de los resultados PISA 2012, señala los siguientes *key findings*: mejora de los resultados en matemáticas entre 2006-2009, y mejora en equidad educativa. En general los datos para Alemania en matemáticas y lectura se encuentran por encima de la media de los países de la OECD, de modo que denota una importante mejoría respecto al 2000. Se reducen las desigualdades educativas en diferentes aspectos, por razón de género, o por diferencias socioeconómicas, hacia niveles similares de confianza hacia las propias habilidades (BLOEN, 2013).

A pesar de estos datos lo cierto es que Alemania sigue encontrándose entre los países con mayores ratios de repetición de curso escolar. Una nota positiva sin embargo es que el grado de sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar ha subido en Alemania, cuando hay un deterioro de este ítem en una gran cantidad de países

miembros de la OECD. En el caso de Alemania en el informe PISA del 2012 hay un 90% en identificación del estudiantado a su escuela (BLOEN, 2013: 1).

La mejora en los resultados del informe PISA son bien visibles. Los alumnos alemanes en PISA 2012 en matemáticas llegan a un puntaje de 514 puntos, los que les sitúa en niveles de competencia similar a Bélgica, Finlandia, o Polonia, por citar al menos algunos países del contexto europeo que tienen resultados parecidos. Este puntaje de 514 en 2012 supone un incremento significativo frente los 503 puntos en el año 2003, el mayor incremento en matemáticas se da entre los años 2006-2009, en el año 2009 llega a los 513 puntos, subiendo sólo un punto desde el 2009 al 2014. Igualmente la autora señala importantes mejoras en la reducción de la influencia de la desigualdad social en las diferencias de rendimiento en matemáticas (BLOEN, 2013: 1-2). Aunque tal como se ha explicado más arriba siguen siendo importantes, lo cierto es que ha descendido.

En lectura Alemania obtiene 508 puntos, igualmente por encima de la media, situándose en un rango similar a Bélgica, Francia, Liechtenstein, Países Bajos, Noruega, Suiza, Reino Unido. Y supone un crecimiento frente a los 484 puntos del año 2000. Según la autora en la mejora de los resultados en lectura también han participado cambios demográficos y socioeconómicos (BLOEN, 2013: 2).

A nivel de competencias científicas, al igual que en las demás áreas, Alemania ha experimentado una mejora importante, encontrándose por encima de la media, teniendo un puntaje de 524 puntos, situándose en un rango parecido a Irlanda, Liechtenstein, Países Bajos y Polonia (BLOEN, 2013: 2).

En síntesis, Alemania ha venido observando una mejoría significativa desde la primera publicación del informe PISA en el año 2000, que revela que los cambios educativos, si bien no han sido drásticos, sigue conservando su cultura escolar tradicional, han sido beneficiosos, cambios que bajo ningún concepto se puede decir que tienden a la comprensividad educativa, pero qué duda cabe que en aquellos Estados de influencia berlinesa, o antiguos Estados pertenecientes a la antigua Alemania del este, se está progresando hacia un modelo educativo, que si bien no puede calificarse plenamente comprensivo, asimila algunas de sus señas de identidad, ya bien

prolongando la primaria a los 12 años, incorporando el ciclo de orientación escolar de 10-12 años de edad dentro de la escuela primaria, en lugar de secundaria, y reduciendo las escuelas de secundaria a dos vías, la académica, representada por el *Gymnasium*, y la vocacional, unificando *Realschule* y *Hauptshule*.

En el caso hipotético que todos los Estados evolucionasen favorablemente a la prolongación de la educación primaria a 12 años, y las modalidades posteriores fueran solo *Gymnasium*, *Gesamtschule*, y *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, tampoco sería un modelo de escuela comprensiva propiamente dicho: para hablar de comprensividad escolar, al menos en términos actuales, la diferenciación entre vías y modalidades debería prolongarse más de los 12 años; en Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, la diferenciación entre la vía académica y vocacional es a los 16 años.

Alemania a pesar de las últimas reformas estaría muy lejos de ese ideal comprensivo. Aunque haya académicos en Alemania que defiendan el principio de comprensividad, la sociedad alemana no está de momento dispuesta a ese cambio. El gran apego del pueblo alemán a la conservación de sus tradiciones heredadas históricamente, es una de las razones por las que el liberalismo, la socialdemocracia, y ahora el neoliberalismo, han tenido poco impacto en la educación alemana. Salvo en aquellos aspectos no contradictorios a la tradición, el Sistema Dual que mantiene la tradición de la formación laboral en el puesto de trabajo heredado de los gremios medievales, y la descentralización que ahora propone el neoliberalismo que no entra en contradicción con la tradicional descentralización alemana, manteniendo vigente el principio de autoridad del maestro o profesor en el aula y los órganos de gobierno, principio de autoridad que emana de sus conocimientos educativos.

Aunque el Proceso Bolonia si ha supuesto una homogenización de las directrices europeas a nivel de estudios superiores, y posiblemente tenga consecuencias en futuras reordenaciones a nivel europeo de la educación secundaria, en caso que en la Unión Europea intente una política de convergencia para la armonización de la educación secundaria a nivel europeo, la principal resistencia sería el apego de cada país a la conservación de sus tradiciones escolares.

Se pueden unificar a nivel europeo algunos criterios de educación secundaria: aprendizajes centrados en competencias, mayor sintonía entre la vía académica de la educación secundaria y la universidad del Proceso Bolonia, revalorización de la educación vocacional, descentralización escolar. En algunos aspectos los países miembros de la Unión Europea llegarán a acuerdos, sin duda. Pero la creación de una escuela secundaria uniforme y homogénea para toda Europa sería inviable a día de hoy. Salvo que cada una de las sociedades que integran la Unión Europea estuvieran dispuestas a profundas transformaciones educativas y cambios sustanciales en ordenación escolar.

Otro aspecto que no se debe perder de vista cuando se analiza la educación secundaria alemana a la luz de las comparaciones internacionales, es que muy posiblemente a nivel del informe PISA, que se centra sólo en competencias matemáticas, lectoras, y científicas, el sistema educativo alemán descubra muchas carencias, sin embargo, en otros aspectos que no se miden en el informe PISA, como eficiencia de la educación vocacional, Alemania hoy en día sigue siendo un paradigma para muchos sistemas educativos, y de hecho, sistemas educativos comprensivos como Suecia que en los años setenta unifican la vía vocacional y académica de la secundaria superior, a principios del siglo XXI han vuelto a la clásica diferenciación entre vías académicas y vocacionales, y de hecho está adaptando el Sistema Dual.

La escuela alemana, al igual que en otros muchos países, demuestra en algunos aspectos importantes lagunas que deberá resolver, y las reformas apuntan a que, aunque lentamente, progresa hacia nuevas formas de entender la educación, dentro del respeto a sus tradiciones escolares, mientras en otros aspectos, evidencia importantes éxitos, que siguen haciendo de Alemania un eje vertebrador de las políticas europeas, supranacionales, y globales.

5.4.6. Tradición y crítica social en la *Bildung*.

En los epígrafes donde se ha estudiado la escuela secundaria en Suecia, Finlandia, y Reino Unido, así como también se hará en el de España, al término de cada uno se hace una síntesis de algunos de sus aspectos fundamentales atendiendo a una

serie de vectores dibujados por García Ruiz (2012c: 583-594; 2011b: 180): autores autóctonos de referencia, cultura escolar, estructura escolar, *curriculum*, y paradigma; En realidad, una serie de elementos que se podrían proponer para el estudio sintético de cualquier tipo de escuela, incluida la diversificada alemana, pero en este caso advertiríamos que el estudio de las líneas propuestas nos llevaría a un elemento cardinal y vértice a lo largo de toda su historia, el concepto de *Bildung*. Motivo por el cual, a modo de síntesis y epílogo de este epígrafe se dedicará un espacio para una breve disertación de sus rasgos más fundamentales, ya que un desarrollo filosófico más en profundidad se acometerá en el sub-epígrafe “7.2” cuando a la luz de las aportaciones de Quintana Cabanas (1995) y Villanou (2002) se haga un análisis detallado de sus elementos originales.

La *Bildung* es la formación de la persona, pero desde el punto de vista de la formación interior, desprovisto de cualquier interés y utilidad pragmática, por cuanto su objetivo es el auto-cultivo, un modelo de conocimiento no mensurable, que implica el autoconocimiento, donde el descubrimiento de la individualidad hace efectiva la libertad. Un concepto que será el eje para la reforma liberal de Humboldt de las instituciones académicas en el periodo de las guerras napoleónicas.

La *Bildung* atravesará diversas fases desde que arranca en la Edad Media, recorre toda la historia germana, pasando por el absolutismo prusiano, la reforma luterana, y llega a nuestros días desde la forma que le dio Humboldt, la perspectiva del nacionalismo y el liberalismo, que en lucha por la emancipación nacional frente las invasiones francesas, encuentra en la *Bildung* un modelo de educación propio e identitario, previamente elaborada por el idealismo, el neohumanismo, y el iluminismo de la Ilustración, encarnación de las señas culturales nacionales, que el pueblo alemán reivindica para su supervivencia en un mundo adverso en medio de cambios geopolíticos, democráticos, e industriales.

En primer lugar señalar que una de las particularidades de la lengua alemana en este sentido es que *Bildung* (formación) y *Erziehung* (educación), no son equivalentes (HORLACHER , 2014: 36). Lo que exige un desarrollo más profundo del concepto, para lo cual nada mejor que la indagación sobre sus fuentes originales:

La *Bildung* remite a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*), siendo una síntesis y superación de *Form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración). Los primeros comienzos de la *Bildung* se sitúan en la mística medieval “en la que el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar” (FABRE, 2011: 216). Al igual que Fabre otros autores coinciden en que sus primeras huellas datan del misticismo de la Baja Edad Media, huellas cuyo rastro llegan a Martín Lutero convirtiéndose en un concepto importante en el debate en la lengua alemán (HORLACHER, 2014: 36). En el tránsito de la Edad Media a la Ilustración el concepto se transforma, antes bañado de una profunda religiosidad, en el siglo XVIII pasa a “espiritualizarse y asociarse a *Kultur*, bajo la influencia de Herder y de Wilhelm von Humboldt” (FABRE, 2011: 216).

Es en este proceso donde va adquiriendo los valores de auto-cultivo en tanto que lo que se pretende es la auto-modelación. No sólo la del individuo, es aplicable a cualquier formación, proceso por el cual algo adquiere forma: la formación del individuo, el pueblo, la nación o una obra de arte (FABRE, 2011: 216-217); sólo que centrándose en la forma interior *the ‘inward from’ of the soul*, en donde se aprecia claramente la influencia del idealismo alemán (OELKERS, 2011: 1).

La *Bildung* aplicado a la educación de los alumnos concretos y singulares tiene por objeto que los alumnos aprendan el camino del auto-cultivo, sepan auto-modelarse a sí mismos, desde el propio auto-conocimiento. Pero aplicado en general a todo el sistema escolar dar forma a la sociedad moderna. Así la *Bildung* en el sistema educativo adquiere el triple objeto de dar forma al Estado, la nación y el individuo, para lo que desarrolla todas las funciones de la educación, desde las socio-políticas, incluida la formación de la ciudadanía, a las puramente educativas, el auto-cultivo del alumno. Esto da una idea de la suprema importancia que adquiere este concepto para una nación heredera de la historia y las tradiciones del Reino de Prusia, y en cuyo seno aparece una corriente filosófica, literaria y artística llamada a convertirse en una vanguardia europea. Entre las personalidades de la filosofía y la literatura alemana que entre el siglo XVIII y el XIX, en el paso de la Ilustración al Romanticismo, tendrán a la *Bildung* por un elemento de reflexión en su obra se aprecian las reflexiones del poeta y novelista Goethe, el poeta Hölderin, el dramaturgo Schiller, el pedagogo Herbart, y todos los filósofos alemanes de la época desde Kant a Hegel. En todos ellos se aprecia la

impronta de una formación que va más allá de un sentido pragmático-funcional, es la formación del individuo en su plenitud cargado de una sensibilidad estético literaria.

“La *Bildung* neohumanista se había presentado como una mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Lessing, Herder y Kant, se articula, también, a modo de una *Bildungsroman*, es decir, como un relato de formación” (VILANO, 2002: 207)

Ese relato de formación es lo que nos aparece en las famosas novelas de Goethe y obras de Schiller, quien en sus *Cartas a la formación estética del hombre* (1795) partía de una visión de la educación muy diferente a la que plantea PISA o el Proceso Bolonia. En el punto 8 de su carta 27 se lee:

“8. En medio del temible reino de las fuerzas naturales, y en medio también del sagrado reino de las leyes, el impulso estético de formación va construyendo, inadvertidamente, un tercer reino feliz, el reino del juego y de la apariencia, en el cual libera al hombre de las cadenas de toda circunstancia y lo exime de toda coacción, tanto física como moral” (SCHILLER, 1795).

Un sentido de la formación humana, lleno de poesía y encanto, carente de más propósito que la libertad misma, razón por la cual Böhm señala “sobre la cuestión de Schiller “una educación y formación concebidas de acuerdo con la esencia del hombre como persona y desde la perspectiva de la libertad humana” (BÖHM, 1982: 50).

El cambio que se opera en la *Bildung* entre la mística medieval, la Reforma luterana, y el idealismo y Neohumanismo en el tránsito de la Ilustración y al Romanticismo, da lugar a un concepto lleno de matices, que va incorporando nuevos significados, mientras otros los conserva, pero en cualquier caso en ningún momento entrará en contradicción a la tradición liberal alemana. Sociológicamente el liberalismo alemán no será un movimiento de masas al estilo de los países nórdicos o el Reino Unido, será un movimiento más de tipo intelectual cuyos principales representantes se movían en el mundo de la literatura y la filosofía, entre cuyos exponentes sobresale Humboldt.

La *Bildung* del *Gymnasium* que instaura Humboldt es un concepto de formación síntesis de: tradición medieval, liberalismo, y nacionalismo. En medio del desastre de

las guerras napoleónicas, Humboldt adapta la *Bildung* desde un liberalismo de tintes conservadores, lo que se evidencia en dos aspectos: primero porque defiende la educación tradicional en el *Gymnasium*, y segundo porque desarrolla un modelo educativo de exaltación de los valores nacionales frente al enemigo exterior representado por la Revolución Francesa. El modo en que Humboldt se posiciona favorablemente a la educación tradicional en el *Gymnasium* se observa por el tipo de método de enseñanza que defiende:

“[The] undertaking is... to allow each of your Royal Highness’ subjects to be educated (gebildet) to be moral men and good citizens (sittlichen Menschen und guten Bürger)... The following must therefore be achieved; that with the method of instruction one cares not that this or that be learned; but rather that in learning memory be exercised, understanding sharpened, judgment rectified, and moral feeling (sittliche Gefühl) refined. (Humboldt 1903–36 vol. X: 205, quoted in Sorkin 1983: 64. On the relation between individual and civic Bildung in Humboldt’s thought, see Sorkin: 66ff.) (BOHLIN, 2009: 1)

En palabras de Humboldt recogidas por Bohlin (2009) lo importante de la educación es la formación moral y la formación de buenos ciudadanos, para lo cual el método educativo debe basarse en la ejercitación de la memoria, la modelación del entendimiento, el recto juicio, y un sentimiento moral refinado, lo cual evidencia el modo en que la *Bildung* debe apoyarse en la educación tradicional, por cuanto se basa en el principio de autoridad, imprescindible en el modelo de Estado prusiano a cuya formación contribuye Humboldt, y por cuanto se basa en los valores tradicionales de la memoria en el aprendizaje, y el desarrollo de una moral recta.

Y en segundo lugar un modelo conservador la *Bildung* de Humboldt, dado que se posiciona frente los excesos revolucionarios, por cuanto es “la respuesta alemana frente a los ideales de la Revolución francesa” en la medida que “hay que preferir la reforma de sí mismo a la Revolución”, una reforma orientada a “la idea del perfeccionamiento de sí” donde finalmente “el contenido de la *Bildung* es la vida misma” desde un “saber hermenéutico de orden reflexivo” (FABRE, 2011: 224). Lo que se plantea es un modelo de conocimiento de tipo no pragmático, carente de propósito utilitario, lo que aguarda en sí un modelo de ciencia como el que propugna Böhm en su obra *La educación de la persona* (1982).

“La ciencia de los primeros orígenes no fue investigada para desempeñar un fin práctico o para cualquier aplicación práctica sino sólo a causa de la cognición y para huir de la ignorancia. El objeto de esta teoría es sólo lo eterno, lo inalterable, lo inmortal, los primeros e inmutables principios” (BÖHM, 1982: 12).

Es en el conocimiento desprovisto de todo interés material donde el modelo de conocimiento de la *Bildung* conecta en el siglo XX claramente con la metafísica alemana, la escuela crítica de Frankfurt, el postmodernismo y la hermenéutica de Gadamer. En relación al postmodernismo y la hermenéutica por cuanto:

“Ante el peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad —tal como formuló Lyotard (F. LYOTARD: La condición postmoderna. Madrid, Cátedra, 1984)-, la hermenéutica nos ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a la manera de un juego abierto de interpretaciones” (VILANOU, 2002: 218).

En la postmodernidad toma como polo de referencia en la adaptación de la *Bildung* los escritos de Nietzsche sobre la *Bildung*, cuya función es el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y artístico:

“Nietzsche hizo un llamamiento a distinguir entre *Bildung* y la educación como formación (*Ausbildung*), señalando que *Bildung* tiene una naturaleza de élite y privilegio. Se encuentra orientada hacia el pensamiento crítico y la actividad creativa y artística, teniendo como objetivo la producción de obras culturales que sobrevivan en el tiempo” (HORLACHER, 2014: 41)

Simultáneamente desde la escuela crítica de Frankfurt se produce un giro en el concepto de *Bildung* hacia una equiparación entre formación y emancipación:

“Después de la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt enfatizó —lo que resulta en cierto modo sorprendente— la dimensión política del concepto de *Bildung*: en ese momento *Bildung* se entiende como emancipación, como la liberación de los seres humanos de las dependencias y la obtención de autonomía. Por lo tanto, en opinión de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la tarea de *Bildung* es alcanzar las expectativas sobre la función social de *Bildung* que se formularon originalmente a fines del siglo

XVIII. *Bildung* hace que la percepción y la comprensión sean posibles y, a través de ellas la liberación de estructuras de poder ilegítimo. También permite a las personas liberarse de las complicaciones del entorno social y de la educación recibida durante la infancia, lo que a su vez tiene consecuencias positivas para la sociedad en su conjunto (Adorno, 1972, p. 97). Max Horkheimer (1895-1973) llama *Bildung* a la lucha por la libertad” (HORLACHER, 2014: 41).

La evolución más reciente del concepto *Bildung* en el siglo XX hace que este concepto se encuentre con una mayor diversidad de acepciones, una riqueza semántica llena de paradojas, dado que mientras fue defendida por los sectores más conservadores para el mantenimiento de la escuela diversificada frente la *Gesamtschule*, ahora la *Bildung* es reivindicada por las corrientes críticas de la educación, en la medida “la ‘formación’, en su núcleo humanístico-iluminista —pero también en su aspecto filosófico-sociocrítico— ha resultado ser un concepto resistente e irremplazable a la vez” (MESSNER, 2009: 1).

Fenómeno observable en el modo que durante las protestas estudiantiles contra el Proceso Bolonia entre las consignas expresadas en sus carteles se podía leer “*What about Humboldt?*” (OELKERS, 2011: 1), una pregunta cargada simultáneamente de retórica y crítica. Mientras en las protestas estudiantiles de 1968 estudiantes de todo el mundo exigen cambios ante el desfase entre planes educativos tradicionales y nuevas demandas socioeconómicas, ahora en cambio a finales del siglo XX y principios del siglo XXI conceptos tradicionales como *Bildung* son de reivindicación, tanto por corrientes críticas, y corrientes postmodernas, incluidos movimientos estudiantiles.

La paradoja que hoy encierra la *Bildung* es que siendo un concepto cuya formación data del misticismo medieval, atraviesa la Reforma luterana, y se convierte en un pivote de las teorías educacionales de la Ilustración, donde el idealismo alemán cobra fuerza junto al Neohumanismo, movimientos intelectuales que llevarán a la *Bildung* a un desarrollo romántico desde la visión del nacionalismo liberal de Humboldt, opuesto a los excesos de la Revolución Francesa. En este proceso se observa que en ningún momento la *Bildung* abandona sus presupuestos basados en valores tradicionales y espirituales, en cambio a partir del siglo XX la *Bildung* se transforma en un concepto adoptado por movimientos crítica académica y lucha social, teniendo por

objeto la emancipación, y en su vertiente postmoderna se transforma en una formación estética y artística en coherencia a los ideales postmodernos.

De lo que se deduce es que en cada periodo la riqueza semántica y de matices que se han ido agregando ha llevado a la configuración de un concepto, que más allá de su significado denotativo referente a formación, se ha ido cargando de valores connotativos en coherencia a los intereses y expectativas de cada movimiento social o intelectual. Un concepto amoldable al espíritu de cada época. Pero dentro de un significado que en su núcleo se mantiene sólido: la formación de la persona en su sentido más supremo, el auto-cultivo por sí mismo, dejando espacio para la libertad y la individuación personal, desde una noción cualitativa no mensurable, dejando entrever un concepto cargado de ensoñaciones liberales y exaltación del individuo.

Una flexibilidad conceptual en la *Bildung* que lleva a la paradoja de que un término tan tradicionalmente conservador se convierta en una promesa de libertad frente la pedagogía de la globalización inserta en el Proceso Bolonia. Lo que hace efectivas las observaciones de la escuela crítica de Frankfurt, la *Bildung* en tanto que emancipación, o la *Bildung* postmoderna para la formación estética y artística.

Paradoja por cuanto la *Bildung* es simultáneamente un valor de tradición y crítica social. Pero una paradoja de la *Bildung* del siglo XX y XXI encarnada en la *Bildung* de Humboldt. Si ahora puede parecer contradictorio que la *Bildung* sea asumida tanto por los sectores conservadores opuestos a la *Gesamtschule*, y sectores progresistas seguidores de la escuela crítica de Frankfurt, o sectores postmodernos neo-nietzscheanos, no menos paradójico es que en el siglo XIX desde los postulados del liberalismo progresista heredero de los principios de la Ilustración del XVIII se asumiera un concepto como la *Bildung*.

Ya en Humboldt se observa una paradoja indiscutible, que la *Bildung* fuera asumida sin demasiada discusión ni debate, y prácticamente aplaudida, tanto por sectores tradicionales conservadores, y sectores educativos liberales, cuando ya en el siglo XIX la educación liberal tiene como referente la pedagogía de Rousseau, de hecho uno de los colaboradores de Humboldt, Süvern, reformará “la escuela primaria [donde] habrá un importante influjo de las ideas de Pestalozzi” (García Garrido, 2005: 64).

Mientras Humboldt reforma la educación académica, secundaria y superior, desde nociones clásicas basadas en el concepto tradicional de *Bildung* para la conservación del legado cultural y filosófico alemán, donde prima la educación tradicional basada en la memoria y la disciplina, en cambio para el tramo de educación primaria su colaborador Süvern adopta la pedagogía más liberal del momento, encarnada en los idearios de Rousseau y Pestalozzi.

Humboldt, uno de los más claros emblemas del nacionalismo liberal alemán, limitó la pedagogía progresiva al exclusivo ámbito de la educación primaria, conservando la educación tradicional para la educación secundaria y universitaria. En un modelo educativo donde el principio de igualdad de tener algún valor es en los primeros tramos educativos, por cuanto a partir de la secundaria, y continuada en la universitaria, lo que se aprecia es un claro espíritu de conservación de la libertad tradicional, bajo la forma de la *Bildung*, dando libertad de elección de estudios, académicos o vocacionales, además de modo muy temprano, unido a una clara exaltación del individuo.

Una *Bildung* edificada sobre los principios de libertad e individuación sumidos en una concepción tradicional de espiritualidad, que en las guerras napoleónicas y la segunda postguerra mundial se convierte en un valor de identidad de la educación alemana, hoy de nuevo se encuentra en la base de los movimientos intelectuales y sociales de resistencia frente al tecnicismo y la globalización.

Razón de más para que los expertos PISA de Alemania intentasen la integración del concepto de *Bildung* dentro de su proyecto educativo, buscando vías de equiparación entre el concepto de literacy y el concepto de *Bildung*. Un intento que generó una ardua polémica dado el celo de numerosos académicos alemanes por el mantenimiento íntegro de sus tradiciones educativas, no permitiendo que en modo alguno se pusiera bajo uno de los conceptos centrales de la enseñanza alemana una serie de cualidades que le son completamente antagónicas. Aspecto abordado ya en el sub-epígrafe “5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000”.

Quizás un error en la introducción del discurso educativo que hay en PISA dentro de la teoría educativa alemana haya sido el intento de equiparación de un concepto pragmático-funcional como *literacy* y el concepto mucho más trascendental y espiritual de la *Bildung*. Intente posiblemente justificable porque ya previamente los

expertos PISA se prefiguraban la polémica que iba a ocasionar el primer informe, dejando Alemania en una situación no demasiado cómoda, dejando entrever sus lagunas formativas, a lo que cabría de ante mano la presunción que una de las críticas al informe vendría dirigido a que, un sistema educativo basado en un modelo de formación orientado al desarrollo cualitativo y no mensurable de la persona, difícilmente podría ser valorado en su justa medida desde métodos empíricos y cuantitativos, donde precisamente las variables cualitativas de auto-cultivo no se tienen en cuenta.

El debate generado a raíz del primer informe PISA supuso un revulsivo para la educación alemana hasta el punto que se convierte en “una ‘cárcel semántica’, como dice uno de los más destacados pensadores alemanes sobre la materia, Georg Bollenbeck” (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 22), lo que denota un cierto rechazo dentro de una corriente de la comunidad académica alemana a la continuación de un debate, que por lo expuesto en este epígrafe, seguirá configurando el dialogo y publicaciones de los investigadores autóctonos del país, por cuanto se encuentra enraizado en su cultura escolar, y todavía hoy sigue siendo dominando su modelo académico de educación secundaria bajo la escuela diversificada.

En este debate lo que se trasluce es la tensión entre la *Bildung* y la globalización de la política de rendición de cuentas, que es en el fondo lo que introduce PISA en Alemania. A partir de ahora, en la comunidad educativa internacional, independientemente de cualquier otro criterio, la valoración de la efectividad, eficiencia, y eficacia, de un sistema educativo se evalúa según sus resultados.

Una tensión en donde a su vez se verifica cuan en este sentido son diferentes las concepciones conservadoras de la educación británicas, y las alemanas, aun cuando el *Gymnasiun* que surge a tenor de las reformas de Humboldt tienen por modelo de referencia las prestigiosas *grammar schools* de Oxford y Cambridge. Pero mientras en el Reino Unido desde la crisis del petróleo el thatcherismo combina, no sin también sus paradojas, educación tradicional y políticas neoliberales, lo que permite el desarrollo de la pedagogía formal dentro de una política de rendición de cuentas, en cambio la tensión entre la educación tradicional asentada en la *Bildung* y la política de rendición de cuentas sigue siendo a día de hoy motivo de discusión académica e intelectual en Alemania, donde los sectores más conservadores se posicionan favorablemente por un

modelo académico en donde prime la formación cualitativa en aspectos no mensurables de la persona: el auto-cultivo del carácter, el espíritu, la personalidad.

Ya cuando se analizó la educación británica del periodo Thatcher se mencionaron las diversas paradojas que la educación thatcherista guarda dentro de sí. Y que en esencia nos devuelven al punto de partida, la contradicción entre la pedagogía progresiva del liberalismo asentada en Rousseau, Pestalozzi, y Dewey, que sigue siendo base del discurso educativo neoliberal, tanto del programa PISA para la educación secundaria, y el Proceso Bolonia en educación superior, frente la educación tradicional que sigue conservando los esquemas educativos heredados históricamente, basados en el principio de autoridad, el rol de la memoria, y la importancia de los libros en la educación.

El modo en que Thatcher sintetiza conservadurismo y neoliberalismo, es desde un modelo educativo que en lo pedagógico mantenga la educación tradicional, si bien la organización y estructura de la escuela se rige por mecanismos de cuasi-mercado.

En Alemania en cambio ni el liberalismo en el siglo XIX disfrutó de mucha fuerza, si bien algunos de sus teóricos más importantes fueron responsables de importantes reformas, entre ellos Humboldt, y tampoco desarrollaron los socialdemócratas una fuerza equiparable a la nórdica, o los laboristas británicos, si bien a Kerschensteiner se debe la base teórica original del actual Sistema Dual en la República de Weimar.

Tanto la reforma liberal del *Gymnasium* desde la *Bildung*, como la introducción socialdemócrata del Sistema Dual acomodando la formación gremial al industrialismo, el éxito de ambas políticas reside en que adaptaron las tradiciones educativas al nuevo contexto del capitalismo. Pero más allá de esa labor de adaptación, el liberalismo y la socialdemocracia no han disfrutado nunca de fuerza equiparable a otros países, y la fuerza de la tradición se mantiene férrea.

De igual modo que históricamente ni el liberalismo ni la socialdemocracia gozaron de mucha fuerza, a principios del siglo XXI el neoliberalismo tampoco es una fuerza hegemónica, lo que se demuestra dado el elevado peso del sector público frente al privado, muy minoritario, en oposición a los principios neoliberales orientados a la creación de un cuasi-mercado educativo.

En cambio, manteniéndose todavía hoy la sociedad alemana en su conjunto muy impermeable al neoliberalismo, y sin abandono de sus tradiciones, se está produciendo un intento de que sus estructuras educativas heredadas históricamente, vayan evolucionando, sin merma de la educación tradicional, a nuevos modelos de organización educativa. En donde se combine en armonía la educación tradicional, académica o vocacional, con nuevos formatos educacionales, donde:

- Las políticas de la globalización orientadas a la rendición de cuentas, introducidas en Alemania por PISA, se esté abriendo la sociedad y al educación alemana un mayor peso de la cultura de la evaluación.
- Cultura de la evaluación en donde lentamente se han ido configurando a principios del siglo XXI criterios nacionales de calidad educativa, supervisados y vigilados por agencias nacionales, una centralización de la evaluación nunca antes vista en un Estado tan descentralizado.
- Simultáneamente se han producido una serie de fenómenos en educación secundaria como tendencia en el Este a la vuelta de la escuela comprensiva, tendencia a la desaparición de la *Hauptschule*, y prolongación de la escolarización en centros educativos de primaria hasta la *Orientierungstufe*, y correcciones en carga horaria y currículos en la educación secundaria adecuándolos al nuevo contexto que suponen los dos fenómenos de PISA y el Proceso Bolonia.

Cambios en donde sin merma de la tradición, por cuanto la disciplina académica, la autoridad docente, la buena organización, la lectura de los clásicos en el *Gymnasium* preservando el concepto de la *Bildung*, y una educación vocacional adaptada a una economía a menudo mencionada como la locomotora de Europa, evidencian una sociedad que si bien dentro de sus características, está viviendo el tránsito de la modernidad a un escenario posterior, la postmodernidad, en un contexto de globalización, en cuya acomodación si bien los resultados de Alemania en PISA en el año 2000 dejaron mucho que desear, hoy en día después de los últimos cambios ocurridos, y la adaptación a la nueva era, los resultados de Alemania en el informe PISA del año 2012 evidencian un país, que dentro del respeto a su educación tradicional, logra cuales metas se proponga, mejorando sustancialmente la calidad de la educación.

5.5. La educación secundaria en España.

España, un país de 46.727.890 habitantes sobre un territorio de 505.068,36 kilómetros cuadrados. Bañado por las aguas del mar Mediterráneo y el océano Atlántico, lo que explica su tradición marítima, que históricamente le llevó a convertirse en un importante Imperio de ultramar. Al mismo tiempo se encuentra separada por la cordillera de los Pirineos del resto de Europa, lo que facilitó el aislacionismo y el hermetismo frente determinadas corrientes religiosas, intelectuales, y políticas, europeas, durante prolongados periodos de su historia. Prueba de ello como se hace inmune a la Reforma luterana del siglo XVI, y a las ideas de la Revolución Francesa a finales del XVIII, salvo por la invasión napoleónica y un reducido núcleo de afrancesados españoles. Y en el siglo XX facilita la neutralidad española en la Primera y Segunda Guerra Mundial, y de otro lado el aislamiento internacional durante el franquismo, marginada del Plan Marshall, incorporándose tardíamente después de la dictadura a las democracias occidentales.

Las primeras poblaciones de la península datan de aproximadamente de entre 1,2 y 1,3 millones de años, y sus restos han sido hallados en Atapuerca (Burgos) además en la prehistoria llegan de Europa migraciones indoeuropeas y celtas . De la fusión de culturas prehistóricas en el centro de la península aparece la cultura íbera, al norte celtibera, y al sur tartesa.

En la Antigüedad clásica la península será convertida en provincia del Imperio Romano, llamada Hispania, en torno al 200 antes de Cristo, jugando un papel destacado en el Imperio. Hispania será cuna de algunos de sus emperadores más ilustres, Trajano, Adriano, y Teodosio, y de algunos de sus filósofos más prestigiosos, entre ellos Séneca.

Después del colapso del Imperio Hispania se mantuvo unificada en los reinados visigodos, que abandonan el arrianismo y se convierten al catolicismo en el reinado Recaredo I (559-601) en el III Concilio de Toledo (589).

El catolicismo resistirá la invasión árabe en el siglo VIII, que se prolonga durante ocho siglos, y divide Hispania entre Al Al-Ándalus y el reino de Asturias, y a medida que avanza la Reconquista sucesivas divisiones en los territorios musulmanes y cristianos. Las divisiones de Al Al-Ándalus entre reinos de Taifas, y en el espacio

reconquistado divisiones entre los reinos cristianos de: Asturias, León, Galicia, Portugal, Navarra, Valencia, Aragón, y Castilla.

A pesar de las guerras y divisiones entre los reinos cristianos, las alianzas matrimoniales, y la concesión de fueros, posibilita la unificación cristiana de la península en el matrimonio de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla, los Reyes Católicos, que unen toda la península, incluida Portugal.

En el proceso de configuración de un poder central surgirá el Estado-nación español, teniendo por cimientos la unidad lograda por los Reyes Católicos, que unifican la península a través de: alianzas matrimoniales, concesión de fueros, y la derrota árabe; teniendo por principal hito la toma de Granada en 1492, símbolo de la unidad territorial, y también religiosa, por cuanto es derrotado el último bastión musulmán, y ese mismo año se ordena la expulsión de los judíos, simultáneamente se inicia el Imperio de ultramar, con el descubrimiento de América por Cristóbal Colón el 12 de octubre de 1492. La configuración del Estado-nación y el Imperio de ultramar en España, coincide con el Renacimiento, lo que llevará a un renacer de las artes y las ciencias, siendo un momento de especial auge de las instituciones escolares, incluidas las escuelas de secundaria.

Los Reyes Católicos aún conservan las Cortes de Castilla y las Cortes de Aragón, el proceso de formación del Estado-nación está en marcha, pero todavía no hay una verdadera unidad administrativa, aunque sí un sentimiento nacional, imprescindible en dicho proceso que culmina y cristaliza bajo el emperador Carlos I de España y V de Alemania, cuyos principales éxitos serán: la derrota de los Comuneros que exigían la vuelta a las Cortes de Castilla, guerras religiosas para la preservación del catolicismo contra luteranos al norte de Europa y turcos al este, y en política de ultramar expansión de las colonias; y en general será la época dorada del Imperio Español.

A Carlos I le sucede su hijo Felipe II (1556) Rey Consorte de Inglaterra e Irlanda por su matrimonio con María Tudor, hasta 1558 en que ella muere, e Inglaterra e Irlanda pasa a Isabel I, volviendo las islas al protestantismo. Ante la pérdida de las islas Felipe II construye la Armada Invencible para la recuperación de las islas. El desastre en que termina la campaña en 1588 fue el primer desastre de un largo periodo de atraso y decadencia.

Los grandes proyectos intelectuales, culturales, y educativos, del Renacimiento, durante el Barroco entrarán en un proceso de decadencia y deterioro. También palpable también a nivel administrativo y político, perdiendo definitivamente Portugal que se independiza en 1640, y a principios del siglo XVIII la Guerra de Sucesión entre la casa de Habsburgo los borbones.

El atraso español que se produce durante la decadencia del Barroco se hace ostensible para la Ilustración, de modo que a finales del siglo XVIII habrá un intento de Carlos III de introducción de la Ilustración, que fracasa cuando estalla la Revolución Francesa, y ante el temor su heredero Carlo IV ordena la encarcelación de muchos ilustrados españoles. Entre ellos Jovellanos, recluido en la isla de Mallorca en 1801, donde escribe su *Memoria sobre la Instrucción Pública* (SARRAILH ,1992: 227)

Este es el escenario político e intelectual cuando España vive la génesis de su sistema educativo en las Cortes de Cádiz durante la Guerra de la Independencia, una vez que España ha sido entregada a Napoleón Bonaparte por el Príncipe de la Paz, Godoy, estallando la guerra entre los patriotas contra las tropas napoleónicas y los afrancesados. Es estas circunstancias se proclama en España por primera vez el derecho constitucional a la educación, en la Constitución de 1812 aprobada por las Cortes de Cádiz, que representa la entrada en España del constitucionalismo y el liberalismo basado en la monarquía parlamentaria.

Sin embargo terminada la Guerra de la Independencia, Fernando VII no comulga con las ideas modernas, y España vuelve al absolutismo del Antiguo Régimen, volviendo de nuevo al hermetismo político y el anti-liberalismo, agravándose el atraso español, salvo el intervalo del Trienio Liberal de 1820-1823.

A la muerte de Fernando VII la situación de España se resume en: guerra civil entre liberales a favor de una monarquía parlamentaria bajo el reinado de Isabel II hija del anterior monarca, y conservadores a favor de la continuación del absolutismo por el hermano del monarca, Carlos María Isidro de Borbón. Una vez derrotado el carlismo, bajo la regencia de María Cristina de Borbón Dos Sicilias, Espartero, y el reinado de Isabel II, hay un escenario de inestabilidad por el consenso entre las facciones liberales, inestabilidad que lleva al Ejército a pronunciamientos y revoluciones, inestabilidad que culmina en la Primera República en 1873, y termina con el Golpe de Estado del General

Martínez Campos en 1874, que da inicio a la Restauración borbónica de la monarquía parlamentaria, y la alternancia entre conservadores y progresistas.

La Restauración da estabilidad, pero no soluciona los problemas de fondo. En primer lugar, no se detiene la decadencia de la política colonial, que llevará a la crisis de 1898 por la pérdida de las últimas colonias, Cuba, Puerto Rico, y Filipinas, las únicas que quedan después de un largo periodo de decadencia. En segundo lugar, el industrialismo lleva la aparición de la clase trabajadora, cuyas reivindicaciones son motivo de conflictos sociales. En tercer lugar, la tensión entre poder central *versus* periferia, a finales del siglo XX las reivindicaciones periféricas forales dan lugar a los nuevos nacionalismos secesionistas, sobresaliendo vascos y catalanes.

La no solución de estas contradicciones lleva a España a principios del siglo XX, en lo colonial la Guerra de Marruecos de 1911, en lo social el aumento de estallidos sociales como la Semana Trágica de Barcelona en 1909 y la Huelga de 1919, y en la periferia el ascenso del nacionalismo vasco y catalán, contradicciones que llevarán al establecimiento de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, 1923-1930, a la que sucede un intento fallido de restauración de la monarquía parlamentaria en las elecciones municipales en abril de 1931, intento fallido por cuanto se proclama la Segunda República, y Alfonso XIII abandona el país.

La polarización social e ideológica en la Segunda República eclosionan en la guerra civil entre 1936-1939, de la que sale victorioso el bando nacional, imponiéndose una dictadura donde el hermetismo y el atraso se agudizan por la autarquía y el aislamiento internacional, hasta 1975 cuando muere Franco, recuperándose la normalidad democrática al restaurarse la monarquía parlamentaria.

El modo en que la Transición resuelve los principales problemas heredados desde principios del siglo XX será a través de: abandono de las últimas colonias de África salvo Ceuta y Melilla, apertura democrática en un contexto de paz social legalizando partidos y sindicatos obreros, y en relación a las exigencias nacionalistas y regionalistas de la periferia el establecimiento de las Comunidades Autónomas, reconociendo las lenguas cooficiales autóctonas de cada región,

Hoy en día España es una monarquía parlamentaria, al igual que Suecia y Reino Unido, miembro de la Unión Europea desde 1986, y formando parte de la zona euro, al

igual que Finlandia y Alemania. Aunque a diferencia del norte de Europa, España sigue el patrón económico del sur de Europa, junto a Portugal, Italia, y Grecia, que desde la crisis de las hipotecas *subprime* en 2008 viven una fuerte recesión, motivo de rescate financiero por la Unión Europea, e instituciones supranacionales, desde una política de austeridad financiera que impone restricciones al Estado del Bienestar.

Una vez analizado en su marco histórico y el contexto actual, se pasa al análisis sobre el origen y evolución de su sistema educativo hasta la emergencia de la escuela comprensiva a finales de la dictadura franquista, y su posterior desarrollo a la actual escuela comprensiva española en la democracia.

5.5.1. Génesis y evolución de la educación en España.

La aparición de España como Estado-nación se produce en el paso del feudalismo al absolutismo entre los siglos XV y XVI, un largo proceso que en España se inicia en los Reyes Católicos y culmina en Carlos I de España y V de Alemania.

Anteriormente hay una serie de procesos donde emerge la identidad española, cuyo sustrato se remonta a la unificación de la península bajo el Imperio Romano, cuyos establecimientos escolares inspiran a la escuela cristiana visigótica de la alta Edad Media, de la que evoluciona el sistema escolar paralelo del absolutismo, de cuyas reformas durante la Ilustración surgen los primeros sistemas educativos liberales del siglo XIX, liberalismo que será la base del consenso en la Ley Moyano de 1857, no derogada hasta 1970, cuando se implanta la escuela comprensiva a finales la dictadura, conservándose en la Transición, aunque desde reformas democratizadoras, y desde los años noventa la introducción de correctivos neoliberales.

Para el estudio de la génesis y evolución de la educación española, primero se analiza los principales rasgos del desarrollo de la escuela en España desde el Imperio Romano a la Ilustración, en el sub-epígrafe “5.5.1.1. La educación en España desde la Edad Media a la Ilustración”. En el siguiente sub-epígrafe la evolución de las sucesivas reformas escolares del siglo XIX desde las Cortes de Cádiz, donde se verifica la ausencia de consenso educativo hasta la Ley Moyano, que establece las bases del consenso educativo liberal, en el sub-epígrafe “5.5.1.2. De las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano”.

La Ley Moyano es un hito en la historia española por cuanto mantiene su vigencia durante más de un siglo, una ley centenaria garantía de estabilidad hasta en los momentos más difíciles, por cuanto en otros muchos aspectos de la vida social y política España no abandona el ciclo de inestabilidad, motivo de dos repúblicas, la primera de 1873-1974 y la segunda de 1931-1936, dos dictaduras, la primera de Miguel Primo de Rivera de 1923-1930 y la segunda de Francisco Franco de 1939-1975, y dos procesos de restauración de la monarquía parlamentaria, la Restauración de 1874-1930 y la Transición de 1975 a la actualidad. Un largo proceso de inestabilidad, republicas, dictaduras, y restauraciones, que se analizará en el sub-epígrafe aparte, “5.5.1.3. De la Primera República a la Dictadura de Franco”, donde se estudian las transformaciones educativas en un largo periodo de conflictividad en la política contemporánea.

Una vez hecho este recorrido histórico, finalmente en el apartado “5.5.2. La escuela comprensiva española, de la dictadura a la democracia”, se examina la evolución que experimenta la escuela comprensiva implantada por Franco a la actualidad dominada por la globalización y la postmodernidad.

Después de estudiar la situación actual del modelo de escuela español se pasa al análisis de su rendimiento en el informe PISA, en sub-epígrafe “5.5.3. España en el informe PISA del 2012”, y finalmente en el sub-epígrafe, “5.5.4 Elementos de configuración de la escuela comprensiva española”, donde se hará una síntesis de la escuela comprensiva española actual a la luz de sus autores autóctonos, cultura escolar, estructura, *curriculum*, y paradigma.

5.5.1.1. Educación en España desde la Edad Media a la Ilustración.

El origen de los primeros sistemas escolares de la península se remontan al Imperio Romano, en cuyas primeras ciudades, *civitas*, se abren las primeras escuelas, destacando las de Huesca, Córdoba, Cádiz, Astorga. Al proceso de educación se denomina *humanitas* por el que se logra la condición humana, similar a la *paideia* griega (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 20-21).

La asistencia a la *schola* se inicia a los 7 años, impartida por el *magister* y donde el niño iba acompañado por el pedagogo, el esclavo de confianza de la familia. La escuela se localizaba en las proximidades de la plaza o foro, al aire libre, separando

sólo un velo de la vía pública. Entre los 9 o 12 años el niño accedía a la escuela de gramática, impartida por el *grammaticus*, donde se enseña gramática, ortografía, sintaxis, métrica. Y posteriormente enseñanza superior en la escuela del *rhetor* dedicada a la retórica (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006; MORO IPOLA, 2007; LEÓN LAZARO, 2013).

En el periodo visigodo ante la necesidad del Latín para la administración del Estado conservó su enseñanza en las escuelas palatinas y eclesiásticas, donde se enseñaba el *Trivium*: gramática, retórica, dialéctica; y *Quadrivium*: aritmética, astronomía, música, y astronomía; conocimientos heredados de la antigüedad clásica conservados en los monasterios visigóticos. Para el desarrollo de las escuelas eclesiásticas fue decisivo el II Concilio de Toledo en el 531, que en su canon primero establece la enseñanza obligatoria de los niños bajo vigilancia del obispo e impartida por clérigos (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 28).

En el IV Concilio de Toledo, año 633, Isidoro de Sevilla propone la creación de escuelas en todos los obispados creando las escuelas episcopales, en régimen de internado y en edificio anejo a la catedral, por lo que se denominan escuelas catedralicias, integrando dos ciclos: el primero de carácter integrado habiendo un maestro único, que cubre infancia y adolescencia, y el segundo ciclo para la formación del clero. En estas escuelas además de *Trivium* también se daban lecciones de *Quadrivium* (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 28-29).

En el Concilio VI, 638, se aprueba la creación de escuelas parroquiales, de modo que los libertos de cada parroquia lleven sus hijos a la Iglesia donde son instruidos por el párroco, y se da instrucción a los hijos de los esclavos para que ayuden en el oficio religioso (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 29).

En el II Concilio de Toledo, 527, también se tiene testimonio de la vida monástica, y el X Concilio, 656, se establece que la edad de inicio en el monasterio son los 10 años, dentro de las escuelas monacales, las hay de dos tipos: en régimen de internado para nobleza, externas para burguesía y aldeanos próximos. En estas escuelas el *curriculum* está formado por el *Trivium*, tangencialmente *Quadrivium* (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 29-30)

Entre los siglos X-XII, ya en proceso de Reconquista, habrá predominio de las escuelas monacales, a partir del XII las catedralicias, paralelamente crece el número de escuelas parroquiales reguladas en el Sínodo de Braga, 1281. En el III Sínodo de León, 1303, se especifica la formación del párroco y el currículo de las escuelas parroquiales, centrado en la doctrina cristiana. En la evolución de las escuelas catedralicias finalmente son secularizadas en la baja Edad Media, separadas del Episcopado, y se convierten en instituciones independientes, denominadas Escuelas de Gramática o Escuelas de Latinidad (LÓPEZ TORRIJO, 2006); al mismo tiempo que proliferan las primeras universidades. Aunque este tipo de instituciones se inician ya de modo independiente a la Iglesia, siguen manteniendo vínculos, uno de ellos su dependencia a las bibliotecas monásticas (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 34-35)

Las primeras universidades surgen durante la Reconquista en un contexto de secularización de la educación, coetáneamente hay un auge de las ciudades en la baja Edad Media. La primera universidad española es fundada en Palencia por Alfonso VIII en 1212, que a pesar del apoyo de la corona no llegó a tener éxito, al igual que tampoco la primera universidad de Alcalá de Henares en el siglo XIII fundada por Gonzalo Pérez Gudiel, arzobispo de Toledo. La primera universidad de éxito fue la de Salamanca, fundada por Alfonso IX y protegida por Fernando III (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 37).

En la Reconquista aparecen las primeras universidades castellanas, y en Al-Ándalus el centro educativo y cultural es la mezquita, y se crean además centros de estudios independientes, como la Academia de Humanidades, de Almanzor, o la Escuela de Medicina, de Medina Azahara. A diferencia de la población cristiana la mayor parte de la población musulmana sabe leer y escribir, para la lectura del Corán, aprendizaje adquirido en la mezquita o escuelas privadas (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 51-56).

El último reino árabe es derrotado en 1492, es el fin de la presencia árabe en España, mientras en el campo cristiano hay un Renacimiento de la cultura y las artes, aumentan las universidades en España, donde se difunden las traducciones de San Isidoro de Sevilla, de fama europea. Y junto las universidades la proliferación de Escuelas de Gramática o Latinidad (LÓPEZ TORRIJO, 2006).

Desde las Escuelas de Gramática o Latinidad se accedía a estudios superiores, primero a las Facultades Menores también llamadas Facultades de Artes, y de ellas se accedía a las Facultades Mayores, que ofrecían titulaciones de Teología, Derecho, Cánones, y Medicina. Las principales universidades españolas del Renacimiento: Valladolid, Alcalá, Sevilla, Granada, Santiago, Lérida, Calatayud, Huesca, Gerona, Barcelona, Valencia y Zaragoza (LÓPEZ TORRIJO, 2006: 92-93). También se produce el auge de los Colegios, de nivel intermedio entre las Escuelas de Gramática y las Facultades Menores, modelo utilizado por los Colegios de la Compañía de Jesús después del Concilio de Trento (1545-1563) basado en el *curriculum* de la *ratio studiorum* (LÓPEZ TORRIJO, 2006: 90-92).

La Compañía de Jesús será la orden religiosa más importante en educación, en sus Colegios se imparte desde primeras letras a educación secundaria, y después se elegía entre seminarios para el ingreso al clero, o acceso a la universidad (MONTEERRUBIO PÉREZ, 2006: 108-111). Posteriormente en el Barroco aparecen las Escuelas Pías, también conocidas por Escolapios, que también ofrecen enseñanzas de primaria a secundaria (MONTEERRUBIO PÉREZ, 2006: 123).

Además de los Colegios de la Compañía de Jesús, los Colegios Mayores fueron fundados por los Obispos para la formación de jóvenes sin recursos que destacasen en talento, preparándolos para el acceso al clero. Entre los siglos XV-XVI aparecen Colegios Mayores en torno a las universidades, en principio sin función docente, algunas de ellas para acoger a aspirantes a cátedras o altos cargos en la administración civil o clerical, por ejemplo en Salamanca y Valladolid. En el siglo XVI los Colegios Mayores vivirán su apogeo controlando la universidad, la administración, y gran parte de la vida política y eclesiástica (MONTEERRUBIO PÉREZ, 2006: 119).

Paralelamente a las escuelas secundarias se abren escuelas municipales de primeras letras, aunque en zonas rurales sigue manteniéndose la escuela parroquial, o catequesis-escuela. Uno de los grandes cambios del Renacimiento fue la enseñanza de las lenguas vernáculas, desde primeras letras a las escuelas secundarias (LÓPEZ TORRIJO, 2006: 88-90).

En la génesis del sistema escolar moderno la función docente se regula en 1642 a través de la Hermandad de San Nicasio, gremio de maestros encargado de velar por sus intereses, la realización de pruebas de acreditación profesional, y designación de

visitadores responsables de la inspección educativa. El trabajo de maestro era mal pagado, de modo que compaginaban docencia y otra actividad. El *currículum* se limitaba a lectura, escritura, cálculo, y doctrina cristiana (MONTERRUBIO PÉREZ , 2006: 110).

Aunque el modelo escolar del Renacimiento dio a España muchos de sus más ilustres autores de las humanidades y las letras, sufrirá un proceso de erosión, en el Barroco la decadencia y el atraso español es notorio. Aparece una corriente intelectual que estima que la gran cantidad de estudiantes era una lacra, y una pérdida de mano de obra, por lo que el Consejo y las Cortes de Castilla prohíben la educación a marginados en: casas de beneficencia, hospicios, casas de misericordia y casas de arrepentidas donde se daba instrucción elemental y catequesis, colegios infantes o niños de coro, donde había enseñanza elemental y formación para su participación en el oficio religioso, el coro de la catedral, y preparaban para el sacerdocio . En la Pragmática de 10 de febrero de 1623 se acotaba el número de Escuelas de Gramática a las villas o ciudades donde hubiera corregidor (MONTERRUBIO PÉREZ , 2006: 109-111).

La decadencia se extiende por el país, los municipios reducen gastos en enseñanza elemental. En lugar de maestro pagado por las arcas municipales, el municipio contrata profesores que cobran de cada alumno, son las “escuelas de amiga”, a donde acuden niños menores de 7 años y niñas menores de 12 años, se enseña doctrina cristiana y lectura, y para las niñas labores de su género y moralidad estricta (MONTERRUBIO PÉREZ, 2006: 110). Las fundaciones universitarias también descienden, en el siglo XVII sólo se crean las de Tortosa, 1645, y Mallorca, 1697, y los Colegios Mayores en el siglo XVII entran en crisis por la relajación moral en el cumplimiento de sus Estatutos (MONTERRUBIO PÉREZ , 2006: 117-119).

Para cuando llega la Ilustración el panorama educativo es un sistema escolar paralelo, para el pueblo escuelas elementales, de gestión municipal, dirigidas por maestros de la Hermandad de San Casiano, o parroquiales en zonas rurales, siendo en muchos casos “escuelas de amiga”. Para las élites sociales escuelas secundarias preparatorias para el acceso a los 12 o 14 años a las Facultades Menores de Filosofía y Artes, donde cursan estudios por tres o cuatro años, a cuyo término hay dos opciones: estudios de Filosofía graduándose en “maestro en Artes”, o Facultades Mayores de Teología, Leyes o Cánones, y Medicina, recibiendo título de bachiller. La Iglesia ejerce

un elevado control sobre la universidad, habiendo otros modelos de escuelas secundarias religiosas, destacando jesuitas y escolapios que además dan la opción de acceso al clero. Dentro de las universidades unas de las más importantes son las pontificias, junto a otros tipos de universidades, también controladas por la Iglesia, como las universidades municipales, por ejemplo la de Valencia (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 30-34).

Entre los principales documentos ilustrados de la época la *Memoria de Instrucción Pública* de Jovellanos, la *Instrucción Reservada* de Floridablanca, el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* de Campomanes, en donde se proponen diferentes sistemas de instrucción pública, sobre la idea de un sistema educativo general a todos los ciudadanos, según ya mencionaba Cabarrús en sus *Cartas a Jovellanos*, ideas destinadas a la creación de un fuerte aparato educativo estatal que Jovellanos sintetiza en las *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*, proponiendo junto a la vía académica universitaria, institutos de enseñanzas técnico-profesionales al estilo de su Instituto de Gijón (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 38-39)

Frente a los ilustrados se posicionan los reaccionarios o apologetas, que rechazan la Modernidad, acusándola de los males actuales, y ven en la Revolución Francesa la prueba de sus afirmaciones, la Ilustración lleva al caos. La doctrina apologeta es sintetizada en el siglo XIX por Marcelino Menéndez Pelayo, sentando las bases ideológicas del anti-liberalismo en España (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 41).

La reforma educativa de Carlos III se centrará en la universidad, aunque a causa de la expulsión de los jesuitas en 1767 se genera un vacío en algunos sectores educativos como la secundaria, creándose en ese momento los Reales Estudios de San Isidro de Madrid, en donde los profesores serán elegidos por concurso fuera de las órdenes religiosas, y se imparte además de humanidades enseñanzas de matemáticas y física (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 44).

En la universidad de Carlos III la inspección pasará de la Iglesia al Estado, y se da más peso a las ciencias, proceso que se extiende desde 1769-1776 por todas las universidades (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 45). Junto a la reforma universitaria la aparición de un sector privado en el campo de la enseñanza técnico-profesional, estimulado por las sociedades de amigos del país, impulsadas por la corona, en las que

participan activamente los ilustrados, entre ellos Jovellanos, que funda el Instituto de Gijón. Escuelas técnico-profesionales que también presentan un componente social brindando una profesión a niños sin recursos (SARRAILH , 1992: 221)

Cuando estalla la Revolución Francesa muchos ilustrados son apartados de sus cargos públicos y cuando Napoleón invade España se dividen entre patriotas y afrancesados. El sector patriota de la Ilustración será clave para la génesis del sistema educativo español en la Constitución de Cádiz de 1812. Entre los ilustrados más relevantes de la Junta Central: en el sector conservador Floridablanca, y entre los progresistas Jovellanos, quien elabora para la Junta Central las *Bases para la formación de un Plan general de Instrucción pública* (1809) (SARRAILH , 1992).

5.5.1.2. De las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano.

La Ilustración española será un movimiento político e intelectual que juega un papel central en la modernización española, si bien muchos de sus miembros, como Jovellanos, son víctimas de sospechas infundadas que los vinculan a los hechos más dramáticos de la Revolución Francesa, ideales republicanos sólo defendidos por el sector afrancesado de la ilustración, como Francisco Cabarrús (SARRAILH , 1992). Otro sector de la Ilustración, en el que se encuentra Jovellanos, sólo desea una monarquía parlamentaria al estilo de la británica, ideales plasmados en la Constitución de 1812 por las Cortes de Cádiz, en plena Guerra de la Independencia, que sienta las bases del primer sistema educativo liberal español .

El Título IX de la Constitución de 1812 se dedica a la educación, respeta la estructura existente y sólo regula la enseñanza primaria y la universidad. Se establece la obligatoriedad de una escuela de primeras letras en todos los pueblos, donde se enseñe a leer, escribir, contar, y el catecismo, el plan general de las enseñanzas será uniforme para todo el reino. La inspección educativa recae en la Dirección General de Estudios. Y serán las Cortes, no el gobierno, quien regule los contenidos educativos. La Constitución regula la libertad de expresión dentro del Título IX, lo que resalta la libertad de cátedra, y la relación entre educación y libertad de pensamiento (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 60).

Para el cumplimiento del título IX de la Constitución, en 1813 una circular establece la Junta de Instrucción Pública para la elaboración del dictamen sobre la estructura del sistema educativo (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 61). A ese dictamen se le conoce por *Informe Quintana*, oficialmente *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública* (ARAQUE HONTANGAS, 2013: 39). Que establece el *curriculum* de la primera enseñanza: lectura, escritura, aritmética elemental, religión, derechos y deberes; y la función propedéutica de la segunda enseñanza para estudios posteriores, impartándose la secundaria en las Universidades de Provincia (MEDINA, 2006: 234-235). Uno de los argumentos para su aprobación fue la reflexión que una de las causas del atraso español se debía a las graves deficiencias de la educación secundaria (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 67).

Las fuentes de inspiración de Quintana son básicamente dos, en primer lugar el *Rapport* de Condorcet, del cual hay párrafos que son una simple traducción (ARAQUE HONTANGAS, 2013: 42-43); y de otro lado la inspiración de Jovellanos, que ya en 1809 había elevado a la Junta Central las *Bases para la formación de un Plan general de Instrucción pública* (1809) (SARRAILH, 1992); donde propone la creación de un Consejo de Instrucción Pública, órgano central de la administración educativa posible fuente de inspiración para la Dirección General de Estudios que plantea Quintana (CAPITÁN DÍAZ, 1991: 985).

Las principales características del *Informe Quintana*, 1) el principio de igualdad liberal exige ante todo la igualdad ante las luces, el conocimiento, 2) lo que lleva a la universalización de la escolarización, extensiva a todos los ciudadanos, 3) además debe ser uniforme, para garantizar los contenidos educativos que se enseñan, 4) en una educación pública, abierta a toda la sociedad, independientemente de la clase social, para lo que tiene que ser gratuita, especialmente en las primeras letras, 5) y finalmente libre, que permite la libertad de elección de centro. Los principios irrenunciables del liberalismo en educación: que la primera enseñanza sea pública, universal, y gratuita (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 62-63)

La Constitución de 1812, y el *Informe Quintana*, quedan sin efecto cuando en 1814 Fernando VII reestablece el Antiguo Régimen, hasta que en el pronunciamiento de Riego de 1920 en Cabezas de San vuelve a la Constitución de 1812, y a nivel educativo,

el *Informe Quintana* sirve de modelo para el nuevo *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, también elaborado por Quintana, aunque con algunas modificaciones (ARAQUE HONTANGAS, 2013: 44-45). Entre ellas limita la obligatoriedad de una escuela pública de primeras letras a los pueblos de al menos cien habitantes (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 75-76). A pesar de sus limitaciones, el Reglamento de 1821 representa el modelo más acabado del liberalismo español en educación (CAPITÁN DÍAZ, 1991: 28).

El pronunciamiento de Riego restaura la monarquía parlamentaria sólo durante tres años, hasta 1823, cuando de nuevo Fernando VII restablece el absolutismo hasta su muerte en 1833. Durante este periodo Tadeo Calomarde se encarga de la instrucción pública, se aprueba el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 1825, más conocido por Plan Calomarde, influenciado por el Reglamento de 1821, pero eliminando la influencia revolucionaria, de modo que la Iglesia regula la creación de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de al menos de 500 vecinos. Regulando las escuelas secundarias en el Plan General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidad también de 1825 (MEDINA, 2006: 241-245).

A la muerte de Fernando VII la reina consorte, María Cristina de Borbón Dos Sicilias, asume la regencia defendiendo el derecho al trono de su hija Isabel II, en oposición a la Ley Sálica, apoyándose en los liberales se enfrenta al alzamiento carlista. La restauración de la monarquía parlamentaria lleva al restablecimiento de la Dirección General de Estudios para la elaboración de un nuevo plan de instrucción pública, financiado por las arcas del Estado. El Plan General de Instrucción Pública de agosto de 1836, más conocido por el Plan Duque de Rivas, es elaborado por Antonio Gil de Zárate, Cristóbal Bordiú, y Ángel Saavedra, duque de Rivas, aunque paralizado por la Real Orden de 4 de septiembre de 1836, pero ejercerá influencia decisiva en disposiciones posteriores, dividiendo la enseñanza primera en elemental y superior, pública y privada, y se crean las primeras escuelas normales (MEDINA, 2006: 247-249).

El Plan Duque de Rivas abandona la educación universal y gratuita en todos sus grados tal como se entendía en 1821, lo que hubiera generado desigualdad socioeconómica, buscando en educación secundaria mayor elitismo. La instrucción primaria pública se hubiera dividido en elemental y superior. Se reconoce la gratuidad

de la educación elemental sólo para niños verdaderamente pobres, según calificación de las comisiones de cada pueblo, de partido, y provinciales (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 91-92).

La educación secundaria se destina a las clases acomodadas y prepara para Facultades Mayores y escuelas especiales técnico-profesionales. La secundaria se subdivide en elemental y superior, la elemental impartida en institutos provinciales, y la superior en institutos superiores, ubicados donde hubiera Facultades Mayores, y se consideraban establecimientos nacionales, no provinciales (MEDINA, 2006: 247-249).

El Plan Duque de Rivas tiene una validez de escasas semanas, se aprueba en agosto y queda sin efecto en septiembre del mismo año, 1836. Lo que es sintomático de la inestabilidad política. El siguiente gobierno progresista restablece la Dirección General de Estudios, presidido por Quintana, a quien encarga un nuevo plan para el siguiente curso, que introduce reformas en secundaria, incorporando nuevas disciplinas, geometría, química, literatura, historia... Debido a la premura no dispone de tiempo suficiente para una reforma integral, de modo que toma como base el Plan Duque de Rivas sobre el que hace algunas modificaciones, introduciendo un nuevo mecanismo de financiación de la secundaria en el Proyecto de Ley sobre Instrucción Secundaria y Superior, a juicio de Puelles Benítez suponía la nacionalización de los establecimientos privados de segunda enseñanza, lo que provocó su rechazo. Sólo se aprueba el Plan de Instrucción de Primaria de 1838, que en muchos aspectos mantenía elementos del Plan Duque de Rivas, escuelas de primeras letras en pueblos de más de 500 habitantes, creación de una comisión local formada entre otros por el alcalde, párroco, regidor, para la implantación de ley, regulación de los requisitos para la función docente, gratuidad para alumnos que fueran realmente pobres, permaneciendo vigente hasta 1857 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 97).

Debido a que el plan de Quintana para secundaria no se aprueba, los progresistas encargan a Fernando Infante, ministro de la Gobernación, un proyecto de ley para secundaria, siguiendo el ejemplo del aprobado para primaria, Proyecto de Ley sobre la organización de la Enseñanza Intermedia y Superior, de 1841, que se conoce por el Plan Infante, que pretende la implantación de estudios de carácter técnico: de tipo agrario, ciencias aplicadas, artes, y comercio, entre otras; en los institutos provinciales

(MEDINA, 2006: 250). Sin embargo se produce la caída del gobierno progresista justo cuando iba a presentarse a las Cortes (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 98).

A la caída de los progresistas sucede una década moderada. El nuevo gobierno de González Bravo encarga al Consejo de Instrucción Pública un proyecto general que ordene la educación secundaria y universitaria. El nuevo ministro de la Gobernación será Pedro José Pidal, encargando el proyecto a Gil de Zárate, llamándose Plan General de Estudios, más conocido por Plan Pidal, de 1845, que define la segunda enseñanza como continuación de la primaria, siendo propia de clases medias, subdividiéndose en elemental, de carácter general e indispensable, y otra de ampliación, propedéutica. A nivel curricular armoniza lo tradicional, académico, y lo moderno, aplicado, conservando las humanidades clásicas al mismo tiempo que desarrolla las ciencias exactas, naturales, y las lenguas vivas (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 108).

El Plan Pidal se inspira en el Reglamento de 1821, y el Plan Duque de Rivas, aunque a diferencia de los anteriores endurece los criterios de apertura de centros de secundaria, lo que los conservadores interpretan como una restricción a la libertad en educación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 112-113).

A causa de los conflictos entre Iglesia y Estado se establece un nuevo Concordato en 1851, donde se vela por el derecho de la Iglesia a la apertura de centros escolares, además de la devolución de muchos bienes eclesiásticos sustraídos por la desamortización. En el nuevo Concordato se otorga derecho legal a la Iglesia a la inspección de centros escolares para que sean acordes al catolicismo, quedando para la inspección civil que los centros mantengan las condiciones de higiene y seguridad adecuadas, (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 115-116).

Sin embargo la inestabilidad política es palpable. Habrá un nuevo pronunciamiento, la Vicalvarada de 1854, liderado por O'Donell, y tendrá por resultado un gobierno progresista, siendo Alonso Martínez ministro de Fomento las Cortes proponen el nombramiento de una comisión para que elabore un proyecto de ley que regule los aspectos fundamentales de la educación, el llamado Proyecto de Alonso Martínez, aunque debido a la celeridad de los acontecimientos y cambios políticos el proyecto no es ni discutido en las cámaras, pero es fundamental en nuestra legislación educativa, porque recoge lo más positivo de las disposiciones anteriores, e introduce nuevas modificaciones, y en lo sustancial es asimilado, en algunos párrafos literalmente,

por la Ley Moyano de 1857. El Proyecto de Alonso Martínez pretende la extensión de la educación primaria a toda la sociedad, dando más facilidad para el acceso gratuito a la educación, sin tantas restricciones como se había dejado desde 1838, y la secundaria pasa a tener sustantividad propia, desapareciendo el título de "bachiller en filosofía" por el de "aprobado en segunda enseñanza" (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 123-125).

El Proyecto de Alonso Martínez ni siquiera es debatido en las cámaras, pero su influencia es decisiva en la Ley Moyano, que sienta las bases del consenso educativo liberal, llegando a estar vigente durante más de cien años.

Los factores de éxito de la Ley Moyano se debe a que en lugar de una minuciosa regulación de cada aspecto educativo escogió la fórmula de la Ley de Bases, ya intentada por el ministro Infante, aunque no pudo aprobarse por falta de tiempo. Otro factor del éxito de Claudio Moyano la existencia un consenso entre los liberales sobre los principios básicos de la educación, muchos de ellos presentes en el Reglamento de 1821, el Plan Duque de Rivas de 1836, y el Plan Pidal de 1845, además tiene por referente el último Proyecto de Alonso Martínez de 1855, y otro factor importante: fue una ley nacional, no de partido (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 126-133).

La Ley de Bases de 17 de julio de 1857 divide la enseñanza en pública y privada, escuelas públicas las que se sostienen por entero o parcialmente por financiación pública, ya sea por fondos municipales o ayudas del gobierno central a los pueblos que no puedan costearla. Regula tres niveles de enseñanza, primera, segunda, y superior. La primera, de 6 a 9 años, se subdivide en elemental y superior, y brinda los conocimientos más generales para la vida, siendo gratuita para los alumnos que no dispusieran de recursos, previo certificado expedido por el párroco y visada por el alcalde (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 127-128).

A la vía académica de la segunda enseñanza, Estudios Generales, se accede a los 9 años una vez superada la prueba de acreditación de conocimientos. Su función es ampliación conocimientos para la preparación hacia estudios posteriores, a través de dos etapas, la primera de dos años y segunda de cuatro. Además se reconoce una enseñanza secundaria vocacional a la que se accede a la edad de 10 años, una vez superada la prueba de acreditación de conocimientos, siendo estudios de aplicación industrial (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 127-128).

Entre otros aspectos importantes de la ley, da uniformidad a los libros de texto para que todos los alumnos reciban una misma educación, organiza la inspección en todos los niveles escolares, y a nivel de profesorado se precisa de la titulación correspondiente, accediendo a los centros públicos por oposición, y la promoción según antigüedad y méritos (MEDINA, 2006: 256-261).

Las características principales de la Ley Moyano se definen de la siguiente forma: concepción centralista de la instrucción, e carácter ecléctico y moderado en la solución a las cuestiones más sensibles de la enseñanza, entre ellas la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza, el régimen de la escuela privada básicamente católica a nivel primario y secundario, y la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria (MURILLO TORRECILLA, 1997).

5.5.1.3. De la Primera República a la Dictadura de Franco.

La Ley Moyano sienta las bases del consenso liberal en educación, previo un gran trabajo donde se han realizado multitud de planes y proyectos, desde el Informe Quintana al Proyecto de Alonso Martínez, que tendrá su recompensa, una labor de síntesis en la Ley Moyano que recupera lo mejor de los informes, proyectos, planes, en una Ley de Bases, para un consenso que llegará a ser centenario, no derogándose hasta 1970.

Aunque el consenso educativo sea posible, la inestabilidad política se prolonga mucho tiempo, siendo España testigo de dos repúblicas, dos dictaduras, y una guerra civil, sólo logrando la normalización democrática en la Transición posterior a 1975.

A continuación se irá analizando las principales concreciones educativas de cada periodo dentro de este escenario de turbulencia política hasta el inicio de la Transición, empezando por la Primera República y la dictadura de Primo de Rivera, para después el análisis educativo de la Segunda República, y finalmente guerra civil y dictadura franquista, a finales de la cual se implanta la escuela comprensiva, conservada en la Transición, adaptándose en la LOGSE de 1990 a las nuevas exigencias nacionales e internacionales.

5.5.1.3.1. De la Primera República a la Dictadura de Primo de Rivera.

La Primera República de 1873 será a consecuencia de la abdicación de Amadeo I de Saboya, proclamado monarca después de la Revolución de 1868, instigada por el general Prim. La Constitución de 1868 encarna los principios del liberalismo decimonónico, aparecen nuevas tensiones entre Iglesia y Estado por la tercera desamortización, y se instaura la libertad de cultos (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 140). La abdicación de Amadeo I trae consigo la Primera República en 1873, pero no logra la estabilidad política, durando escasamente dos años donde se suceden varios presidentes y la dictadura de Francisco Serrano durante el segundo año de la República, restableciéndose la estabilidad democrática en la Restauración canovista después del Golpe de Estado del General Martínez Campos en 1874.

En este periodo hay además una nueva corriente filosófica de suma trascendencia, el krausismo, que influye en algunos presidentes de la Primera República, entre ellos Nicolás Salmerón, filosofía de una de las instituciones educativas españolas más prestigiosas del último tercio del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza, algunos de cuyos docentes, entre ellos Joaquín Costa, abanderan el regeneracionismo, ideología clave desde la crisis de 1898, ideas de regeneración educativa y política cuya influencia se extiende hasta el tardofranquismo.

La filosofía de Krause llega a España en 1841 cuando el profesor Ruperto Navarro Zamorano traduce la obra de Ahrens, *Curso de derecho natural o filosofía del derecho*, en 1838. Ahrens es uno de los principales discípulos de Krause, cuya filosofía aparece en la obra como la culminación del idealismo alemán. Navarro Zamorano crea un primer núcleo krausista entre cuyos discípulos se encuentra Sanz del Río, que termina sus estudios en la Universidad Central, siendo nombrado en 1843 Catedrático en Historia de la Filosofía, con obligación de estudiar dos años en Alemania, permaneciendo en la Universidad de Heidelberg, desde el verano de 1843 a finales del 1844, donde se centra en la filosofía de Krause. A la vuelta se recluye en Illescas, donde termina *Ideal de humanidad para la vida*, volviendo a su cátedra en 1854 (JIMÉNEZ GARCÍA, 1992).

El krausismo, movimiento que pasa desapercibido en el continente, adquiere fuerza en España. El primer Círculo Filosófico krausista se reunía en la calle de Cañizares en Madrid, en torno a 1862. El primer proyecto educativo del krausismo fue el Colegio Internacional fundado por Nicolás Salmerón en 1966, la influencia del krausismo se extenderá por toda la Primera República, y se plasma en la Institución Libre de Enseñanza (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 244).

Para la explicación del éxito del krausismo en España hay diversas teorías y opiniones, pero lo que no deja de ser sintomático es que definiéndose la filosofía krausista un modelo de racionalismo armónico, donde Dios es síntesis universal entre de físico y lo espiritual (JIMÉNEZ GARCÍA, 1992: 43); el periodo histórico que se inicia en el sexenio revolucionario abriendo el camino a la Primera República, es uno de los más turbulentos de la historia de España. En cierto modo en el marco histórico de los desastres políticos, sociales, y el desastre en que termina Imperio en 1898, el deseo de armonía de la filosofía krausista, unido a sus anhelos de reforma moral y social, expresaba las aspiraciones sociales e intelectuales españolas.

El sexenio revolucionario que inaugura la Revolución de 1868 instigada por Prim, en principio para la refundación de la monarquía parlamentaria a través de Amadeo I de Saboya, y termina con el fracaso de la Primera República, demuestra la gran inestabilidad política, en la cual no cesan de sucederse las reformas educativas, si bien dentro del consenso adquirido en la Ley Moyano. Entre las reformas del sexenio revolucionario abierto en 1868 destacan las que se promulgan al mes de haber vencido la Revolución, y las que se promulgan durante la Primera República.

Después del triunfo de la revolución septembrina de 1868, el decreto 21 de octubre de 1868 establece un mayor equilibrio entre educación pública y privada, y la libertad de cátedra. Otro importante decreto, aprobado el 25 de octubre de 1868 organizaba la segunda enseñanza, entendiéndola como un complemento o ampliación de la educación primaria, que debía formar ciudadanos ilustrados dotándoles de una amplia instrucción, y regulaba las facultades de filosofía y letras, ciencias, farmacia, derecho y teología. (Murillo Torrecilla, 1997).

El proceso de reforma educativa será continuado por la Primera República, dentro de su gran inestabilidad, donde en escasamente dos años se suceden en la presidencia: Estanislao Figueras, Pi y Margall, Nicolás Salmerón, y Emilio Castelar, y

en el segundo año la dictadura Francisco Serrano después del Golpe de Estado del general Manuel Pavía en enero de 1874. Durante la República se intentan varias reformas, como los decretos de Eduardo Chao, el 2 de junio de 1873 que reforma la universidad, y el del 3 de junio que regula la enseñanza media, que tendrá una doble función, formativa en aquellos conocimientos que debe disponer toda persona, y propedéutica para estudios posteriores, dando mayor peso a la filosofía, ciencias exactas y naturales, introducción al conocimiento elemental del derecho, dando libertad al alumno para que escoja las asignaturas que prefiera para su examinación. Pero ambos decretos no tuvieron mucho futuro, el 11 de junio cesaba de ministro (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 154-158).

La Restauración borbónica después del Golpe de Estado de Martínez Campos en diciembre de 1874 restaura la normalización democrática de la monarquía parlamentaria. La vuelta a los valores conservadores implica restricciones a la libertad de cátedra: el decreto del marqués de Orovio de 1875 prohíbe cualquier manifestación científica que ponga en duda la corona y la Fe católica, siendo expulsados de la universidad Nicolás Salmerón y Emilio Castelar, ambos expresidentes de la Primera República.

Ante la ausencia de libertades, Giner de los Ríos junto Salmerón y otros profesores, fundan la Institución Libre de Enseñanza, ILE, en 1876, que impulsa la renovación pedagógica desde la filosofía krausista y los planteamientos pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi, y Fröebel, y algunos de sus profesores, entre ellos Joaquín Costa, liderarán el regeneracionismo español junto a otros autores no adscritos a la ILE, como Macías Picavea.

Dentro del marco de restricción de libertades la Restauración monárquica implanta una democracia censitaria que garantiza la alternancia pacífica entre conservadores y progresistas, y en los periodos progresistas presididos por Sagasta la Institución Libre de Enseñanza ejercerá un gran protagonismo. El modo en que cada partido entienda el desarrollo de la Ley de Bases elaborada por Moyano será de modo acorde a su ideología.

Bajo la presidencia de Cánovas el conde de Toreno elabora un Proyecto de Ley de Bases de Instrucción Pública, que se llevará al Congreso el 29 de diciembre de 1876. El proyecto se centra en secundaria, dejando primaria y universidad en los mismos

términos en que los dejó Moyano. En relación a las enseñanzas medias desarrolla dos vías, una académica de acceso a la universidad que se denomina literaria dando los conocimientos esenciales de la cultura del espíritu, y otra vía tecnológica para las clases populares, la vía vocacional. En relación al régimen de titularidad de la escuela reconoce la escuela pública y la escuela privada, subdividiendo la privada en reglamentaria y libre, la reglamentaria sometida al gobierno, y la libre únicamente sujeta a que los alumnos al término del nivel se sometan a un examen para la acreditación académica. Además se acepta la enseñanza doméstica en secundaria, regulada en la Ley Moyano sólo en primeras letras (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 173-176).

El primer relevo de gobierno de la Restauración se produce en 1881, Sagasta es llamado a presidir el gobierno, en la circular de 3 de marzo de 1881 restablece la libertad de cátedra, y en 1882 se crea el Museo Pedagógico, su primer director es Bartolomé Cossio, alumno y profesor de la Institución Libre de Enseñanza (CAPITÁN DÍAZ, 1991: 18).

En 1884 vuelven de nuevo los conservadores bajo la presidencia de Cánovas, introduciendo importantes correctivos a la libertad de creación de centros docentes, en el decreto de 18 de agosto de 1885 se sigue reconociendo la enseñanza doméstica, la enseñanza libre, y la enseñanza asimilada a la oficial, y en el caso de la enseñanza libre se introduce la inspección por parte de la Iglesia (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 178-180).

Entre 1885-1890 Sagasta volverá a la presidencia del gobierno, reanudándose un periodo liberal hasta la crisis de 1898 cuando vuelven los conservadores. De nuevo el foco de atención será la enseñanza privada, reformada por Montero Ríos en el real decreto de 5 de febrero de 1886, en donde se reafirma la libertad de elección de centro, y la capacidad del Estado para que garantice que la educación prepara para la vida social y política, defiende los derechos de la familia y la comunidad religiosa, y la libertad de cátedra. Otro éxito de este periodo la inclusión de la financiación de la enseñanza secundaria en los presupuestos generales del Estado en la Ley de 29 de junio de 1887 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 182-183).

Entre 1890-1892 vuelve Cánovas al gobierno, sucediéndole Sagasta entre 1892-a 1895, periodo en que se efectúa la reforma de Groizard, que reformará el Bachillerato dentro de los cánones liberales de un Bachillerato que dé una formación general y

prepare para la universidad, y se establece la cátedra de Religión en los Institutos de segunda enseñanza (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 184-186).

Lo que seguía estancado era la educación primaria, en palabras de Macías Picavea,

“En treinta mil poco más o menos puede calcularse el número de escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco, relativamente, pocas. Pero ¡qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destartaladas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llegan a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población” (Macías Picavea, 1899).

Macías Picavea (1899) aporta las siguientes cifras, un 28% de la población sabe leer y escribir, un 4% sólo sabe leer, y 68% analfabetos, además se hace una crítica dura a la situación profesional de los maestros y las condiciones de la universidad. Macías Picavea pone de manifiesto la continuación del atraso histórico de España frente las potencias europeas.

En 1900, durante el gobierno conservador, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que recaerá en García Alix, que pretende dar coherencia al sistema educativo, y si bien no pudo finalizarlo, su labor es continuada por el conde de Romanones bajo el nuevo gobierno de Sagasta. La principal labor de García Alix fue que, en aquellos municipios donde no se pudieran costear el pago de los profesores, el Estado asumiera la obligación, por decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros. Y en relación a secundaria, por el Real Decreto de 19 de julio de 1900, se reforma de nuevo el Bachillerato, armonizando la enseñanza de las asignaturas clásicas como el Latín y las matemáticas, a nuevas asignaturas como agricultura y técnica agrícola e industrial, o derecho usual, y en cuanto al examen final para acreditación de conocimientos al final de la secundaria, lo modifica indicando que debía hacerse en lugar público, aumentando así el control del Estado sobre esta prueba, que era obligatoria para todos los centros, incluidos religiosos, manteniendo la Religión como asignatura obligatoria. En relación a la educación vocacional, si bien la intención de Romanones era mantener una doble vía diferenciada, académica y vocacional, por falta de recursos unificó ambas vías en un solo tipo de instituto en donde se ofrecían ambos tipos de enseñanza, los Institutos Generales y Técnicos donde había opción de elegir

entre Bachillerato o formación técnica, lo cual se establece en el Real Decreto de 17 de agosto de 1901 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 200-216)

El periodo que abarca desde 1902, fecha en que termina el último gobierno de Sagasta, a 1923, cuando se impone la dictadura de Miguel Primo de Rivera, hay un periodo de crisis política en donde se suceden 39 presidentes de gobierno, y 53 ministros de instrucción pública.

Durante este periodo el krausismo español seguirá teniendo un gran peso en la vida educativa y política del país. En 1907 se crea la Junta de Ampliación de Estudios, entre cuyas funciones se encuentra: el servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, la representación española en Congresos científicos, el servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza, el fomento de los trabajos de investigación científica, la protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior. Al frente de la Junta de Ampliación de Estudios estaba José Castillejo, profesor de la Institución Libre de Enseñanza, quien desde el Ministerio de Instrucción Pública impulsó la apertura de la Residencia de Estudiantes, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico Naturales (CAPITÁN DÍAZ, 1991); otro de los grandes hitos de finales de la Restauración, y vinculado a la pedagogía progresiva, el Instituto Escuela de 1918. Instituciones en donde la pedagogía progresiva difundida por la Institución Libre de Enseñanza, y el krausismo, estuvieron muy presentes. Instituciones cuya influencia se prolongó a lo largo de la dictadura de Miguel Primo de Rivera.

Además de la influencia de la pedagogía progresiva en España en el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del siglo XX desde la Institución Libre de Enseñanza, desde planteamientos afines los sectores progresistas españoles van recibiendo las aportaciones de la escuela nueva y la escuela activa, asumidas por algunas de las principales organizaciones obreras, el Partido Socialista Obrero Español, PSOE, fundado en 1879, y la Unión General de Trabajadores, UGT, fundada en 1888. La escuela nueva recibirá el apoyo del PSOE en el congreso de 1918 (MEC, 1982; SIRVEN GÁRRIGA, 2014). Y la escuela única entre sus principales referentes siempre destacará Lorenzo Luzuriaga, junto al cual habrá una importante corriente educativa dentro del PSOE, junto Rodolfo Llopis quien señala que el movimiento de escuela única en España es anterior al francés, a juicio de Rodolfo Llopis “se habla entre nosotros por

vez primera de la escuela única allá por el año 1914- antes que en Francia” (SIRVENT GÁRRIGA, 2014). Un modelo de escuela única que ya presentaba similitudes con el de *comprehensive school*, que según Ferrandis Torres (1988) su principal característica es ser una escuela integral. Un carácter integral de la escuela única española que se recoge fehacientemente en el congreso de la Unión General de Trabajadores de 1918, cuando se aprueba una ponencia de la Asociación General de Maestros en donde se recoge su apoyo a un modelo de escuela única integral (SIRVENT GÁRRIGA, 2014). Otro aspecto a resaltar que manifiestan los congresos de 1918 del PSOE y la UGT, es el modo en que las fuerzas obreras van adquiriendo más fuerza, y su compromiso político y social por la pedagogía progresiva.

El aumento de la fuerza obrera a lo largo del primer tercio del siglo XX significará un aumento de las demandas sociales de libertad e igualdad, y cuya no resolución será motivo de conflicto social. Y el apoyo progresista a la pedagogía progresiva significará el asentamiento de un cambio de paradigma pedagógico que tendrá entre sus colofones la pedagogía de los gobiernos progresistas de la Segunda República. Una serie de cambios sociales, políticos, y educativos, que tendrán entre sus momentos de inflexión la muerte del monarca que hizo posible la Restauración.

A la muerte de Alfonso XII, 1885, su heredero al trono Alfonso XIII mantiene la política liberal de la Restauración, donde la Ley Moyano garantiza la estabilidad educativa, y la educación progresiva de la Institución Libre de Enseñanza se expande por diversos ámbitos. Sin embargo, a pesar del liberalismo monárquico, la Restauración entra en una espiral de crisis a principios del siglo XX, la Semana Trágica de Barcelona en 1909, las huelgas de 1919, la guerra de África desde 1911, y el ascenso del nacionalismo periférico y el republicanismo. Ante los problemas coloniales, sociales, periféricos, la corona apoya la dictadura, que en sus primeros momentos conserva la herencia liberal de la Restauración canovista.

Las primeras disposiciones de la dictadura primeroriverista mantendrán una línea próxima al liberalismo, respeta las fundaciones educativas que durante la Restauración ha impulsado la Institución Libre de Enseñanza. Y en plena dictadura es fundada la *Revista de Pedagogía*, 1922, portavoz en España de la Escuela Nueva, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, pedagogo español que se caracterizó por su defensa de

la escuela única o escuela unificada (RUIZ BERRIO, 1976; GARCÍA DELGADO, 1987; CAPITÁN DÍAZ, 1991; SIRVENT GÁRRIGA, 2014).

A pesar del hermetismo de la dictadura de Miguel Primo de Rivera todavía hay un cierto aperturismo a las corrientes europeas, la Revista de Pedagogía de Luzuriaga será altavoz de las nuevas teorías y discursos educativos de la pedagogía progresiva europea. La dictadura de momento se mantiene dentro una cierta apertura, aunque dentro de las restricciones de una dictadura militar, apertura que irá desgastándose y desapareciendo según profundice en sus contradicciones.

A medida que la dictadura se prolonga se orienta a políticas conservadoras, perdiendo el apoyo liberal, a causa de la insostenibilidad de la dictadura: crisis universitaria motivo de protestas estudiantiles, y a nivel escolar política proclive a la escuela privada confesional, provocando las críticas liberales, aunque en todo momento la dictadura respeta la Ley Moyano, sin que en ningún momento se intente una reforma del sistema educativo (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 221-225).

El desgaste de la dictadura hacia el final de régimen llevan a un intento de restauración democrática y vuelta a la monarquía parlamentaria en las elecciones municipales de 1931, intento que fracasa por el triunfo electoral de las fuerzas republicanas, proclamándose la Segunda República.

5.5.1.3.2. Segunda República.

El rechazo social a los valores tradicionales monárquicos lleva a una Revolución el 14 de abril de 1931, cuando en las elecciones municipales convocadas el 12 de abril resultan vencedores en las principales capitales las fuerzas republicanas. De unas elecciones municipales se instaura un gobierno provisional. Sin embargo, la Segunda República tampoco garantiza la estabilidad política, ni el consenso educativo.

El pensamiento educativo republicano tendrá dos grandes influencias: la Institución Libre de Enseñanza y el pensamiento educativo del partido socialista; ambas corrientes influenciadas por los movimientos de escuela única y escuela nueva. (PÉREZ GAIAN, 2000: 318). Ambas corrientes se plasmarán desde el principio en el gobierno provisional.

Constituido el Gobierno provisional, Marcelino Domingo es nombrado ministro de Instrucción Pública, el primer decreto de 29 de abril de 1931 regula el bilingüismo en las escuelas catalanas, en el decreto de 6 de mayo de 1931 se instaura la libertad religiosa, suprimiéndose la obligatoriedad de la Religión, salvo que la mayoría de los padres de la escuela decidiesen que se mantuviera la asignatura de Religión, Decreto que fue posteriormente desarrollado por la Circular de 13 de mayo en la que Rodolfo Llopis, desde la Dirección General de Enseñanza Primaria se detalla que los maestros son libres de impartir o no la enseñanza religiosa, y en cualquier caso a los padres se les debe comunicar el derecho de solicitarla, de igual modo queda suprimida la obligación de los símbolos religiosos en las escuelas, salvo que por decisión de las familias decidan que se mantengan. A fin de que llegue la cultura y la educación a todos los rincones del país, en el Decreto de 29 de mayo de 1931 se ordenan las misiones pedagógicas para la difusión de la cultura en los pueblos de España (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 253-255)

Lo que más preocupa al gobierno será el déficit de escuelas primarias. Rodolfo Llopis ordena el recuento de escuelas primarias, habiendo en total 32.680, detectándose un déficit de 27.151, por lo que se confecciona un plan quinquenal para la construcción de 5000 escuelas anuales, salvo 7000 escuelas el primer año. Para cubrir la necesidad de profesorado se diseña un sistema de acceso a la función docente en el decreto de 3 de julio de 1931, donde los candidatos en tres meses reciben: formación en escuelas normales, seguida de fase de prácticas, y lecciones y orientaciones pedagógicas en la universidad (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 256-257).

Todos estos decretos fueron las primeras disposiciones para la reorientación de la escuela, y al poco tiempo se intentará una reordenación de todo el sistema educativo, encomendando la elaboración de un proyecto de ley a Luzuriaga (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 258). Quien desde la *Revista de Pedagogía* había expandido las ideas de la escuela nueva y la escuela única o unificada, y ahora tenía ocasión de ponerlas en práctica.

En orientación claramente favorable a la escuela única o unificada se declara la Constitución de 9 de diciembre de 1931 (RUIZ BERRIO, 1976: 61); Y señala en su artículo 48, “el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada”, y en relación a la religión este mismo artículo indica que “la enseñanza será laica, hará del

trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”.

La Constitución de 1931 señala en el artículo 3 que el Estado no tiene religión propia, de modo que se instaura la libertad religiosa, en el artículo 26 propone la disolución de la Compañía de Jesús, y prohibición de la docencia a todas las órdenes religiosas, lo que para la Iglesia supone un ataque a la libertad en educación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 261-263)

Aprobada la nueva Constitución republicana, el nuevo Gobierno encarga la cartera de Instrucción Pública a Fernández de los Ríos, de afiliación socialista y profesor de la Institución Libre de Enseñanza, ratificando como subsecretario a Domingo Barnes, y en la dirección general de Primera Enseñanza a Rodolfo Llopis, una continuación del ministerio de Marcelino Domingo. Entre sus prioridades los quinquenios de construcciones escolares, elaborando varios decretos, del 5 de enero de 1933 y 7 de junio, donde se establecen las vías de colaboración entre la administración local y estatal en esta materia, y los prototipos de centros escolares. Se intentó llevar a efecto una ley de bases para primaria, de hecho se había encargado a Luzuriaga la reforma del sistema educativo (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 270-273) que no llegará a materializarse, cuando el siguiente gobierno conservador radical-cedista, paraliza la reforma azañista.

Uno de los éxitos del bienio azañista, que se mantendrá vigente en la dictadura de Franco fue la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid. Y finalmente otra cuestión controvertida desde la Restauración, la inspección, regulada el 2 de diciembre de 1932, que se transforma en un servicio de asesoramiento para maestros y profesores, estableciéndose en diciembre de 1932 la Inspección Central, y la Inspección General de Segunda Enseñanza el 30 de diciembre de 1932, en este caso actuando de enlace intermedio entre centros de secundaria y Ministerio de Instrucción Pública (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 270-273).

En las elecciones de noviembre de 1933 gana la coalición formada por los radicales de Lerroux y los católicos de la CEDA liderados por Gil Robles, iniciándose un periodo conservador radical-cedista en el que se paralizan las reformas del bienio anterior. El 1 de agosto de 1934 se prohíbe la coeducación en primaria, el decreto de 23 de julio suprime la Inspección Central, quizás una de las disposiciones más importantes

el Decreto de 26 de julio de 1934, donde ante la enorme legislación en secundaria, simplifica la normativa y dispone que todos los alumnos de secundaria, de centros libres o colegiados, se matriculen en un instituto nacional, donde harán el examen de reválida. A diferencia del bienio azañista centrado en enseñanza primaria, el conservador hará importantes legislaciones en secundaria. El Plan Villalobos de 29 de agosto de 1934 reestructura el Bachillerato en siete cursos subdivididos en dos ciclos, el primero de tres cursos de cultura general, y el segundo ciclo los cuatro cursos restantes de naturaleza propedéutica. A su vez los cuatro cursos del segundo ciclo se subdividen en dos grados, de dos cursos cada uno, el primer grado más de carácter formativo en las disciplinas de estudio, y el segundo grado de profundización en dichas disciplinas, preparando para una prueba de reválida y el acceso a la universidad (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 276-277)

En las elecciones de 1936 gana el Frente Popular volviendo a la cartera de educación Marcelino Domingo, aunque debido a la polarización social, la guerra civil estalla en pocos meses. En el breve gobierno se llevarán a cabo algunas medidas, el 4 de marzo de 1936 se restablece la Inspección Central de Primera Enseñanza, y se vuelve a los planes quinquenales de construcciones escolares. Finalmente en todo el periodo republicano, antes de iniciarse la guerra, se construyeron unas 7000 escuelas (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 278).

Al producirse la guerra civil se constituye un nuevo gobierno el 5 de septiembre de 1936, la presidencia la asume Largo Caballero, se iniciará un proceso de reforma de primaria que a causa de la guerra no se lleva a efecto, reorientándose la educación a un instrumento ideológico: en 1937 se crean las milicias culturales, y el 21 de noviembre de 1936 el Instituto para Obreros (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 280).

La guerra civil a consecuencia del alzamiento de Franco el 18 de julio de 1936 marca el fin de la Segunda República, dividiendo España en dos bandos, republicano y nacional. La victoria del bando nacional impone la dictadura de Franco, de carácter conservadora y tradicional, en un contexto de aislamiento internacional desde 1945, dictadura que termina a la muerte de Franco en 1975, a la que sucede la Transición que restaura la monarquía parlamentaria.

5.5.1.3.3. La dictadura de Franco.

La dictadura de Franco será muy diferente a la de Miguel Primo Rivera, entre otros motivos por la dureza del contexto en que es instaurada, la guerra civil.

La dictadura de Primo de Rivera respetará al legado liberal de la Restauración. En su inicio no se opone a los principios liberales, se revela como la mejor forma de conservación de los logros de la Restauración canovista en un momento de crisis colonial en África, agravamiento de la cuestión social por las reivindicaciones obreras, y auge del nacionalismo periférico y el republicanismo. A medida que la dictadura entra en una espiral de contradicciones evidencia su desgaste e intenta la restauración de la monarquía parlamentaria en unas elecciones municipales de la, fuera de toda expectativa, sale proclamada la Segunda República, en un escenario de ausencia de consenso y polarización social que llevará finalmente a la guerra civil, de la que sale victorioso el bando nacional que instaura el Nuevo Estado.

La dictadura de Franco desde el principio se opone a cualquier elemento de la política educativa liberal, por diferentes razones, desde el contexto en que es establecida, una cruenta guerra, que en lo educativo lleva a la depuración docente y del alumnado, para la eliminación de cualquier vestigio del enemigo, el bando republicano. Y porque en lo ideológico se apoya en los sectores más conservadores de la sociedad española.

En lo ideológico el franquismo recoge el legado más conservador de la sociedad española, fundiéndola en una ideología propia, resultado de la evolución histórica del pensamiento apologeta del siglo XVIII, sintetizado en el siglo XIX por Menéndez Pelayo, que en lo educativo desarrolla el nacional-catolicismo, en donde se revela la tensión que vive España por la defensa del catolicismo.

El hermetismo político y aislamiento internacional agrava el atraso histórico que sufre España. Esta situación sólo podrá ser resuelta, hacia el final del régimen, por un cierto aperturismo en el tardofranquismo. Proceso de evolución histórica, del hermetismo original de la dictadura, a la apertura del tardofranquismo, que se produce en una serie de fases: desde los momentos más dramáticos de la guerra civil, la autarquía de la postguerra, a los cambios socioeconómicos de los años cincuenta y sesenta.

Las primeras regulaciones educativas del bando nacional son establecidas al poco tiempo de iniciarse la guerra, la órdenes ministeriales de 21 de septiembre y 9 de diciembre de 1936 disponen la obligatoriedad de la Religión en primaria y Bachillerato, y en el caso de primaria la práctica de obras devotas, generándose los valores que después desarrollará el Nuevo Estado. Entre sus primeras acciones figura la depuración ideológica (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 290-293).

Las primeras directrices del bando nacional, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938 estableciendo una educación secundaria elitista, el 29 de julio de 1943 la Ordenación de la Universidad, seguida el 17 de julio de 1945 por ley de Enseñanza Primaria, y la Ley de Formación Profesional Industrial del 16 de julio de 1949 (Murillo Torrecilla, 1997).

La Ley de 20 de septiembre de 1938, siendo Pedro Saiz Rodríguez ministro de Educación, reforma el Bachillerato universitario, llamado a recoger a las clases directoras, a diferencia de las enseñanzas medias de carácter técnico, manteniéndose en vigor en la postguerra hasta 1953.

El ingreso a Bachillerato es a los 10 años, a través de un examen, nivel educativo que consta de siete cursos escolares y después una prueba final de acreditación de conocimientos, la reválida, dándose mucha importancia a las lenguas clásicas, Latín y Griego, y la lengua española. En líneas generales un modelo educativo que favorece las aspiraciones de la Iglesia y la libertad en educación. Mientras en 1931 sólo un 28,9% del alumnado estaba matriculado en escuelas privadas de Bachillerato, en 1943 la cifra asciende a 70,7% (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 295-297). En coherencia a la línea elitista y academicista del Bachillerato también será reformada la universidad el 29 de julio de 1943 (MURILLO TORRECILLA, 1997).

La enseñanza primaria será regulada el 17 de julio de 1945, dividiendo la enseñanza primaria en dos etapas: una general de 6 a 10 años desde la que se accede a Bachillerato, y otra etapa especial de 10 a 12 años para los que no vayan a ninguna modalidad de Bachillerato, académico o vocacional; y a partir del decreto de 18 de noviembre de 1949 se inicia un programa de construcciones escolares, dado que desde el fin de la guerra no se construyeron más de seis mil escuelas. A nivel de formación del profesorado para las escuelas primarias, se rebaja los requisitos de acceso a la función

docente, en lugar del título de Bachillerato bastará haber cursado los primeros ciclos de enseñanzas medias (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 304-305).

A nivel de formación profesional la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1949 crea el Bachillerato laboral, con un primer año formativo general y cuatro años de especialización laboral en las siguientes especialidades: agrícola y ganadera, industrial, minera, marítima, y profesiones femeninas (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 301).

En la década de los 50 se observa una apertura en el mundo de la enseñanza. Persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico (MURILLO TORRECILLA, 1997).

La década de los cincuenta queda enmarcada por el concordato de 1953. Nuevo acuerdo con la Santa Sede para la ruptura del aislamiento internacional a la que es sometida la dictadura desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, derogando la de 1938, reforma el Bachillerato e introduce innovaciones en la vía vocacional.

El Bachillerato de 1953 sigue manteniendo la edad de acceso a los 10 años, aspecto que no cambia hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970 en el tardofranquismo. El nuevo Bachillerato se subdivide en elemental de cuatro cursos, y superior de dos cursos, seguido del curso preuniversitario. El título de bachiller elemental, hasta 14 años, se generalizó, y fue un requisito muy demandado por las empresas a los trabajadores a partir del despegue económico. En la vía vocacional se crean en 1953 escuelas de aprendizaje, en coexistencia con los institutos laborales de 1949 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 307-316).

La vía vocacional se reforma de nuevo en la Ley de 20 de julio de 1957, sobre ordenación de las enseñanzas técnicas, orientada a las necesidades de la industrialización, incorporándose la formación profesional al ministerio de Educación, y regulándose dos grados, las escuelas técnicas de grado medio y las de grado superior. Para que estos estudios sean más atractivos se elimina la prueba de acceso, y se sustituye por un curso introductorio, aumentando la matriculación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 307-316).

Se impulsa además las construcciones escolares, incluidas las de secundaria, regulando las relaciones entre Estado y organismos locales en la Ley de 22 de diciembre de 1953, modificada posteriormente por la ley de 16 de diciembre de 1964. Entre los años cincuenta y sesenta se produce un aumento significativo de la población escolar en secundaria, de 370.970 en 1956 a 564.111 en 1962 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 307-316).

Entre los años cincuenta y sesenta se produce el paso de una sociedad agraria a otra industrializada: aumenta la demanda de trabajadores cualificados, incremento en la migración del campo a la ciudad, crece la demanda de bienes y servicios, creándose desajustes en la atención de los servicios públicos, incluidos sanitarios y educativos, lo que contribuye a la aparición de conflictos sociales y aumento de las expectativas de apertura (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 318-320).

A la creación de este ambiente participa la reforma económica de 1959 de López Rodó, desde una política tecnócrata, dentro del espíritu del Opus Dei de la época: introduce el libre mercado, permite la entrada de capital extranjero, rompe la autarquía, y España recupera su política de proyección europea e internacional, apareciendo el turismo como fuente de ingresos, y una apertura a nuevos modelos culturales y estilos de vida.

En este contexto la ley de 29 de abril de 1964 extiende la obligatoriedad de la educación a los 14 años, de modo que la educación primaria comprende de 6 a 14 años de edad, pero se mantiene la selección educativa a los 10 años, una vez terminada la primaria elemental, de modo que para los niños que a los 10 años sus padres quieran el ingreso al Bachillerato, y superen una prueba académica a tales efectos, acceden desde primaria elemental a la vía académica de la secundaria inferior, mientras el resto de niños continúa en la educación primaria hasta el término de la escolarización obligatoria (DIEZ HOCHLEITNER, TENA ARTIGAS Y GARCÍA CUERPO, 1977: 12). Además de ampliación de la obligatoriedad se exige a los maestros de primaria el título de magisterio, elevando el nivel profesional de la docencia. La Ley de 8 de abril de 1967 unifica el primer ciclo de Bachillerato, de cuya superación depende el acceso a la vía académica o vocacional. En la justificación para la aprobación de esta ley es importante la observación de cómo ya se alude al principio de igualdad (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 318-320).

Para cuando llegan los años setenta, los cambios en la dictadura son importantes, se percibe la necesidad de una profunda reforma del régimen, cambios que tienen por antecedente la Ley de Prensa de 1966, tendencia aperturista suscrita en la Ley General de Educación de agosto de 1970, y el acuerdo preferencial con la Comunidad Económica Europea en octubre de 1970, y la Ley de Asociaciones de 1974. El tardofranquismo inicia una nueva etapa protagonizada por el viraje al capitalismo y la flexibilización del control político (CALERO Y BONAL, 1999: 68).

En el terreno educativo la modernización del país recae en Villar Palasí, quien elabora la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Un hito en la historia de la legislación educativa española, por varias razones: supone la derogación de la ya más que centenaria Ley Moyano, implanta en España la escuela comprensiva, y adapta el marco escolar español al internacional, desarrollando por primera vez en España un modelo acorde a los nuevos tiempos de cambio que corren Europa, sólo que desde el respeto a los rasgos tradicionales que definen el tardofranquismo.

Algunos aspectos fundamentales de esta ley todavía hoy levanta polémica. Uno de ellos, de claras connotaciones políticas, ideológicas, y porque no filosóficas, el debate de fondo sobre si la Ley General de Educación (LGE) de 1970 es la primera introductora de la escuela comprensiva en España, o por el marco ideológico y político en que es elaborada, la dictadura, no merece tal apreciación, siendo mucho más tarde, durante el largo gobierno socialista liderado por Felipe González, cuando se establece por primera vez la escuela comprensiva en nuestro país en la Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Por este motivo, dado que la LGE no está todavía exenta de debate, y cuya importancia es capital en la historia de la legislación educativa española por las razones enumeradas, a continuación, en sub-epígrafes aparte, primero se analizará a fondo la reforma por separado en el sub-epígrafe “5.5.1.3.2.1. La Ley General de Educación (LGE) de 1970”, aportando sus principales características y partiendo de la premisa de que es la primera ley educativa que introduce en España el modelo de escuela comprensiva, y posteriormente en el sub-epígrafe “5.5.1.3.2.2. La justificación de por qué la LGE introduce en España por primera vez la escuela comprensiva”.

5.5.1.3.3.1. La Ley General de Educación (LGE) de 1970.

El tardofranquismo es un momento de la historia de España donde se percibe un proceso de adaptación y reforma de algunos aspectos culturales y legislativos españoles al entorno europeo e internacional. En educación la reforma es liderada por Villar Palasí, quien asume la cartera de Educación y Ciencia en 1968, año de protestas universitarias, por la que a priori estima que su misión principal es la reforma de la universidad, pero al final entiende que el problema es de mayor calado, precisa la reforma de todo el sistema educativo. Implanta por primera vez en España el modelo de escuela comprensiva en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, de forma breve la ley se resume del siguiente modo:

“Extensión de la educación primaria hasta los catorce años, sustituyendo la denominación de educación primaria por la de Educación General Básica (EGB) con una orientación comprensiva; la creación de un único Bachillerato de tres años (BUP) unificando los diversos tipos de Bachilleratos preexistentes; la reordenación del curso preuniversitario, que ahora se llamaría Curso de Orientación Universitaria (COU); y, lo más importante, la inclusión en el sistema educativo de la Formación Profesional, con un primer ciclo de dos años (para los alumnos de 15 y 16 años) y un ciclo superior. La LGE suprimió, por primera vez en el sistema educativo, los exámenes finales de ciclo o etapa (las reválidas) estableciendo un sistema de evaluación continua” (PRATS, 2005: 180)

Estas palabras de Prats definen de forma sintética los principales elementos de la reforma, si bien hay que apostillar que la ampliación a 14 años de la educación primaria fue realizada de antemano en la ley de 29 de abril de 1964, que amplía la educación primaria de 6 a 14 años de edad. Sólo que la ley de 1964 en modo alguno es calificable de comprensiva, por cuanto mantiene la selección educativa una vez acabada la primaria elemental a los 10 años, edad a la que había opción de prueba de acceso al nivel inferior del Bachillerato, la vía académica. El resto de niños continúa en la educación primaria hasta el término de la escolarización obligatoria (DIEZ HOCHLEITNER, TENA ARTIGAS Y GARCÍA CUERPO, 1977: 12).

De este modo la LGE es la primera ley educativa española que elimina la selección educativa para el acceso a la educación secundaria inferior, que ahora queda

fusionada al último ciclo de la Educación General Básica (EGB). Una ley homologa a otras leyes que en el marco europeo se elaboraron en los años sesenta y setenta con este mismo fin, aspecto al que se dará una mayor profundidad en el siguiente sub-epígrafe, “5.5.1.3.2.2. La justificación de por qué la LGE introduce en España por primera vez la escuela comprensiva”, donde se aportan argumentos de por qué esta ley establece en España un primer modelo, que no definitivo, de escuela comprensiva. De momento simplemente se dará una descripción sobre sus principales características.

En el tardofranquismo la LGE se adapta a las corrientes educativas europeas, que desde los países nórdicos y el Reino Unido extienden la escuela comprensiva, y desde la OECD se difunde el discurso del Capital Humano. Nuevos modelos y discursos que sustituyen al papel ideológico de adoctrinamiento de la escuela franquista. La política de igualdad de la LGE generará dinámicas de movilidad socioeconómica, aumenta la demanda de servicios públicos, y mayores expectativas de cambio (CALERO y BONAL, 1999: 68). Pasando a ser la educación un servicio público, y se reconoce la obligatoriedad de la enseñanza en todo el Estado durante la etapa de Educación General Básica de 6 a 14 años (ROMERO LACAL, 2011). Obligatoriedad hasta los 14 años que a finales del régimen no llegó a ser universal. En 1975 todavía había un 10% de niños de 6 a 11 años todavía no escolarizados, de los 12 a los 14 años, solamente un 65% iban a la escuela (PRATS, 2005: 188-189). Datos que reflejan el atraso español. Una de las razones por las que la universalización de la EGB no fue efectiva fue por la falta de infraestructuras escolares, por la falta de colegios públicos muchas familias escolarizaban a sus hijos en escuelas privadas (ROMERO LACAL, 2011). En el franquismo todavía no se consolida una verdadera red de centros públicos que garantice la libertad de elección entre centros públicos o privados.

La metodología utilizada por Villar Palasí para la elaboración de la reforma es innovadora en España, primero un Libro Blanco, el *Libro Blanco de la Educación* de 1969, base para el proyecto del ley, de cuyas modificaciones surge la redacción final de la Ley General de Educación de 1970.

En el Libro Blanco hace una crítica severa a todo el sistema educativo, señalando que de cada 100 alumnos de enseñanza primaria en 1951, sólo 27 accedieron a la enseñanza media, sólo 18 aprobaron la reválida del Bachillerato elemental, y 10 en el Bachillerato superior, sólo 5 aprobaron el curso preuniversitario, y únicamente 3

accedieron a la universidad en 1967 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352). Evidencia lo elevadamente meritocrático y elitista de la escuela, sólo un 3% de los alumnos llega a la universidad.

El Libro Blanco criticará que la edad de selección a los 10 años de primaria elemental a Bachillerato es muy temprana, criticará que posteriormente el desdoblamiento entre Bachillerato general y técnico a la edad de once años también es temprana, y apela al principio de igualdad (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352).

Para la solución a este problema propone la etapa de Educación General Básica, EGB, obligatoria y gratuita de 6-14 años, divididos en tres ciclos: primer ciclo de 1º y 2º curso, segundo ciclo de 3º a 5º curso, y tercer ciclo de 6º a 8º curso, siendo en este último ciclo donde se condensa la educación secundaria inferior.

Durante la EGB los alumnos estudian diversas asignaturas: Lengua Española, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, idioma extranjero (Inglés o Francés) Religión, Plástica, y Educación Física. Al término de la etapa si el alumno supera todas las asignaturas obtiene el Graduado Escolar en Educación General Básica, que permite la incorporación al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o Formación Profesional de grado I (FPI) y en caso de no graduarse, con el certificado de Educación General Básica sólo tiene opción de ingreso a FPI (ROMERO LACAL, 2011).

El motivo de por qué a la vía académica tradicional, Bachillerato, se le da un carácter polivalente, denominándose Bachillerato Unificado Polivalente, BUP, es porque pretende la unificación de enseñanzas académicas y vocacionales. Por lo que en el segundo curso contemplaba asignaturas optativas de carácter aplicado, denominadas Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales (EATP). Sin embargo el perfil polivalente irá perdiendo carga horaria y relevancia en favor del academicismo (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352).

En síntesis el BUP se estructuraba en tres cursos académicos, de 14 a 17 años de edad, donde los alumnos cursaban distintas asignaturas, por ejemplo Lengua, Matemáticas, Historia, Latín, Física y Química, Geografía, Dibujo Técnico, Religión, Educación Física, etc. Y en 3º de BUP elegían entre las opciones de ciencias o letras. En la opción de ciencias los alumnos descartaban una entre: Física y Química, Biología y

Geología, Matemáticas, y Literatura. Y en la opción de letras descartaban una de entre: Literatura, Latín, Griego, Matemáticas. (ROMERO LACAL, 2011)

Para los alumnos que sigan la vía académica después del BUP habrá un Curso de Orientación Universitaria (COU) donde había dos opciones: Biosanitaria y Técnica, o Ciencias Sociales y Humanidades (ROMERO LACAL, 2011). Para los que después del BUP opten por la vía vocacional el acceso a Formación Profesional de grado II (FPII). Desde donde a su vez había posibilidad de continuación de estudios universitarios dentro de las carreras del mismo perfil vocacional.

La Formación Profesional era el modo en que se estructuraba la vía vocacional, dividiéndola en dos grupos, Formación Profesional de grado I (FPI) y Formación Profesional de grado II (FPII). La FPI consta de dos cursos de duración, de 14 a 16 años, a cuyo término si superan todas las asignaturas reciben el título de Técnico en la especialidad estudiada. La (FP II) consta de tres cursos, de 16 a 19 años, y el título era de Técnico Superior de la especialidad (ROMERO LACAL, 2011).

La LGE se aprueba el 4 de agosto de 1970. Lo más controvertido fueron las medidas fiscales de financiación educativa del Libro Blanco y después en el proyecto de ley, medidas que desaparecen del redactado final que se aprueba en las Cortes, siendo su punto flaco las exiguas medidas de financiación de la reforma (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352).

Cuando la Ley General de Educación es aprobada en 1970 en principio no había establecida ninguna prueba académica de la que dependiera el acceso a la universidad, todos los alumnos que terminasen el COU, o todos los alumnos que terminado la FPII quisieran la continuación de estudios universitarios, dentro de su perfil, académico o vocacional, lo hacían sin prueba alguna. Debido a los problemas de masificación universitaria, se establece el *numerus clausus*, y la prueba de selectividad en 1971 (CALERO y BONAL, 1999:71).

La reforma tomará como fuente de inspiración a pedagogos españoles de la Restauración, entre ellos de la Institución Libre de Enseñanza, y especialmente el Real Decreto de 1918 por el que se creaba el Instituto Escuela, habiendo muchos paralelismos entre el Real Decreto de 1818 y la LGE de 1970, que entroncará con muchos de los principios pedagógicos europeos de su tiempo: comprensividad,

principio de igualdad, apertura pedagógica, relación educación y trabajo, flexibilidad, autonomía de centros, reforma de contenidos y planes de estudios, innovación pedagógica, formación docente, implantación gradual, planificación educativa, y la creación de un verdadero sistema educativo que se caracterice por su unidad (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352).

La LGE ha sido una pieza legal muy importante en la reciente historia de la educación española, la que tuvo mayor aprobación y consenso social, a pesar de instaurarse a finales de la dictadura. Elevado consenso no logrado por ninguna otra ley en la democracia. La LGE establece la escuela comprensiva española siendo un documento híbrido (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 113) en tanto que recoge los principios del régimen franquista, y enlaza con los principios innovadores de las reformas educativas europeas de la época. Sus rasgos más específicos se han caracterizado por pragmatismo, europeización, modernización, renovación pedagógica, e introduce la autonomía universitaria (GARCÍA RUIZ, 2011b: 177); apelando al principio de igualdad de oportunidades, reformando el currículo hacia el adiestramiento para aprender por sí mismo, y la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza (GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753). La única crítica que recibió de la izquierda es ausencia de participación democrática (GARCÍA RUIZ, 2011b: 177).

La teoría pedagógica que inspira la LGE es el movimiento de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza, basada en Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, aunque de forma moderada y en síntesis a la educación tradicional. Francisco Laporta considera que la Ley de 1970 calca artículos enteros del Ideario educativo de la ILE (BARREIRO, 1989: 44). Elementos prestados de la pedagogía progresiva en un contexto de moderación que alberga elementos ideológicos y metodológicos conservadores de la pedagogía formal, síntesis entre lo innovador y lo formal (GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753).

5.5.1.3.3.2. La justificación de por qué la LGE introduce en España por primera vez la escuela comprensiva.

La LGE es una ley todavía hoy no exenta de polémica, entre otras razones por el debate que suscita la calificación de si el modelo escolar que propone es asumible

dentro del modelo de escuela comprensiva. En este debate se observan dos posturas, una que defiende que la LGE establece por primera vez en España la escuela comprensiva, postura que es apoyada en esta investigación, y aquella otra postura que sostiene que la LGE en modo alguno introduce un modelo de escuela comprensiva, y que este modelo no será introducido en España hasta la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, durante el gobierno socialista de Felipe González, siendo Javier Solana su Ministro de Educación.

A continuación se enumerarán las razones de por qué en esta investigación se apoya la postura de que la LGE introduce por primera vez en España la escuela comprensiva, exposición que se hará en el sub-epígrafe “5.5.1.3.2.2.1. Argumentos probatorios de que la LGE introduce por primera vez la escuela comprensiva española”. Posteriormente se hará la exposición de los argumentos de la postura contraria que justificarían el rechazo de que la LGE sea la introductora de este modelo de escuela, argumentos que han sido sintetizados por Vega Gil (2010), defendiendo que es la LOGSE la que establece el principio de comprensividad en España, exposición junto a la cual se hará un análisis crítico de dichos argumentos evidenciando las inconsistencias que presentan, desarrollo que se hará en el sub-epígrafe “5.5.1.3.2.2.2. Análisis y crítica de los argumentos opuestos a que la LGE introduce por primera vez en España la escuela comprensiva”.

5.5.1.3.3.2.1. Argumentos probatorios de que la LGE introduce por primera vez la escuela comprensiva española.

Primero se abordarán las razones de por qué en esta investigación se apoya la postura de que la LGE introduce en España la escuela comprensiva, y las razones serían las siguientes: a) ampliación la educación obligatoria común, b) desde un modelo de educación básica, que integra la educación primaria y secundaria inferior, c) eliminando la selección educativa durante la educación básica y retardándola para el acceso a la educación secundaria superior, donde si el alumno previamente ha obtenido el Graduado de Educación General Básica opta entre Bachillerato Unificado Polivalente o Formación Profesional I, o si no ha obtenido dicho graduado hay sólo opción a Formación Profesional I, d) siendo una ley que se basa en el principio de igualdad.

La LGE es la primera ley de la historia de la educación española que establece una educación obligatoria común de 8 años, desde los 6 a los 14 años de edad. Anteriormente la ley del 29 de abril de 1964 establece la escolarización obligatoria de 8 años, desde los 6 a los 14 de años de edad, pero no dentro de un modelo de escolarización común, dado que mantiene la selección educativa a los 10 años cuando se termina la educación primaria elemental. Edad de selección muy temprana estipuladas en la Ley de 20 de septiembre de 1938 en plena guerra civil, y la Ley de Enseñanzas Medias de 1953. Tanto en 1938, 1953, 1964, la selección educativa se hace de modo temprano a los 10 años, momento en el cual el acceso a Bachillerato depende de la superación de una prueba académica. La selección educativa a los 10 años de edad, vigente desde la guerra civil, es abolida definitivamente por la LGE.

En el momento que la LGE abole la selección educativa temprana insta una escolarización común obligatoria, donde en un mismo tramo escolar se fusiona la educación primaria y la educación secundaria inferior, en una misma escuela, basada en un modelo de educación básica, denominado Educación General Básica. De hecho uno de los aspectos que definen la escuela comprensiva, explicado en el sub-epígrafe “4.8. Concepto y ámbito de la educación secundaria”, es que en los países que han implantado la escuela comprensiva la educación básica integra educación primaria y secundaria inferior, no mediando ningún mecanismo de selección educativa en el paso de primaria a secundaria inferior. A diferencia de los países que conservan la escuela diversificada, prueba de ello Alemania, donde el paso de la educación primaria a la educación secundaria inferior se hace dentro de unos procesos de selección para el ingreso a los distintos tipos de escuelas secundarias, normalmente clasificadas en: académicas (*Gymnasium*), vocacionales (*Realschule* o *Hauptschule*), comprensivas (*Gesamtschule*).

Hoy en día es cierto que normalmente el modelo predominante de educación básica en los países que han implantado la escuela comprensiva cubre un tramo de edad que va desde los 9 años en Suecia y Finlandia, desde que el alumno accede a los 7 años de edad a la educación básica hasta que finaliza a los 16 años en la secundaria inferior. En el Reino Unido periodo mucho más amplio por cuanto la educación básica incluiría desde una educación primaria que comienza a los 5 años de edad, y termina a los 16 años en la *comprehensive school*, lo que supone 11 años de educación básica. Siendo España actualmente un punto intermedio entre el modelo nórdico y el británico por

cuanto en nuestro país hoy en día la educación básica se prolonga durante 10 años, desde los 6 años de edad que el alumno inicia la primaria hasta los 16 que termina la Educación Secundaria Obligatoria.

Pero los actuales modelos de escuela comprensiva a través de tramos escolares de educación básica tan prolongados, que duran desde 9 años en los países nórdicos, a 10 años en España, u 11 años en el Reino Unido, son modelos gestados en el paso del tiempo. Inicialmente, tal como señala Wiborg (2009), los primeros modelos de escuela comprensiva en los países nórdicos no eran tan prolongados, siendo a partir de la segunda postguerra mundial cuando se extiende a la educación básica a 9 años en Suecia. Y de otra parte un buen ejemplo de educación básica de 8 años de escolarización es el modelo de la escuela comprensiva en la República Democrática de Alemania, donde a partir de la segunda postguerra mundial se implanta un modelo de educación básica de 8 años de duración, tal como señala Kotthoff (2011: 31) “*the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (Einheitsschule)*” (KOTTHOFF, 2011: 31). Aspecto en el que coinciden otros autores por cuanto “*in East Germany however, innovative paths were taken with the introduction of a comprehensive school (Einheitsschule)*” (DÖVERT, KLIEME, SROKA, 2004: 309).

De modo que si bien hoy en día lo normal son modelos de escuela comprensiva que prolongan la educación básica a 9, 10, u 11 años, hubo modelos de escuela comprensiva cuya educación básica era de 8 años, similares en este sentido a la Educación General Básica de la LGE.

Siendo la educación básica elemento concomitante a la escuela comprensiva, tal como señala González Vila, “educación general básica y comprensividad son conceptos que se llaman el uno al otro” (GONZÁLEZ VILA, 1998: 100). La ampliación de la escolarización obligatoria común de los 6 a los 14 años de edad sin que medie ningún mecanismo de selección educativa entre la educación primaria y la secundaria inferior, incluyendo ambas en una educación básica que se prolonga durante 8 años, son elementos que contribuyen a la justificación de que la Educación General Básica que establece la LGE es un modelo de escuela comprensiva, siendo la primera vez que se establece el principio de comprensividad en España.

Otro factor que contribuye a esta justificación, es que si en esta investigación se ha hecho insistencia en que la escuela comprensiva es un modelo que profundiza en el principio de igualdad en educación, la LGE es una ley en donde de forma clara establece que una de sus principales preocupaciones es la promoción de la igualdad de oportunidades, aspecto mencionado a lo largo de la ley. Dejando bien patente, como se puede leer en la página 187 del Boletín Oficial del Estado del día 6 de agosto de 1970, que “entre los objetivos que se propone la presente Ley ... ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas”.

Una Educación General Básica obligatoria de 8 años de duración, hasta los 14 años de edad, donde se integra, sin mediar mecanismo de selección alguno, la educación primaria y secundaria inferior, en donde la educación secundaria inferior quedaría integrada en el último ciclo de la educación básica, motivo por el cual el *currículum* englobaría aspectos preprofesionales, académicos o vocacionales, fenómeno observable en la propia ley por cuanto señala:

“para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo”, (Ley General de Educación, artículo 15b).

La Ley General de Educación es la primera ley española que introduce la escuela comprensiva por cuanto instaura un modelo de educación básica que va desde la primaria a la secundaria inferior sin selección alguna, retardando la selección educativa a la secundaria superior, cuando el alumno opta entre estudios académicos o vocacionales, en Bachillerato Unificado Polivalente o Formación Profesional de grado I. Siendo un modelo educativo que en todo momento prioriza el concepto de igualdad, dando una moderada diversificación en el último ciclo de la educación básica que se correspondería a la educación secundaria inferior.

De este modo se observa un paralelismo entre la LGE frente otros modelos de escuela comprensiva de su época, entre ellos la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania que también integraba una educación básica de 8 años, dentro del modelo escolar de la *Einheitsschule*, traducción alemana de la escuela comprensiva, como los propios académicos alemanes citados hacen. Término de *Einheitsschule* que en otros momentos de la historia de la educación española ha sido traducido por escuela

única, cuando Lorenzo Luzuriaga afirmaba que “la expresión ‘escuela única’ es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*”, (RUIZ BERRIO, 1976: 55). Siendo aquel movimiento una clara manifestación de escuela comprensiva, por cuanto González Vila señala “una misma escuela, una misma aula, un mismo currículo: con tal unidad y uniformidad, asociamos la idea de comprensividad en sus extremas exigencias” (GONZALEZ VILA , 1998: 101).

Muy posiblemente si los avatares que acaecieron durante la Segunda República española por la ausencia de consenso nacional, no hubiese tirado abajo el proyecto político del bienio azañista, y las Cortes hubieran aprobado el proyecto de ley, encargado por Rodolfo Llopis a Luzuriaga, para la instauración en España de un primer modelo escolar basado en los fundamentos de la escuela única, muy probablemente la primera vez que se hubiera introducido en nuestro sistema escolar la escuela comprensiva hubiera sido en aquel periodo de la historia española. Pero por la polarización interna de un país dividido, aquel proyecto se vio truncado sin posibilidad de que la escuela española se reformara hacia planteamientos próximos a las corrientes europeas. Razón principal de porque se mantuvo vigente la Ley Moyano quizás más tiempo del que hubiera sido necesario, estancándose nuestro sistema educativo en un modelo tan selectivo como el que mantuvieron las disipaciones de 1938, 1953, y 1964, no siendo hasta 1970 cuando Villar Palasí moderniza la escuela española al final de la dictadura, adaptando la escuela española a las corrientes europeas.

La LGE es la primera ley educativa española que desarrolla un mismo *curriculum* para todos los alumnos entre 6-14 años de edad. De este modo se cumple la prerrogativa de una misma escuela, una misma aula, un mismo currículo. Aunque en el caso de la LGE tampoco lo lleva a sus últimas consecuencias, por cuanto el artículo 15b de la LGE manifiesta que “para niños de once a trece años, moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento”, de modo que ya la LGE comprendía la necesidad de una moderada diversidad en el último ciclo correspondiente a la secundaria inferior. De hecho hoy en día uno de los elementos que definen los actuales prototipos de escuela comprensiva es la forma en que incluyen la optatividad en los últimos cursos de la educación básica, política educativa ya insertada en el marco de la LGE de 1970. Y que en este sentido coincide plenamente con los actuales modelos de escuela comprensiva que potencian la atención a la diversidad.

5.5.1.3.3.2.2. Análisis y crítica de los argumentos opuestos a que la LGE introduce por primera vez en España la escuela comprensiva.

Una vez expuestos los principales argumentos para la justificación por qué la LGE es la primera ley educativa española que introduce la escuela comprensiva. A continuación se pasa a la exposición de motivos por los que otros académicos sostienen la postura antagónica: la LGE no introduce la escuela comprensiva en España por primera vez, y tendrá que esperar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 para su implantación definitiva. Postura defendida por una corriente de la educación que desarrolla diversos argumentos que de forma sintética expone Vega Gil (2010).

El motivo por el cual ha sido seleccionada la siguiente cita de Vega Gil es porque recoge los principales planteamientos defendidos por quienes sostienen que la LGE no establece una escuela comprensiva, corriente educativa en la que se encuentran otros investigadores, y la cita menciona alguno de ellos como Diego Sevilla:

“La reforma educativa española plasmada en la LGE de 1970 no puede ser interpretada por nosotros como el inicio de la escuela comprensiva en España, como una corriente de comparatistas españoles se empeña en aseverar a partir de la lectura «nórdica» de la reforma realizada por J. L. García Garrido. Por una parte, la apuesta «democratizadora» de la reforma se apoya en una interpretación finalista tanto de la democracia (demanda social) como de la igualdad de oportunidades (debe ser de partida, de origen, de condiciones socioeconómicas y culturales); por otra, consideramos incompatible el fundamento ideológico de la escuela comprensiva (la igualdad) con el párrafo a) del artículo 1 de la LGE según el cual la «formación humana... inspirada en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias,..., todo ello en conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino» por mucha apertura y necesidad de acuerdos que queramos concederle al régimen franquista en su fase terminal. Además, la apuesta hacia la formación integral, igualdad para todos a las aptitudes y capacidades de cada uno, el estudio de 8 años según un tronco curricular común en la educación general básica y la ampliación de la escolarización hasta los 14

años, en unión con otras innovaciones como el trabajo en equipos, la pretendida evaluación continua, la apuesta a favor de la tutoría, etc., son producto de la euforia tecnicista propia del contexto español del momento marcado por el desarrollismo que incrementó sustancialmente la demanda social de educación y abrió la perspectiva a la mirada internacional. Finalmente, como la mayor parte de los estudiosos de la escuela comprensiva viene a explicar, ésta se centra en el tramo obligatoria de la enseñanza secundaria trabajando en él la igualdad, el apoyo a la educación de las clases populares, para evitar la elección temprana de estudios o salidas profesionales. La educación primaria es, por naturaleza, integrada en todos los sistemas educativos. El profesor Diego Sevilla (2003) ha explicado y fundamentado tanto el contexto de la reforma de 1970 como su retórica y las debilidades de su implementación. Con los planteamientos que la futura escuela comprensiva española conecta con más ahínco es con los movimientos de renovación pedagógica en su defensa de la «escuela pública única» (gratuita, laica, obligatoria y común). La escuela comprensiva en España se conforma en los años ochenta del siglo XX y se regula en la LOGSE de 1990, siendo ministro Javier Solana” (VEGA GIL, 2010: 95).

Los argumentos expuestos por Vega Gil son apoyados y compartidos dentro de una corriente de la educación, que en sus líneas maestras se sintetizarían en que la LGE: se apoya en una interpretación finalista de la democracia y la igualdad de oportunidades, se fundamenta en los Principios del Movimiento Nacional, las innovaciones son consecuencia del contexto de euforia tecnicista del desarrollismo, y “Finalmente, como la mayor parte de los estudiosos de la escuela comprensiva viene a explicar, ésta se centra en el tramo obligatoria de la enseñanza secundaria trabajando en él la igualdad, el apoyo a la educación de las clases populares, para evitar la elección temprana de estudios o salidas profesionales”.

De otro lado el autor justifica que es la LOGSE la que introduce por primera vez en España la escuela comprensiva, por cuanto está más en la línea de renovación pedagógica acorde a los planteamientos que defiende la escuela comprensiva, para lo cual sostiene que “la futura escuela comprensiva española conecta con más ahínco es con los movimientos de renovación pedagógica”, motivo por el cual alega que “la escuela comprensiva en España se conforma en los años ochenta del siglo XX y se regula en la LOGSE de 1990”.

A continuación se hará un análisis crítico de estos argumentos. En primer lugar, en relación a la concepción finalista de lo que denomina la apuesta democratizadora, en respuesta a las demandas sociales de apertura del régimen, evidentemente en un contexto de más de 30 años de dictadura no puede esperarse que el surgimiento de la escuela comprensiva se dé en las mismas condiciones que Suecia, Finlandia o Reino Unido. La escuela comprensiva surge en España dentro de su propio contexto histórico. Si Suecia, Finlandia, y Reino Unido, consolidan la escuela comprensiva en la segunda postguerra mundial, en ese momento España vive bajo una dictadura sometida a la autarquía y el aislamiento internacional, por el apoyo del franquismo al nazismo en determinadas ocasiones, prueba de ello la División Azul. La derrota alemana en la Segunda Guerra Mundial supone para España el aislamiento que le imponen las potencias aliadas.

Aislamiento del cual comienza a salir a principios de los años cincuenta, entre sus detonantes el concordato con la Santa Sede en 1953. Fecha que simboliza un cambio de rumbo en la orientación ideológica del régimen, donde cobran fuerza los sectores más afines más reformistas al Opus Dei. Proceso que culmina reorientación ideológica del régimen por López Rodo en 1959 hacia una apertura moderada al libre mercado, y apertura al turismo y la proyección internacional española.

El mismo régimen franquista que en la guerra civil se hacía eco de las lecturas apologetas que acusaban al liberalismo español de todos los desmanes ocurridos durante la Segunda República, a partir de 1959 experimenta un cambio de orientación favorable a una cierta apertura al liberalismo económico. Cambio de orientación que a lo largo de los años sesenta generan expectativas de apertura en la sociedad española y la comunidad internacional. Lo que facilita la construcción de las condiciones de posibilidad para la reforma de todo su aparato político y social, donde se ubica la reforma educativa, que a la postre lleva a la escuela comprensiva en 1970, adaptándose a una de las corrientes educativas de la época.

Aunque España sea uno de los últimos países en la implantación de la escuela comprensiva en comparación a Suecia, Finlandia o Reino Unido, tampoco es tanto el atraso si se compara a, por ejemplo, la Ley de Haby en Francia en 1975.

Si un argumento de Vega Gil es la inconsistencia de la apuesta democratizadora y el modo en que se apoya el principio de igualdad bajo la LGE, hay que partir de una

concepción histórica de la realidad española de aquel entonces y sus marco internacional. Entre la segunda postguerra mundial y la crisis del petróleo se produce una verdadera eclosión de la escuela comprensiva en Europa. Momento marcado en España por la dictadura, que dentro de sus contradicciones internas, luchas entre diferentes sectores de diversa ideología por el control del apartado institucional, cobran fuerza los sectores más proclives al acomodamiento de las estructuras del régimen al contexto europeo. Entre esas estructuras se encuentra la enseñanza, a través de la LGE, abriendo la escuela española a las corrientes más pujantes del contexto europeo, entonces la escuela comprensiva. De hecho al poco tiempo de la aprobación de la LGE, la dictadura de Franco firma el acuerdo preferencial con la Comunidad Económica Europea en octubre de 1970.

La acomodación de España a las corrientes comprensivas europeas se da dentro de sus contradicciones. La forma en que la escuela comprensiva se implementa en cada país será de acuerdo a su contexto nacional, en el caso de España la dictadura.

De hecho un argumento por el que Vega Gil no está de acuerdo en que la LGE introduzca por primera vez la escuela comprensiva en España, es por cuanto la LGE manifiesta el apoyo a los Principios del Movimiento Nacional. Es decir, a juicio del autor el principio de comprensividad es incompatible a los principios totalitarios del régimen. Ahora bien, si se rechaza que el principio de comprensividad es incompatible al totalitarismo, se refutaría que se denomine comprensiva a la escuela de los Estados totalitarios del Este de Europa, cuya base ideológica se condensa en el programa del *Manifiesto Comunista* de Carlos Marx, donde el autor defiende la necesidad de la dictadura del proletario como medio para la instauración del comunismo.

Si debido a la naturaleza totalitaria de la dictadura franquista no se reconoce que la LGE establece un modelo de escuela comprensiva, por este mismo razonamiento no podría catalogarse de comprensivo el modelo escolar de la República Democrática de Alemania, ni tampoco sería comprensivo el sistema escolar de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, y en general no se definiría de comprensiva ninguno de los modelos de escuela que se popularizaron en la segunda postguerra mundial en el Este de Europa, por cuanto en su base filosófica propugnan la dictadura del proletariado.

Si autores alemanes como Kotthoff (2011), Dövert, Klieme, Sroka, (2004), afirman que bajo la ocupación soviética la escuela de la República Democrática de

Alemania era un modelo de escuela comprensiva de 8 años, siendo la República Democrática de Alemania un modelo de Estado totalitario, no hay motivo por el cual la escuela que propone la LGE, dentro del modelo de Estado totalitario del franquismo, sea definida de comprensiva.

Precisamente una de las virtudes de la escuela comprensiva, tal como se expuso en el sub-epígrafe “4.9.1.2.6. Virtudes de la escuela comprensiva” es la enorme capacidad de adaptación de este modelo de escuela a cualquier tipo de contexto. Una capacidad que permite su adecuación desde las democracias liberales a las dictaduras, sean del signo que sean, las proletarias del Este de Europa, o la tradicionalista de Franco, siempre que respeten sus señas de identidad más esenciales, el retardo de la selección educativa lo más posible manteniendo una educación común indiferenciada, lo cual se traduce en términos de estructura escolar en la inclusión dentro de la educación básica de los tramos educativos correspondientes a educación primaria y al menos educación secundaria inferior. Y este precisamente este modelo de escuela el que propone la LGE en España, aunque de forma adaptada a su contexto histórico nacional.

De hecho el propio Vega Gil reconoce que el modelo de escuela de la Unión Soviética estaba basado en la escuela comprensiva. Cuando Vega Gil enumera las principales características de la escuela comprensiva, para la ejemplificación de una de ellas, además de poner como ejemplo a Estados Unidos, de la cual no hay duda que es una democracia liberal, también propone como ejemplo la Unión Soviética.

“b) El retraso en la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar para detectar y promover a los alumnos más capaces y no perderlos en la segregación (EEUU y la Unión Soviética tenían sistemas comprensivos)”
(VEGA GIL, 2010: 90)

El autor reconoce que el modelo de escuela del totalitarismo soviético era comprensivo, sin embargo se opone al reconocimiento que el modelo de escuela de la LGE bajo el totalitarismo franquista sea comprensivo.

El hecho que haya académicos que estén de acuerdo en que la escuela soviética sea definible comprensiva, pero la LGE no por los principios totalitarios de la dictadura franquista, son argumentos de raíz política o filosófica.

En modo alguno se afirma que Vega Gil se ubique en las corrientes marxistas de la educación. No es necesario que un autor sea marxista para que defienda que la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania tenía virtudes, por ejemplo en relación a la igualdad de oportunidades que carece la escuela diversificada. Ya en el epígrafe “5.4. La educación secundaria alemana” se mencionó que Kotthoff informa que hoy en día, después del desastre de los primeros informes PISA, hay *Länder* orientales que están volviendo a la reimplantación de la escuela comprensiva que habían abandonado en 1989, aunque ahora de modo adaptado al nuevo escenario político de la República Federal Alemana. También en el mismo epígrafe aludido “5.4” se menciona como un autor ajeno al marxismo es precisamente Andreas Scheleicher, encargado de los primeros informes PISA, y en no pocas ocasiones ha manifestado la oportunidad perdida que se vivió en la reunificación alemana de 1989, momento en el cual la reintegración de los *Länder* del Este podrían haber impulsado la escuela comprensiva en toda Alemania, oportunidad perdida por cuanto finalmente los *Länder* orientales abandonaron el principio de comprensividad, si bien hoy muchos se arrepienten.

Que desde un determinado paradigma se sostenga que la escuela que se desarrolló bajo los principios totalitarios soviéticos, o de la República Democrática de Alemania, guardan mayor armonía con el principio de comprensividad que los principios totalitarios de base tradicionalista del régimen franquista, es una argumentación que depende de postulados políticos, ideológicos, o filosóficos. Evidentemente desde postulados socialdemócratas siempre será más asequible la defensa de que los principios de la República Democrática de Alemania, o de la Unión Soviética, son más compatibles con el principio de comprensividad, que los Principios del Movimiento Nacional español.

El propio Partido Socialdemócrata alemán fue uno de los precursores de la *Einheitsschule*, en la segunda postguerra mundial el modelo de escuela comprensiva en la República Democrática de Alemania, modelo que traducido al castellano, aunque según Luzuriaga quizás del modo no más conveniente, como escuela única, fue defendido por el Partido Socialista Obrero Español. La socialdemocracia alemana y española en su origen fueron marxistas, y algunos de los principales teóricos de la escuela comprensiva británica, como Brian Simon, en su juventud desde el marxismo defendieron la escuela comprensiva

Pero más allá de las diferencias filosóficas que cada modelo de escuela comprensiva tuviera en los años setenta, ya fuese liberal estadounidense, socialista soviético, o tradicionalista español, y nos centramos en un análisis técnico, sin valoración de diferencias ideológicas, entendiendo por análisis técnico cuales eran las principales características que en los años setenta tenía cualquier modelo de escuela comprensiva y nos ceñimos a si un modelo de escuela cumplía dichas características: que la escuela comprensiva abole todo tipo de selección educativa durante una educación básica que se prolonga desde la educación primaria a la secundaria inferior, postergando lo más posible la selección educativa entre vías académicas y vocacionales, manteniendo durante el mayor tiempo posible una educación común, dentro de una optatividad en el último tramo de la educación básica correspondiente a secundaria inferior; no cabe la menor duda que la LGE implanta en España la escuela comprensiva, a través de una educación básica de 8 años, que integra primaria y secundaria inferior, sin selección educativa a los 10 años como había anteriormente, e incluyendo una moderada diversificación por áreas optativas en el último ciclo correspondiente a la secundaria inferior, para la atención a la diversidad de inquietudes e inclinaciones, académicas o vocacionales.

Pero precisamente otro argumento que utiliza Vega Gil en la refutación de que la LGE sea la primera ley que introduce la escuela comprensiva, es alegando que las innovaciones educativas que propone son producto de “la euforia tecnicista propia del contexto español del desarrollismo”. El modo en que las estructuras del régimen vivieron aquel momento quizá sea definible de “euforia tecnicista”. Pero tampoco la LGE fue resultado sólo de euforia, más bien una combinación de innovaciones técnicas y asesoramiento de las instituciones supranacionales una vez que el régimen rompe el aislamiento internacional.

En la elaboración de la LGE todavía pesan aspectos ideológicos como los Principios del Movimiento Nacional, pero se aprecian importantes innovaciones técnicas y metodológicas, tanto en el terreno propiamente educativo: por cuanto incluye una moderada apertura a la pedagogía progresiva; como en el propio procedimiento para la elaboración de la ley: previa elaboración de un Libro Blanco, nunca antes visto en España, a lo cual se une un fuerte asesoramiento internacional. En las reuniones preparatorias de la reforma habrá “expertos extranjeros invitados y representantes de la UNESCO, la OCDE, CEE, Banco Mundial, etc., (DIEZ HOCHLEITNER, TENA

ARTIGAS Y GARCÍA CUERPO, 1977: 20). En relación a la participación de la UNESCO es destacable el Comité de Cooperación Internacional para la reforma educativa española.

“El Comité de Cooperación Internacional para la reforma, de la educación en España, constituido en colaboración con la UNESCO, en el marco de su Programa de Participación y a solicitud del Gobierno Español. Este Comité se reunió en Marzo y Noviembre de 1969. Los miembros de dicho Comité fueron los señores: H. Becker; G. Betancur; A. Bienaymé; P. H. Coombs; M. Coulon; C. Chagas; El-Koussy; G. Gozzer; V. Lipatti; J. Perkins y J. Vaizey” (DIEZ HOCHLEITNER, TENA ARTIGAS Y GARCÍA CUERPO, 1977: 26)

Ya en la lista de autoridades académicas con las que se reunió el Comité destacan algunas de las personalidades más influyentes de la época, cuya sola presencia cuanto menos explica la enorme atención que la nueva ley centró en el principio de igualdad de oportunidades, como son, entre ellas, la figura de P. H. Coombs, el autor de *La crisis mundial de la educación* (1968). Y ya solamente el hecho de que para la elaboración de la reforma de 1970, incluso antes del Libro Blanco, previamente Villar Plasí creara Comités, al igual que para la elaboración de las reformas en la segunda postguerra mundial Suecia y Finlandia crearon sus propios comités, evidencia que el modo en que se elaboró la LGE emula al procedimiento por el cual implantó la escuela comprensiva en otros países europeos. Salvo sin que mediase experimentación previa. Al igual que en el Reino Unido cuando se implanta la *Circular* 10/65, o los primeros modelos de *Gesamtschule* en Alemania a mediados de los años sesenta, fueron modelos que se implantaron directamente.

De hecho otro elemento que refuerza la postura que la LGE establece un modelo de escuela comprensiva es por cuanto, como el propio Vega Gil señala este modelo de escuela se centra en “el tramo obligatoria de la enseñanza secundaria trabajando en él la igualdad, el apoyo a la educación de las clases populares, para evitar la elección temprana”. Fenómeno observable en la LGE, por cuanto en la enseñanza obligatoria extiende la educación básica desde primaria a secundaria inferior, quedando abolida la selección educativa a los 10 de años de edad, anteriormente presente en la legislación de 1938, 1953, 1964 para el acceso al Bachillerato. El propio Villar Palasí en la fundamentación de la reforma hace un alegato contra el elevado meritocratismos que

padecía el sistema escolar español, cuando en el Libro Blanco criticaba que en 1951 de 100 alumnos de primaria sólo 27 accedieron a la media, sólo 18 aprobaron la reválida del Bachillerato elemental, y 10 en el Bachillerato superior, sólo 5 aprobaron el curso preuniversitario, y únicamente 3 accedieron a la universidad en 1967 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352). Crítica que demuestra voluntad de incremento de matriculaciones, ya no sólo en la obligatoria, también postobligatoria, y dentro de ella la superior, desde el principio de igualdad de oportunidades, independientemente de la clase social.

Evidentemente en el contexto español, por las duras condiciones en que se desenvuelve la dictadura, una fratricida guerra civil, unida a la autarquía de la postguerra civil, y el aislamiento internacional en la segunda postguerra mundial, la evolución de la escuela española no pudo ser más que precaria, condiciones de atraso y precariedad todavía observables en los años setenta. Condiciones bajo las cuales son evidentes las debilidades en la implementación de la reforma. Pero estas debilidades tampoco son motivo para descartar que el modelo escolar de la LGE sea comprensivo.

Las principales debilidades fueron dos, una económica y otra por cuanto aun había un vacío para alumnos entre 14 y 16 años que no continuaran estudios. Las de tipo económico se subsanan en la Transición a medida que se aumenta la inversión educativa en los primeros gobiernos democráticos, y la otra se subsanará en la LOGSE, sin que por ello la escuela que propugna la LGE desmerezca el apelativo de comprensiva.

Las debilidades económicas de la LGE se debe a que a causa de las críticas que las Cortes levantaron en el anteproyecto de ley las medidas para la financiación de la reforma, la cuestión económica para su implementación sufrió serias debilidades. Aspecto resaltado por numerosos investigadores sin que por ello se opongan al calificativo de comprensivo a su sistema escolar. Por citar algunos de los autores que se están utilizando como referencias bibliográficas sobre la LGE en esta investigación, destacan las aportaciones de *Puelles Benítez (2004)* y *Romero Lacal (2011)* quienes, sin por ella dejar de lado la consideración de que la LGE establezca un modelo de escuela comprensiva, añaden que su implementación sufrió de fuertes déficits económicos, impidiendo en muchos casos una verdadera libertad de elección entre escuela pública y privada, por cuanto España un carecía de una verdadera red de escuelas públicas para el tramo que comprendía la Educación General Básica. Las estrecheces económicas

que vivirá la aplicación de la reforma se abordará en el sub-epígrafe siguiente “5.5.2. La escuela comprensiva española, de la dictadura a la democracia”, en donde son las carencias financieras un motivo para el aumento de la preocupación institucional en la plena cobertura de las demandas educativas en la Transición.

De otro lado, si las debilidades económicas en la implementación de un modelo escolar fuera óbice para definirlo comprensivo, entonces también sería descartable que fueran comprensivos los primeros modelos de escuela que bajo este criterio se establece en los países nórdicos en el periodo de entre guerras. Entre ellos Suecia, a partir del gobierno de coalición entre liberales y socialdemócratas en 1917, que llevará a una primera escuela comprensiva en 1922 profundizada en 1927, cuando se establece la doble conexión. O los primeros experimentos pedagógicos basados en el principio de comprensividad en las escuelas multilaterales británicas y que son reconocidos por el Spens Report de 1938, para zonas rurales dispersas y nuevas poblaciones.

Ahora mismo si desde internet accedemos a la web de una escuela comprensiva nórdica o británica nos podemos dejar llevar por la imagen de escuelas que cuentan con todo tipo de equipamientos, calefacción, dispositivos tecnológicos, mobiliario escolar sin tacha alguna, donde cada alumno dispone de su mesa y su silla, y una atención personalizada. Sin embargo en la aplicación de los primeros modelos de escuela comprensiva que pudieron disfrutar los países nórdicos o el Reino Unido en el periodo de entreguerras muy posiblemente no contaron con todo tipo de comodidades como hoy en día se supone que debe tener toda escuela.

El establecimiento de las primeras escuelas comprensivas en muchos países estuvo sujeto a fuertes restricciones, sobre todo por la crisis de 1929. En el caso concreto del Reino Unido:

“In socio-economic terms, the inter-war years were equally difficult. The depression of the early 1930s caused devastation in northern industrial areas. Unemployment rose to 2.5 million and in some areas the proportion out of work reached 70 per cent. A quarter of the population existed on a subsistence diet, often with signs of child malnutrition such as scurvy, rickets and tuberculosis. National Hunger Marches were held and queueing at soup kitchens became a way of life” (GILLARD: 2011)

Una crisis económica, pero también social, que afectó a las instituciones, especialmente la escuela, algunas de las propuestas de la Fisher Act de 1918 se vieron fuertemente afectadas por la crisis de 1929, una de ellas, como suele ser habitual en este tipo de situaciones bajo drásticas medidas de austeridad, ese momento aplicadas por el gobierno laborista de Ramsay MacDonald, se produjo una reducción salarial docente y un recorte de becas para grammar schools (BARBER, 1994: 2).

Bajo las duras condiciones de crisis económica y social de los años 30, en medio de fuertes políticas de austeridad institucional, y sin que en ningún momento Ramsay MacDonald intentase la implantación nacional de la escuela comprensiva, algunas LEAs del Reino Unido inician la experimentación de las escuelas multilaterales, para la optimización de los recursos escolares bajo condiciones de austeridad, ya no sólo la crisis económica, la propia austeridad de la vida en zonas rurales dispersas, cuando pueblos enteros durante semana quedaban aislados en invierno por la nieve, o zonas costeras por temporales. Situación de desventaja al que menciona el Spens Report de 1938 cuando afirma:

“The advantages of a multilateral school might, in these cases, be held to outweigh its disadvantages, or the disadvantages might be ameliorated through the personality of a Head Master conscious of the pitfalls which, experience has shown, have most to be avoided” (HMSO, 1938: 292),

Una de las ventajas de las escuelas multilaterales, que podían utilizar los directores de las escuelas, para la compensación de las desventajas, era un modelo de trabajo en grupo que no disfrutaban otros modelos de escuela secundaria, donde *“children differing in background and objective would be working in close association within the same school” (HMSO, 1938: 376).*

Autores británicos como Brian Simon defienden que la escuela multilateral era un modelo de escuela comprensiva porque, independientemente de sus defectos, suponen una contribución inestimable a la introducción al principio de comprensividad en el Reino Unido.

La LGE tendrá muchas carencias, ideológicas por cuanto conserva la herencia de una ideología totalitaria, y económicas por cuanto las medidas para su financiación tuvieron que ser sacrificadas en aras de su aprobación en las Cortes por la mayoría de sectores del régimen: desde los sectores abiertos a la reforma, a los más ultramontanos

no dispuestos a la renuncia a las viejas consignas. Entre los sectores más reformistas y los más ultramontanos, Villar Palasí sacó adelante una ley de consenso, quizás no tan longeva como la de Moyano, pero que sentará un precedente en la legislación educativa española. Consenso que nunca más volverá a disfrutar la escuela española una vez que se inicie la Transición, siendo las leyes educativas de uno u otro partido objeto de valoración por el Tribunal Constitucional.

En cuanto al otro punto débil que presenta la LGE, que la obligatoriedad sólo la extiende a los 14 años, de modo que se genera un vacío entre los 14 y los 16 años, la edad mínima hoy permitida en cualquier actividad laboral, hay que recordar que en el Reino Unido cuando las escuelas multilaterales comienzan su andadura tan sólo en 1936 se había legislado la escolarización obligatoria hasta los 15 años de edad, de hecho cuando la *Circular* 10/65 establece la escuela comprensiva los alumnos sólo tienen obligación de permanecer en el sistema escolar hasta los 15 años. En los primeros modelos de escuela comprensiva nórdica en la década de los años 20 era incluso de menor duración, en Noruega la escuela comprensiva de 7 años, y en Suecia en 1927 se establece un modelo de doble conexión (según se explica en el sub-epígrafe “4.9.1.2.4. Evolución de la escuela comprensiva en los países nórdicos” y “5.1.1. El sistema escolar sueco desde la Edad Media a la Segunda Guerra Mundial”).

El modo en que los países nórdicos y el Reino Unido desde el periodo de entreguerras a la segunda postguerra mundial, desde modelos de escuela comprensiva de duración muy limitada, evolucionan a sus actuales modelos que abarca desde el inicio de la escolarización obligatoria, en Escandinavia los 7 años de edad y Reino Unido los 5 años de edad, hasta la finalización de la secundaria inferior, a los 16 años de edad, es atravesando una serie de fases intermedias. En el caso de España ese primer modelo de escuela comprensiva fue la LGE.

Y finalmente en lo concerniente a que según Vega Gil la escuela comprensiva es instaurada por primera vez en España por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 por cuanto entronca mejor con la renovación pedagógica que supone este modelo de escuela, sólo hay que hacer alusión a que, en primer lugar, no todos los países que han implantado la escuela comprensiva se han visto forzados a la imposición de la pedagogía progresiva, prueba de ello es Finlandia, y como el thatcherismo y el Nuevo Laborismo de Tony Blair recuperan planteamientos de la

educación tradicional (según se explica en los epígrafes de esta investigación dedicados a la educación secundaria en cada uno de estos países).

Y en segundo lugar numerosos autores han observado que ya en la LGE hay una apertura, aunque moderada, a la renovación pedagógica, que en España se viene realizando por la pedagogía progresiva desde el siglo XIX, y que tendrá en la Restauración de Cánovas una de sus máximas expresiones en la Institución Libre de Enseñanza, la ILE. Legado del liberalismo educativo español que por otro lado en otros episodios del totalitarismo conservador de la historia española, como la dictadura de Primo Rivera, en modo alguno fueron prohibidos o abolidos, manteniendo la ILE incluso en aquella dictadura una actividad importante. Serán las duras condiciones en que surge la nueva dictadura de Franco, la inestabilidad de la Segunda República unida a la guerra civil, lo que a los sectores más conservadores les motive la recuperación de los dogmas apologetas, desde una lectura férrea del tradicionalismo más conservador opuesto a cualquier tipo de liberalismo económico o educativo.

Pero a su vez, el aislamiento internacional posterior a la segunda postguerra mundial, obliga al régimen a un proceso de apertura, proceso el régimen recupera la tradición liberal conservadora, aunque dentro de las estructuras de la dictadura, primero en las reformas económicas de López Rodó, y después en reformas políticas sociales, entre ellas la educativa de 1970.

Reformas que allanan el camino para restauración monárquica en marcha a la muerte del dictador. Una restauración de la monarquía parlamentaria que ya se intentó sin éxito al final de la dictadura de Primo de Rivera, siendo abortada por el ascenso republicano en el plebiscito municipal del 12 de abril de 1931. Pero una restauración de la monarquía parlamentaria que ahora más que nunca se hace imprescindible, siendo modelo de restauración liberal en España la Restauración borbónica acometida por Cánovas. Paradigma de restauración que anhelaban los sectores conservadores más aperturistas al final del régimen: después de un paréntesis de aproximadamente cuarenta años de dictadura, la recuperación de la normalidad democrática de la monarquía parlamentaria.

Es la recuperación tardofranquista de algunos los elementos del liberalismo español, preparándose para los cambios que se avecinaban, donde la LGE demuestra un espíritu de integración moderada, de algunos de los mejores aspectos del liberalismo

pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, conciliándolos con los valores educativos tradicionales.

Es dentro de este marco histórico donde se ubicarían las palabras de Puelles Benítez (2004: 113) cuando afirma la LGE es un documento híbrido, por cuanto reúne los principios del régimen franquista, y enlaza con los principios innovadores de las reformas educativas europeas de la época. García Ruiz (2011b: 177) añade que los rasgos más específicos de la LGE son de pragmatismo, europeización, modernización, renovación pedagógica, e introduce la autonomía universitaria. Y Barreiro (1989: 44) afirma que la teoría pedagógica que inspira la LGE es el movimiento de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza, basada en Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, aunque de forma moderada y en síntesis a la educación tradicional, citando el autor a Francisco Laporta quien afirma que la LGE calca artículos enteros del Ideario educativo de la ILE.

Numerosos autores coinciden en la valoración de que la LGE ya abre la escuela española a la renovación que propugna la pedagogía progresiva, aunque desde el espíritu de moderación bajo el cual Villar Palasí logra que las Cortes, en donde se integran todos los sectores del régimen, desde los aperturistas a los radicales, apoyen la reforma. Quizás el motivo por el que autores como Vega Gil se oponga al reconocimiento de que la LGE introduce una verdadera renovación pedagógica, aunque dentro de la moderación que caracteriza toda la ley, sea por cuanto todavía hoy hay sectores educativos que consideran que la verdadera renovación pedagógica de la escuela actual vino de la mano de la LOGSE. Argumento no exento de controversia. Mientras Vega Gil apoya la idea de que la LOGSE supone una verdadera renovación pedagógica, otros académicos e investigadores han observado que fue la imposición de una teoría educativa constructivista, en esencia continuación de la pedagogía progresiva, rompiendo con los elementos tradicionales de la educación española, lo que producirá resistencias en el profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b); y a la postre una ruptura que llevará a la pérdida de calidad educativa. Siendo la calidad realmente objeto de interés durante la siguiente legislatura de José María Aznar cuando se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2001, de aplicación nula por cuanto es derogada por el siguiente gobierno, sucediéndose desde entonces una serie de reformas educativas de acuerdo a la ideología de cada gobierno.

Debate que demuestra el elevado nivel de politización de la educación española a partir de la Transición, sólo comparable al periodo de politización de la educación que vive el Reino Unido en los años sesenta. En el Reino Unido, a partir del Nuevo Laborismo de Tony Blair, aunque la politización de la educación persiste en cuestiones sensibles sobre educación para la ciudadanía o la educación sexual, hoy en día hay más elementos comunes entre laboristas y conservadores. Las políticas neoliberales también serán una constante en España desde la Transición, pero que no ocultan la polarización de la sociedad española, herencia de la guerra civil y las duras condiciones de la dictadura, remanentes aun en la memoria histórica

5.5.2. La escuela comprensiva española, de la dictadura a la democracia.

La Transición es el proceso al término de la dictadura de vuelta a la normalidad democrática a través de la monarquía parlamentaria bajo la línea sucesoria al trono de la dinastía de los borbones, similar a la Restauración de 1874, pero bajo unas condiciones y limitaciones diferentes.

La Restauración de Cánovas se hace desde la tradición liberal de la monarquía parlamentaria, basada en el sufragio censitario, asentada en la regencia de María Cristina de Borbón y Dos Silicias, continuada por Isabel I, que tras la ruptura del sexenio revolucionario, Cánovas restablece en el reinado de Alfonso XII.

La dictadura de Franco sin embargo se caracteriza por su anti-liberalismo, cuando es justo el liberalismo monárquico lo que restaura la Transición, en un proceso lleno de dificultades, desde el fenómeno terrorista, al rechazo social a los valores de la dictadura, y el Golpe de Estado del 23F en 1981. Para que España alcance la normalidad de una democracia liberal asentada en el sufragio universal es necesario un proceso que se prolonga una década, y se extiende desde la muerte de Franco al primer gobierno socialista.

La implantación de la escuela comprensiva española en la LGE presenta, además de dificultades financieras, nuevas dificultades por la inestabilidad política y el conflicto social, a finales del tardofranquismo por la ausencia de derechos y libertades, y en la Transición cuando los diferentes colectivos hacen uso de los derechos y la libertades recién adquiridos para hacer valer sus reivindicaciones.

Hacia finales del tardofranquismo, el gabinete de educación vive un momento de inestabilidad. Después de la marcha de Palasí del ministerio se suceden varios equipos ministeriales, dando menos peso a la reforma, limitándose a una mera gestión burocrática (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382). Paralelamente aumenta la conflictividad en educación, sucediéndose huelgas de profesores no numerarios entre 1972-1973, la aparición en 1975 de asambleas de profesores y huelgas de estudiantes que reciben el apoyo de las Asociaciones de Padres de Alumnos (CALERO y BONAL, 1999:70).

En este escenario la jefatura del Estado la asume Juan Carlos I, Rey de España, quien nombra a Adolfo Suárez, Presidente del gobierno en 1976. La Ley de Reforma Política es aprobada por las Cortes en enero de 1976, y aprobada por referéndum en diciembre. Se convocan las primeras elecciones democráticas en 1977, triunfando la Unión de Centro Democrático (UCD) el gobierno es presidido por Adolfo Suarez durante seis años. En el cual la inestabilidad sigue patente, sucediéndose hasta seis ministros de educación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382).

Adolfo Suarez aspira a una reforma de las instituciones sin ruptura con la legalidad franquista (PUELLES BENÍTEZ, 2009:433). Las Transiciones de Grecia y Portugal en 1974 son la antesala de la Transición española, que posteriormente se replicará en Europa del Este, Chile o Sudáfrica (PUELLES BENÍTEZ, 2009:388). El modelo de la Transición española devuelve al país su capacidad de proyección internacional.

La democratización aumenta la demanda educativa, aunque la EGB en 1975 todavía no es universal, y todavía en 1978 la cuarta parte de la población mayor de 16 años es analfabeta funcional o sin estudios (PRATS y Raventós, 2005: 188-189). A pesar del déficit de escolarización, dada las precarias condiciones de partida en las tasas de matriculación de las primeras décadas del franquismo, desde 1960 a la Transición en enseñanza secundaria la matriculación aumenta en un 223% (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382). Para lo que los profesores no numerarios crecen un 64% entre 1976-1977 (CALERO y BONAL, 1999:70). La enseñanza se masifica, y la escasa infraestructura escolar heredada del franquismo no está preparada para el aumento de la demanda escolar, todavía ni tan siquiera la EGB llega a ser universal.

La masificación de la enseñanza lleva aparejados otros problemas, entre ellos: baja calidad de la educación, necesaria democratización de la escuela, y la regulación de la función docente en un Estatuto (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382); motivos de reivindicación del profesorado.

Entre 1976-1978 se abre un periodo huelgas docentes en un momento decisivo del consenso democrático. En 1977 se firman los Pactos de la Moncloa, y en 1978 se elabora y aprueba la Constitución (CALERO Y BONAL, 1999:72-73).

La Constitución se elabora dentro del consenso entre las principales fuerzas políticas, expresando las aspiraciones y expectativas sociales, incluidas de profesores, padres, y alumnos. Aunque da margen a la ambigüedad para que cada partido la interprete y desarrolle a su forma (CALERO y BONAL, 1999:72-73)

El artículo 27 de la constitución de 1978 eleva al mismo rango los principios de libertad e igualdad en educación, aceptándose la subvención de centros privados y la creación de mecanismos de participación democrática de los padres en las escuelas, principios que en pleno siglo XXI sigue presentando importantes dificultades, y ni tan siquiera se ha alcanzado un verdadero consenso educativo (GARCÍA RUIZ, 2011b: 177-178).

La ausencia de consenso se percibe en la disparidad de leyes educativas según la ideología del gobierno. Desde la Transición se diferencia entre las leyes progresistas, aprobadas por gobiernos socialistas, y leyes conservadoras aprobadas por gobiernos del Partido Popular. Leyes progresistas serán, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Las leyes conservadoras, la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) de 2002, y actualmente la Ley de Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Las leyes progresistas han enfatizado el principio de igualdad, la democratización de la enseñanza, y el elogio a las virtudes de la escuela comprensiva. La legislación conservadora enfatiza el principio de libertad, calidad educativa, valores tradicionales, el principio de autoridad, la disciplina, la cultura del esfuerzo, y las bondades de una mayor diversificación en secundaria (GARCÍA RUIZ, 2011b: 178). Dentro de esta

clasificación, entre las leyes conservadoras se ubicaría, durante el gobierno de la UCD, la Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980.

Esta legislación educativa se produce en una serie de periodos: fin del franquismo y primeros gobiernos democráticos de la UCD hasta 1982, primeros gobiernos socialistas hasta la LOGSE, de la LOGSE, incluida la LOPEG, hasta la primera legislatura de Aznar en 1996 que hace una política continuista de la LOPEG (CALERO y BONAL, 1999: 67-68). A esta periodización se suman tres nuevos periodos: la segunda legislatura de Aznar cuando se aprueba la LOCE, el gobierno socialista de Zapatero que aprueba la LOE, y el último periodo conservador liderado por Rajoy donde se aprueba la LOMCE.

Sobre esta legislación se desarrolla la escuela comprensiva española, legislación que pretende la solución a los problemas educativos actuales. Pero en la Transición que se inicia en 1975, al igual que en la Restauración de 1874, el hecho que se logre la estabilidad no significa que se resuelvan los problemas de fondo.

En la Restauración de Cánovas los problemas más acuciantes eran: el problema colonial, la cuestión social y las protestas obreras, ascenso del nacionalismo periférico y el republicanismo.

España en la Transición abandona las colonias del norte de África salvo Ceuta y Melilla. Pero aparecen nuevos problemas: a partir de la globalización flujos migratorios postcoloniales a través de Ceuta, Melilla, y Estrecho de Gibraltar, y de las excolonias hispanoamericanas, y en los años noventa inmigración de Europa de este. Las políticas del PSOE han intentado la solución a la diversidad cultural promoviendo desde 2006 en la LOE la educación intercultural. Sin embargo el informe PISA 2012 revela que la procedencia de los alumnos sigue siendo condicionando los resultados escolares (MECD, 2013).

En relación a la cuestión social, la Transición alcanza la paz social en el consenso entre agentes sociales, pero sigue habiendo protestas juveniles y huelgas obreras dentro de la normalidad democrática. A nivel educativo las huelgas de estudiantes del curso de 1986/87 mostraron la incertidumbre juvenil ante la crisis económica, y la crisis de los valores tradicionales basados en la familia (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 385-394). Y las huelgas de profesores de 1987/88 son un signo de

crisis educativa previa a la LOGSE. Protestas y huelgas que reaparecen a partir de los movimientos sociales originados desde el 15 de mayo del 2011, que animan las huelgas de alumnos y profesores en el curso 2011/12, expresión de descontento social por las políticas de austeridad ante la crisis económica.

El ascenso del nacionalismo periférico. El regionalismo y nacionalismo periférico juega un papel destacado en el siglo XX. Muchas de sus reivindicaciones son satisfechas en la Constitución de 1978, que reconoce el Estado de las Autonomías, y dentro de las políticas descentralizadoras, que desde los años setenta impulsa la globalización neoliberal, se inicia el traspaso de competencias del Estado a las autonomías. En País Vasco y Cataluña el traspaso se formaliza en el último trimestre de 1980, Galicia en 1982, y posteriormente Andalucía (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382). Desde los años noventa la descentralización se extiende a todas las Comunidades Autónomas. Pero lo que ahora se percibe es que la descentralización genera nuevas formas de desigualdad educativa. Tal como atestiguan los informes PISA (MECD, 2013) hay diferencias en la distribución del rendimiento escolar entre Comunidades Autónomas.

Y finalmente, aunque hoy el republicanismo es minoritario y la sucesión al trono de Felipe VI se realiza en un clima de normalidad democrática, la polarización ideológica entre izquierda y derecha, heredada de la guerra civil, y las duras condiciones de la dictadura, sigue siendo motivo de división social y política.

Hoy en día la polarización obstaculiza el consenso educativo entre los partidos mayoritarios, lo que afecta a la estabilidad del sistema de enseñanza (GARCÍA RUIZ, 2011b: 157-158). Motivo de malestar docente que asiste a una sucesión de programas, propuestas, modas psicopedagógicas, y normas, que cambian curso a curso, ministerio tras ministerio, y en la mayoría de casos no responden a sus problemas (PRATS, 2005: 221).

En síntesis, los problemas actuales de la escuela comprensiva española son: la diversidad cultural en la globalización postcolonial, nuevos desajustes entre sistema educativo y mercado laboral en un momento de cambio de valores juveniles opuestos a los tradicionales, descentralización educativa, y ausencia de consenso educativo. Los elementos de política educativa donde más urgente es necesario el consenso son: calidad

educativa, y la interpretación y desarrollo equilibrado de los principios de libertad e igualdad en educación.

Uno de estos temas en donde la ausencia de consenso educativo es manifiesto, es sobre el modo en que debe darse el equilibrio entre los principios de libertad e igualdad en educación, que sin bien se equiparan al mismo nivel en la Constitución, en el modo de desarrollarse por la legislación educativa de cada gobierno varía sustancialmente.

La ausencia de consenso educativo queda patente desde el principio de la Transición en los gobiernos de Adolfo Suárez, cuando es aprobada la Ley sobre el Estatuto de los Centros Escolares, LOECE, de 1980, que desarrolla el artículo 27 de la Constitución, desde una concepción tradicional de la libertad en educación que vela por la libertad de creación de escuelas por entidades religiosas, y articula la libertad de elección de centro, en clara sintonía al discurso neoliberal de la globalización . La ley fue criticada por la izquierda argumentando que sobrevalora la libertad de educación por encima de lo que establece la Constitución, motivo por el cual la LOECE fue llevada al Tribunal Constitucional, que en la sentencia el 13 de febrero de 1981 dicta su inconstitucionalidad, porque es una lectura unilateral del principio de libertad, dado que el modo en que desarrolla la libertad de creación de centro, con su propia ideología, niega la libertad de enseñanza del profesorado, de modo que vulnera la libertad de cátedra (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 367-382).

Durante los seis años de Adolfo Suárez se conserva intacto el sistema implantado por Villar Palasí, basado en la EGB, BUP, FP. Lo único que cambia en la Transición es el estatus de la asignatura de Religión, que pasa de obligatoria a optativa, pudiendo elegir el alumno entre Religión o Ética. A través de la LOECE se pretende la armonización de la LGE al marco democrático, pero el Tribunal Constitucional dictamina la inconstitucionalidad de los artículos y bloques de la LOECCE que limitan la libertad de cátedra.

Motivo por el cual el equilibrio entre libertad e igualdad en educación será una de las prioridades del PSOE cuando llegue al gobierno el 28 de octubre de 1982. Felipe González es el primer Presidente socialista de la Transición, y el primer Ministro de Educación y Ciencia será José María Maravall.

Maravall se propone un plan basado en tres objetivos: universalización de la educación gratuita y obligatoria a una franja de edad similar a los países europeos; el sistema educativo fuera instrumento para la neutralización de las desigualdades sociales; una reforma de métodos y contenidos de programas y pedagogías, capaces de mejorar los resultados escolares (PRATS, 2005: 181).

Para llevar a cabo los objetivos Maravall desarrolla desde su llegada al Ministerio una serie de programas sobre: educación compensatoria para población en riesgo de exclusión social y en zonas rurales, educación de adultos, educación especial, y un programa de becas; que demuestran el interés por la igualdad, ampliamente desarrollado en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que lleva la educación a toda la sociedad, y se hace énfasis en una educación básica, obligatoria, y gratuita, reconociendo en sus múltiples acepciones la libertad en educación: tanto libertad de creación de centro, y de ideario pedagógico escolar, la libertad de elección de centro, y la libertad de cátedra, así como el derecho a la libertad de conciencia de profesores y alumnos, y el derecho a la no discriminación. La LODE es aprobada el 15 de marzo de 1984, suscitando las críticas conservadoras que la llevarán la Ley al Tribunal Constitucional, que en la sentencia del 27 de junio de 1985 niega inconstitucionalidad alguna (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 385-394).

La LODE será posteriormente modificada en leyes posteriores, y muchos de sus artículos hoy en día ya han sido derogados. Entre sus aspectos más innovadores, la democratización de los órganos de gobierno escolares. En la LODE entre las funciones del Consejo Escolar se encuentra: elección del director del centro, política de admisión de alumnos, aprobación de presupuestos, y reglamento de centro (CALERO y BONAL, 1999:81).

Las críticas conservadoras a la LODE giraban sobre dos aspectos: el modo en que se elegía al director del centro por el Consejo Escolar, que hacía que esta figura perdiera su sentido tradicional (ROMERO LACAL, 2011) y de otro lado las limitaciones a la libertad en educación.

Las críticas a la elección del director de centro por el Consejo Escolar, fue realizada por quienes defendían una política similar a los países europeos donde se ha conservado una concepción profesional de los directores. La LODE supedita la dirección del centro al Consejo Escolar, ahora máximo órgano de gobierno de la

escuela, donde hay representación del: equipo directivo, profesores, alumnos, padres, personal de servicios y una representación municipal, etc. El director es elegido para un período de tres años, en el cual es revocable, y su función es llevar a cabo las decisiones del consejo. Se impuso un modelo de participación que había funcionado en algunas escuelas, en las que libre y espontáneamente, profesores, alumnos, y familias, desarrollaron este modelo de participación. Pero a excepción de Portugal, España era el único país europeo con un modelo no profesional de dirección de centros escolares (PRATS, 2005: 216).

Y de otro lado se criticaban las limitaciones a la libertad en educación. A pesar de las críticas en este sentido la LODE fue la encargada de la regulación de la libertad de elección de centro durante los primeros gobiernos socialistas, dando libertad de elección entre escuela pública o privada. Para lo que la LODE establece una doble red de centros sostenidos por fondos públicos: la red de centros públicos, y una red de centros concertados, en los que se financiaban las plazas escolares desde los seis a los catorce años y, a partir de los años noventa desde los seis a los dieciséis años (PRATS, 2005: 181)

La LODE sustituye a la LOECE en el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, centrándose en la interpretación y regulación de los principios de libertad e igualdad en educación, pero en ningún momento supone un cambio de estructura educativa, continua la EGB, BUP, y FP. Sólo armonizan la estructura de la LGE a las nuevas condiciones democráticas.

Unas condiciones que en lo económico España atraviesa un nuevo periodo de crisis: la incertidumbre laboral de la juventud, unido a la crisis de los valores tradicionales, en una estructura educativa anclada en el tardofranquismo, son elementos que interactúan en las huelgas estudiantiles de 1986/1987, que reivindican: mejoras en el sistema educativo, especialmente BUP y FP, democratización de los órganos escolares, con mayor participación estudiantil, escolarización de los menores de 16 años, que no habiendo obtenido el graduado de EGB tampoco accedían a FP, por lo que se exige el incremento de las plazas escolares. Huelgas continuadas por el profesorado en el curso 1987/88 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 385-394).

A consecuencia de la crisis en el sistema educativo Maravall inicia la reforma. En 1987 hace público el documento *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, que

desarrolla una educación básica de diez años subdividida en primaria y secundaria, reformando a su vez el Bachillerato y la Formación Profesional que asume una estructura por módulos. Entre las principales innovaciones de la ley un *currículum* abierto y flexible, llamado Diseño Curricular Base, elaborado por el Estado, que después las autonomías dentro de sus competencias adaptaban a las peculiaridades de sus territorios, y posteriormente cada *currículum* autonómico es adaptado por los docentes al centro y el aula (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 397-407).

La reforma de la Formación Profesional exigió otro documento aparte llamado *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*, de 1988 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 397-407).

Fruto de aquellos proyectos, estando en el ministerio Javier Solana, se publica el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, de cuyo debate y modificaciones finalmente se elabora el anteproyecto de ley, sometido a debate por los distintos órganos de participación escolar, entre ellos el Consejo Escolar del Estado, debate de cuyas rectificaciones finalmente se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. El principal éxito de la LOGSE la extensión de la educación a los 16 años, la profundización del principio de comprensividad en la sociedad del conocimiento, la síntesis de igualdad y calidad en educación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 397-407)

La LOGSE, a diferencia de la LOECE y la LODE, reestructura de todo el sistema educativo, cambia la configuración de los tramos escolares, sus objetivos, contenidos, y modo de desarrollarse el *currículum*, ahora descentralizado.

La división de tramos escolares en la LOGSE es la siguiente: nivel de Educación Infantil de 0 a 6 años, dividido en dos ciclos de tres cursos cada uno; nivel de Educación Primaria de 6 a 12 años, divididos en tres ciclos de dos cursos cada uno; y dentro del nivel de educación secundaria, la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ESO, de 12 a 16 años, divididos en dos ciclos de dos cursos cada uno.

La promoción de primaria a secundaria es automática, los alumnos que no logren los objetivos de promoción a secundaria se da opción de repetición de un curso escolar en primaria, y en secundaria un máximo de dos repeticiones, aunque la edad máxima de permanencia en la ESO es hasta los 18 años de edad, de modo que sólo puede haber un

máximo de dos repeticiones en toda la educación básica que comprende el nivel de primaria y la etapa de la ESO.

Al término de la ESO los alumnos que alcancen los objetivos generales de etapa reciben el Graduado en Educación Secundaria, y pueden acceder a la siguiente etapa postobligatoria del nivel de secundaria, eligiendo entre Bachillerato, de 16 a 18 años, o Formación Profesional, FP, de grado medio, también conocida por Módulos II (CALERO y BONAL, 1999:84). Al término de la FP de grado medio el alumno recibe el título de Técnico en la modalidad estudiada (ROMERO LACAL, 2011).

Para los alumnos que cursen Bachillerato se ofertan cuatro modalidades: arte, ciencias de la salud, tecnológico, y humanidades (ROMERO LACAL, 2011); al término de la etapa eligen entre universidad, previa superación de la prueba de acceso que sigue siendo la selectividad, o Formación Profesional de grado superior, también conocida por Módulos III (CALERO Y BONAL, 1999:84) estudios vocacionales superiores. A cuyo término el alumno recibe el título de Técnico Superior en esa modalidad (ROMERO LACAL, 2011).

La vía vocacional, módulos II y III, correspondientes a Formación Profesional de grado medio o superior, son módulos de duración variada entre uno y dos cursos, vía vinculada al mundo laboral que ofrece prácticas en empresas (ROMERO LACAL, 2011).

Para los alumnos que presentan riesgo de no alcanzar los objetivos generales de etapa en la ESO, luego riesgo de no obtención del Graduado en Educación Secundaria, a causa de dificultades en el aprendizaje o la motivación, pero el alumno sí disponga de capacidad suficiente a juicio del equipo de profesores, en segundo ciclo de la ESO tienen opción de matriculación en Programas de Diversificación Curricular (PDC) previo asesoramiento a las familias, donde se aplica una metodología globalizada. Al término del PDC los alumnos, si alcanzan los objetivos generales de etapa, obtienen el Graduado en Educación Secundaria y optan entre Bachillerato y Formación Profesional de grado medio.

Para alumnos de la ESO que el equipo de profesores valoren que no van a lograr el Graduado en Educación Secundaria, habiendo agotado todas las medidas de atención a la diversidad, incluido el PDC, se da opción de escolarización en Programas de

Garantía Social (PGS) previo asesoramiento a la familia, que incluye contenidos adaptados de secundaria y Módulos Profesionales de primero grado, inicial o básico. También conocidos por Módulos I (CALERO Y BONAL, 1999:84) Formación Profesional en un oficio en un centro-taller.

Normalmente cada tramo escolar de la LOGSE en la escuela pública se imparte en centros diferenciados. La educación primaria en los antiguos colegios de EGB, y los anteriores institutos de BUP y FP ahora se reconvierten en Institutos de Educación Secundaria (IES) en donde se imparten todas las etapas del nivel de secundaria: ESO, Bachillerato, y Módulos Profesionales, I, II, y III.

Otra de las innovaciones de la LOGSE es la adaptación del *currículum* a la descentralización, y aumento de la autonomía pedagógica de los centros, para lo que establece tres niveles de concreción curricular: a nivel nacional el gobierno aprueba por Real Decreto cada *currículum* de educación infantil, primaria, secundaria, y dentro de secundaria el *currículum* de cada etapa, ESO, Bachillerato, y Módulos Profesionales, regulando los objetivos, contenidos, métodos, y criterios de evaluación, de cada materia y asignatura por nivel y etapa; a nivel autonómico los Decretos de desarrollo curricular adaptan cada Real Decreto a las características regionales de las Comunidades Autónomas, entre las que figura la lengua regional co-oficial si la tiene; y finalmente la concreción curricular en las programaciones didácticas elaboradas por los maestros y profesores, que adaptan los Decretos de la Comunidad Autónoma a la escuela y el aula. Y, si bien no sería un nivel como tal dado que no es de aplicación general a todos los alumnos, para los alumnos que por sus necesidades lo precisen, Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) dentro de las medidas de atención a la diversidad.

Si en los años ochenta un problema criticado a la LGE era el vacío entre los 14 y 16 años de edad en los alumnos que no continuasen ni en BUP ni FP, motivo por el cual la LOGSE prolonga la escolarización obligatoria a los 16 años, el problema que se genera en la LOGSE es como cubrir las necesidades educativas de alumnos en la ESO obligados a la escolarización presentando dificultades y problemas del aprendizaje, o problemas de motivación, o problemas de disciplina, y además hay riesgo que no logren los objetivos generales de etapa, o la atención a alumnos que presentan necesidades de compensación educativa, y la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la atención a las diferencias individuales se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria, equipos que abarcan varios centros de infantil y primaria de una misma zona, y en secundaria se crea en cada centro los Departamentos de Orientación, entre cuyas responsabilidades se encuentra la organización de la atención a la diversidad, entre cuyas medidas se incluye desde agrupamientos flexibles, Adaptaciones Curriculares Individualizadas, la organización de los Programas de Diversificación Curricular, y la selección de alumnos para los Programas de Garantía Social, además del asesoramiento a las familias, asesoramiento a los profesores en todo tipo de aspectos que incluyen desde la tutoría a la atención a la diversidad en el aula, y la orientación de alumnos ya sea por dificultades, problemas, necesidades, educativas, u orientación académica y profesional.

Una vez señaladas las principales características de la LOGSE, se indican sus principales críticas. A juicio de Puelles Benítez entre sus principales puntos débiles: no hubo suficiente optatividad en secundaria, la transversalidad donde se ubica la educación en valores fue inoperativa, a lo que además se suman desarrollos reglamentarios poco acertados como en el caso de los criterios de evaluación, (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 397-407). *La indefinición y laxitud de la evaluación continua y la promoción en la LOGSE genera una disminución del nivel educativo, y deteriora la calidad de la enseñanza (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 147).*

En la línea de la laxitud fueron las críticas dirigidas a que la LOGSE no solucionó el problema del abandono escolar, “las tasas de abandono en España descendieron del 70% en 1977 al 30% a finales de los 90, pero permanecieron alrededor del 30% desde entonces” (FELGUEROSO, GUTIÉRREZ-DOMÈNECH Y JIMÉNEZ-MARTÍN, 2013: 220).

Romero Lacal señala los siguientes puntos débiles de la reforma, algunos de ellos coincidiendo con lo que se ha venido explicando: se rebajaron los contenidos y empobreció la preparación de los alumnos, la promoción automática flexibiliza en exceso la evaluación favoreciendo el fracaso escolar, la reducción de Bachillerato a sólo dos cursos empobrece la preparación de los futuros universitarios, se aplica una pedagogía constructivista completamente alejada de la realidad reduciendo el papel de la memoria y el profesor adquiere un papel menos relevante, permisividad en la disciplina, baja cualificación docente en atención a alumnos con necesidades

educativas especiales, y se olvida la promoción del esfuerzo (ROMERO LACAL, 2011).

Otra crítica, quizás menos importante, pero sí relevante por cuanto permanece vigente, es la diferenciación entre Centros de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria. En España la educación primaria y secundaria en la educación pública se desarrolla en instituciones separadas, a diferencia de otros sistemas educativos comprensivos donde toda la educación básica se hace en la misma institución. Y de hecho en muchos modelos de escuela privada el alumno permanece en la misma escuela desde infantil hasta que accede a la universidad. La diferenciación de centros de primaria a secundaria genera una fractura en la cultura institucional del paso del alumno de primaria a secundaria, factor de inestabilidad en una edad tan crítica como la adolescencia (MARTÍN GORDILLO, 2012: 113). De todos modos este mismo elemento de crítica podría hacerse a la legislación posterior que mantuvieron la diferenciación institucional en la escuela pública.

En general las críticas sobre la calidad fueron un elemento de preocupación para el gobierno, por lo que crea los Centros de Profesores donde se imparte formación permanente a los docentes, se mejora la inspección, y dentro del discurso del gobierno los mecanismos de evaluación del sistema educativo van también orientados a la mejora de la calidad. Sin embargo el profesorado es escéptico. Algunos de los problemas más importantes en la aplicación de la LOGSE son las dinámicas de resistencia por parte del profesorado, y resistencias desde la cultura escolar (CALERO y BONAL, 1999: 85).

Los motivos de resistencia son heterogéneos. Desde sectores progresistas que no estén satisfechos por la creencia de que la reforma es insuficiente. A sectores conservadores que estiman que es un error la imposición de un discurso constructivista desde la administración, sin guardar equilibrio con la educación tradicional.

Una diferencia entre la LGE y la LOGSE, es que la LGE recoge el legado progresivo de la Institución Libre de Enseñanza, basado en Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, en un marco de moderación y equilibrio con la pedagogía tradicional. Mientras la LOGSE se demuestra netamente progresista, sin la moderación pedagógica de la LGE, motivo por el que la LOGSE no suscita consenso social (GARCÍA RUIZ, 2011b: 186).

Esta falta de consenso se percibe en el modo que la LOGSE pretende la implantación de prescripciones curriculares, y una orientación didáctica sobre determinadas corrientes de la psicología educativa, de consecuencias negativas en la aceptación de la reforma por una parte del profesorado:

“Se intentó ir más allá de la ordenación para intentar imponer estilos de enseñanza, de programación didáctica, de concepción del aprendizaje, etc., basándose en una supuesta autoridad pedagógica de la Administración” (PRATS, 2005: 182).

Otra crítica importante el fondo neoliberal de la reforma. Desde que se inicia la globalización en la crisis del petróleo la descentralización es una política del discurso neoliberal, en España interpretada durante la Transición como un éxito de las reivindicaciones regionalistas y nacionalistas de la periferia, autonomía extensiva a todas las Comunidades Autónomas e instituciones, incluida la escuela, a la que se reconoce autonomía pedagógica. Pero descentralización y autonomía en realidad orientada a la desregulación y eliminación de la responsabilidad del Estado en materia educativa (CALERO y BONAL, 1999: 86).

Si ya en la LOGSE se perciben elementos de la política neoliberal, ausentes en la LODE, la tendencia neoliberal del socialismo español vuelve a reflejarse en la LOPEG, Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, que adapta la organización y gestión de centros escolares, hasta ahora regulada por la LODE, al nuevo marco de la LOGSE, donde se refuerza la orientación neoliberal.

En enero de 1994, Suarez Pertierra, al frente del Ministerio de Educación y Ciencia, publica el documento *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*, donde propone una serie de medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza: aumento de la autonomía escolar, introducción de la cultura de la evaluación, y nuevas medidas sobre dirección y gobierno de las instituciones escolares; recibiendo críticas por cuanto son un descenso de la participación escolar, hay un escepticismo sobre el uso de la evaluación, y un modelo de inspección que se alejaba de la función asesora. A pesar de las críticas, la LOPEG es aprobada en 1995, con el apoyo del Partido Popular. Los principales cambios, la elección de director de centro deja de ser función del Consejo Escolar y ahora depende de baremos profesionales, y el modo en que se entendía la

autonomía, la evaluación, y la calidad, es desde parámetros neoliberales (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 407-409).

La LOPEG se centró sólo en cuestiones puramente organizativas, y tenía por objetivo el reforzamiento de la reforma iniciada por la LOGSE, en ningún momento se pretende una reforma del sistema educativo, más allá del modelo de gestión.

La primera legislatura del Partido Popular fue un continuismo de la política socialista, desarrollando el contenido de la LOPEG, prueba de ello el RD 366/1997 de 14 de marzo que regula la libertad elección de centro, siendo ministra de educación Esperanza Aguirre (CALERO Y BONAL, 1999: 91). Sólo que se hará dentro los presupuestos de la Nueva Derecha, que vincula cultura de la evaluación y libertad de elección de centro: el Real Decreto 366/1997, regula la publicación del rendimiento de las escuelas para la facilitación de la elección de centro por las familias (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 411-424).

Dentro de la cultura de la evaluación el gobierno de Aznar desarrolla el artículo 29 de la LOPEG en el RD 82/1996 y 83/96, y en la Orden Ministerial De 21 de febrero de 1996, donde regula la evaluación interna y externa de centros: evaluación externa por la inspección educativa, y el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (CALERO Y BONAL, 1999: 91)

La primera legislatura del gobierno de Aznar se caracteriza por: descentralización, desregulación, evaluación; uno de los efectos de la desregulación es la facilitación de la mercantilización del sistema educativo (CALERO Y BONAL, 1999: 91). Un neoliberalismo vigente a principios del siglo XXI en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en el año 2002, siendo ministra de educación Pilar del Castillo.

En la segunda legislatura de José María Aznar la política educativa del Partido Popular se apoya en la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, FAES, creada en 1989 al estilo de los *think-tank* neoliberales anglosajones. Entre 1997-1998 la FAES organiza conferencias y ponencias donde expone por primera vez el documento “Ejes para una reforma”, que sintetiza muchas ideas posteriormente reflejadas en la LOCE (PUELLES BENÍTEZ, 2009: 444). La LOCE modificaba toda la legislación educativa vigente, tanto a la LODE, la LOGSE, y la LOPECE, y su principal objetivo

una educación de calidad para todos, aunque no fue llevada a efecto, siendo reemplazada en el año 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE) (MECD, 2004: 12).

A pesar de la efímera vigencia de la LOCE conviene señalar sus principales aportaciones: mayor diversificación en secundaria introduciendo itinerarios formativos desde 3º de la ESO por lo que desaparece la organización en ciclos de la etapa, reforma de la Formación Profesional introduciendo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en Bachillerato reválida en forma de examen al final de etapa para la evaluación de la madurez de los conocimientos adquiridos, un nuevo modelo de selectividad de acceso a la universidad, creación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema educativo, que el 2005 se llamará Instituto de Evaluación, y aumento del peso a la religión, confesional o no confesional, de enseñanza obligatoria desde primaria a Bachillerato (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 411-424). Otro cambio, aparentemente sin importancia, el Graduado de Educación Secundaria pasa a llamarse Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cambio en la denominación que han conservado las legislaciones educativas posteriores.

En realidad la LOCE no propone una verdadera reordenación del sistema educativo, sólo algunas reformas en determinados aspectos clave (PRATS, y Raventós, 2005: 183). Desde una perspectiva, aunque neoliberal, en lo fundamental conservadora.

Aunque sin éxito, careció de la oportunidad de aplicarse, la LOCE pretende la vuelta a una educación basada en el esfuerzo, la disciplina, la autoridad docente, una cultura evaluación que elimine la promoción automática y reduzca el fracaso escolar, elevando así el nivel de conocimiento y exigencia educativa (ROMERO LACAL, 2011). La LOCE representa un intento de recuperación de la pedagogía tradicional, sintetizada al discurso neoliberal de la época, que sin embargo se desconocen cuáles hubieran sido sus efectos, dado que no llega a ponerse en práctica, siendo derogada por el siguiente gobierno socialista.

Los motivos por los que suscita el rechazo progresista, fueron: la regulación de la Religión, y los itinerarios formativos en secundaria, que disminuye la comprensividad, puesto que diversificaba de modo temprano, reduciendo el contenido común de la enseñanza. En 3º de la ESO los itinerarios eran dos: tecnológico, y científico-humanístico; en 4º curso pasa a denominarse Curso para la Orientación

Académica y Profesional Postobligatoria, presentando tres itinerarios: tecnológico, científico, y humanístico.

El rechazo a la LOCE por sectores progresistas facilita su derogación por el nuevo gobierno socialista 2004-2011, presidido por Rodríguez Zapatero, y como ministra de educación María Jesús Sansegundo, que en 2006 aprueba la Ley Orgánica de Educación(LOE) iniciándose un nuevo proceso de reforma, donde el gobierno busca un pacto que aglutine la mayoría parlamentaria y social, para lo que mantiene negociaciones con todos los partidos parlamentarios y sindicatos mayoritarios, a fin que el redactado fuera consensado. El resultado fue una ley que disfrutó de un amplio apoyo parlamentario, recibiendo sólo el rechazo del Partido Popular y Coalición Canaria (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 425-436).

Entre las propuestas de la LOE la eliminación de los elementos más polémicos de la LOCE, eliminación de los itinerarios formativos en sustitución por una mayor optatividad en 4º de la ESO, y eliminación de la obligatoriedad de la Religión, confesional o no confesional, en sustitución por la vuelta al criterio de la LOGSE, oferta de la Religión obligatoria para los centros, voluntaria para los alumnos; y establece una nueva materia obligatoria que provoca la crítica conservadora, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, obligatoria en el último ciclo de primaria, y en uno de los tres primeros cursos de la ESO.

Aparte de estos elementos la LOE desarrolla medidas de apoyo al profesorado, acciones de refuerzo, evaluaciones diagnósticas, agrupamientos flexibles, diversificación curricular, desarrollo de competencias básicas, se reconoce la libertad de elección de centro, e incorpora medidas de financiación (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 425-436); otras de sus aportaciones : entre el 55% y 65% del horario escolar, dependiendo de si es una Comunidad Autónoma con lengua oficial propia, será dedicado al contenido mínimo de las asignaturas, y los Programas de Garantía Social son sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). (ROMERO LACAL, 2011)

En líneas generales, la nueva reforma tiene por prioridad la calidad y la igualdad de la educación, para lo que se exige el esfuerzo de todos los actores que participan en el proceso, desde alumnos y profesores, a familias, y poderes públicos, y en última instancia a la sociedad en su conjunto (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 425-436). La LOE disfrutó del apoyo de los sectores progresistas del parlamento, y principales centrales

sindicales. Los sectores más críticos a la nueva ley fueron conservadores (ROMERO LACAL, 2011).

Críticas que se orientan a dos aspectos: las restricciones de la LOE en materia de Religión cuando de otro lado establece obligatoria la materia de Educación para la Ciudadanía, y de otro lado aumento en la flexibilización en los criterios de evaluación y promoción, que suponen una vuelta a la promoción automática, especialmente en secundaria, donde se permite la promoción y obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria aunque el alumno tenga dos materias suspensas, y en casos excepcionales hasta tres.

Es sobre todo este último aspecto, la laxitud de la evaluación, lo que a juicio de García Ruiz (2011c: 733-753) hace que la LOE no disfrute de aprobación social. *El motivo por el cual se señala esta circunstancia se debe a que, de recibir aprobación, fue sólo del ámbito progresista. El aplaudido consenso de la LOE se limitó a una parte de la sociedad.*

Desde que la Ley Moyano se deroga en 1970, España no ha vuelto a disfrutar de semejante nivel de consenso educativo, lo que se explica por la polarización política del país. Ya el hecho que la LOCE fuera derogada sin haber sido puesta en práctica revela que “en estas condiciones, no es posible profundizar en las bondades que, de hecho, poseen cada una de estas reformas, ni de limar sus rasgos negativos” (GARCÍA RUIZ, 2011b: 171).

Ausencia de consenso y estabilidad que perdura hasta la actualidad. A consecuencia de la crisis económica desde el 2008, hay un aumento del desempleo, que deriva en un incremento del conflicto social e inestabilidad política, que se refleja en las nuevas protestas sociales y juveniles desde el 15 de mayo del 2011, produciéndose nuevas huelgas de profesores. El gobierno de Zapatero, incapaz de dar una solución a la crisis económica y social, pierde las elecciones generales del 2011, ganando por mayoría absoluta el Partido Popular, siendo Mariano Rajoy el nuevo Presidente de gobierno.

La victoria electoral de Mariano Rajoy es prueba de cómo ante la crisis económica y social en el último gobierno socialista, la mayor parte de la sociedad española se vuelca a los valores tradicionales del Partido Popular, para la recuperación

de la estabilidad, expresión social del anhelo de la bonanza económica del gobierno de Aznar. Sin embargo, a causa de la crisis económica, el gobierno de Mariano Rajoy acude a medidas de rescate financiero por la Unión Europea y organizaciones supranacionales, por lo que se aplica una estricta austeridad presupuestaria, que generan descontento social, motivo de nuevos conflictos sociales y nuevos ciclos de huelgas estudiantiles y docentes.

En el terreno educativo, a diferencia de Zapatero que derogó la LOCE para la aprobación de la LOE netamente progresista, Rajoy no deroga la LOE, simplemente la modifica a través de una nueva reforma, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 2013, que con un artículo único, corrige los aspectos de la LOE que desde la óptica conservadora necesitan modificación para su adecuación a una verdadera educación de calidad.

Pero por esta misma causa, dado que en realidad la LOMCE mantiene en vigor muchos elementos de la LOE, recibe las críticas de quienes sostienen que los principios de la LOMCE son básicamente los mismos que la LOE, (DE LOS MOZOS Y TOUYA, 2014: 24). Una reforma que no genera un verdadero cambio educativo.

Llegados a este punto del análisis de la evolución de la educación secundaria española, y dado que las modificaciones de a LOMCE a la LOE forman parte del panorama educativo actual, a continuación se pasará al análisis de la actual escuela comprensiva española.

5.5.3. La escuela comprensiva española hoy en día.

A lo largo de su historia el sistema escolar en la península evoluciona de las primeras escuelas del Imperio Romano, a las escuelas palatinas y cristianas de la alta Edad Media, dentro de las cristianas distinguiendo: catedralicias, monacales, y parroquiales; que evolucionan al sistema escolar paralelo del absolutismo: escuelas municipales destinadas al pueblo, regentadas por maestros de la Hermandad de San Casiano, y escuelas secundarias, de Gramática o Latinidad, destinadas a las élites sociales, que preparan para las Facultades de Filosofía o Facultades Menores, para el posterior ingreso a las Facultades Mayores, los estudios superiores. Creándose en el Renacimiento una amplia red de Colegios, donde destacan los de la Compañía de Jesús

que ofrecen desde educación elemental a secundaria, preparando al alumno para su ingreso al clero o la universidad, y Colegios Mayores donde residen los alumnos de mayor talento y mérito académico, instituciones altamente elitistas de amplio control sobre el clero, la universidad, y el Estado.

La división social en el sistema escolar paralelo del Antiguo Régimen es criticado por la Ilustración, que exige la democratización de la enseñanza, para lo que se crean sistemas educativos nacionales, donde la educación elemental es obligatoria, universal, y gratuita, y permite el acceso a la vía académica y vocacional dentro de la mayor igualdad posible, proceso que en España se inicia en las Cortes de Cádiz, cuyo modelo es desarrollado por el *Informe Quintana* de 1813 donde se percibe ya la influencia francesa centralizadora, que a pesar de los vaivenes del tumultuoso siglo XIX español, junto los demás planes que a posteriori se redactan, son la antesala de Ley de Bases de 1857 de Claudio Moyano.

La Ley Moyano permanece vigente más de cien años, base del consenso educativo español a pesar de las revoluciones, repúblicas y dictaduras, no siendo derogada hasta 1970 cuando se implanta por primera vez la escuela comprensiva en la LGE, símbolo del aperturismo político del régimen, pero dentro de la moderación y el equilibrio que caracterizaba al tardofranquismo, que preparando los cambios que se avecinan, hace un esfuerzo de síntesis entre lo tradicional y lo moderno, la pedagogía formal y la pedagogía progresista de la Institución Libre de Enseñanza y Luzuriaga.

La Transición se caracteriza por el consenso entre las fuerzas políticas en los Pactos de la Moncloa de 1977, y la Constitución de 1978, consenso que sin embargo fracasa en lo educativo. La primera ley educativa de la democracia, la LOECE de la UCD, será llevada al Tribunal Constitucional por grupos progresistas, admitiendo el tribunal la inconstitucionalidad. La siguiente ley, segunda de la democracia y primera ley socialista, la LODE, será igualmente llevada al Tribunal Constitucional por los conservadores, aunque el tribunal señala la plena constitucionalidad de la ley. Tanto la LOECE y la LODE se limitan a la regulación de la libertad y la igualdad en educación, pero la estructura escolar sigue anclada en la LGE.

Dentro del escenario de huelgas estudiantiles y docentes de mediados de los ochenta, y el intento de armonización de la escuela comprensiva a la democracia y el marco europeo, el gobierno socialista reforma el sistema educativo en la LOGSE de

1990, volviendo el sistema educativo a ser reformado en la LOCE del Partido Popular en 2002, derogada por el siguiente gobierno socialista que aprueba la LOE en 2006, reformada de nuevo por la LOMCE en 2013.

En relación a la LOGSE, la división de tramos escolares, infantil, primaria, y secundaria, aun hoy permanece vigente, las reformas posteriores van destinadas a cambios específicos en el modelo curricular, determinadas medidas de atención a la diversidad y la evaluación, o si la educación de cada nivel o etapa debe organizarse por ciclos basados en promoción automática, o cursos separados donde rija el principio del esfuerzo y disciplina. Y en relación a la LOMCE, la mayor virtud reside en que, mientras el gobierno de Zapatero deroga la LOCE sin ni siquiera ponerla en práctica ni conocer sus resultados, el gobierno de Rajoy mantiene en vigor la LOE y la modifica en la LOMCE introduciendo correcciones que según el gobierno velan por la calidad educativa.

Es a partir de las modificaciones de la LOMCE sobre la LOE, y dentro de la división de tramos escolares que inaugura la LOGSE, donde cabe entender la actual estructura de la escuela comprensiva española.

En la actualidad la Educación Infantil recupera su carácter educativo, y mantiene la tradicional organización de dos ciclos escolares de tres cursos cada uno, finalizando a los 6 años, cuando el alumno se incorpora a la escolarización obligatoria, un periodo que abarca la Educación Primaria, de 6 a 12 años, y la Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años, comprendiendo un total de 10 años de educación básica.

Una de las novedades que aporta la LOMCE es que la división de tres ciclos en Educación Primaria desde la LOGSE ahora desaparece, la Educación Primaria se organiza en seis cursos independientes, en donde se diferencia entre áreas troncales, específicas, y de configuración autonómica que sería la lengua cooficial y su literatura, además que cualquier otra que la Comunidad Autónoma estableciese.

Las áreas troncales de primaria son: lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, y primera lengua extranjera; asignaturas cuyo horario no puede ser inferior al 50% del total.

La organización de áreas específicas se estructura en obligatorias: educación física, y una a elegir entre Religión o Educación en Valores; y según las disposiciones

administrativas o la organización de los centros, al menos una de las siguientes áreas: Educación Artística, segunda lengua extranjera, Religión sólo si los padres no la han elegido como primera opción de las áreas específicas anteriores, o Educación en Valores en el mismo supuesto (artículo 18 de la LOE modificado por la LOMCE).

De modo transversal a todas las áreas se trabajarán competencias básicas y valores: comprensión lectora y expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la educación cívica y constitucional.

En tercero de primaria se hará una evaluación individualizada, que tienen por objeto la medición de las competencias básicas especialmente en: expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, adoptando el equipo de profesores cuantas medidas crea oportuna en caso de evaluación desfavorable. Y en sexto de primaria la evaluación individualizada se extenderá a: competencia en comunicación lingüística, matemática, competencias básicas en ciencia y tecnología, y el logro de los objetivos de etapa. En caso de aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de etapa se reserva la posibilidad de repetición de curso escolar, de aplicación exclusiva una sola vez, contando un plan específico de recuperación y refuerzo (artículos 20 y 21 de la LOE modificados por la LOMCE).

De primaria los alumnos pasan a Educación Secundaria Obligatoria, que se organiza en cuatro cursos escolares divididos en dos ciclos, un primer ciclo de tres años, y un segundo ciclo de un curso escolar.

En el primer ciclo la división de asignaturas troncales se establece del siguiente modo, para los cursos 1º y 2º: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, primera lengua extranjera. Y concretamente entre las troncales de 1º consta Biología y Geología, y en 2º Física y Química. Las asignaturas troncales de 3º son: Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, y primera lengua extranjera, y siendo matemáticas troncal hay dos opciones, según se orienten a enseñanzas académicas o aplicadas. El horario de las enseñanzas troncales no puede ser inferior al 50% del total.

Las asignaturas específicas del primer ciclo de la ESO obligadas para todos los alumnos: Educación Física, y una a elegir entre Religión o Valores Éticos. Y de las específicas a elegir entre una y cuatro: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y

Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, segunda lengua extranjera, Tecnología, Religión en caso que no haya sido elegida entre las anteriores, o valores éticos en el mismo supuesto (artículo 24 de la LOE modificado por la LOMCE).

Además las Comunidades Autónomas dispondrán la asignatura de lengua cooficial y su literatura, y cuantas otras quisieran disponer. Y se da libertad a las administraciones y centros la agrupación de las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.

En cuarto curso, segundo ciclo de secundaria, se dan dos opciones: enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, y enseñanzas aplicadas de iniciación a la Formación Profesional, independientemente de que en 3º de la ESO estudiaran una u otra modalidad de matemáticas, o una u otra asignatura específica relacionada. Aunque ya en el segundo ciclo hay una clara diversificación entre opciones, se sigue conservando la comprensividad en tanto que mantienen una serie de enseñanzas troncales comunes: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, primera lengua extranjera, y en Matemáticas eligiendo entre orientadas a enseñanzas académicas o para enseñanzas aplicadas, según la opción seleccionada. Además dentro de las asignaturas específicas todos los alumnos deben cursar educación física, y una elegir de entre: religión o valores éticos.

La división entre las dos opciones se da en el bloque de materias de libre elección, donde el alumno debe escoger al menos dos. En la opción académica dos de entre: Biología y Geología, Economía, Física y Química, y Latín; y en la opción aplicada, la elección de al menos dos de entre: ciencias aplicadas a la actividad profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Tecnología.

Y dentro de las asignaturas específicas todos los alumnos deberán elegir, entre un mínimo de una y un máximo de cuatro sobre: Artes Escénicas, Cultura Científica, Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Filosofía, Música, segunda lengua extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, una materia troncal no cursada, Religión si no se eligió anteriormente, o Valores Éticos en el mismo supuesto, (artículo 25 de la LOE modificado por la LOMCE).

Al igual que en educación primaria de modo transversal en todas las asignaturas se desarrollarán las competencias básicas y los valores.

Lo más criticado de la LOMCE quizá haya sido que no ha corregido los criterios de evaluación que la LOE, en el sentido que se mantiene que un alumno promocione y obtenga el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a pesar de tener dos materias suspensas. Aunque se permite la repetición de curso escolar, un máximo de dos en la etapa, una por curso, evidentemente con la laxitud de los criterios de evaluación y promoción, la medida de repetición de curso escolar es una medida muy extraordinaria de atención a la diversidad.

Dentro de la atención a la diversidad la LOMCE introduce dos nuevas modificaciones: los Programas de Diversificación Curricular son sustituidos por programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento que se inician en el segundo curso; y de otro lado, los Programas de Cualificación Profesional Inicial son sustituidos por Formación Profesional Básica.

Para todos los alumnos que obtengan el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria, incluidos los alumnos de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, tienen opción a la elección entre Bachillerato o Formación Profesional de grado medio.

El Bachillerato sigue siendo la vía académica de la secundaria postobligatoria, su duración es de dos cursos escolares, que comprendería de 16 a 18 años de edad, habiendo la opción de una repetición por curso escolar si suspende más de dos materias, excepcionalmente se podrá repetir un curso dos veces previo informe favorable del equipo docente, no pudiendo permanecer en la etapa más de cuatro años.

Las modalidades de la etapa son tres: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y artes; dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se contemplan dos itinerarios: itinerario de humanidades, y el de ciencias sociales. Cada una de las modalidades cuenta con sus propias materias troncales, dos de libre elección entre una serie entre las que el alumno elige, y entre las asignaturas específicas se da la opción de elegir entre dos y tres materias, y después las asignaturas de libre elección. En Bachillerato deja de haber materias comunes entre las modalidades, salvo aquellas

asignaturas que sean coincidentes, por ejemplo, en todas se ofrece lengua extranjera (Título IV de la LOE modificado por la LOMCE).

Para la promoción de primero a segundo de Bachillerato se exige la superación de todas las asignaturas cursadas, admitiéndose un máximo de dos asignaturas que tengan una evaluación negativa, de las que el alumno se matriculará el curso siguiente. De aquella materia del segundo curso cuya matriculación esté condicionada a una de primer curso que el alumno todavía no haya aprobado, de esa asignatura de segundo curso no podrán matricularse hasta que no superen la de primer curso.

La obtención del título de Bachiller, una vez aprobadas todas las asignaturas de Bachillerato, se logra una vez superada una prueba de acreditación y madurez de conocimientos, donde se examinará de todas las materias troncales, de libre elección, y de entre las específicas se examinará de al menos una, que no sea religión o educación física. Los alumnos que no hayan logrado la superación de la prueba, o deseen la repetición de la prueba para la mejora de las calificaciones, pueden repetir la prueba en convocatorias sucesivas, habiendo dos convocatorias anuales, ordinaria y extraordinaria. Para los alumnos que repitan la prueba para la mejora de los resultados únicamente se contará aquella donde tenga mejor rendimiento. A esta prueba es lo que coloquialmente se llama reválida.

Una de las novedades de esta reválida es que sustituye a la antigua selectividad. Mientras el artículo 38.1 de la LOE exigía la superación de una prueba única para el acceso a la universidad:

“Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios” (Art. 38.1 de la LOE).

La LOMCE modificará este apartado señalando:

“Las Universidades podrán determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente exclusivamente por el criterio de la calificación

final obtenida en el Bachillerato” (Art. 38.1 de la LOE modificado por LOMCE).

La calificación obtenida al final del Bachillerato al que menciona la LOMCE se refiere a la nota final obtenida en la prueba de madurez de conocimientos adquiridos, que se conoce actualmente por reválida, de modo que la reválida sustituye a la universidad, sin perjuicio de cualquier otra prueba adicional que independientemente realicen las universidades, tal como viene recogido en el siguiente punto dos del artículo 38 de la LOE modificado por la LOMCE.

Y para terminar las etapas postobligatorias de educación secundaria española, la Formación Profesional (Título V de la LOE modificado por la LOMCE) hoy en día quedaría estructurada del siguiente modo: ciclos de Formación Profesional Básica que sustituyen a los Programas de Garantía Social, ciclos formativos de Grado Medio, y ciclos formativos de Grado Superior.

La Formación Profesional Básica sustituye a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pero en esencia sigue orientándose al mismo perfil de alumnos: entre 15 y 16 años, o cumplirlos a lo largo del curso, haber cursado primer ciclo de la ESO sin posibilidades de promoción a cuarto curso, admitiéndose excepcionalmente alumnos de 4º de la ESO, previo asesoramiento de la familia. Son ciclos de dos años de duración, no pudiendo permanecer en estos cursos más de cuatro años, y dada la problemática de los alumnos, junto a los contenidos vocacionales también se desarrollan competencias básicas, otorgándoles el Título Profesional Básico.

Los alumnos de estos ciclos que quieran la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria, deberán presentarse a una prueba de acreditación de conocimientos, y los que prefieran la continuación de la vía vocacional podrán matricularse, sin prueba de acceso previa, en los ciclos formativos de Grado Medio.

A los ciclos formativos de Grado Medio se matriculan alumnos que dispongan del Título de Formación Profesional Básica, Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachiller, o universitario, o títulos de Técnico o Técnico Superior, o superando una prueba a partir de 17 años.

Además de los contenidos vocacionales propios de cada ciclo formativo, entre las materias se puede incluir las siguientes para la facilitación de la incorporación de los

alumnos a ciclos formativos de Grado Superior: comunicación en lengua española, comunicación en lengua extranjera, matemáticas aplicadas.

A los ciclos formativos de Grado Superior sólo se accede con título de Bachiller, universitario, Técnico, Técnico Superior, certificado de superación de todas las materias de Bachillerato, prueba específica a partir de 19 años.

Y finalmente, siguiendo el patrón del Sistema Dual de Alemania, en España se está introduciendo la Formación Profesional Dual que permite la compatibilización a tiempo parcial las enseñanzas y formación en prácticas en centro de trabajo (artículo 42 bis de la LOE modificado por la LOMCE). Aunque académicos españoles como Rego Agraso, Barreira Cerqueiras y Rial Sánchez (2015: 160-161) ponen de manifiesto sus dudas sobre que España logren resultados similares Alemania, por: la ausencia de consenso educativo español, incertidumbre sobre el grado de compromiso del empresariado español salvo que haya beneficios a corto plazo, incertidumbre asociada a la propia cultura empresarial española, y el nivel de exenciones fiscales que reciban por su participación, y el volumen de la inversión educativa en esta modalidad.

Debido a la enorme inestabilidad del panorama educativo español es difícil una previsión de futuro de la LOMCE, cuando desde que la LOGSE rompe el consenso en torno a la LGE, a cada cambio de gobierno hay una nueva reforma educativa.

En cualquier caso hay una serie de aspectos de los cuales la LOMCE sentará un precedente para futuras leyes: el peso creciente de la evaluación, la recuperación de aspectos tradicionales de la educación como la disciplina y la autoridad, desaparición de los Programas de Diversificación Curricular por nuevos modelos de apoyo y refuerzo a los alumnos con problemas y dificultades en el aprendizaje, el establecimiento de la Formación Profesional Básica que elimina el estigma social de los Programas de Garantía Social y los Programas de Cualificación Profesional Inicial, y la incorporación del Sistema Dual alemán a través de la Formación Profesional Dual; por citar algunos de los aspectos más sobresalientes de la LOMCE y recurrentes en próximas legislaciones, y en todo caso, cuando el consenso educativo sea posible, elementos de política educativa en la agenda de negociación.

Ante la actual ausencia de consenso educativo en España es muy previsible que la vigencia de la LOMCE sea limitada al igual que en la LOCE, o el texto original de la

LOE, pero a medida que se han ido redactando nuevas normativas han aparecido nuevas aportaciones, que volverán a ser motivo de reflexión, a pesar que algunas ellas, como el caso de la LOCE, ni siquiera fueron llevadas a la práctica.

En la LOMCE uno de los motivos de crítica es que se ha perdido una oportunidad para la corrección de muchos elementos de la LOE, entre ellos la laxitud en la evaluación establecida por la LOE, donde se permite la promoción en secundaria obligatoria aun teniendo dos materias suspensas (*GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753*). Una ley continuista de la legislación vigente, continuando con los procesos de autonomía de centro y ambigua regulación de los centros concertados, siendo los principios de la LOMCE básicamente los mismos que la LOE (*DE LOS MOZOS Y TOUYA, 2014: 24*).

Otra de las críticas a la LOMCE es la ausencia de consenso en el modo de elaboración de esta nueva ley. En octubre del 2012 la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación aprobó en Las Palmas una Declaración sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en donde se establece “la Imperiosa necesidad de dotar a nuestro sistema educativo de una estabilidad normativa”, finalizando la Declaración diciendo que el gobierno no continúe la tramitación parlamentaria hasta que no recabe la opinión de las entidades directamente afectadas (*MARTÍN SANCHEZ, 2013: 395-397*). A pesar de este tipo de declaraciones, una vez aprobada la LOMCE persisten las críticas sobre falta de consenso en comparación a la LOE (*TIANA FERRER, 2014: 20-23*).

En este sentido un grupo de académicos aglutinados en el Foro de Sevilla (2014) al cual también pertenece Tiana Ferrer, en su segunda declaración pone de relieve sus críticas a la LOMCE, en donde manifiestan: su carácter neoliberal orientada a la escuela privada y la enseñanza religiosa, se critican los recortes presupuestarios en materia de educación realizados por el gobierno de Mariano Rajoy, critica la vuelta a la reválida, y la vuelta a los itinerarios formativos de la LOCE en las dos opciones de Bachillerato, académico o aplicado que la LOMCE propone para el segundo ciclo de esta etapa, y critica que se publiquen los resultados de la evaluación de los centros por la administración educativa, dado que son medidas que desaconseja la Unión Europea.

“En la gran mayoría de los países europeos no se publican los resultados de las pruebas nacionales por centro. En algunos países los textos oficiales establecen

claramente que las pruebas nacionales no pueden utilizarse para clasificar a los centros (...) En Finlandia ha habido una fuerte presión por parte de los medios de comunicación para que se publicaran las clasificaciones de los centros, pero en el debate posterior se llegó a un consenso nacional sobre la confidencialidad de los resultados obtenidos por los centros” (EURYDICE, 2010; citado por el FORO DE SEVILLA, 2014: 6).

La tendencia neoliberal de la LOMCE ha sido manifestada por diversos autores, entre ellos Escudero Muñoz (2013). Y en líneas generales Tiana Ferrer sintetiza las principales críticas a la LOMCE, afirmando que separa a los alumnos en vías divergentes, recupera la reválida, recentraliza el currículo, refuerza el papel de la religión, elimina el carácter de servicio público de la educación, y reduce la participación de los sectores afectados, (TIANA FERRER, 2014: 20-23). A lo que debe unirse las apreciaciones de Martínez Ceron (2013: 401-403) en las que señala que la LOMCE no aborda el abandono ni el fracaso escolar, tampoco las disparidades entre territorios en este sentido, ni el problema de las repeticiones. Martínez Cerón también señala que tampoco se afronta el problema de la formación docente. Un aspecto en el cual Fernández Enguita pone de manifiesto que el sistema de selección del profesorado en España es inadecuado, un factor que contribuye a una pérdida de calidad educativa, y contribuye al fracaso del sistema educativo (FERNANDEZ ENGUITA, 2012: 36).

Las valoraciones sobre la inadecuación de los sistemas de selección docente en España son una crítica que ha sido también realizada desde otros ámbitos académicos, en donde señalan que una de las ventajas que hace a Finlandia más competitiva a España son los duros requisitos de acceso a la función docente (GARCÍA RUIZ, 2011b).

En la crítica de De Pro Bueno se pone de manifiesto que en primaria desaparecen los ciclos, volviendo a la organización curricular por curso. El autor señala que a una edad tan temprana no es el alumno el que debe adaptarse a los programas, es el programa el que debe adaptarse al alumno (DE PRO BUENO, 2013: 405-414).

Muchas de las críticas a la LOMCE han sido compartidas por diversos autores, en relación a que mantiene una laxitud en los criterios de evaluación y promoción en secundaria, admitiendo hasta dos materias suspensas, los criterios de selección docente tampoco no idóneos, es una ley continuista de la LOE en la medida que recoge sus

principios sin modificarlos, y es una ley en donde hay serias ambigüedades, por ejemplo en el régimen de los conciertos educativos. Sin embargo en otros elementos de crítica no hay suficiente consenso en el ámbito académico.

En relación a las críticas que vierte el Foro Sevilla en la segunda declaración del 2014, de cómo es desaconsejable la publicación de las evaluaciones de centro, otros académicos consideran que este tipo de factores no alteran el rendimiento educativo. En una investigación de Brindusa, Cabrales, Sainz e Ismael Sanz señalan lo siguiente:

“En la Comunidad de Madrid se realizó un examen estandarizado por primera vez (y sus resultados se publicaron) en 2004/2005 para todos los alumnos de 6º de primaria, mientras que en otras regiones de España, no existía dicho examen. Empleando un enfoque de diferencias en diferencias encontramos un efecto positivo en la lectura del orden de 14 a 17 puntos PISA. El método de control sintético conduce a un efecto parecido incluso en términos cuantitativos. Nuestros resultados están en línea con las investigaciones previas en el área, pero nuestro estudio proporciona una innovación importante, ya que los exámenes externos en Madrid no tienen consecuencias para los estudiantes (BRINDUSA, CABRALES, SAINZ, e ISMAEL SANZ, 2013: 46).

Las críticas del Foro Sevilla van orientadas a cómo la publicación de las evaluaciones puede influir en elección de centro, sin embargo Calsamiglia y Güell, señalan que lo más importante es la cercanía, “la evidencia empírica demuestra que los padres eliminan las escuelas sobre-demandadas y tienden a poner como primera opción las escuelas a las que el mecanismo da prioridad, es decir, las escuelas del barrio” (CALSAMIGLIA y GÜELL, 2013: 120).

Las investigaciones de Brindusa, Cabrales, Sainz e Ismael Sanz, se pondrían en contradicción con aquellos académicos que consideran que la vinculación de la cultura de la evaluación y la libertad de elección de centro crea dinámicas de segregación escolar. Una segregación en donde “La distribución del alumnado inmigrante entre la red de centros públicos y los privados concertados es muy desigual: un 80% realiza sus estudios en centros públicos y un 17% en los privados concertado” (PRATS, 2005: 210). De modo que

“La excesiva concentración [de alumnos inmigrantes] en determinados centros favorece la aplicación de estrategias didácticas específicas, aunque puede incrementar la descohesión del sistema. La «huida» de las familias autóctonas de los centros, en los que el peso del alumnado inmigrante crece, está constatada estadísticamente. Este hecho clasifica y caracteriza los centros, siendo los de la red pública los que asumen, casi en exclusiva, esta difícil tarea” (PRATS, 2005: 212).

Las afirmaciones de Prats sí estarían más en la línea de la crítica progresista a las políticas neoliberales de libertad de elección de centro, y que pondrían a poner de manifiesto que suponen una vuelta a la meritocracia. Valoraciones que confirma Salido Cortes cuando analizaba los retos de la educación española a la luz del informe:

“• En primer lugar, parece prioritario afrontar una política que garantice la equidad en la admisión de los alumnos en los centros de la red escolar pública (incluyendo especialmente a los centros concertados) minimizando en la medida de lo posible el efecto de la segregación residencial sobre la segregación social en la escuela.

• En segundo lugar, habría que reforzar las políticas existentes para garantizar el rendimiento óptimo de los estudiantes con necesidades especiales, sean autóctonos o extranjeros, favoreciendo la intervención temprana y facilitando un entorno educativo más estimulante y eficiente para docentes y alumnos.” (SALIDO CORTES, 2007: 6)

Aunque no debería generalizarse a todas las escuelas concertadas, tal como afirma Fernández Enguita (2004). Las generalizaciones tampoco son buenas, habrá excepciones, no en vano García Garrido recuerda que la Educación Comparada no es una ciencia nomotética ni normativa.

Y en relación a las críticas a la recentralización curricular de la LOMCE van orientadas a que el contenido de las materias troncales, las más sustantivas, son establecidas desde la administración central, mientras en el caso de las específicas se da más libertad a las Comunidades Autónomas. Las críticas de recentralización curricular a la LOMCE recuerdan a las críticas de los sectores progresistas a la *Education Reform*

Act de 1988 en la última legislatura de Thatcher, recentralización que tuvo el apoyo laborista, y se mantuvo en los gobiernos de Blair y Brown.

Ante las críticas sobre la recentralización sería importante tener en cuenta que, tal como manifiestan los últimos informes PISA, el grado de desigualdad en rendimiento escolar entre regiones en España es uno de los más altos de la OECD.

Ya para acabar el análisis de las críticas a la LOCE, en relación a la crítica de la reválida, en realidad lo que hace es la sustitución de la selectividad, establecida en 1971, en el tardofranquismo, siendo uno de los pocos vestigios que quedan de la LGE. Pero sobre estos aspectos se profundizará en las conclusiones sobre la educación secundaria española.

En cualquier caso el capítulo de la legislación educativa española está muy lejos de cerrarse, una vez que la LOGSE rompe el consenso de la LGE en los primeros gobiernos de la Transición, la educación española, de modo muy similar a la británica, vive un periodo de politización, aunque quizás más aguda en España que en el Reino Unido. En este contexto el futuro de la educación española pasa por un consenso en materia educativa a nivel nacional, un consenso que debería tener carácter de urgencia, y quizás la clave del éxito se encontraría en una reedición de la Ley de Bases, como hiciera Moyano, pero ahora adaptada a la escuela comprensiva, la globalización, y la postmodernidad,

5.5.4. España en el informe PISA del 2012.

En resumen se puede decir que la situación educativa española es una difícil combinación de incertidumbre y deseo de un futuro mejor gracias a la educación, que sucesivamente choca frente al muro de la polarización ideológica y social, que España observa desde la Segunda República, y si bien la restauración de la monarquía parlamentaria en la Transición ha creado al menos un nuevo escenario político de paz, libertad e igualdad, queda por ver si este nuevo momento de consenso democrático que estamos viviendo cristaliza alguna vez en materia educativa. Mientras esto no se produzca, lógicamente el rendimiento escolar español está comprometido, lo cual se refleja en los resultados españoles en los informes PISA.

Los puntajes para España son de 484 puntos en matemáticas, 488 en lectura, y 496 en ciencia, en líneas generales muy por debajo de la media, que en matemáticas es de 494, 496 en lectura y en ciencias 501 (OECD, 2014).

En comparación a Suecia, Finlandia, Reino Unido, y Alemania, los puntajes españoles estarían por encima de Suecia, que sólo llega a 478 en matemáticas, 483 en lectura, 485 en ciencia. Pero España se encontraría por debajo de Finlandia, Alemania, y Reino Unido.

Si dentro de los países incluidos en esta investigación, la ordenación según niveles de excelencia en el informe PISA 2012, de mayor a menor, sería: la primera posición, de mayor excelencia, Finlandia, seguida de Alemania, Reino Unido, la cuarta posición la ocuparía España, por debajo de la cual sólo estaría Suecia. En comparación a los demás países, mientras el Reino Unido ocuparía un nivel de excelencia intermedio, y Suecia un nivel de excelencia bajo, el nivel de excelencia que ocuparía España sería de intermedio-bajo, siendo el nivel de Alemania de intermedio-alto, y el nivel de excelencia de Finlandia alto.

El nivel intermedio-bajo de excelencia educativa de España demuestra el escaso resultado de las últimas reformas, no sólo atribuible a las reformas en sí, algunas como la LOCE ni siquiera fueron llevadas a la práctica. Debe atribuirse a la acumulación de problemas en la educación española desde la Transición, dominada por la inestabilidad que crea la falta de consenso, que impide la competitividad internacional del sistema educativo español.

Dentro de las conclusiones que en el informe PISA del año 2012 se especifican en la nota explicativa España, *country note*, se señalan los siguientes aspectos (OECD, 2013c):

- El rendimiento se encuentra estancado por debajo de la media de la OECD a pesar que se incrementa un 35% la inversión educativa desde 2003.
- Desde el año 2003 al 2012 se incrementa en 6 puntos la diferencia del rendimiento entre alumnos con alto nivel socioeconómico frente alumnos en desventaja, la diferencia de ambos grupos el año 2012 es de 34 puntos.

- Mientras en 2003 la diferencia entre chicos y chicas en matemáticas era de 9 puntos, en 2012 es de 16 puntos, un incremento de la diferencia de 7 puntos entre 2003 al 2012.
- En lectura las chicas aventajan a los chicos sólo en 29 puntos, cuando en esta diferencia la media de la OECD son 38 puntos.
- Entre el año 2003 al 2012 el rendimiento en matemáticas no se ha mejorado pasando de 485 a 484 puntos.
- Los resultados en lectura han bajado de 493 en el 2000 a 488 en la actualidad.
- Ligera subida en ciencia desde 2006 a 2012 que pasa de 488 a 496 puntos
- En líneas generales habiendo unas condiciones demográficas en 2003 similares a las de 2012 los resultados del 2003 fueron mejores a los del 2012.
- Uno de cada tres estudiantes ha repetido algún curso escolar, lo que manifiesta una elevada ratio de repetición y a un coste muy elevado, el coste económico de repetición por cada alumno es de 20.000 euros, el elevado nivel de repetición escolar supone el 8% del presupuesto destinado a educación primaria y secundaria.
- Las mayores tasas de repetición se localizan en alumnos de nivel socioeconómico bajo.
- Uno de cada cuatro estudiantes, 25%, es escolarizado en centros donde la moral docente es baja, cuando la media en la OECD sería uno de cada diez estudiantes, 10%.
- El 29% de los estudiantes son escolarizados en centros donde los directores afirman que hay resistencia docente al cambio educativo.

El informe PISA del año 2012 es un retrato de la crisis educativa española. Una crisis que mientras en otros países como Suecia se compensan con una elevada igualdad, en España sucede justo lo contrario, el bajo rendimiento escolar es simultáneo a una elevada varianza explicada por diferencias socioeconómicas.

En relación a la influencia del nivel socioeconómico por áreas de evaluación en PISA 2012, en el caso de España estarían por encima de Finlandia, Suecia y Reino Unido, aunque por debajo de Alemania. Los resultados de España serían los siguientes: 15,8% de varianza explicada por nivel socioeconómico en matemáticas, en lectura 12,5%, y en ciencia 13,6% (OECD, 2014). Sólo Alemania superaría España en varianza explicada por área a causa del nivel socioeconómico.

Siendo España un sistema educativo comprensivo genera más desigualdades educativas asociadas al nivel socioeconómico que Finlandia, Suecia, y Reino Unido, siendo el comportamiento España en este sentido muy similar a Alemania, un sistema educativo altamente diversificado que tradicionalmente presenta mayores niveles de desigualdad de rendimiento explicado por variables socioeconómicas.

A fin de evidenciar los *key findings* que señala la OECD para España se hará un análisis más detallado por competencia y género. En matemáticas en el año 2000 el puntaje español fue de 476 puntos, en 2012 sería de 488 puntos, una mejora de 12 puntos, aunque efectivamente desde el año 2003 al 2012 los datos se encuentran prácticamente estancados, a pesar del aumento en inversión educativa. Se produce un muy ligero aumento de alumnos de bajo rendimiento, por debajo del Nivel 2, inferior a 420,07 puntos, pasando en estos años de 23% a 23,6% un ligero incremento del 0,6%, estabilidad que se mantiene entre los alumnos de alto rendimiento superior al Nivel 5, por encima de 606,99 puntos, si acaso subiendo una décima, pasando del 7,9% al 8% en estos años (OECD, 2014).

En el análisis por género de la competencia matemática, se observa un ligero incremento de alumnos de bajo rendimiento en las chicas entre los años 2003 al 2012 que pasa de 23,4 a 25,1, un incremento del 1,7%, mientras en los chicos un ligero descenso en el grupo de bajo rendimiento en matemáticas pasando del 22,5% al 22,1%, un ligero descenso de cuatro décimas (OECD, 2014).

En líneas generales los resultados de España en la competencia matemática se mantienen estancados desde el 2003, tal como señala la OECD.

En España en el año 2000 el rendimiento en competencia científica fue de 491 puntos, en 2012 de 496, una ligera subida de 5 puntos, en términos globales como sostiene la OECD los resultados se mantienen estables. Si acaso ligeros cambios, un ligero descenso de alumnos en el grupo de bajo rendimiento en competencia científica, inferior al Nivel 2, por debajo de 409,54 puntos, que entre 2006 al 2012 pasa del 19,6% al 15,7%, un descenso de 3,9%. Estabilidad más manifiesta en el grupo de alumnos de alto rendimiento, por encima del Nivel 5, superior a 633,33 puntos, que entre los años 2006 al 2012 pasan del 4,9% al 4,8%, un descenso de una décima (OECD, 2014).

Una estabilidad en los grupos de alto y bajo rendimiento, donde el análisis por género revela un descenso de chicos de bajo rendimiento en competencias científicas, mientras aumentan las chicas en este grupo. En el grupo de alto rendimiento los cambios son muy ligeros.

La participación de chicos en el grupo de bajo rendimiento en competencias científicas entre los años 2006 al 2012, desciende del 19,6% al 15,9%, un descenso del 3,7%, mientras en chicas desciende del 19,7% al 15,5%, un descenso del 4,2% (OECD, 2014). Mientras en el grupo de alto rendimiento en competencia científica, entre los años 2006 al 2012, los chicos pasan del 5,6% al 6%, sólo cuatro décimas de crecimiento, mientras el grupo de chicas baja del 7,2% al 5,8%, un descenso del 1,4% (OECD, 2014).

Los datos demuestran una gran estabilidad en el rendimiento escolar en competencias científicas en el caso de España.

En el caso de la competencia lectora los datos manifiestan tendencia a la baja. En el año 2000 el puntaje español en lectura fue de 493 puntos (OECD, 2003) en 2012 fueron 488 puntos, una reducción de cinco puntos (OECD, 2014).

Los alumnos de bajo rendimiento en lectura, por debajo del Nivel 2, inferior a 707,47 puntos, pasan entre los años 2000 al 2012 del 16,3% al 18,3%, un aumento de 6% de alumnos de bajo rendimiento, mientras los alumnos de alto rendimiento superior a Nivel 5, por encima de 625,61 puntos sólo pasan de 4,2% a 5,5%, una subida de

apenas siete décimas (OECD, 2014). Mientras el grupo de alto rendimiento apenas crece, el grupo de bajo crecimiento si demuestra mayor crecimiento.

Y en el análisis por género se observa cómo en el grupo de bajo rendimiento los chicos pasan del 20,4% al 23,4%, una subida del 3%, mientras los chicos en el grupo de alto rendimiento pasarían del 3,6% al 4,5%, sólo una subida del 0,9%. Mientras el grupo de chicos de alto rendimiento en lectura permanece prácticamente estable, hay un crecimiento de alumnos de chicos en el grupo de bajo rendimiento (OECD, 2014).

En el caso de las chicas, el aumento de chicas en el grupo de bajo rendimiento en lectura pasaría del 11,5% al 13,1%, una subida del 1,6%, mientras el grupo de chicas de alto rendimiento apenas sube del 4,9% al 6,5%, representando un crecimiento del 1,7%.

Lo que se desprende en términos globales de los resultados PISA del año 2012 es un estancamiento de los datos, en donde se producen ligeras subidas y bajadas, si acaso más crítico en competencia lectora, donde hay una clara tendencia a la baja. Lo cual contrasta con el importante esfuerzo en inversión económica, que a pesar de la crisis económica se ha venido realizando, suponiendo un incremento del 35% en inversión educativa (OECD, 2013c).

Los datos del último informe PISA demostrando el estancamiento del rendimiento educativo español en términos globales, y demostrando una tendencia a la baja en lectura, ponen de manifiesto una vez que las últimas reformas educativas no han servido para mejorar los resultados escolares españoles en las evaluaciones internacionales, a pesar de los esfuerzos y el incremento de la inversión, pero que en definitiva, mucho más importante que la cuestión económica, es quizás que el sistema educativo español adolece una clara orientación educativa que sea compartida y asumida por los partidos y sindicatos, familias y estudiantes. Lo que España precisa es de un verdadero proyecto educativo común que aglutine todas las sensibilidades educativas.

5.5.5. Elementos de configuración de la escuela comprensiva española.

El informe PISA revela la crisis de la escuela española, a pesar de los esfuerzos y el aumento en la inversión educativa, la competencia española en las evaluaciones internacionales se mantiene estancada sin señales de superación

Las deficiencias no deben atribuirse a factores circunstanciales, apelando a la crisis económica y medidas de austeridad, críticas muy legítimas pero coyunturales. El fondo del problema es más profundo, prueba de ello que Finlandia en medio de la crisis económica de los años noventa adapta su sistema educativo a los desafíos políticos y económicos, nacionales y globales, desde una política de austeridad, pero sin caer en los tópicos del neoliberalismo, y sin merma de la calidad educativa, convirtiéndose en referencia internacional por su capacidad de competencia económica y educativa, según los estudios de la OECD y el informe PISA.

Que un país atravesase un periodo de crisis no tiene por qué repercutir en la calidad educativa. De hecho en los periodos de crisis económica en Occidente se produce un incremento de la escolarización, para una mayor posibilidad de empleo. Y precisamente ante la crisis económica del 2008 es cuando el gobierno de Barak Obama incrementa el presupuesto educativo estadounidense para la elevación de la competitividad internacional del país (Calosci, 2010).

La crisis económica es un factor que puede contribuir al deterioro educativo, pero no necesariamente, siempre y cuando sus posibles efectos se compensen con una adecuada política educativa orientada a la elevación de la competitividad sin perjuicio de las tradiciones escolares.

Una de las diferencias entre Finlandia y España, es que cuando Finlandia instaura la escuela comprensiva únicamente toma de Suecia el modelo de estructura escolar, pero no la metodología docente. Finlandia conserva su arraigo a la educación tradicional, y a pesar de la crisis económica de los años noventa hoy en día es un baluarte de calidad educativa.

Inicialmente, el proyecto de escuela comprensiva española de Villar Palasí, pretende un equilibrio entre modernización y educación tradicional. Equilibrio que se rompe cuando la LOGSE establece un modelo de escuela netamente progresista, en donde se priorizan los métodos progresivos, sin un apoyo docente unánime (PRATS,

2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b). La situación del profesorado español ante la pedagogía progresiva de la LOGSE es semejante a la del profesorado sueco en 1962, cuando se ve obligado por el gobierno al abandono de los métodos tradicionales, imponiéndose la pedagogía progresiva.

El problema de la educación española, y cuyos resultados son visibles en el informe PISA, es una crisis de identidad, cuando del modelo vertical y rígido de la dictadura, en la Transición se pasa a un modelo democrático, excesivamente descentralizado, en donde la socialdemocracia española identifica educación tradicional y dictadura, lo que lleva al abandono de la educación tradicional, cuando otros países, con una larga tradición democrática, como Finlandia, se sigue conservando la pedagogía formal.

Los bajos resultados españoles en el informe PISA son sólo la punta del iceberg de un problema que se remonta a cuando la Transición inicia la modernización sujeta a múltiples limitaciones, que impiden la adecuación completa de la enseñanza española a la globalización y la postmodernidad, por diversas razones, entre ellas: polarización ideológica y social, ausencia de consenso, falta de estabilidad, ruptura del equilibrio entre pedagogía tradicional y progresiva.

La baja competencia educativa española en las comparaciones internacionales es un síntoma de la crisis educativa visible en todos sus elementos, cuya configuración ahora se estudia. En los elementos que configuran la escuela comprensiva, en cualquier país y periodo histórico se identifican: influencia de autores autóctonos, cultura escolar, estructura, *curriculum*, paradigma (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594; GARCÍA RUIZ, 2011b: 180); se entrevé los efectos de la crisis

En relación a los autores autóctonos de la escuela comprensiva en España, en la literatura pedagógica anterior a la dictadura no existe un movimiento de escuela comprensiva que obedeciera a tal nombre. Lo que se observa es un movimiento de escuela única o escuela unificada, donde sobresale Lorenzo Luzuriaga, y dentro de las filas del PSOE y la UGT será defendida por Rodolfo Llopis, quien ocupará cargos de relevancia en el Ministerio de Educación durante los gobiernos progresistas de la Segunda República. Es precisamente en el bienio azañista cuando se le encarga a Luzuriaga la elaboración de un proyecto de ley, aunque ni siquiera se materializa dada

la inestabilidad política de la época, en las siguientes elecciones gana la alianza conservadora radical-cedista paralizando las reformas azañistas en educación.

El motivo por el cual en España se expande el movimiento de escuela única es por la influencia francesa de la pedagogía española, influencia que se remonta al *Informe Quintana*, inspirado en el *Rapport* de Condorcet. Desde entonces la influencia francesa en la pedagogía española de los siglos XIX y XX ha sido notoria.

El origen del movimiento de escuela única en Francia es descrito sucintamente por Gavari Starkie:

“El cambio más importante en la democratización educativa se produjo tras la I Guerra Mundial. La lucha en las trincheras de los ciudadanos franceses procedentes de diversas clases propició una nueva conciencia acerca de las desigualdades sociales. Los profesores se agruparon formando el grupo de los denominados Compañeros Universitarios o *Compagnons*, y defendían en sus escritos la democratización de la enseñanza y la creación de la escuela única. El proyecto de los *Compagnons* aspiraba a la creación de una escuela articulada en grados sucesivos con la idea de proporcionar a los estudiantes una misma formación general hasta la edad de 14 años y en la que el criterio de selección no estuviese determinado por el origen social del alumnado sino por el mérito mismo” (GAVARI STARKIE, 2005: 435)

El movimiento de escuela única se expandirá en España siendo Luzuriaga su principal exponente teórico, aunque el propio Luzuriaga señala que el nombre de escuela única no sea el más adecuado, “la expresión ‘escuela única’ es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*” (BERRIO, 1976: 55). Precisamente el término con el cual se designaba a la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania, Alemania oriental, en la época socialista, “*the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (Einheitsschule)*” (KOTTHOFF, 2011: 31); explicación que comparten Dövert, Klieme, Sroka (2004: 309).

De hecho cuando se analizan los objetivos que perseguía la escuela única o unificada que defendía Luzuriaga se percibe una gran conexión con los elementos del principio original de escuela comprensiva. Dentro de los rasgos de modelo de escuela única de Luzuriaga, Ruiz Berrio (1976: 57) identifica los siguientes: creación de una escuela básica, común a todos los niños, y la unión de la primera y segunda enseñanza.

Estos dos elementos, una educación común y básica en donde se una educación primaria y secundaria, unido a que el movimiento de escuela única en Francia desde la Primera Guerra Mundial defiende una escolarización hasta los 14 años, y que la escuela comprensiva de Alemania oriental, *Einheitsschule*, era de ocho años, son elementos que revelan algunas de las fuentes originales del modelo de escuela comprensiva que se implanta en 1970 en la LGE de Villar Palasí, cuando crea la Educación General Básica de 6 a 14 años de edad, una escuela comprensiva con ocho cursos de duración.

El antecedente más claro de escuela comprensiva en España, antes de la LGE, es el movimiento de escuela única o unificada de influencia francesa, a su vez influenciadas por la *Einheitsschule* alemana, término que Kotthoff (2011) equipara a *comprehensive school*. Y al igual que según señala Ferrandis Torres (1988) una de las características de la *comprehensive school* es ser una escuela integral, precisamente el modelo de escuela única que según Sirvent Gárriga (2014) defiende la Asociación General de Maestros en el congreso de la UGT de 1918, cuando presenta una ponencia sobre la escuela única integral, que pasa a formar parte del programa de la UGT.

A causa de la victoria del bando nacional en la guerra civil, y dada la afiliación socialista de Luzuriaga, el pedagogo español se ve obligado al exilio al igual que Rodolfo Llopis y otros muchos pedagogos españoles. El modelo de escuela que se continua en la dictadura es un modelo de escuela diversificada, amparada en el consenso logrado en la Ley Moyano en 1857, hasta que el desarrollismo de los años sesenta hace que el régimen inicie la modernización de sus estructuras, incluida la educativa, que encarga a Villar Palasí, para que prepare el sistema educativo español para los profundos cambios que están por venir, implantándose la escuela comprensiva.

El modo en que Villar Palasí llevará a cabo la reforma será desde una síntesis de la educación tradicional, continuada durante el régimen, y la pedagogía progresiva (GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753). En donde el régimen asimila elementos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, basada en la pedagogía de Rousseau, Pestalozzi y

Fröebel (BERREIRO, 1989: 20). Una pedagogía progresiva en la cual también se encuentra Lorenzo Luzuriaga, quien en España fue el portavoz de la Escuela Nueva en la Revista de Pedagogía.

La pedagogía impresa en la LGE será una obra de moderación y prudencia, en un intento de reconciliación y síntesis de los aspectos más significativos de la pedagogía progresiva, y la educación tradicional. Una reconciliación motivo de consenso social, a pesar de las duras condiciones bajo la dictadura, consenso que se rompe cuando se adapte la escuela comprensiva a la democracia en la LOGSE .

Para cuando llegue el momento que el socialismo español adapte la escuela comprensiva hará valer su apoyo histórico a la escuela nueva y la educación activa. Apoyo sancionado en el congreso de 1918 (MEC, 1982: 79). Y vuelve a ponerse de manifiesto en la Transición, haciendo una ley inspirada en la pedagogía progresiva.

Entre los principales teóricos en la época de la LOGSE figuran las aportaciones de Álvaro Marchesi, catedrático en psicología evolutiva y de la educación, entre 1992-1996 Secretario de Estado de Educación para la aplicación de la LOGSE, y Cesar Coll, también catedrático de psicología evolutiva y de la educación que participará en el desarrollo curricular de la reforma. Álvaro Marchesi y Cesar Coll entre otros, dieron a la LOGSE un marcado carácter progresivo al apoyarse en las teorías constructivistas.

El modo en que de forma unilateral y sin consenso previo la LOGSE se apoyará en determinadas corrientes pedagógicas, será un factor de crítica y rechazo por parte de determinados sectores educativos (García Ruiz, 2011b: 186; PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011).

La ruptura del consenso desde que se impone la pedagogía progresiva, sólo que ahora desde teorías constructivistas, hará que la cultura escolar española sea un mosaico donde prima la diversidad. Frente la cultura escolar tradicional basada en la autoridad y la disciplina durante el régimen franquista, se pasa a un modelo de cultura escolar donde priman los valores democráticos, pero que en la práctica, a causa de la polarización social, y la ausencia de estabilidad, produce una heterogeneidad de praxis docente incluso dentro de una misma escuela (GARCÍA RUIZ, 2011b: 187).

Sobre el siguiente elemento, la estructura escolar actual de la escuela comprensiva española, a pesar de los vaivenes legislativos, en líneas generales sigue

dentro de los parámetros de la LOGSE de 1990. De hecho la LOCE en 2002 ni siquiera llega a implantarse cuando es derogada por la LOE en 2006, actualmente en vigor, en donde de nuevo se abandona muchos de los principios de la educación tradicional, siendo sólo parcialmente modificada por la LOMCE, que en líneas generales mantiene los principios de la LOE (DE LOS MOZOS Y TOUYA, 2014: 24).

En líneas generales la organización de tramos, educación infantil de 0-6 años, primaria de 6-12 años, ESO de 12-16 años, secundaria postobligatoria desde 16 años, educación superior a partir de los 18 años, se mantiene invariable.

Se han producido algunas reformas sobre la naturaleza de la educación secundaria obligatoria. Los más significativos de la LOMCE para primaria: desaparición de los ciclos y realización de evaluaciones en tercero y sexto de primaria; en secundaria obligatoria: diferenciación entre dos modalidades en el último curso diferenciando entre modalidad académica y aplicada, y en general aumento de la optatividad en los últimos cursos de secundaria obligatoria, si bien hay un relajamiento de los criterios de promoción que permiten hasta dos materias suspensas, y en enseñanza religiosa se mantienen los criterios de la LOGSE, de oferta obligada para el centro y voluntaria para el alumno, dando la LOMCE libre elección entre religión y valores, además los Programas de Cualificación Profesional Inicial se sustituyen por Formación Profesional Básica, y los Programas de Diversificación Curricular se sustituyen por programas de mejora y refuerzo; en Bachillerato: se vuelve a la reválida y desaparece la selectividad, vigente desde 1971.

En relación al modelo curricular hay que decir que es un modelo muy descentralizado. El gobierno elabora el currículum nacional a través de un Real Decreto, que después es desarrollado por las Comunidades Autónomas en Decretos de desarrollo curricular, y finalmente adaptado a cada escuela, un modelo curricular muy descentralizado. Un modelo curricular muy heterogéneo y diversificado (GARCÍA RUIZ, 2011b: 188). Unido a la descentralización otro aspecto preocupante es la laxitud en el modelo de evaluación y promoción a partir de la LOE, no modificado por la LOMCE. En líneas generales, un modelo que hasta el informe PISA 2012 señala la ausencia de una verdadera igualdad educativa entre las Comunidades Autónomas.

A nivel de paradigma habría que recalcar de nuevo la heterogeneidad (GARCÍA RUIZ, 2011b: 189) a causa de todos los motivos manifestados, rechazo de un

importante sector docente a la orientación constructivista de la LOGSE , ausencia de consenso, lo que lleva a una cultura escolar donde hasta en una misma escuela diferentes profesores aplican distintas metodologías, en una estructura inestable, que si bien se mantiene dentro de los parámetros de la LOGSE es objeto de continuas reformas, y un *curriculum* muy descentralizado que en términos de evaluación mantiene aspectos que no garantizan la excelencia, aspectos todos ellos que nos dan imagen de la escuela española muy deficitaria. En donde claramente no se puede hablar de un paradigma común e integrador que defina a toda la escuela.

Lo que sí podría señalarse en torno al paradigma desde la LOGSE es que ha predominando la pedagogía progresiva en el discurso oficial, tanto entre 1990-2004 cuando se mantiene en vigor la LOGSE, y desde 2006-2013 en la LOE. Principios que no han sido modificados por la LOMCE (DE LOS MOZOS Y TOUYA, 2014: 24).

En síntesis, aunque después se aborden con más detalle en las conclusiones sobre la educación secundaria en España, lo que puede percibirse es una constante ausencia de consenso y estabilidad desde la Transición, a causa de una fuerte polarización política e ideológica en el debate social torno a la enseñanza, cuyos efectos en el rendimiento educativo son evidentes, tal como atestiguan los resultados obtenidos por España en los últimos informes PISA, prácticamente de estancamiento desde el año 2003, y que son prueba de una crisis palpable, en la cual todavía se encuentra sumergida, y de la que únicamente saldrá en el momento que las diferentes sensibilidades educativas, conservadoras y progresistas, de una u otra corriente pedagógica, pensamiento, o paradigma, establezcan unos acuerdos sobre mínimos, que al menos sirvan de base para el establecimiento de una verdadera política de excelencia y calidad educativa, en plenas condiciones de libertad e igualdad en educación.

6.Virtudes, excelencias y necesidad de mejoras detectadas en los diferentes modelos expuestos. Comparación y conclusiones.

Una vez expuesto el estudio descriptivo de la educación secundaria en: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; el siguiente punto de la investigación es la elaboración de conclusiones analíticas e hipótesis comparativas de carácter general, para después en la yuxtaposición sobre las conclusiones específicas de la educación

secundaria en cada país, la elaboración de las conclusiones finales y verificación de las hipótesis propuestas.

El estudio descriptivo de la educación secundaria en los países seleccionados ha sido realizado desde una previa explicación histórica del modo que en estos países la educación secundaria ha evolucionado de la Edad Media a la globalización y la postmodernidad a partir de la crisis del petróleo, describiendo su educación secundaria contemporánea, terminando el análisis mostrando su nivel de rendimiento en los informes PISA, junto a una labor de síntesis, en el caso de los países que han implantado la escuela comprensiva identificando: autores autóctonos de referencia para el movimiento de escuela comprensiva, la cultura escolar, la estructura escolar, el *curriculum*, y el paradigma de referencia. Y en el caso de Alemania señalando las principales razones por que no ha cuajado la escuela comprensiva y la trascendente importancia de la *Bildung* en su prestigiosa formación académica en el *Gymnasium*.

Sobre el estudio histórico, descriptivo, y cuantitativo, se procede ahora a la elaboración de conclusiones analíticas, base para la elaboración de hipótesis comparativas, a las que se sumarán otras hipótesis enunciadas a lo largo de la investigación, elementos para la identificación de las virtudes y excelencias, y aspectos de mejora, en las conclusiones específicas sobre la educación secundaria en cada país de forma individualizada.

Puesto que se ha hecho un estudio histórico, descriptivo, y cuantitativo, por cada país seleccionado, para la explicación y descripción de su escuela secundaria, se van a diferenciar entre conclusiones analíticas de tipo: históricas, descriptivas, y cuantitativas; y sobre la síntesis de las conclusiones analíticas se elaborarán las hipótesis comparativas.

En primer lugar las conclusiones históricas, en tanto la escuela comprensiva y escuela diversificada responden a modelos actuales de escuela secundaria, producto de las transformaciones históricas en Europa, dependiendo la evolución cada modelo de factores sociales, culturales, políticos, y económicos, en donde finalmente la escuela secundaria ha evolucionado de forma diferente en cada país.

Las transformaciones por las que ha pasado la escuela secundaria en la Modernidad en Europa se sintetizan en:

- Una primera transformación a principios de la Modernidad, cuando la escuela del *grammaticus* de la era romana pasa a convertirse en la moderna escuela secundaria de carácter académico en la *grammar school* o *Latin school*, y génesis del *Gymnasium* en Alemania Suecia y Finlandia. La escuela secundaria se erige en un modelo de educación elitista y meritocrática, en paralelo a la escuela elemental normalmente parroquial para el pueblo.
- Una segunda transformación en la Ilustración y la Revolución Industrial cuando, unido a las reivindicaciones de libertad e igualdad, se consolidan las escuelas secundarias vocacionales. La escuela secundaria se diversifica entre diferentes vías y modalidades, estratificándose según clase social. La élite social conserva su libertad de elección entre escuelas secundarias académicas. Mientras el pueblo, siempre que reúna requisitos de acceso y disponga de becas o por su talento los costes escolares sean sufragados por la escuela, podrá tener opción a escuelas secundarias académicas, de lo contrario la libre elección se limita a modalidades vocacionales. En este proceso la escuela paralela evoluciona a la escuela diversificada. La selección educativa entre oferta académica o vocacional se hace de modo temprano, en el Reino Unido hasta 1965 se hacía a los 11 años, y en Alemania todavía hoy a los 10 años.
- Una tercera transformación, la que se produce en los países que implantan la escuela comprensiva, a causa de las desigualdades sociales que genera la escuela diversificada, de modo que se prolonga la educación básica a través de la unificación de escuela primaria y primer nivel de educación secundaria. Hoy en día la escuela comprensiva ha sido implantada en muchos países occidentales, entre ellos Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España. Además en Suecia, Finlandia, Irlanda del Norte, Escocia, Gales, y España la educación básica se prolonga hasta los 16 años.
- Una cuarta transformación, independientemente del modelo de escuela, comprensiva o diversificada, la tendencia en algunos países y regiones, entre ellos Inglaterra desde la *Education and Skills Act* de 2008, y 12 Estados de Alemania, de ampliación de la escolarización obligatoria a tiempo parcial junto

combinadas con prácticas laborales hasta 18 años de edad en 6 Estados de Alemania hasta los 19, para alumnos que desde los 15 o 16 años (según el Estado) no cursen estudios a tiempo completo. Tendencia a la que se suman Polonia y Bélgica (EURYDICE, 2014).

- Y finalmente, independientemente de que la obligatoriedad escolar sea hasta los 16 o 18/19 años, o el modelo de escuela sea comprensivo o diversificado, hay una tendencia en Europa al establecimiento de modalidades de educación vocacional a tiempo parcial que combinan prácticas labores, de modo similar al Sistema Dual alemán.

Del análisis de las principales transformaciones históricas de la educación secundaria se deducirían las siguientes conclusiones históricas: 1) todos los modelos de escuela secundaria tienen un mismo punto de partida, la evolución de la escuela del *grammaticus* romana a la *grammar school* moderna, 2) en todos los sistemas educativos el impacto de la Ilustración y la Revolución Industrial implica la aparición de la educación vocacional, 3) en los países más conservadores el modo de integrarse la educación vocacional será desde una escuela diversificada basada en la selección temprana donde las familias y alumnos eligen entre vía vocacional y académica entre los 10 o 12 años, 4) las desigualdades que esto produce genera un movimiento favorable a la escuela comprensiva, 5) actualmente hay una tendencia de síntesis entre escuela comprensiva y modalidades vocacionales similares al Sistema Dual, 6) en algunos países hay una tendencia a la prolongación de la obligatoriedad escolar, en modalidades similares al Sistema Dual, a los 18 años o incluso los 19 años.

Además de las conclusiones históricas, habría que señalar conclusiones descriptivas sobre la situación actual de cada modelo de escuela secundaria, y posteriormente, las conclusiones que se deriven de los datos cuantitativos ofrecidos por PISA.

En primer lugar las conclusiones descriptivas: para cuya elaboración primero se enumeran una serie de observaciones a partir de la descripción actual realizada de la educación secundaria en los países investigados, observaciones de las que posteriormente se elaborarán las conclusiones descriptivas. Las observaciones que se derivan serían las siguientes:

- Suecia es el pionero en la implantación de escuela comprensiva de 9 años, seguido después de Finlandia, Reino Unido, y España.
- Alemania conserva la escuela diversificada por su gran respeto hacia las tradiciones, en tanto que garantía de estabilidad social, y en respuesta las demandas sociales, económicas y laborales. Dentro de sus tradiciones escolares en la vía académica el modelo educativo de la *Bildung* sigue gozando de un gran respeto social y académico.
- Finlandia, Alemania y Reino Unido son países, que independientemente de su tipo de escuela: comprensiva o diversificada; o modelo de gestión escolar: más uniforme o descentralizada; conservan la pedagogía tradicional. En el caso específico de Reino Unido, si bien a mediados de los años sesenta en el gobierno laborista de Harold Wilson hubo un intento de conversión de la pedagogía progresiva en política del gobierno, en el *Plowden Report* de 1967, la publicación de los *Black Papers* será un duro revés para la pedagogía progresiva. La educación tradicional es reinstaurada por el thatcherismo. Bajo el siguiente gobierno laborista de Blair la pedagogía progresiva tampoco recibe un verdadero apoyo institucional, más al contrario: es en el gobierno de Blair cuando el OFSTED intenta la clausura de la escuela de Summerhill, una de las más emblemáticas de la pedagogía progresiva británica. Numerosos autores destacan que en lo esencial la política educativa de Blair es una continuación, salvo matices, de las predecesoras.
- Suecia y España son países en donde mayor ha sido la influencia de la pedagogía progresiva, y donde mayor ha sido el impacto de las políticas neoliberales de descentralización desde los años setenta. A pesar de que antes de la crisis del petróleo ambos países tuvieron sistemas educativos muy centralizados. En Suecia porque su modelo de Estado del Bienestar, hasta la crisis del petróleo, era muy jerárquico y vertical, y en España el centralismo heredado por la influencia francesa en la pedagogía española desde el *Informe Quintana* en las Cortes de Cádiz hasta el final de la dictadura de Franco.

- Alemania y Reino Unido presentan sistemas educativos muy descentralizados, pero por motivos históricos. La descentración alemana y británica es herencia de la cultura medieval, en el caso de Alemania herencia preservada después de la Guerra de los Treinta Años y la paz de Westfalia. En el caso del Reino Unido, ya desde el siglo XIX la educación estaba muy descentralizada. Primero sobre las *school boards* desde la *Foster Act* de 1870, sustituidas en la *Education Act* de 1902 por las *Local Education Authorities*, más conocidas por las LEAs.
- Finlandia y Alemania son actualmente países cuyos sistemas educativos son inmunes a la doctrina neoliberal, lo cual se verifica en la escasa tasa de escuelas privadas. En Alemania se explica por la propia debilidad tradicional del liberalismo ante una sociedad fuertemente conservadora, y en el caso de Finlandia por una sociedad tradicional y una socialdemocracia disciplinada.
- En Suecia, Reino Unido, y España, ha habido un fuerte impacto del neoliberalismo, en Suecia a partir del primer gobierno conservador de 1976, en España desde la Transición, y en el Reino Unido desde que Thatcher es Primera Ministra en 1979. El neoliberalismo posteriormente ha sido mantenido por gobiernos de uno u otro signo, conservadores o progresistas.
- Desde finales de los años ochenta en el Reino Unido, Suecia Alemania, y España, se percibe la existencia de una tendencia recentralizadora. En el Reino Unido la recentralización curricular a partir de la *Education Reform Act* de 1988. En Suecia se inicia la recentralización de la evaluación y la inspección cuando en los años noventa ante el aumento de escuelas privadas es necesario garantizar la misma calidad educativa a todos los alumnos de cualquier tipo de escuela, de cualquier vía y modalidad, pública o privada, rural o urbana, ya sea en escuelas regulares o para la población sami. En Alemania una vez que el informe PISA del año 2000 produce un *shock* nacional, la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal Alemana inicia el establecimiento de estándares nacionales de evaluación educativa para todos los Estados, iniciando el proceso de creación de instituciones de evaluación educativa a nivel

nacional. En España la recentralización curricular desde la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

- El modelo de traspaso de competencias a los entes regionales y locales en Finlandia entre los años ochenta y noventa se ha hecho de modo que la administración central sigue siendo un factor que da uniformidad a todo el sistema educativo. El uniformismo escolar finlandés se ha hecho desde el respeto a la tradición, y contrasta frente los grandes niveles de descentralización de los demás países, en unos casos por su herencia histórica descentralizada como en Reino Unido y Alemania, y en otros casos por el impacto de las políticas descentralizadoras desde los años setenta en Suecia y España.

En líneas generales las observaciones realizadas se sintetizan en las siguientes conclusiones descriptivas: 1) mientras Finlandia, Reino Unido y Alemania mantienen la pedagogía tradicional, Suecia desde 1962 y España desde 1990 han aplicado la pedagogía progresiva, 2) ya sea por una larga tradición de descentralización histórica en Reino Unido y Alemania, o por impacto de la descentralización neoliberal en Suecia y España, desde finales del siglo XX han sido necesarios correctivos de recentralización educativa, 3) los únicos países, de los estudiados, inmunes al neoliberalismo son Finlandia y Alemania, por factores históricos y sociales.

Junto a las de carácter histórico y descriptivo se aprecian también conclusiones cuantitativas a raíz de los informes PISA:

- Suecia y Finlandia son los países con menor varianza explicada por factores socioeconómicos.
- Finlandia y Alemania son los países con mejor rendimiento escolar en el informe PISA 2012, en el caso de la competencia matemática ambos países con prácticamente idénticos, superando sólo en cinco puntos Finlandia a Alemania.
- El Reino Unido se mantiene en todos los aspectos en una posición intermedia: en términos de rendimiento escolar el Reino Unido está por encima de Suecia y España, y por debajo de Finlandia y Alemania, y en términos de varianza

explicada por factor socioeconómico el Reino Unido está por encima de Alemania y España y por debajo de Finlandia y Suecia.

- Suecia y España son los países con peor rendimiento en todas las áreas de competencias evaluadas en PISA 2012.
- Alemania y España son los países con mayor varianza explicada por factor socioeconómico en PISA 2012.

Las conclusiones analíticas: históricas, descriptivas, y cuantitativas; son a su vez la base para la determinación de las hipótesis comparativas:

Primera hipótesis comparativa: *la escuela comprensiva en los países estudiados presenta mayores niveles de igualdad que la escuela diversificada.*

Segunda hipótesis comparativa: *la Gesamtschule vulnera el concepto de Bildung, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania.*

Tercera hipótesis comparativa: *los modelos escolares en los países estudiados, independientemente que sean comprensivos o diversificados, que aplican la pedagogía tradicional logran mejores resultados que los modelos escolares que aplican la pedagogía progresiva.*

Cuarta hipótesis comparativa: *en los países estudiados que han implantado la escuela comprensiva, hay una tendencia a la síntesis de escuela comprensiva y modalidades similares al Sistema Dual de la escuela diversificada alemana, sin merma del principio de comprensividad*

Quinta hipótesis comparativa: *en los países que presentan elevadas tasas de descentralización se están introduciendo correctivos recentralizadores, que tiene un efecto positivo en la creación de estándares nacionales de calidad educativa en la educación secundaria.*

Junto a estas hipótesis comparativas habría que señalar otras hipótesis adicionales específicas sobre la escuela comprensiva expuestas en el epígrafe “4.8. Los dos principales modelos de educación secundaria: comprensiva o diversificada”, donde se señalaron las siguientes tres hipótesis sobre la escuela comprensiva

Hipótesis primera sobre la escuela comprensiva: *las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva, desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.*

Hipótesis segunda sobre la escuela comprensiva: *la orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI.*

Hipótesis tercera sobre la escuela comprensiva: *paradójicamente en los actuales tiempos laicistas y secularizados, la finalidad de la educación presenta una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro.*

Las hipótesis comparativas, deducidas a raíz de las conclusiones analíticas, unidas a las hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva, serán elementos que junto a la identificación de las virtudes y excelencias, y aspecto de mejora, en las conclusiones sobre la educación secundaria en cada país, serán finalmente valiosos elementos para el establecimiento de las conclusiones finales y la verificación de las hipótesis, ya sea desde la verificación cuantitativa o sociohistórica.

6.1. Sobre la educación secundaria sueca.

Desde la Edad Media se crean en Suecia las primeras *Latin schools*, y en el Renacimiento la formación de Suecia como Estado-nación se inicia en 1523, en la coronación de Gustavo I de Suecia, quien establece el luteranismo, y dicta las primeras ordenanzas escolares (WIKANDER, 2010: 8); extendiéndose las escuelas parroquiales entre otras funciones para la enseñanza del credo reformado. En el siglo XVII vivirá el esplendor del Imperio, y la reforma educativa de Amos Comenio, quien establece el nuevo sistema escolar paralelo, a nivel de secundaria regido por el *Gymnasium* (DIXON, 1965: 160), destinado a la élite social.

A principios del siglo XIX Suecia experimenta un periodo de cambios sociales, políticos, y remodelación de las fronteras. En 1809 pierde Finlandia que pasa de nuevo a Rusia, se crea la Constitución sueca, la más antigua de Europa, y en las guerras napoleónicas Noruega pasa de Dinamarca a Suecia en 1814.

En este momento la burguesía liberal se constituye en fuerza social y política que reivindica un cambio de modelo educativo, inspirándose en la Revolución Francesa (WIBORG, 2009); reformas que se materializan entre los años 30 y 40 del siglo XIX, y se plasma en la *folkskolestadga* de 1842 (BOLI, 1989: 227) creando las bases para una educación elemental de masas, mientras el *Gymnasium* sigue siendo meritocrático y elitista, frente otros modelos de escuela secundaria vocacional que van surgiendo en la Revolución Industrial. Modelo educativo que se mantiene hasta que en 1905 el liberalismo crea las *middle school*, abolidas después por la socialdemocracia cuando este tipo de enseñanza secundaria se incorpore a la educación básica, modelo que empieza a gestarse desde el primer gobierno de participación socialdemócrata en 1917. Siendo después de la Segunda Guerra Mundial cuando la escuela comprensiva se amplía a 9 años (WIBORG, 2009: 39); y en 1971 la unificación de las vías académicas y vocacionales en la educación secundaria superior (WIKANDER, 2010). Los principios igualitarios sobre los que la socialdemocracia funda la escuela comprensiva cambian en la crisis del petróleo hacia presupuestos neoliberales, conservando del modelo original de escuela comprensiva sus rasgos más fundamentales, mientras otros se reforman priorizando el principio de libertad, y en el siglo XXI se vuelve en educación secundaria superior a la diferenciación entre vía académica y cursos vocacionales (WIKANDER, 2010).

Las fases de la educación secundaria sueca en la Modernidad se sintetizarían así:

- 1) una primera fase dominada por las *Latin schools* de la Edad Media,
- 2) que después conviven junto al *Gymnasium* del Antiguo Régimen según los planes académicos de Comenio,
- 3) apareciendo las primeras escuelas secundarias vocacionales en el siglo XIX,
- 4) y para garantizar la igualdad de acceso a las escuelas secundarias el partido liberal crea la *middle school* que sustituye a la *grammar school* en 1905, al término de la *middle school* el alumno ingresa a la secundaria superior, ya sea a la vía académica, el *gymnasium*, o escuelas vocacionales,
- 5) en 1927 establecimiento de la doble conexión de la escuela comprensiva a la *middle school*,
- 6) y en 1962, abolición de la *middle school*, e implantación de la escuela comprensiva a través de una educación básica de 9 años de escolarización, al término de la educación básica el alumno se matricula en secundaria superior, académica o vocacional,
- 7) educación secundaria superior que se unifica en 1971,
- 8) volviendo al modelo dual de educación secundaria superior a

principios del siglo XXI, de modo que una vez terminada la educación básica el alumno opta entre vía académica o vocacional.

Hoy en día la escuela secundaria sueca está integrada por dos tramos bien diferenciados, una educación secundaria inferior integrada en la educación básica, desde donde el alumno accede a la educación secundaria superior.

La educación secundaria inferior se integra en los últimos cursos de la educación básica, luego se incluye en la escolarización obligatoria, en donde no hay ningún tipo de diferenciación institucional: todos los alumnos hasta los 16 años permanecen en la misma escuela desde los 7 años, compartiendo una misma educación hasta el final de la escolarización obligatoria, si bien dentro de los últimos cursos de la educación básica, que se corresponderían a la educación secundaria inferior, se observa una mayor optatividad de asignaturas en la oferta educativa .

Una vez terminada la educación básica, el alumno accede directamente a la secundaria superior, y a pesar que en 1971 se unifican las vías académicas y vocacionales, hoy en día se ha vuelto al modelo dual, diferenciando entre la escuela secundaria académica, que prepara para el acceso a la universidad, y cursos vocacionales según perfiles laborales.

El actual panorama que presenta la educación secundaria sueca es producto de los procesos a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, presentando dos periodos, uno hasta la crisis del petróleo bajo la hegemonía de una socialdemocracia clásica, desde una concepción igualitaria de la educación desde un modelo de Estado del Bienestar centralizado y burocrático, y el segundo periodo desde la crisis del petróleo a la actualidad, basado en las reformas neoliberales, tendentes a la descentralización y *marketization*.

Es en las reformas de ambos periodos donde se localizan las virtudes y excelencias de la actual educación sueca, y a consecuencia de sus problemas en la implantación, o determinados enfoques erróneos, donde se identifican los aspectos de mejora.

Las reformas entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo pasan del sistema de doble conexión, establecido en 1927, a la escuela comprensiva de 9 años, puesto bajo experimentación en 1950, e implantado a nivel nacional desde 1962,

seguido en 1971 de la unificación de la secundaria superior. Su principal virtud un concepto fuerte de igualdad de resultados, desafiando las críticas de que la escuela comprensiva supondría una bajada de los estándares educativos, y de otro lado, otra virtud importante, la reforma proporciona y garantiza la reserva de talentos (HUSÉN, 1988: 29-31); en un momento de crecimiento económico. La creación de un sistema educativo orientado a la igualdad de resultados tuvo efectos positivos educativos, sociales, y económicos.

La prolongación de la educación básica hasta los 16 años, incluyendo el primer la educación secundaria inferior en la escolarización obligatoria, demostró una elevada excelencia educativa, lo que tendrá por efecto la universalización de la enseñanza intermedia.

"Before the comprehensive school reform, around 30% of each age group attended the intermediate grammar school, while after the reform almost 100% of each age group was expected to follow the same curriculum" (CARLGREN, 2009: 638).

La *intermediate grammar school* que señala Carlgren es a lo que Wiborg denomina *middle school*, de hecho hay autores (JOHANSSON, 2002; NYGREN 2011) que a este tramo escolar lo siguen denominando *grammar school*. Tal como se explicó en el análisis de la evolución histórica de la escuela secundaria sueca es lógico que a la *middle school* haya autores que la denominen *grammar school*, por cuanto tal como explica Wiborg (2009) la *middle school* en 1905 sustituye a las *Latin school*. Y al igual que la *grammar school* británica prepara para la *sixth form*, la *middle school* preparaba para el *Gymnasium*. Hasta que finalmente la *middle school* sueca es abolida definitivamente en 1962 y se implanta la *comprehensive school* de 9 años de duración hasta los 16 años de edad de escolarización obligatoria.

De este modo la *middle school* antes de la reforma de 1962 escolarizaba aproximadamente el 30% de la juventud, y después de la reforma de 1962 la escuela comprensiva escolariza prácticamente el 100% de jóvenes hasta 16 años. La elevación de la matriculación en secundaria inferior tendrá por efecto el incremento de matriculaciones en secundaria superior y la universidad.

El amplio desarrollo de talentos, en todo tipo de estudios académicos y profesionales, facilita el relevo generacional necesario para la transformación económica y social, brindando al Estado del Bienestar personal cualificado para la ampliación de servicios públicos y sociales. La elevación equitativa de la calidad escolar para todos los estudiantes es un factor de desarrollo. Motivo por el cual una de las argumentaciones socialdemócratas en la implantación de la reforma era la creación de una reserva de talentos suficientes que atendiera toda las necesidades económicas y sociales del país.

En este sentido, debido al carácter propedeútico en la formación del talento nacional desde la educación básica, es donde se percibe como desde un principio el modelo de escuela comprensiva se orienta a una unificación de escuela primaria y secundaria inferior, que ofrezca los rudimentos básicos más imprescindibles, las habilidades básicas, y además, desde una orientación preprofesional, ya sea para el acceso desde estudios académicos a la formación en profesiones liberales, o desde la vía vocacional a la formación en diferentes perfiles laborales. Desde un discurso secularizado de la igualdad, a su vez evolución del principio original de igualdad moderno impulsado por la evangelización cristiana en Europa.

Una segunda virtud en las reformas de la postguerra, el elevado consenso que suscitan recibiendo el apoyo de los liberales (CARLGREN, 2009); y sectores agrarios (WIBORG, 2009); en un contexto de colaboración entre Estado, organizaciones de trabajadores, y empresarios (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002; CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010); donde apenas estallan conflictos sociales, lo que facilita la reforma social, económica, y educativa, desde un concepto fuerte de Estado del Bienestar favorecido por el crecimiento económico.

Y una tercera virtud para la excelencia de los resultados de las reformas, es que estuvieron precedidas de investigación científica, donde académicos como Husén (1988) desempeñarán un papel clave en los estudios previos. El interés por una adecuada fundamentación científica juega un rol central, porque es un elemento sobre el que finalmente es legislada en 1962 un modelo de escuela de eficacia probada.

Pero una reforma no exenta de defectos, cuyas consecuencias todavía hoy se acusan, en primer lugar porque la reforma es impuesta a los docentes, sin contar con su colaboración. La única justificación válida para el gobierno es la obtenida por la

investigación científica, concediendo escasa valoración a la participación y opinión docente, el profesorado se convierte en consumidor pasivo de la producción científica (CARLGREN, 2009). La marginación de la participación y opinión docente se debe a la predominancia de un profesorado conservador, acostumbrado a una metodología tradicional, frente los nuevos métodos educativos progresivos que impone la socialdemocracia (GARCÍA RUIZ, 2012c; QVASERBO, 2013).

Para que el proceso de reforma avalada por la investigación no sea entorpecido por las reticencias del profesorado a los métodos progresivos, la implantación se hace de forma centralizada, burocrática, y jerárquica (WIKANDER, 2010); de forma que los profesores pierden capacidad de desarrollo profesional.

”The main actors during the centrally planned courses were no longer teachers but educational researchers and central bureaucrats. consequently, teachers lost ownership of their professional development” (CARLGREN, 2009: 640) .

Este tipo de situaciones terminarán redundando en la creación de una serie de resistencias hacia la reforma que se materializan en el escepticismo docente hacia sus resultados, y fricciones entre reforma y cultura escolar.

Un segundo defecto es el modo que se entiende el concepto de igualdad, que se equipara a uniformidad, la organización del sistema escolar es la misma para todos los estudiantes de todas las clases sociales de todos los territorios, (WIKANDER, 2010: 13). Las críticas sobre la uniformidad de las reformas de 1962 y 1971, tienen por objeto la insuficiente optatividad en los últimos cursos de la educación básica, que no refleja la diversidad de intereses y actitudes de los alumnos, y de otro lado, la unificación de la secundaria superior en 1971, unificando la vía académica y vocacional en una misma institución, tampoco refleja la diversidad de aspiraciones y expectativas del alumnado, derivando a una uniformidad del modelo escolar, en donde hay una pérdida de libertad de elección para los estudiantes.

Aparte de las contradicciones: reforma progresista avalada por la investigación *versus* profesorado conservador y cultura tradicional, y de otra parte uniformidad escolar *versus* libertad del alumnado. La reforma de este periodo observa dos defectos acusados por el desarrollismo y optimismo pedagógico de la época.

Después de la Segunda Guerra Mundial el discurso ilustrado del optimismo pedagógico se encarna en la teoría del Capital Humano, que defiende la utopía de un progreso ilimitado económico y social gracias a la educación: ahora la escuela es la piedra angular de la riqueza de las naciones. El principal defecto de la teoría del Capital Humano es que se basa en una hipótesis de relación lineal entre desarrollo educativo y crecimiento socioeconómico, refutada en la crisis de los años setenta. Supuesta relación lineal educación-economía criticada por numerosos autores (GARCÍA GARRIDO, 1996; SCHRIEWER, 2000)

En el desarrollo económico en la Suecia de la postguerra, hay un excesivo optimismo por el gobierno que se revela en la total ausencia de perspectiva crítica ante los límites del crecimiento, lo que lleva a un modelo de Estado del Bienestar cuya financiación precisa de unos niveles de ingresos constantes para las arcas públicas. El modelo de financiación educativa del Estado del Bienestar en Occidente surgido de la postguerra entra en dificultades cuando estalla la crisis (PUELLES BENÍTEZ, 2006).

La teoría del Capital Humano y el desarrollismo de los años sesenta establecen relaciones lineales entre educación, crecimiento, Estado del Bienestar; cuando la crisis del petróleo pone de manifiesto la vulnerabilidad de Occidente, demuestra que la competitividad económica no sólo depende de la educación: hoy en día la riqueza de las naciones también depende de fluctuaciones económicas globales, la crisis del petróleo evidencia la elevada vulnerabilidad de las economías nacionales por el elevado grado de complejidad del mercado internacional.

Los defectos de las reformas escolares suecas entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo se sintetizan en: 1) contradicción entre la fundamentación científica progresista de la reforma frente al conservadurismo docente y las tradiciones escolares, 2) para lo que el gobierno impone la reforma desde un modelo de Estado del Bienestar altamente burocrático y centralizado, en donde el profesorado carece prácticamente de libertad y la escuela carece de autonomía, 3) pérdida de libertades que en el alumnado se traduce en uniformidad de la enseñanza lejos de sus aspiraciones y expectativas, 4) sistema educativo estatalista cuya financiación depende de la supuesta relación lineal entre educación y crecimiento, 5) refutada por la crisis del petróleo, que genera una crisis en la financiación educativa, que exige el abandono del control burocrático de la enseñanza por nuevos sistemas de gestión educativa.

Los defectos de la escuela comprensiva, producto de la experimentación educativa en la postguerra, se agravan en la crisis del petróleo, para cuya subsanación el gobierno de Thorbjörn Falldin, líder del primer gobierno conservador sueco desde 1932, diseña nuevos sistemas de gestión educativa desde presupuestos neoliberales.

Frente el Estado del Bienestar inspirado en el principio de igualdad social, ahora el neoliberalismo exige libertad: a nivel económico libertad de mercado, a nivel político y social autonomía de las instituciones, luego a nivel educativo descentralización y *marketization*. El modelo implica: 1) traspaso de competencias del Estado a los entes regionales y locales, 2) reconocimiento de la autonomía escolar, 3) flexibilización o desregulación de los criterios de apertura de escuelas privadas, 4) aumento de la opcionalidad en educación, y en el siglo XXI vuelta al modelo dual en secundaria superior, 5) promoción de la cultura del esfuerzo y la evaluación, que redunde en la mejora de las competencias de los alumnos, que aumente la libre competencia entre escuelas por la excelencia educativa, 6) libre competencia que facilita la libre elección de centro por familiares y alumnos.

Las políticas neoliberales del gobierno conservador de 1976 serán continuadas por la socialdemocracia de los años ochenta. El sistema educativo sueco, antes uno de los más centralizados de Europa, ahora es uno de los más descentralizados (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285). Y a nivel de financiación escolar se convierte en un cuasi-mercado (MIRON, 1996).

En el momento que se sustituye la gestión basada en la burocracia, por otra basada en el libre mercado, la calidad educativa depende de la competición entre escuelas por la elevación de la excelencia, para la atracción de alumnos y obtención de fondos. Las escuelas con mejores resultados reciben mayor número de solicitudes de admisión, y para las escuelas privadas más facilidad de patronazgo privado y subvenciones públicas.

Ahora la competitividad avala la calidad. La gestión basada en normas es sustituida por la gestión basada en la libre competencia: la elevación de las competencias y resultados de los alumnos, mejora los resultados y competencia de la escuela frente los demás centros, lo que requiere flexibilidad y autonomía escolar, que se produce en el traspaso de competencias del Estado a las instituciones. Reservándose

el Estado las funciones mínimas e imprescindibles. “*Syllabi, the national tests and the grading system are the only central governance instruments*” (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 290).

El modelo de educación neoliberal introducido por Thorbjörn Falldin es continuado por los sucesivos gobiernos hasta la fecha, profundizando de forma adaptada, y en coherencia a sus planteamientos políticos, conservadores o socialdemócratas. Las principales virtudes de este modelo son las siguientes.

La primera virtud del nuevo modelo neoliberal en el caso específico de Suecia, es que la reinterpretación que hace del principio de libertad en educación, permite por primera vez desde 1932 la entrada de nuevas ideas y valores.

La crisis educativa que vive Suecia en los años setenta, se debe a los conflictos propios de la época, más o menos comunes a todos los sistemas educativos europeos, incluido el sueco. Las contradicciones educativas subyacentes a la crisis se sintetizan en desajustes en la financiación educativa, desajustes entre oferta educativa frente nuevas expectativas y demandas sociales y económicas, masificación de la enseñanza, cambio de valores juveniles expresados anticipadamente en mayo del 68, aviso de una crisis educativa en ciernes (PUELLES BENÍTEZ, 2006). Y en el caso de Suecia se añade la crisis educativa reflejo de la contradicción entre valores educativos socialdemócratas, heredados de la postguerra, frente un mundo que está cambiando, hacia la globalización y el Postmodernismo.

Hoy en día desde diversos sectores académicos el neoliberalismo es objeto de crítica, sin embargo en los años setenta, el neoliberalismo de Hayek, Popper, Friedman, fue interpretado por determinados sectores sociales y partidos políticos como una promesa de libertad.

La segunda virtud de las reformas neoliberales la excelencia educativa a través de la competición. La promesa de libertad del neoliberalismo se hace desde la responsividad, especialmente por influencia de los gobiernos de Thatcher en el Reino Unido (GARCÍA RUIZ, 2011). La libertad neoliberal se basa en el rigor, el esfuerzo, la evaluación, y la disciplina.

Y la tercera gran virtud de las reformas neoliberales, es que la interpretación que hace de la libertad y la excelencia se hace desde la perspectiva de una sociedad abierta.

La descentralización brinda mayor oportunidades para la participación (WIKANDER, 2010). Se abandona la educación tutelada por el Estado por una educación regida por la autonomía, que eleva la competencia, de los entes regionales y locales, la escuela, el profesorado, y redundando en la mejora del rendimiento de los alumnos en las evaluaciones.

En síntesis, las principales virtudes de las reformas neoliberales: impulso a la libertad, la autonomía, y la competencia, de las instituciones, públicas o privadas, y las personas, profesores, familiares, y alumnos.

Las virtudes de la educación neoliberal residen en que son un intento de solución a los problemas heredados de las reformas de 1962-1971, aunque a su vez las reformas neoliberales son fuente de nuevos desafíos, que generan nuevos problemas, y exigen nuevas medidas de mejora: desde los primeros informes PISA demuestra una pérdida de rendimiento escolar, y aumento de las desigualdades (OECD, 2013, 2014, 2014b).

Las razones por las cuales las reformas neoliberales no han logrado sus objetivos iniciales se explica por sus defectos: 1) el nivel de competencia no sólo depende del grado de excelencia, interactúan también factores sociales (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285; BLOMQUIST, 2004); ya sea en escuelas urbanas en entornos desfavorecidos, o escuelas rurales con menos capacidad de acceso a recursos educativos, 2) y no todas escuelas ni todo el profesorado maximizan los beneficios de las nuevas condiciones de libertad y autonomía (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 292), 3) de modo que la descentralización no ha garantizado los mismos niveles de calidad, motivo por el cual se ha vuelto a la recentralización de la inspección educativa, y obligación de las *free school* e *independent school* que impartan las enseñanzas obligatorias del *curriculum* nacional (WIKANDER, 2010: 29; WIBORG, 2010: 11); y desde la normativa 1996:1206 obligación de las *free school* e *independent school* de impartición en sus aulas de las enseñanzas obligatorias del *curriculum* nacional, 4) ni tampoco se tuvo en cuenta en las primeras reformas neoliberales la laxitud heredada de los criterios de evaluación precedentes, un motivo más para la reforma del 2010 (WIKANDER, 2010); 5) y finalmente, el incremento de escuelas privadas tiende a un número de plazas escolares por encima de las necesidades reales, dado el descenso de la natalidad, habiendo riesgo de cierre de escuelas (WIKANDER, 2010); lo que repercutirá en un aumento de la

competencia entre escuelas, 6) que no siempre disfrutaban de las mismas oportunidades en cuanto a distribución de recursos (OECD, 2014b).

Pero quizás el mayor fracaso de las reformas suecas desde la crisis del petróleo, es que hoy en día sigue aplicándose la metodología progresiva, priorizando la función social por encima de las demás funciones escolares incluida la propiamente educativa (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594). A diferencia de Finlandia, donde se sigue aplicando la pedagogía tradicional y la función educativa de la escuela se desarrolla en armonía junto las demás funciones escolares. Y de otro lado, el excesivo neoliberalismo sueco ha sido responsable de una excesiva descentralización, para cuya corrección ha sido necesaria la recentralización de la inspección y la obligación del *curriculum* nacional en la escuela privada, mientras Finlandia ha demostrado ser una sociedad más tradicional y menos permeable a influencias neoliberales (GARCÍA RUIZ, 2012c: 583-594).

Los defectos de las reformas suecas desde los años setenta hay que además entenderlos en el contexto de la globalización y la postmodernidad, donde hay un aumento de las diferencias en la sociedad, y un cambio de valores en la juventud. La importancia del nuevo contexto reside en que la nueva era se caracteriza por entornos económicos y sociales llenos de interrogantes, en donde una vez producida en la postguerra una ruptura frente la pedagogía tradicional, la nueva situación hace difícil la restauración de los métodos tradicionales, a pesar de los intentos de los gobiernos conservadores desde 1976.

En el clima de crecimiento y prosperidad de la postguerra sueca, la reforma progresista encuentra suficiente financiación, y ambiente de consenso favorable. Ahora, el clima social y político de la globalización y la postmodernidad se caracteriza por la incertidumbre social y económica, que genera dificultades añadidas.

La incertidumbre social de la globalización y la postmodernidad se debe, entre otras causas, a las sucesivas crisis cíclicas, la última de ellas en 2008 por las hipotecas *subprime*. En el caso de Suecia una crisis de especial virulencia la de principios de los noventa, alcanzando su pico en 1992-1994, aumentando el desempleo, la inmigración, apareciendo recortes presupuestarios en servicios sociales y educación, cambios demográficos, y nuevas demandas del mercado laboral, a consecuencia del cambio de modelo económico de la producción industrial tradicional a la economía de la sociedad del conocimiento (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 284).

Cambio de modelo que genera desigualdad social: disminución del empleo estable en sustitución por el temporal o parcial, e incremento del desempleo, donde la juventud y la inmigración son vulnerables. Se agravan las diferencias entre municipios según nivel de renta, y diferencias entre núcleos urbanos en crecimiento frente zonas rurales despobladas. Transformaciones que implican variaciones en los estándares de vida (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 286).

A nivel juvenil, la reivindicación de libertad genera un cambio de valores, basados en “*self-regulation and of being masters of their own fates*” (CARLGREN, 2009: 646). Excesivo optimismo en el individuo que contrasta frente la globalización, donde el destino de las sociedades depende de factores supranacionales. Individualismo que sin una adecuada enseñanza está abocado a la repetición de los errores de la historia.

Una situación de aumento de las desigualdades económicas y sociales, y cambio de valores juveniles, donde se ubican los defectos de las reformas neoliberales, que se enfrenta a una incertidumbre muy diferente a la prosperidad de la postguerra, un incremento de la complejidad ante la cual la escuela sueca no ha logrado adaptarse, lo que se refleja en el descenso del rendimiento constatado en los informes PISA desde el año 2000 al 2012. Tal como señala Inger Enkvist:

“La calidad de la educación sueca ha ido bajando paso a paso sin que, hasta ahora, [haya] ninguna medida para frenar esta tendencia. En Suecia sigue dominando la pedagogía libre, la pedagogía centrada en el alumno y la metodología basada en la búsqueda de información” (ENKVIST, 2006: 107).

El descenso del rendimiento escolar de Suecia en los informes PISA se evidencia en todas las áreas de competencia evaluadas. En el informe PISA del año 2012 el rendimiento sueco en matemáticas fue 478, por debajo de la media de la OECD en 494. En lectura Suecia logra 483 puntos, la media de la OECD es de 496. Y en ciencia Suecia obtiene 485 puntos, cuando en la OECD la media es de 501 puntos (OECD, 2014). En relación a Finlandia, Reino Unido, Alemania y España, Suecia se encontraría por debajo en todas las áreas de competencia evaluadas.

Suecia experimenta un deterioro del rendimiento escolar en matemáticas, tanto en la puntuación promedio, como aumento de alumnos de bajo rendimiento, y descenso

de alumnos de alto rendimiento. En términos promedio en el informe PISA del año 2000 Suecia obtiene 510 puntos en matemáticas (OECD, 2003) frente los 478 del año 2012, una reducción de 32 puntos.

Los resultados escolares de Suecia en PISA en habilidades científicas en el año 2000 fueron de 512 puntos (OECD, 2003) en 2012 fue de 501 (OECD, 2014) un descenso de 11 puntos. Y al igual que en matemáticas, aumenta el grupo de bajo rendimiento en competencia científica, mientras desciende el de alto rendimiento.

En relación a la lectura, Suecia en el año 2000 logra 516 puntos (OECD, 2003) en 2012 en lectura logra 483 puntos (OECD, 2014) una pérdida de 33 puntos. Se sigue observando el aumento de alumnos de bajo rendimiento, y descenso de alumnos de alto rendimiento.

Aunque lo que sí es destacable es que en los porcentajes de varianza explicada por nivel socioeconómico, los datos de Suecia por área de competencia son: 9,4% para matemáticas, 7,5% para lectura, 7,9% para ciencia (OECD, 2014). En comparación a Finlandia, Reino Unido, Alemania y España, Suecia tendría unos niveles de varianza socioeconómica solamente inferiores respecto a Finlandia, lo que demostraría que a pesar del bajo rendimiento escolar, Suecia sigue manifestando unos índices de igualdad en educación propios de un país nórdico, si bien tal como señala el informe PISA dentro de los países nórdicos, aunque Suecia continua en la tónica de mayores niveles de igualdad en educación que otros países, por ejemplo Alemania o España en donde se percibe mayor nivel de desigualdad, si se compara Suecia con otros países de su mismo entorno, Finlandia, Noruega o Dinamarca, si se percibe un ligero aumento de la desigualdad educativa (OECD, 2014b: 5)

Una vez analizadas las diferentes virtudes y defectos de la escuela comprensiva sueca desde la Segunda Guerra Mundial, y su actual situación en el proyecto PISA, las conclusiones que se derivan de la escuela secundaria sueca serían las siguientes.

La escuela comprensiva sueca de la postguerra se caracteriza por la inclusión de la educación secundaria inferior dentro de la educación básica y obligatoria, desde la que se accede a la educación secundaria superior, a su vez reformada en 1971 hacia una educación secundaria superior unificada, que unifica la vía académica y vocacional, volviendo a la diferenciación entre ambas vías en la reforma del año 2010.

La evolución de la escuela comprensiva sueca desde la segunda postguerra mundial a la actualidad se sintetiza en dos periodos, el primero coincidiendo con la época dorada del Estado del Bienestar y la hegemonía socialdemócrata en el gobierno desde 1932 a la crisis del petróleo, y un segundo periodo de la crisis del petróleo a la actualidad.

Las principales virtudes del primer periodo son: un concepto fuerte de igualdad de resultados que genera la reserva de talentos que necesita el país para su desarrollo económico y social, las reformas educativas se hacen en un clima de consenso político, y son previamente avaladas por la investigación científica.

Los principales defectos del primer periodo son: la contradicción entre reforma progresista *versus* profesorado conservador y cultura escolar tradicional, que por la desconfianza del gobierno ante el cuerpo docente impone una reforma progresista de forma centralizada y burocrática sin tener en cuenta la libertad ni la autonomía docente, se produce una enorme uniformidad de la enseñanza que no da suficiente optatividad a los alumnos, la reforma es impuesta desde un modelo de Estado del Bienestar cuya financiación educativa es vulnerable a las fluctuaciones económicas.

A causa de sus defectos la escuela comprensiva sueca entra en crisis en los años setenta, y ante la incertidumbre la sociedad sueca apoya en 1976 a un gobierno conservador, el primero desde 1932, que introduce nuevos aires de libertad implementando políticas neoliberales, que se desarrollan hasta la fecha tanto por gobiernos conservadores o socialdemócratas, si bien adaptados a sus planteamientos políticos

Las principales virtudes del segundo periodo: pretende la solución a los defectos heredados desde un nuevo modelo de gestión educativa basado en el principio de libertad en educación, la autonomía escolar y docente, y el aumento de las competencias de las instituciones, el profesorado, y los alumnos, que aumente la competitividad educativa ante los nuevos desafíos de la nueva era global y postmoderna.

Para hacer efectivo este cambio de modelo desarrolla una política orientada a la descentralización y *marketization*, y una cultura escolar basada en el esfuerzo y la evaluación, de modo que la competición eleva la excelencia y sirve de criterio en la elección de centro para familiares y alumnos. La cultura de la evaluación se hace

patente en la globalización especialmente desde los gobiernos de Thatcher en el Reino Unido implementando políticas de responsividad.

Los defectos de este modelo en Suecia son: 1) la doctrina neoliberal de que la calidad depende de la competencia se encuentra ante una realidad en la que también interactúan factores sociales y económicos en la gestión educativa, 2) el aumento de las escuelas privadas en un momento de descenso de la natalidad puede llevar al cierre de centros, 3) la excesiva descentralización en los años ochenta y noventa no garantiza la calidad educativa, 4) las escuelas y el profesorado no han maximizado los beneficios de la autonomía y la libertad por la inercia heredada de la tutela del Estado del Bienestar, 5) a pesar de los intentos de los gobiernos conservadores por la vuelta a la pedagogía tradicional, se siguen viviendo los efectos de la ruptura pedagógica que supuso en los años sesenta la imposición administrativa de la metodología progresiva..

A consecuencia de estos defectos los elementos de mejora en la escuela comprensiva sueca se sintetizarían en los siguientes:

- Necesidad de profundización en la cultura de la evaluación y el esfuerzo de los alumnos y las instituciones educativas. Aunque la reforma del año 2010 incrementa el nivel de exigencia en los criterios de evaluación, los recientes resultados PISA evidencian que es necesario un mayor esfuerzo en este sentido.
- La descentralización y la *marketization* es cierto que ha incrementado los niveles de libertad, pero curiosamente según se han ido implementado la *Choice Revolution* los datos del informe PISA no avalan mejoras sustanciales. Por este motivo desde la segunda mitad de los noventa y principios del siglo XXI se ha ido incentivando la inspección educativa desde una orientación recentralizadora, que asegure que se están impartiendo las enseñanzas obligatorias del *curriculum* nacional, y las escuelas guardan unos mínimos de calidad. Medidas que sin embargo se demuestran insuficientes, es necesaria mayor unidad educativa de todo tipo de escuelas, enfocada a una mayor competitividad educativa e internacional.
- Mayor equilibrio entre igualdad y libertad. La descentralización y *marketization* no sólo implica un aumento de la libertad en educación a expensas de una

pérdida de control estatal sobre la marcha de la educación, lo que en cierto modo se encuentra detrás de la pérdida de calidad educativa, y que el gobierno ahora intenta subsanar aumentando el control desde nuevas políticas de evaluación e inspección. La descentralización y *marketization* también está suponiendo nuevos desafíos al principio de igualdad, en donde de no haber un adecuado equilibrio entre ambos principios, de libertad e igualdad, además de una merma de la calidad educativa, pueden incrementarse las desigualdades en educación, que si bien en comparación a Alemania o España está claro que Suecia sigue siendo un modelo de igualdad, sin embargo en comparación a Finlandia, Noruega o Dinamarca está aumentando la desigualdad educativa en Suecia.

- Y mayor equilibrio entre la metodología progresiva de las reformas de los años sesenta y la pedagogía tradicional. Detrás de la crisis educativa sueca en la actualidad quizás de fondo se encuentre la ruptura pedagógica de los años sesenta, cuando la administración impone el abandono de la educación tradicional en virtud de las recomendaciones que desde la investigación científica se hace a favor de la metodología progresiva, lo que supone una brecha pedagógica ante un profesorado conservador que sigue utilizando la educación tradicional. Hoy en día a causa de esta ruptura pedagógica el modo en que está evolucionando la praxis docente es al aumento del trabajo individual en clases heterogéneas, lo que puede llevar a nuevas dinámicas de segregación escolar, que podrían evitarse volviendo a esquemas tradicionales educativos basados en los valores tradicionales de la comunidad y la cultura escolar.

Cada uno de estos elementos de mejora, si bien se distinguen entre sí, en realidad, para un desarrollo efectivo del sistema educativo sueco deberían promocionarse de modo entrelazado, dado tienen entre sí importantes conexiones y relaciones mutuas.

Para que se haga efectiva una profundización en la cultura de la evaluación y el esfuerzo en alumnos e instituciones educativas, es necesario un mayor control del rendimiento escolar, base para la toma de decisiones destinadas a la mejora de la enseñanza desde planteamientos tradicionales, que no depende del grado de descentralización.

Durante décadas se ha exigido mayor descentralización de las competencias aduciendo que aumentaría la competencia de los alumnos, pero el aumento de las competencias por los órganos de gestión regionales, locales, escolares, no implica necesariamente la mejora de la excelencia.

Muy posiblemente, uno de los motivos por los cuales en la experimentación entre 1950 a 1962, y los primeros años de la escuela comprensiva de 9 años desde 1962, hubo tan buenos resultados, no fue necesariamente por la metodología progresiva, más bien porque el gobierno consciente de la importancia del éxito de la reforma no dudó en cuantos esfuerzos fueran necesarios para garantizar su éxito, pero, ¿las reformas educativas suecas posteriores a la crisis del petróleo han recibido el mismo nivel de atención y esfuerzo? Numerosos autores han puesto de relieve cómo a partir de las políticas neoliberales paralelamente se produce la descentralización hay importantes recortes en educación (LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 286; BLOMQVIST, 2004).

De otro lado otro, un problema de la descentralización es cómo garantizar el mismo nivel de compromiso y esfuerzo en todos los órganos regionales, locales, y escolares, y en cada profesor. En un sistema educativo descentralizado la complejidad reside en que la responsabilidad de la calidad educativa se disuelve en infinidad de actores, no garantiza la misma calidad educativa.

Cuando diversos autores manifiestan que las escuelas y los profesores suecos no han maximizado los beneficios de la autonomía escolar, habría que preguntarse, ¿los órganos regionales, locales, y órganos de gobierno escolares, han dado suficiente formación a los profesores, y han dispuesto de cuantos recursos han sido necesarios? Ante esta pregunta cabe recordar los datos de la OECD de cómo Suecia es uno de los sistemas educativos en donde se observan desigualdades en la distribución de los recursos educativos en función del nivel socioeconómico de la escuela, desigualdades en la distribución de recursos en donde se incluyen importantes carencias de profesorado.

¿El modelo de gestión educativo sueco, descentralizado desde los años setenta y ochenta, es capaz de una distribución de sus recursos acorde a las necesidades educativas reales de cada escuela, aula, y alumno? Evidentemente la descentralización

como modelo de gestión tiene serias dificultades, si los órganos competentes no demuestran suficiente esfuerzo por la igualdad y la excelencia.

Frente a los desafíos a la igualdad de la descentralización, en las últimas reformas se refuerza la cultura de la evaluación, recentralizando la inspección educativa, e introduciendo criterios de evaluación más exhaustivos, especialmente en las materias obligatorias del *currículum* nacional. Una cultura de la evaluación orientada al incremento del esfuerzo por parte de todas las instituciones educativas, y un aumento del esfuerzo en los profesores y los alumnos.

La promoción de la cultura de la evaluación y el esfuerzo tampoco debe interpretarse como la única solución, sino viene acompañada de una crítica a los defectos de la pedagogía progresiva de los años setenta, a consecuencia de los cuales se produce la crisis educativa de los años setenta, y que en muchos aspectos todavía hoy el sistema educativo sueco arrastra, y que precisa de un mayor equilibrio entre la metodología progresiva y la pedagogía tradicional, en donde se recupere el principio de autoridad docente, y la disciplina escolar.

6.2. Sobre la educación secundaria finlandesa.

Finlandia, un país nórdico, joven, de reciente creación, en 1917, entre Suecia y Rusia, que sin embargo desde principios del siglo XXI ya acapara la atención internacional por el éxito de sus políticas económicas y sociales, entre ellas las educativas.

La historia de Finlandia se resume en un prolongado periodo de dominio sueco que culmina en 1809 cuando pasa al Imperio ruso, aunque dentro de un amplio margen de autonomía conserva las instituciones y tradiciones suecas, entre ellas el luteranismo, religión oficial y mayoritaria, y en zonas fronterizas a Suecia el sueco sigue siendo el idioma oficial junto al finlandés.

Finlandia es sometida a Rusia hasta su independencia durante la Revolución rusa, a la que sucede la guerra civil. En el periodo de entreguerras Finlandia es un país atrasado, agrícola, mantiene el modelo escolar impulsado por Uno Cygnaeus a principios del siglo XIX, aprobando la escolarización obligatoria en 1921, de modo

tardío si se compara a otros países de Europa (SIMOLA, 2002, 2013; HALINEN Y JÄRVINEN, 2008). Básicamente un país sin modernizar que posteriormente se ve envuelto en los horrores de la Segunda Guerra Mundial, que termina con la firma de un acuerdo de paz en Moscú. El resultado de la guerra para Finlandia: el drama humano, la cesión de parte de su territorio oriental a Rusia, evacuación de la población de los territorios cedidos, y pago a la Unión Soviética de una indemnización por daños de guerra, dependiendo la economía finlandesa de la rusa hasta la crisis de los años noventa.

Dependencia que sin embargo brinda la estabilidad necesaria para la modernización y occidentalización del país. La sociedad finlandesa entiende que su futuro pasa por su integración entre las democracias occidentales, para lo que edifica un fuerte Estado del Bienestar, y en el terreno educativo implanta la escuela comprensiva, siguiendo el modelo de Suecia, aunque sin abandono de sus tradiciones escolares.

La integración en las democracias occidentales se produce en una serie de procesos que se inician en 1961 cuando Finlandia accede a la *European Free Trade Association* (EFTA) en 1969 se adhiere a la *Organisation of Economic Co-operation and Development* (OECD) y en 1995, el mismo año que Suecia, se incorpora a la Unión Europea (AHO, PITKÄNEN Y SAHLBERG, 2006).

La crisis del petróleo afectará a Finlandia, entre 1975-77 el crecimiento económico es nulo, y el desempleo alcanza a 140.000 trabajadores (AHO, PITKÄNEN Y SAHLBERG, 2006: 51). Pero mientras durante la crisis de los setenta muchos países tienden al neoliberalismo, Finlandia se mantiene ajena a las políticas de libre mercado (SAHLBERG, 2011: 10). Valoración compartida por García Ruiz quien sostiene:

“La sociedad finlandesa en su conjunto, desde la clase política a la económica y a los demás sectores, opta sin ambages por una ideología igualitaria y colectivista, y no apoya, en términos generales, las actuales reformas educativas neoliberales de orientación competitiva” (GARCÍA RUIZ, 2010: 42).

En las crisis económicas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, Finlandia profundiza el principio de igualdad social, y en lo educativo la escuela comprensiva, desarrollando agrupamientos heterogéneos. Aunque a causa de la crisis en 1974 se

reduce la optatividad en los cursos superiores de educación básica, hasta que el sistema de asignaturas por créditos en los años ochenta incrementa de nuevo los cursos de libre elección para los alumnos (AHO, PITKÄNEN Y SAHLBERG, 2006).

El modo en que la escuela finlandesa se adapta a la globalización es incorporando las nuevas tecnologías y la sustitución del Alemán por el Inglés como primera lengua extranjera en las aulas, y la incorporación de nuevos perfiles laborales en educación vocacional.

La crisis del petróleo será importante en Finlandia, pero mucho más la posterior al colapso del socialismo soviético, entre 1991-1993, cuando Finlandia se ve obligada a importantes reformas económicas, sociales, y educativas, desde una política de austeridad y reducción de la burocracia, para lo que inicia un proceso de traspaso competencias a entes regionales y locales que beneficia la autonomía escolar, y la introducción de la libertad de elección de centro, desde un modelo de libertad en educación que prioriza la escuela pública.

La desconcentración pasa de un modelo burocrático y centralizado de planificación y ejecución de estrategias nacionales, a un modelo que da más libertad y autonomía a los agentes regionales y locales, ahora encargados de la ejecución directa de estas mismas estrategias. Libertad y autonomía orientada a un mayor margen de maniobra para su adecuación a la realidad concreta y particular de cada zona, sin mediación del libre mercado, y dentro de una uniformidad estatal.

“Finlandia tiene una larga tradición de autonomía local. No obstante, se trata propiamente de una desconcentración, más que de una descentralización. Es decir: las municipalidades desempeñan un rol fundamental en la implantación de las estrategias nacionales (RÄSÄNEN, R., 2006: 2) más que en el planteamiento y desarrollo de estrategias propias. Esa verticalidad administrativa genera un uniformismo pedagógico que ha favorecido, en este caso, la permanencia de la tradición y los resultados vinculados con la equidad en el sistema educativo y social” (GARCÍA RUIZ, 2010: 123)

El éxito de las reformas finlandesas se observa cuando en varios informes de la OECD se manifiesta que a principios del siglo XXI Finlandia se encuentra entre las

economías más competitivas del mundo, lo que en cierto modo avala su reforma para adaptación a la nueva era.

“In 2004 per capita GDP was 27,400 USD, and Finland has been ranked as the world’s most competitive country in three of the four surveys done this decade”
(AHO, PITKÄNEN Y SAHLBERG , 2006: 17-18)

En la adaptación la educación juega un papel clave, ya que garantiza una educación de calidad que aporte al país un cambio generacional que asuma la responsabilidad de liderazgo ante el nuevo siglo, y el tercer milenio, donde Finlandia, un país joven y de reciente creación, afronta los desafíos de un mundo cada vez más globalizado y postmoderno.

El proceso de adaptación de la educación secundaria finlandesa a los nuevos tiempos se hace en tres fases diferentes, una primera fase entre 1945-1965, una segunda fase entre 1965-1985, y una tercera fase desde 1985 a la actualidad (SAHLBERG, 2011: 4). En la última fase Finlandia supera con éxito la dura prueba de la crisis de los años noventa incluso mucho más grave que la del petróleo, y a pesar de las restricciones garantiza una educación de excelencia y calidad, simultáneamente sigue el proceso de adaptación de la educación, la sociedad, y la economía, a la sociedad del conocimiento.

El punto de partida de este proceso a lo largo de todas sus fases es el fin de la Segunda Guerra Mundial, la escuela secundaria finlandesa se mantiene prácticamente inalterada desde 1921. La educación básica se inicia a los 7 años de edad, y comprende una duración de 6 años de escolarización (HALINEN Y JÄRVINEN, 2008: 105) pero que la mayoría de alumnos no termina, abandonando la escuela al sexto curso, o en el quinto o cuarto curso, para su incorporación al trabajo (SAHLBERG, 2011: 5). Al término de la educación básica posibilidad de acceso a las *grammar school*, influida por el *Gymnasium* alemán, muy selectiva y donde el alemán es la primera lengua extranjera, o escuela cívica desde la cual se accedía a estudios vocacionales.

En cualquier caso no todos los alumnos que terminasen la educación básica se encontraban en igualdad de oportunidades para el ingreso en la *grammar school*, o en su defecto la escuela cívica. Había escasez de escuelas secundarias, sobre todo en el ámbito rural, y de tener que escolarizarse en escuelas privadas, o trasladarse a pueblos donde hubiera escuelas secundarias, públicas o privadas, académicas o vocacionales, no

todas las familias disponían de recursos (SAHLBERG, 2011: 5). Por lo que debido al déficit de escuelas públicas en la postguerra hay un *boom* de *grammar school* privadas (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006). Es en el ambiente de postguerra cuando Finlandia inicia su primera reforma en 1950.

La reforma de 1950 establecía que la escolarización obligatoria se iniciaba a los 7 años de edad, comprendía una escolarización de siete años, al término de los cuales el alumno accedía a la *grammar school* o escuela cívica, (SAHLBERG, 2011: 7). La elección del tipo de escuela secundaria dependía de si durante la educación básica el alumno estudiaba lengua extranjera, normalmente Alemán, entonces tenía posibilidad de ingreso en *grammar school*, en su defecto posibilidad de matriculación en la escuela cívica.

Al término de la educación secundaria, los que hubieran estudiado en la *grammar school* tenían posibilidad de ingreso en la universidad si superaban el *examination matriculation*, y en el caso de los alumnos de la escuela cívica únicamente posibilidad de acceso a estudios vocacionales superiores.

La reforma de 1950 no satisfacía las demandas de igualdad, la educación seguía siendo selectiva, una selección que se hacía directamente en educación básica, según el alumno estudiaba lenguas extranjeras. Críticas que motivaron la siguiente reforma, implantada a nivel nacional en 1968 (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG, 2006: 37); y en líneas generales adapta a Finlandia la reforma sueca de 1962, pero al estilo sueco, *the finnish way*, como lo llama Sahlberg (2015) conservando las tradiciones escolares finlandesas.

La reforma finlandesa de 1968 propone la abolición de la *grammar school*, la educación básica se extiende a los 16 años, a cuyo término el alumno elige entre Educación Secundaria Superior General, cuya finalización daría paso al *matriculation examination* para el ingreso a la universidad, y de otro lado, para los alumnos que quieran estudios vocacionales, habrá escuelas secundarias vocacionales desde los 16 años. Posteriormente en 1975 se dio igualdad de acceso a la universidad desde los estudios vocacionales secundarios, para lo que se integran contenidos académicos en el *curriculum* vocacional (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 80).

El objetivo de la integración de contenidos académicos en el *curriculum* vocacional, para la superación del *matriculation examination*, era hacer más atractiva la vía vocacional que registraba menores tasas de matriculaciones. Objetivo que no logra a causa de la larga tradición académica de la sociedad finlandesa, heredada de la influencia del *Gymnasium* alemán, manteniéndose baja la tasa de matriculaciones en la vía vocacional en comparación a la académica, tendencia vigente en la actualidad.

A fin de resolver la indiferencia social a los estudios vocacionales, hubo un intento, aunque sin éxito en los años noventa, de unificación de estudios académicos y vocacionales (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 97); parecida a la reforma sueca de 1971, pero este programa tampoco tuvo éxito. Y a principios del siglo XXI se abre un nuevo periodo de reformas en la educación vocacional finlandesa donde se percibe una influencia del Sistema Dual alemán, aplicándose en la educación vocacional finlandesa la doble opción de estudios vocacionales a tiempo completo o a tiempo parcial compaginando con formación en prácticas en puesto de trabajo, hasta los 18 años de edad (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 112); al igual que Alemania, pero con la diferencia que en Finlandia la obligatoriedad escolar sólo es hasta los 16 años, luego se integraría en la educación postobligatoria.

Mientras a nivel de estudios vocacionales Finlandia tiene muy presente el modelo alemán, en los estudios secundarios académicos Finlandia ha desarrollado un modelo propio digno de admiración. Desde los años ochenta en la Educación Secundaria Superior General se ha desarrollado un modelo educativo que compagina la educación tradicional y nuevos modelos educativos donde la evaluación cuantitativa es sustituida por *assessment*, y la organización del *curriculum* sigue un modelo de tipo *non-grade form*.

Los métodos educativos que se emplean son tradicionales, basados en el principio de autoridad tradicional de las disciplinas académicas, al mismo tiempo que es una pedagogía tradicional insertada en un *curriculum* en donde se da una amplia libertad de elección entre cursos en la secundaria superior a través de un modelo *non-grade form*, para cuya organización se establece un sistema de créditos.

En Educación Secundaria Superior General se establecen una serie de cursos obligatorios, y un número de cursos opcionales entre los que incluyen de contenido

aplicado, el alumno debe cubrir el total de créditos obligatorios y opcionales, y en el *assessment* una valoración positiva (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 56-57).

En Finlandia la evaluación no necesariamente es cuantitativa, el alumno tiene libertad de exigir un examen si no está de acuerdo con la valoración docente, caso excepcional, o si el alumno quiere mejorar la valoración en algún curso. El proceso de *assessment* es un sistema de evaluación continua y cualitativa en donde se establecen canales de orientación educativa, especialmente al término de la educación básica, asesorando a familias y alumnos para la elección entre la vía académica o estudios vocacionales. Prácticamente el único examen de toda la escolarización es el *matriculation examination*.

Se podría pensar que la ausencia de exámenes hace a estos alumnos menos preparados para la superación de una prueba académica, sin embargo los excelentes resultados en PISA demuestra todo lo contrario.

Entre 1965-1985 se produce una reforma más allá de una simple reordenación de los tramos escolares, o reorganización del *curriculum*, es un cambio de paradigma hacia la adaptación de la pedagogía a los nuevos cambios de la globalización y la postmodernidad, cambio liderado por profesores conservadores que siguen utilizando la pedagogía tradicional, de forma adaptada al nuevo contexto económico y social que exige una igualdad de oportunidades que garantice el desarrollo de todos los talentos del país: incentivando las nuevas tecnologías, el bilingüismo en Inglés, y una educación secundaria académica donde hay más libertad de elección para los alumnos, y un modelo de evaluación que en ningún momento se exige que sea cuantitativa.

Elementos que demuestran el interés desde la educación básica por el desarrollo de habilidades básicas, y un interés preprofesional, de modo que desde la educación básica los alumnos dominen las competencias imprescindibles para su futuro profesional, ya sea para el futuro estudio y desempeño profesiones liberales académicas, o en los estudios vocacionales en una variedad de perfiles laborales.

A diferencia de la reforma sueca de 1962 desde una pedagogía progresiva, la reforma finlandesa en 1968 se hace desde la pedagogía tradicional. El profesorado mayoritariamente conservador será un aliado del Estado en la aplicación de la reforma, por cuanto es consensuada con los sindicatos docentes, y sus reivindicaciones no se

limitan al plano salarial, incluyen reivindicaciones formativas, atendidas por el gobierno en 1979, cuando se eleva el estatus profesional docente a nivel de máster universitario, lo que incrementa su prestigio y autoridad en la sociedad, la escuela, y el aula.

Un motivo que explica el elevado conservadurismo docente son las creencias religiosas fuertemente arraigadas, asentado en la tradición luterana, a cuya Iglesia pertenece aproximadamente el 85% de la población (GARCÍA RUIZ, 2010: 41). El modo en que el profesorado finlandés, mayoritariamente luterano, apoya la reforma de 1968 de implantación de la escuela comprensiva, se explica por dos factores: porque a diferencia de Suecia en Finlandia la reforma en ningún momento contraviene las tradiciones escolares, y porque el objetivo último de la reforma es el desarrollo de un concepto secularizado de igualdad en educación, el cual bajo su forma religiosa original se encuentra entre los principios evangelizadores de la fraternidad cristiana.

En el momento que el Estado integra en la reforma las inquietudes conservadoras y la docencia tradicional, el Estado no tiene por qué tutelar la implementación de la reforma, dado que no hay resistencias, ni por el profesorado, ni por la cultura escolar tradicional, que perciben la reforma como un modo de adecuación de la pedagogía formal y sus tradiciones a los nuevos cambios globales y sociales.

A nivel estatal la reforma es dirigida por el Consejo Nacional de Educación General, y el Consejo Nacional de Educación Vocacional. Sus funciones a nivel central son: la elaboración de programas curriculares, inspección educativa, aprobación de libros de texto, y en la vía académica planificación de los sistemas créditos escolares por asignatura. Pero las escuelas ya gozan de autonomía, adaptan los planes escolares a su entorno, y simplemente los envían a su aprobación ante la inspección provincial de su respectivo Consejo Nacional de Educación, General o Vocacional (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006).

Para cuando llega la crisis de los años noventa, las escuelas ya llevan tiempo gestionando planes escolares, y enviándolos a la inspección provincial. La austeridad presupuestaria en los noventa se limita a nivel curricular la diferenciación de educación básica de primer y segundo grado, y a nivel de gestión la unión del Consejo Nacional de Educación General y Consejo Nacional de Educación Vocacional en un único órgano: el Consejo Nacional de Educación en 1991, transfiriendo a órganos regionales y locales la inspección de planes escolares, organización del sistema de créditos en Educación

Secundaria Superior General, y elevación de autonomía de los entes públicos en la concertación de acuerdos de colaboración conjunta con la empresa privada en la vía de educación vocacional

Traspaso de competencias que en Finlandia no supone ruptura frente los modelos tradicionales de gestión municipal. Las escuelas ya llevan tiempo elaborando sus propios planes y adaptando sus proyectos, gracias a la colaboración que desde el principio de la reforma hay entre profesorado y administración pública. Sólo que el control de las escuelas, antes estatal, pasa a los niveles inferiores, regionales y locales. Un modelo de gestión que en cualquier caso tampoco vulnera el elevado grado de uniformidad de las estrategias estatales, a cuya adaptación a su ámbito geográfico se limitan las funciones de los órganos de gobierno regionales, locales, y escolares (RÄSÄNEN, 2006; GARCÍA RUIZ, 2010; LUKKANEN, 2013).

Una vez terminada la síntesis sobre las reformas en la educación secundaria finlandesa desde la Segunda Guerra Mundial, se perciben más nítidamente sus principales virtudes:

- Garantiza la igualdad de resultados escolares y la integración social, política, y económica, de los estudiantes, lo cual se demuestra cotejando simplemente los datos obtenidos por PISA y comparándolos frente Suecia, Reino Unido, Alemania o España.
- Uniformidad del sistema escolar, uno de los factores que ha contribuido a la igualdad es un sistema educativo muy uniforme, tanto en el plano de gestión educativa, y la metodología docente, uniformidad además facilitada por la madurez del consenso en materia escolar, que da estabilidad educativa y ausencia de rupturas sociales y pedagógicas.
- Uniformidad en la gestión educativa, el traspaso de competencias ha mantenido una estructura escolar homogénea, en donde los órganos provinciales o municipales se limitan a la implementación de las estrategias nacionales (RÄSÄNEN, 2006; LUKKANEN, 2013)

- Uniformidad pedagógica: mientras en Suecia hay autores que mencionan el uniformismo como defecto de las reformas escolares de los años sesenta (WIKANDER, 2010); la actual uniformidad educativa finlandesa contribuye a igualdad de resultados y a la calidad de la enseñanza (GARCÍA RUIZ, 2010). La razón por la cual Wikander sostenía que el uniformismo pedagógico en los años sesenta fueron un defecto en las reformas educativas suecas, se debe a que fue un uniformismo, basado en la pedagogía progresiva, impuesto por la administración central, a expensas del conservadurismo pedagógico del profesorado. En cambio en Finlandia, hay una “tendencia hacia el conservadurismo político y pedagógico entre los docentes” (SIMOLA, 2013: 163) dentro del contexto de la mentalidad autoritaria, obediente y colectivista, de la sociedad finlandesa, y la propia socialdemocracia (SIMOLA, 2013: 155); de modo que la reforma desde la administración central es en coherencia al conservadurismo pedagógico del profesorado. Uniformismo positivo, por cuanto no es impuesto, es fruto del acuerdo entre Estado y docencia para la combinación de pedagogía tradicional y escuela comprensiva.
- La madurez del consenso educativo a nivel nacional en Finlandia es la base de la uniformidad en la gestión escolar, y el modelo pedagógico, facilitado por la ausencia de polarización ideológica, política, o social. Mientras el Reino Unido desde 1965 vive un periodo de politización educativa, y en España la ausencia de consenso escolar es evidente desde la Transición; Finlandia disfruta de un elevado nivel de consenso legado del gran consenso ante la ofensiva soviética (GARCÍA RUIZ, 2010); también por su influencia nórdica, que al igual que Suecia denotan un amplio consenso en materia educativa, sólo que en Finlandia muy apegado a las tradiciones, a diferencia de Suecia.
- La estabilidad educativa: el elevado consenso y la larga duración de los gobiernos, facilita que se disponga de tiempo suficiente para que las reformas se apliquen sin problemas de agenda, disponen de tiempo para su estudio y subsanación de defectos, que por otro lado intentan en lo posible eludir rupturas sociales o pedagógicas, conservando el legado de la educación tradicional, pero en permanente adaptación a los cambios económicos y sociales.

- Flexibilidad, adaptación y visión del futuro. La educación finlandesa es un modelo muy tradicional pero capaz de adaptarse a cualquier circunstancia: a la escuela comprensiva en los años sesenta, a las nuevas tecnologías desde los años ochenta, a la sociedad del conocimiento desde los años noventa; desde una acertada combinación de pedagogía tradicional e innovación educativa, diseñando reformas flexibles ante los cambios globales, sin perder nunca de vista la cultura escolar tradicional.
- El rol docente basado en la autoridad tradicional de la disciplina académica, que queda salvaguardado por la elevación del nivel académico exigido a los maestros correspondiente a nivel de máster universitario, lo que incrementa su reputación social, y mayor autoridad en la escuela y el aula. El cuerpo docente es parte de la élite intelectual del país (GARCÍA RUIZ, 2010).

Las virtudes se sintetizan del siguiente modo: la excelencia del sistema educativo finlandés reside en el logro de un alto rendimiento en igualdad de oportunidades, demostrando en los informes PISA, avalada por la uniformidad escolar resultado de un elevado consenso orientado a la estabilidad de la pedagogía tradicional, en equilibrio y adecuación a los cambios globales, a través de reformas a largo plazo, disponiendo de tiempo para su evaluación y subsanación de posibles defectos.

Y la mejor prueba de los excelentes resultados escolares finlandeses se observa en los informes PISA, que se resumirían del siguiente modo, siguiendo los datos del informe PISA del año 2012, en donde también se observan algunos elementos susceptibles de mejora

De los países de esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, España; Finlandia demuestra mejores resultados promedio, en matemáticas 519 puntos, en lectura 524, en ciencia 545 (OECD, 2014). De todos modos, un éxito donde también hay elementos para mejorar si quiere seguir continuando en el escalafón competitivo internacional

Se percibe una bajada de competencia matemática y lectora en comparación al año 2000, aunque ha mejorado ligeramente los resultados en habilidades científicas, y en general sigue demostrando una elevada igualdad educativa.

En el área de matemáticas en el año 2000 Finlandia logra 536 puntos (OECD, 2003) frente los 119 en el 2012, una bajada de 37 puntos. Y en lectura en el informe PISA del 2000 Finlandia obtiene 546 puntos (OECD, 2003) en 2012 el puntaje obtenido es de 524 puntos, una reducción de 22 puntos. Al menos en la competencia de ciencia si logra una elevación de sus resultados, en el año 2000 fue de 538 puntos (OECD, 2003) en el año 2012 ha subido a 545 puntos, un incremento de 17 puntos.

Salvo en ciencias, en las demás áreas de competencia se produce un descenso de la puntuación, que ha repercutido a que los grupos de bajo rendimiento aumenten y descendan los de alto rendimiento, incluso en el área de ciencia, lo que revela que la subida de puntos en ciencia ha sido de forma homogénea dentro de una moderación, el crecimiento de puntos promedio en competencias científicas no ha significado un aumento del grupo de alumnos de alto rendimiento en esta competencia.

Los datos de PISA en el año 2012 revelan que Finlandia sigue siendo un país con un sistema educativo muy competitivo, pero que si no corrige sus actuales déficits puede ser rápidamente superado por otros países con sistemas educativos diferentes, que desde luego van adquiriendo mayor nivel de competitividad educativa internacional.

Mientras en 2012 la puntuación en PISA de Finlandia para las competencias de matemáticas, lectura, y ciencia fue de: 519, 524, 545; la puntuación de Korea fue de: 554, 536, 538; la de Hong Kong: 561, 545 555; Singapur: 573, 542, 551; y de Shanghai: 613, 570, 580. Finlandia se encontraría por debajo de todos, a excepción del área de ciencia en relación a Korea, en una diferencia tampoco muy significativa, 7 puntos.

En conclusión: dentro de los países occidentales, Finlandia sigue siendo un país líder, pero debido al descenso que ha demostrado en los resultados, especialmente en matemáticas y lectura, aunque mantiene su estatus de liderazgo para Occidente, a causa del crecimiento económico, social, educativo en Asia, a día de hoy el sistema educativo finlandés se encuentra entre los mejores del mundo, pero por debajo de Hong Kong, Singapur, y Shanghai.

Este fenómeno puede explicarse por varios factores, entre ellos los desafíos que implica la globalización y la postmodernidad que hace que las sociedades sean más complejas y competitivas, en donde el mantenimiento de unos niveles elevados de competitividad de forma prolongada se resientan por la erosión, aparición de nuevas

tendencias globales, o el acomodamiento al que puede llevar la ilusión de que si un sistema educativo ha demostrado ser competitivo entonces ya no hay nada que mejorar, y dejarse llevar por la inercia de la costumbre, lo que puede llevar a un relajamiento en la moral y el esfuerzo, y en definitiva una pérdida en la capacidad de competición.

En el caso particular de Finlandia un elemento que quizás a futuro sea un elemento de reflexión por parte de los educadores es que quizás algunas de las paradojas que Sahlberg citaba como elementos característicos de Finlandia, sufran los desafíos de los cambios demográficos, y un endurecimiento de los niveles de competitividad internacional.

Una de las paradojas mencionadas por Sahlberg (2011) que caracterizan a Finlandia era que precisamente los mejores alumnos profesionalmente se orienten a la educación, cuando en los países occidentales los mejores alumnos se orientan a otro tipo de profesiones, ya sea por atractivos personales o que sean más lucrativas.

Ya hay autores que manifiestan que el descenso de la natalidad demográfica, y envejecimiento de la sociedad, hará que el mercado laboral sea más competitivo, y quizás en un futuro próximo se observe un patrón de cambio, en donde de modo progresivo la docencia no esté entre las prioridades profesionales de los graduados universitarios (LUKKANEN, 2013); lo que tarde o temprano puede producir cambios en la calidad educativa.

La empresa privada intentará atraer a los mejores universitarios a través de suculentas becas, méritos, remuneraciones y compensaciones, con las que quizás no pueda competir la escuela pública, y en este sentido puede haber a futuro una disminución en el nivel de exigencia de la selección docente.

A su vez la reducción de la natalidad, y el cambio demográfico, hace que muchas escuelas a día de hoy en Finlandia estén cerrando, especialmente en el ámbito rural (LUKKANEN, 2013); el cierre de escuelas rurales es un elemento que dificultará a futuro el mantenimiento de las políticas de igualdad de acceso a educación en este tipo de zonas, lo que puede repercutir en sus resultados escolares en las competiciones internacionales.

De otra parte, un elemento que Sahlberg manifestaba como una paradoja característica de Finlandia, que con menor carga horaria tuviera mayor rendimiento

escolar, es otro de los aspectos que cambiarán en el futuro. Korea, que salvo en el área de ciencia demuestra mayores puntajes promedio que Finlandia, demuestra una mayor carga horaria. Para alumnos entre 9 y 11 años de edad la carga horaria lectiva total en Korea es de 703 horas frente las 640 horas de Finlandia, y la carga horaria total para alumnos entre 12-14 años de edad en Korea es de 859 horas mientras Finlandia es de 777 horas. (LUKKANEN, 2013).

Los alumnos de Korea tienen una mayor carga horaria que los alumnos de Finlandia, y precisamente los alumnos de Korea, salvo en ciencia, manifiestan en el informe PISA 2012 mejores resultados que los alumnos de Finlandia.

Esto tampoco significa que a mayor carga horaria mayor rendimiento, porque el exceso de carga horaria tampoco es garantía de calidad. En España la carga horaria para alumnos de 9-11 años de edad es de 875 horas, y entre 12-14 años de edad es de 1.050 horas. Muy por encima de la media de la OECD, 821 horas entre 9-11 años de edad, y 899 horas entre 12-14 años de edad (LUKKANEN, 2013).

España manifiesta un exceso de carga horaria muy por encima de la media de OECD, y sus resultados son inferiores a Finlandia y Korea. Y teniendo Finlandia y Korea una carga horaria inferior a la media de la OECD, Korea tiene una carga horaria por encima de Finlandia y unos mejores resultados que Finlandia.

La carga horaria no lo es todo, pero sin caer en el exceso de horario, como sucede en España, sí es un factor que influye en los resultados. A medida que aumente la competitividad entre Oriente y Occidente por los resultados en PISA, la carga horaria puede que sea un factor que influya, y a la larga un aspecto a tener en cuenta en las políticas educativas finlandesas.

Lukkanen señala que en el año 2010 el gobierno finlandés creó un comité para la reestructuración del horario y el *curriculum* educativo, su informe fue presentado en el año 2011, donde se proponían una serie de medidas, una de ellas el aumento de horas lectivas.

“They also proposed raising of weekly working hours. Reason for that was the fact that the present decision on distribution of lesson hours rules on minimum and maximum weekly hours and, many municipalities have adopted only the minimum hours. Also international comparison shows that the amount of the

lesson hours is low in Finland (Table 3). The amount of elective lesson hours was proposed to be increased” (Lukkanen, 2013: 11-12).

Debido al cambio de gobierno en las siguientes elecciones, este tipo de propuestas fueron modificadas en el nuevo gobierno entrante, aunque se mantiene un aumento del horario, aunque no tan sustancial como proponía el anterior.

“The next core curriculum that will be implemented in 2016 will increase 4 weekly teaching hours in the subject group of arts and crafts. History and civics will get 2 weekly hours more and their teaching will begin earlier than at the moment. Religion will lose one weekly hour” (LUKKANEN, 2013: 12).

En síntesis, Finlandia es un país que demuestra grandes virtudes y excelentes resultados, pero dentro de los desafíos de la globalización y la postmodernidad, donde se combinan: cambios demográficos, aumento de la complejidad social, incremento de la competitividad internacional, tendencia a una cultura global; a medida que se profundice en la nueva era pueden generarse cambios de valores que desafíen los patrones tradicionales de convivencia.

Dentro de estos cambios demográficos la política nórdica de igualdad en educación se encuentra ante el desafío del despoblamiento de zonas rurales, por descenso de natalidad y concentración demográfica en zonas urbanas, lo que provoca mayor dificultad de acceso a la educación en zonas rurales.

Y de otro lado la concentración en zonas urbanas, a medida que la sociedad finlandesa se haga más postmoderna, la condición post-tradicional del Postmodernismo puede hacer que la nueva juventud mayoritariamente urbana adquiera los nuevos valores de la cultura global de masas emergente de las redes sociales y las nuevas tecnologías, no siempre en armonía con los valores tradicionales basados en la familia y la autoridad.

Un principio de autoridad que también se encuentra ante el desafío demográfico. La competición en el mercado laboral por los mejores estudiantes puede suponer una pérdida de talentos para la docencia, que tenga implicaciones sociales y educativas, además de económicas. Cuando los mejores alumnos ya no tengan entre sus prioridades la docencia, muy posiblemente haya cambios sustanciales en la percepción social de la autoridad y la disciplina académica tradicional.

La sociedad finlandesa, todavía hoy en día muy conservadora, se puede encontrar ante una combinación de desafíos múltiples, 1) descenso de la natalidad, 2) mayores dificultades en la garantía de igualdad en educación, 3) aumento de la competitividad profesional, 2) el propio proceso de convergencia cultural global, una cultura global de masas, en donde los valores tradicionales sean sustituidos por valores cibernéticos y postmodernos, 4) en un momento en donde la autoridad docente sufra el deterioro por la pérdida de talentos y el relativismo ético y moral del Postmodernismo.

Ante a este tipo dinámicas, la sociedad finlandesa, hasta hoy muy resistente al neoliberalismo, en las próximas décadas puede observar movimientos juveniles y sociales que reivindiquen los nuevos valores de la postmodernidad tecnológica y global, habiendo riesgo que muchas de las actuales virtudes de su sistema educativo cedan a nuevos movimientos sociales no necesariamente identificados con los valores tradicionales.

En este sentido se identifican una serie de recomendaciones de mejora al sistema educativo finlandés, según las actuales tendencias globales, y los datos obtenidos del informe PISA.

- Necesidad de un incremento moderado de la carga horaria, destinada a la mejora de las competencias educativas de alumnos e instituciones, ante los desafíos de las nuevas economías líderes de Oriente, Hong Kong, Shanghái, Singapur y Korea.
- La preservación de la capacidad de adaptación de Finlandia a un mundo cada vez más globalizado y postmoderno, competitivo y tecnológico.
- La conservación de la autoridad docente, conservación de la cultura escolar y valores tradicionales frente la cultura masas. La reivindicación de legado histórico sobre el que se asienta la identidad social y personal, permitirá al país la preservación de lo mejor de su legado para transmitirlo a las siguientes generaciones.
- El mantenimiento de una política de igualdad, donde la escuela pública siga siendo hegemónica, a pesar del advenimiento de futuras crisis, adaptando

para tal fin la libertad de elección de centro de acuerdo a oferta educativa lingüística, religiosa, o según especialidades.

La escuela finlandesa a día de hoy sigue siendo un modelo paradigmático de acertada combinación de tradición e innovación, cuando desde los años sesenta implanta la escuela comprensiva de 9 años, conservando la educación tradicional, a diferencia de Suecia que impone la pedagogía progresiva. Una acertada combinación que desde los años ochenta adapta la escuela a la revolución tecnológica, mientras continúa el aumento de igualdad en educación, introduciendo la evaluación a través de *assessment*, y en la vía académica de secundaria superior un sistema de tipo *non-grade form*, permanente desde 1991.

La crisis de los años noventa es un momento difícil, que salvará a través de reducción de la burocracia y aumento de las libertades, pero manteniendo el uniformismo escolar y pedagógico, si bien sólo por razones económicas la educación básica vuelve a la distinción entre primer y segundo grado hasta finales de la década cuando se recupera de la crisis y se vuelve al principio de comprensividad original.

Finlandia es un ejemplo de como la crisis económica no tiene por qué suponer una pérdida de excelencia educativa, y desde los primeros informes PISA del año 2000 destaca por sus resultados, un modelo digno de estudio y emulación por comparatistas y gobiernos.

Pero una escuela que debe estar alerta, y no dejarse mecer por las buenas noticias a cada nueva edición del informe PISA, porque desde los confines de Asia llegan economías emergentes, que en poco tiempo han superado a Finlandia, prueba de ello los resultados de Hong Kong, Shanghái, Singapur, y Korea, en el informe PISA del año 2012, poniendo al descubierto una vez más para Finlandia el interminable desafío que supone estar a la vanguardia educativa entre las primeras posiciones en las comparaciones internacionales.

6.3. Sobre la educación secundaria británica.

El Reino Unido e Irlanda del Norte, más comúnmente conocido por Reino Unido, es uno de los Estado-nación más antiguos de Europa. Las primeras poblaciones datan de la prehistoria, siendo un espacio que sufrirá invasiones celtas, romanas, vikingas, y normandas, logrando definitivamente la unidad política, territorial, y administrativa en el reinado de Enrique VIII, quien establece la monarquía absoluta, continuada por sus hijas María Tudor e Isabel I, bajo cuyo gobierno el Reino Unido se convierte en un Imperio de ultramar. A pesar de los movimientos descolonizadores de mediados del siglo XX, todavía hoy el Reino Unido mantiene lazos económicos, políticos, y culturales con muchas de sus antiguas colonias dentro de la *Commonwealth of Nations*, siendo algunas de sus excolonias potencias mundiales de la globalización, entre ellas Estados Unidos.

A causa del descontento social que genera la centralización del poder durante la dinastía Tudor, y posteriormente en la República de Cromwell, la sociedad y la filosofía inglesa está influenciada por el liberalismo (WIBORG, 2009) opuesto a la intervención del Estado, y favorable a un marco de libertades protegidas por el Estado de Derecho, el Estado Liberal, en lo económico el libre mercado.

Ya en el siglo XVII se desarrolla un primer liberalismo temprano por autores como John Locke, posteriormente afianzado por Adam Smith. La tradición descentralizadora del liberalismo británico contrasta frente al centralismo burocrático prusiano, el centralismo liberal de la Revolución Francesa, o el centralismo de los liberales españoles de siglo XIX. La tradición liberal inglesa es uno de los motivos por los que el Reino Unido todavía en la *Education Act* de 1944 conserva un sistema educativo muy descentralizado.

A pesar de la tendencia descentralizadora del liberalismo británico, el modo en que se adapta a la globalización es a través de un tipo neoliberalismo, que a diferencia del sueco profundamente descentralizador, el británico comprende la necesidad de recentralización del sistema educativo, como garantía de igualdad de educación para todos los alumnos en cualquier tipo de escuela, proceso iniciado por Margaret Thatcher, restando competencias a las *Local Educative Authorities* (LEAs).

Orientación política continuada por los gobiernos posteriores, si bien a consecuencia de los acuerdos de paz del Viernes de Santo de 1998, entre independentistas irlandeses y el gobierno de Tony Blair, se volverán a recrear modelos de gestión descentralizada a medida que se transfieran competencias a las nuevas asambleas y parlamentos nacionales de Irlanda del Norte, Escocia, y Gales.

Hoy en día el sistema educativo británico es un modelo descentralizado entre las naciones que forman el Reino Unido: Inglaterra, Gales, Escocia, Irlanda del Norte; respondiendo en parte a su larga tradición liberal, aunque en relación a las LEAs se ha mantenido la tendencia a su supeditación al gobierno central que inaugura el gobierno de Thatcher, simultáneamente se ha fortalecido la escuela comprensiva, que recibe el 90% de las matriculaciones, si bien todavía hoy se conserva un reducido número de *grammar school*, a las que cualquier familia británica es libre de la escolarización de su hijo, siempre que el alumno reúna los méritos académicos, y la familia disponga de recursos, salvo que el alumno demuestre un elevado talento que le permita una beca en alguna de estas prestigiosas instituciones.

La actual configuración de la escuela secundaria británica es un proceso histórico lleno de fases. Las primeras *grammar schools* y *song schools* fueron creadas por San Patricio en el siglo IV y San Agustín de Canterbury en el siglo V (IQAS, 2009); y tenían por objeto la evangelización de las islas y la enseñanza de la lectura y escritura del Latín, y nociones de cálculo. Primeras escuelas en sus inicios abiertas a todos los estamentos sociales, dentro del principio de igualdad de la evangelización cristiana, pero que evoluciona a la escuela paralela del Antiguo Régimen.

Bajo el absolutismo, al igual que en el resto de Europa, en el Reino Unido se desarrolla la escuela paralela. Una escuela elemental para el pueblo desde un modelo curricular dominado por las tres “erres”, “3r”, *reading, writing, reckoning*, al igual que en el resto de Europa gestionadas por las parroquias para los hijos de sus feligreses. Mientras las *grammar school* evolucionan a modelos académicos, meritocráticos, y elitistas, donde destacan en la Edad Media las *public schools*, originalmente para niños sin recursos que evolucionan a escuelas privadas para las élites privilegiadas, aunque siguen conservando la tradicional política de admisión de alumnos sin recursos si demuestran elevado talento.

Durante el Antiguo Régimen va gestándose un modelo de escuela paralela muy jerárquico en función de la clase social de pertenencia, fiel reflejo de la estratificación de una sociedad muy tradicional y conservadora, donde la educación adquiere un rol selectivo y de reproducción del orden social. Función que llega a su máxima expresión en la creación del *sixth form* en el siglo XVIII por los internados de mayor prestigio en Inglaterra.

El modo en que la escuela paralela supone un obstáculo a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación es motivo de crítica en la Ilustración, que observa la necesidad de la educación del pueblo para el desarrollo de los talentos necesarios para el crecimiento económico, elemento que también contribuye a la riqueza de las naciones, tal como defendía Adam Smith.

De la evolución de la escuela del Antiguo Régimen a los cambios que exige la Ilustración, surge la escuela diversificada inglesa del siglo XIX, amparada en el principio de libertad, y modelo que finalmente cristaliza en el informe de la Comisión Bryce creada en 1894, informe publicado en 1895, recomendando la escuela secundaria tripartita, diferenciando entre *grammar schools* académicas, *grammar schools* técnicas, y escuelas de artes y oficios (CARR y HARTNETT, 1996: 93).

A la universidad sólo se accedía desde las *grammar schools* una vez superado el *sixth form*, y para el acceso a las *grammar schools* a los 11 años de edad o bien se accedía desde escuelas preparatorias, o becas escolares para alumnos de gran talento, sin que hubiera acceso directo desde la escuela elemental a la *grammar school*.

El primer sistema de becas estatales fue establecido por la *Education Act* de 1902, también llamada *Balfour Act* (WIBORG, 2009b: 127). En principio regula un número de becas muy limitadas que posteriormente los liberales amplían a 255 en 1907, en la *Free Place Regulation* (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 85). Así como también un intento por parte de los liberales de aumento de la escolarización obligatoria a los 14 años, en la *Fisher Education Act* de 1918, para evitar la temprana selección educativa a los 11 años, pero que sin embargo no llegará a hacerse efectiva, entre otros factores por la crisis de 1929.

En el periodo de entreguerras, el Reino Unido sigue conservando una escuela secundaria diversificada, tripartita, con una edad de selección muy temprana a los 11

años, y en este contexto en 1938 se publica el *Spens Report* (CARR y HARTNETT, 1996: 98-99) que recomienda una reestructuración de la escuela diversificada, en función de tres tipos de escuela secundaria: *grammar school* académica y tradicional, *technical school* de orientación vocacional para estudios técnicos secundarios, y *modern school* de orientación vocacional pero de nivel técnico inferior; escuela tripartita que el informe Spens recomienda en convivencia con la escuela multilateral, primer modelo de escuela comprensiva, para zonas de difícil acceso geográfico o nuevas zonas urbanas, a las que el informe augura un futuro prometedor.

A causa de la guerra las recomendaciones del Informe Spens sólo serán viables en la postguerra, quedando sus recomendaciones recogidas en la *Education Act* de 1944. Ley de consenso elaborada por el conservador Butler, con el apoyo de los laboristas, encargados de llevarla a cabo en el primer gobierno de la postguerra de Clement Atlee, quien lidera un largo periodo laborista hasta 1951, cuando gana las elecciones Winston Churchill.

La *Education Act* de 1944 tiene varias virtudes, en primer lugar es una ley de consenso entre los principales partidos, laboristas y conservadores, periodo que finaliza cuando los laboristas implanten la escuela comprensiva, iniciándose un periodo de politización, ausencia de consenso todavía hoy visible en determinadas cuestiones.

En segundo lugar, tal como señala García Garrido (2005) la *Education Act* de 1944 establece por primera vez un verdadero sistema educativo en el Reino Unido. Antes de 1944 no hay un sistema educativo en el Reino Unido en el pleno sentido de la palabra. Hay es un sistema escolar regulado por una serie de normativas, tampoco demasiadas si se compara con la ya extensa variedad de disposiciones legales en Prusia a principios del siglo XIX o Alemania a principios del siglo XX. Para la tradición liberal inglesa una excesiva normativización supone una reducción en la libertad en educación.

A lo largo del siglo XIX se introducen una serie de normativas orientadas a la abolición del trabajo infantil a edad temprana, e introducción de la escolarización obligatoria en la educación elemental, pero en ningún momento se regula mecanismos de acceso de la educación elemental a la secundaria. El informe Bryce en 1895 recomienda una escuela secundaria tripartita, a través de una selección educativa temprana a los 11 años, en donde aunque el alumno en las pruebas académicas alcance

los requisitos de acceso a las *grammar school*, su matriculación depende de que la familia disponga de recursos, o el alumno demuestre un alto rendimiento como para tener acceso a becas, las cuales sólo empiezan a regularse, y en número no muy extenso, en 1902 y 1907. Becas para cuyo acceso tampoco se tenían en cuenta las calificaciones de la educación elemental, sólo importan los test de inteligencia.

Por todos estos motivos hasta antes de 1944 el Reino Unido carecía de un sistema educativo en el pleno sentido de la palabra, estructurado por niveles y etapas, en donde se regulase el modo de claro y conciso el acceso de cada tramo escolar al siguiente, desde educación infantil a la universidad, y valido para cualquier alumno.

Hasta 1944 lo que hay es un sistema escolar donde hay amplia libertad de creación de escuelas, que responden a diferentes perfiles de alumno en función de edad y clase social, percibiéndose una total ausencia de igualdad de oportunidades de acceso a la *grammar school*. En donde sin importar las calificaciones en educación elemental se accedía a becas según tests de inteligencia, o la buena voluntad de las escuelas secundarias, que como las *public schools* escolarizaban alumnos sin recursos si demostraban talento.

Por este motivo una de las virtudes de la *Education Act* de 1944 es la creación de un verdadero sistema educativo, donde se regula los mecanismos de acceso de cada tramo escolar al siguiente, y dentro de lo que es una escuela diversificada había garantías de acceso a escuelas secundarias, aunque dependiendo del nivel de mérito académico demostrado en el *eleven plus* se diversifica entre *grammar*, *technical*, y *modern schools*.

La tercera virtud de la *Education Act* de 1944 es que si bien en líneas generales mantiene una escuela diversificada, basada en la selección temprana a los 11 años, sigue conservando la escuela multilateral que ya mencionaba en el *Spens Report* de 1938, el primer modelo británico de escuela comprensiva, que experimenta un crecimiento en la postguerra, por la necesidad de nuevas escuelas para nuevas zonas urbanas durante la reconstrucción.

La conservación de la escuela multilateral en la *Education Act* de 1944 permite que el Reino Unido disfrute de un periodo de experimentación de la escuela comprensiva. Aunque no fuera una experimentación planificada como en Suecia entre

1950-1962. Pero cuyo éxito fue un aval para que el laborismo británico en la *Circular* 10/65 extienda la escuela comprensiva a toda la educación secundaria, una vez que aumenta el rechazo social al *eleven plus*.

Y finalmente la cuarta virtud de la *Education Act* de 1944 es que aumentaron las tasas de matriculación en educación secundaria y universidad (*H. M. Stationery Office*, 1958). La *Education Act* de 1944 crea un sistema educativo moderno y democrático, aunque diversificado, para la educación de masas, en todos los niveles, desde infantil a la universidad.

Una vez señaladas las principales virtudes de la *Education Act* de 1944, se identifica su principal defecto, y es que a pesar de sus virtudes sigue siendo un modelo de escuela diversificada, basado en la selección temprana a los 11 años. Defecto agravado cuando en el *baby boom* de postguerra no se construyen suficientes *grammar schools* para la atención a toda la demanda de educación secundaria académica, desviando una importante cantidad de hijos de clases medias y obreras a *modern schools*, lo que produce el rechazo social al *eleven plus*, y tiene por efecto el incremento del apoyo social a la escuela comprensiva, convertida en política oficial del partido laborista desde 1950. La escuela comprensiva se implanta a nivel nacional por primera vez en el gobierno laborista de Harold Wilson, en la *Circular* 10/65, instando a las LEAs a la implantación de alguno de los seis tipos de escuela comprensiva que propone el gobierno. La principal virtud de la *Circular* 10/65 es que establece por primera vez a nivel nacional la escuela comprensiva suprimiendo el *eleven plus*, 11+.

En cualquier caso la implantación de la *comprehensive school* en ningún momento atenta el principio de libertad. Las familias británicas tendrán derecho a la libre elección entre *grammar school* o *comprehensive school*. El motivo por el que se dice que la escuela secundaria británica es comprensiva, es porque si bien todavía existen *grammar schools*, la *comprehensive school* aglutina la mayoría de escolares.

Pero la *Circular* 10/65 tendrá tres grandes defectos. El primero de ellos la ausencia de consenso. A pesar que Anthony Crosland, Secretario de Educación, mantendrá reuniones con sindicatos, profesores, y familias, e incluso llegará a entrevistarse personalmente con Husén, el principal obstáculo a la escuela comprensiva británica será el rechazo conservador. Excusable a causa de la polarización ideológica y política que entraña la ruptura del pacto educativo logrado en la *Education Act* de 1944,

y los intentos de imposición desde las filas laboristas de la pedagogía progresiva, severamente respondidas en los *Black Papers*.

La falta de diplomacia entre las fuerzas políticas por un nuevo pacto sobre bases comprensivas, una vez que se hace visible el rechazo social al *eleven plus*, 11+, por las desigualdades que genera, demuestra una falta de visión a largo plazo de la clase política británica, que en lugar de aunar esfuerzos por un consenso que restableciera la credibilidad del sistema educativo, hubo una polarización ideológica en base a políticas de partido. Ausencia de consenso del que todavía se resiente la educación británica.

El segundo gran defecto del modelo de escuela comprensiva de la *Circular* 10/65, y en parte explicado por la ausencia de consenso, es que no sintetiza en un único modelo de escuela comprensiva las aspiraciones sociales y nacionales. A causa de la polarización del debate, en donde el sector más conservador sigue defendiendo la excelencia de la *grammar school*, mientras las clases obreras y medias exigen reformas orientadas a la igualdad en educación. El modo en que finalmente el laborismo resuelve esta contradicción social en la *Circular* 10/65 será dando libertad de elección a las LEAs entre seis tipos diferentes de escuela comprensiva.

La disposición de seis tipos de escuela comprensiva, llevará a que uno de los objetivos de la escuela comprensiva, la igualdad en educación, no sea efectivo, en la medida que no hay garantías que todos los alumnos disfruten de una misma educación en el primer nivel de educación secundaria, dado que según el tipo de escuela secundaria habrá diferencias, dependiendo del tipo de escuela recibirá una educación más general, o más preparatoria para el *sixth form*.

De hecho los conservadores harán una crítica al modo en que se implanta la escuela comprensiva, que se verá reflejada durante el Thatcherismo, en relación a la ausencia de libertad en educación, y exceso de descentralización dando demasiado poder a las LEAs.

Y finalmente el tercer defecto de la escuela comprensiva insertada en la *Circular* 10/65, es que reconoce que el objetivo es “la preservación de lo valioso de la educación impartida en las *grammar school* haciéndolo extensivo a más alumnos de los que en la actualidad disfrutaban de la misma” (DES, 1965: 1; citado por GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 93).

El academicismo de la *Circular 10/65* se demuestra en diferentes aspectos. Las escuelas comprensivas reorganizadas sobre antiguas *technical schools* o *modern schools* obtuvieron peores resultados que las reorganizadas sobre *grammar schools*. Los docentes que ocuparon cargos de responsabilidad en *grammar schools*, frecuentemente se les asignaba puestos similares en escuelas comprensivas (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). Otro elemento de preservación del *ethos* de las *grammar schools*, el intento de imitación de prácticas de las *public schools*: se crearon *houses* al estilo de las *public schools*, por cada *house* había juegos y deportes, y los alumnos de mayor edad ayudaban a los de menor edad, para la solución de problemas familiares y de disciplina escolar. En las escuelas comprensivas de menor tamaño había grupos de tutoría, en donde un alumno de entre los de mayor edad hacía de mentor para los de menor edad (GARCÍA RUIZ, 2000: 377-557). La escuela comprensiva británica posterior a la *Circular 10/65* intentó la imitación de la *grammar school*, en lugar del desarrollo de su propia identidad como escuela. Motivo por el cual la *comprehensive school* se percibe como una versión devaluada de la *grammar school*.

A pesar de todos sus defectos, la principal virtud de la *Circular 10/65* es que introduce por primera vez la escuela comprensiva, eliminando la selección temprana, aumentando desde entonces las tasas de matriculación en la escuela comprensiva, en la actualidad el 90% del alumnado entre 11 y 16 años (SMITHERS y ROBINSON, 2010) quedando un remanente de *grammar school*, entre las que se encuentran las *public schools*, para la élite social. Virtud no obstante empañada por sus errores.

Unido a los defectos de la *Circular 10/65*, y las críticas de los *Black Papers*, acusando a la nueva orientación educativa de reducción de los estándares educativos, la educación será un foco de atención en el breve gobierno de Edward Heath, cuando Thatcher asume la Secretaría de Educación, quien en la *Circular 10/70* deroga la *Circular 10/65*.

Sin embargo la política conservadora de restauración de la escuela diversificada tampoco tendrá éxito, y las LEAs y las familias seguirán matriculando a sus hijos en la escuela comprensiva. En el siguiente gobierno laborista la *Circular 4/74* deroga la *Circular 10/70*, restableciéndose las escuelas comprensivas. Reinstauración definitiva en la *Education Act* de 1976, cuando se implanta por ley la admisión no selectiva en escuelas secundarias (WIBORG, 2009: 207-208).

El éxito de la escuela comprensiva es atribuible al laborismo, que habiendo sido copartícipe en el consenso y aplicación de la *Education Act* de 1944, es receptivo a la crítica social sobre la segregación temprana que produce el *eleven plus*, liderando la implantación de la escuela comprensiva, no sin resistencias, ausencia de consenso, y división social, sobre su fin último, el desarrollo de un modelo propio de escuela integradora, o la extensión de la *grammar school* a toda la sociedad.

La ausencia de consenso y división social es solucionada dejando a las LEAs libertad de elección entre seis tipos de escuela comprensiva. Que permite un abanico de posibilidades, pero no garantiza la igualdad, lo que revela uno de los desafíos de la descentralización. La *Circular 10/65* entronca con la tradición liberal descentralizadora: libertad y autonomía para las instituciones donde sea evitable la intervención del Estado. En este caso delegando a las LEAs la responsabilidad en la toma de decisiones sobre la elección del tipo de escuela comprensiva sobre las 6 a propuesta del gobierno central; lo que de otro lado produce contradicciones con el principio de igualdad.

Cuando la escuela comprensiva reivindica una educación básica, común, e indiferenciada, para todos los alumnos, hasta el término del primer nivel de educación secundaria, en el momento que la *Circular 10/65* da libertad de elección a las LEAs entre seis tipos de escuela comprensiva, ya no hay plenas garantías de que todos los alumnos del Reino Unido escolarizados en la secundaria inferior reciban una misma educación.

La *Circular 10/65* desarrolla el espíritu de la escuela comprensiva, desaparece la selección temprana, y desaparecen las pruebas académicas a los 11 años, pero sigue habiendo una enorme variedad de tipos de escuelas comprensivas en secundaria, aunque no haya pruebas selectivas ni académicas, y tampoco se restrinja el acceso de cualquier alumno, de cualquier tipo de escuela secundaria, a cualquier tipo de educación secundaria superior académica o vocacional, como sí sucede en la escuela diversificada.

Ante la enorme descentralización que ha producido la *Circular 10/65*, y la necesidad de dar unidad a la escuela comprensiva, a fin que garantice a todos los alumnos de la educación secundaria inferior una misma enseñanza, el laborismo británico se percata de la necesaria recentralización escolar, lo cual no sólo llevará a la recentralización de la educación secundaria, en realidad se recentralizaría todo el sistema educativo, a través de la creación de un *curriculum* nacional, promesa que

Callaghan expresa en su famoso discurso de 1976 en el *Ruskin College*, recibiendo las críticas de los sectores más progresistas del laborismo, y las crítica de las LEAs.

Las críticas, unido a la inestabilidad política y económica, serán causa suficiente para que el laborismo termine un periodo de su historia, y se inicie la era Thatcher en 1979 desde un nuevo discurso y un nuevo lenguaje, adaptando tradición liberal británica a la globalización que emerge de los años setenta, a través del neoliberalismo y los preceptos de la Nueva Derecha.

Entre 1979 a 1990 Margaret Thatcher hará valer su sobrenombre de Dama de Hierro, demostrando su capacidad y aplomo en todos los aspectos de la política británica, entre ellos la educación, habiendo ya adquirido la experiencia durante su etapa como Secretaria de Educación a principios de los años setenta en el gobierno de Edward Heath.

Una vez comprobado el fracaso de la *Circular 10/70* Margaret Thatcher no intentará de nuevo la abolición de la escuela comprensiva. Ahora su éxito radica en la introducción de correctivos neoliberales, en una serie de regulaciones, entre las que destacan: las *Assisted Places Scheme* creadas en 1980, para el fortalecimiento una educación secundaria cuyo vértice superior sean las *grammar schools* a cuyo acceso destina becas escolares para los mejores alumnos (PRING y WALFORD,1997: 58); en 1982 el programa de *Technical Vocational Educational Initiative* (TVEI) (CARR y HARTNETT, 1996: 162) que si bien no se expanden, al menos en suficiente número como hubiera deseado el gobierno, es una adaptación de las *technical schools* al nuevo contexto global, y su relevancia radica en cómo algunos *City Technology Colleges* se han convertido en escuelas de éxito de referencia. Y en la *Education Act* de 1984 el gobierno central ofrece fondos a las autoridades locales para innovaciones y mejoras según objetivos específicos a propuesta del gobierno central (CARR y HARTNETT, 1996: 163).

Pero los correctivos de las primeras reformas thatcheristas no pasan de ser soluciones a problemas particulares vinculados con la libertad en educación y la metodología docente: regulación de becas, aumento el sector privado restando protagonismo a las LEAs, y creación de nuevos modelos escolares donde se promueven métodos educativos tradicionales. Primeras medidas que no son una verdadera reformulación del sistema educativo, que atraviesa graves dificultades, a consecuencia

de la ruptura del consenso educativo ocasionado por la Circular 10/65. La verdadera respuesta de Thatcher a los problemas educativos de fondo se produce en 1988.

La reforma que sintetiza el ideario pedagógico del thatcherismo, y que si marcará un punto de inflexión en la orientación de la escuela comprensiva británica, será la *Education Reform Act* de 1988. Donde de forma clara y directa Thatcher intenta una solución de raíz a los problemas originales de la escuela comprensiva británica: la ausencia de una verdadera vertebración a nivel nacional; problema que solucionará desde una política de recentralización curricular, en donde frente a la tradicional descentralización del liberalismo, el modo en que Thatcher adapta el neoliberalismo de la crisis del petróleo en el Reino Unido, será de forma diferente. Cuando el neoliberalismo en Suecia, o España durante la Transición, ahonda en la descentralización, Thatcher inaugura el proceso inverso de recentralización, tendencia que trascenderá las fronteras británicas, habiendo réplicas de procesos similares en otros países europeos en años venideros.

La principal virtud de la *Education Reform Act* de 1988 será el intento de solución a los problemas que aquejan la escuela comprensiva británica desde la recentralización, esfuerzo que realiza a través de la unificación curricular a nivel nacional desde los órganos centrales. Lo que brinda mayor consistencia y homogeneidad a los métodos y contenidos de enseñanza en todo el Reino Unido, para la consecución de objetivos y metas educativas nacionales.

Junto a la recentralización, la segunda gran virtud de la *Education Reform Act* de 1988 es la combinación que efectúa entre escuela comprensiva, en donde después del fracaso de la *Circular 10/70* nunca más Thatcher intentará la abolición de este tipo de escuela, si acaso su reforma desde correctivos neoliberales, en combinación con nuevos modelos de educación vocacional. Adoptando como modelo de referencia la educación vocacional Alemana (PHILLIPS, 1995: 6-8; GLOKA, 1995: 141-143).

Estas dos virtudes son centrales de la política thatcherista, cuyo éxito se manifiesta en que cuando el Nuevo Laborismo liderado por Tony Blair llega al gobierno en 1997, el laborismo mantuvo su compromiso por el mantenimiento del *curriculum* nacional, y el laborismo mantuvo su compromiso por el mantenimiento de una educación vocacional reformada hacia parámetros similares al Sistema Dual alemán, compromiso que se verifica en las últimas disposiciones laboristas aprobadas en el

gobierno de Gordon Brown cuando se amplía la obligatoriedad escolar de 16 a 18 de edad en Inglaterra, efectiva definitivamente en 2015, para los alumnos que no continúen estudios académicos o vocacionales a tiempo completo, dando opción a estudios vocacionales a tiempo parcial combinada con prácticas en centro de trabajo.

Las dos virtudes de la reforma Thatcherista de 1988 reside en que, si bien la educación inglesa no disfruta del nivel de consenso que logró la *Education Act* de 1944, hay una serie de tendencias inauguradas por Thatcher que han continuado en los gobiernos laboristas y conservadores posteriores, como la recentralización y revaloración de la educación vocacional tomando como referencia la educación vocacional alemana.

El profundo desarrollo de la educación vocacional británica de la *Education Reform Act* de 1988 manifiesta a su vez dos nuevas tendencias en la escuela comprensiva:

- Tendencia favorable a la corrección del academicismo original de la primera escuela comprensiva de la *Circular* 10/65, hacia un modelo de escuela comprensiva desde 1988 que forme en competencias preprofesionales, que al término de la escuela comprensiva prepare tanto para estudios académicos de acceso a profesiones liberales, y también, quizás lo más novedoso, estudios profesionales en los perfiles laborales de la educación vocacional.
- Luego se orienta a la formación en un amplio abanico de habilidades básicas, que preparan al alumno para cualquier modalidad académica o vocacional de la secundaria superior.

Mientras la *Circular* 10/65 cifraba sus expectativas en el aumento de matriculaciones en el *sixth form*, dando mayor igualdad de oportunidades en la *comprehensive school* que en la *grammar school*, motivo principal por el cual Harold Wilson procedió a la abolición del *eleven plus*. A partir de Thatcher el objetivo fundamental de la *comprehensive school* ya no es que sea sólo antesala del *sixth form*, ahora se presta más atención a que haya mayor equidad en la función preprofesional de la escuela comprensiva, para cualquier tipo de salida profesional futura, ya sea las profesiones liberales en que forma la universidad, o actividades profesionales derivadas de un perfil laboral en una escuela vocacional. Motivo por el cual la escuela

comprensiva se orientará al desarrollo de habilidades básicas para cualquier tipo de modalidad de secundaria superior.

Ambas tendencias, preprofesionalizante y orientada a las habilidades básicas, se encuentran íntimamente ligadas entre sí, y han sido reforzadas desde los años noventa, tanto en las escuelas especializadas creadas por Major en 1993, y las *City Academies* creadas por Blair en 2001. Así como en las disposiciones de Brown regulando la educación vocacional y la figura del aprendiz, y las nuevas disposiciones de Cameron reforzando el papel de las academias.

No obstante la política neoliberal thatcherista también estuvo plagada de defectos, en primer lugar un defecto recurrente en la política educativa británica una vez que se rompe el consenso educativo establecido en la *Education Act* de 1944: la ausencia de consenso se sigue evidenciando en los gobiernos de Harold Wilson, Heath, Callaghan, y Thatcher; en ningún momento Thatcher intentó buscar de forma seria y decidida el consenso, quizás porque dada la polarización de la opinión pública en materia educativa, la búsqueda del consenso hubiera sido infructuosa en un contexto desfavorable para el acercamiento de posiciones, cuando los contrincantes buscan la rentabilización electoral de los defectos ajenos y la crítica al partido del gobierno.

Y en segundo lugar, un defecto de la política neoliberal impresa por Thatcher, y que sin embargo es defecto que ha seguido manteniendo el laborismo. La introducción de políticas neoliberales en la escuela, convirtiendo la educación en un cuasi-mercado, ha sido un factor que ha aumentado las desigualdades sociales en educación (MIRON, 1996). Un defecto que se ha seguido manteniendo en las políticas laboristas de Blair y Brown, en donde se ha ido dando más espacio al sector privado, hasta el punto que para el gobierno de Blair la función del Estado en materia educativa se reduce a ser un “*partner*”, un socio, en lugar de defender su posición estratégica en la enseñanza.

De todos modos algunos de los efectos negativos de la transformación de la educación en un cuasi-mercado son controlados a través de la recentralización, que garantiza un mismo *curriculum* a todos los alumnos. Y el aumento de las garantías de calidad educativa en cualquier tipo de escuela, pública, privada, o mixta, John Major creará el OFSTED para la inspección de las escuelas cada cuatro años.

Las políticas de conversión del sector educativo en cuasi-mercado serán continuadas por los laboristas. Políticas que ligan la cultura de la evaluación a la libertad de elección de centro, por la publicación anual de los resultados del rendimiento de cada escuela, lo que ya forma parte de los criterios de elección de escuela por familias y alumnos. Sistema que presenta el riesgo de reproducción de modelos meritocráticos de selección educativa, en las escuelas que reciban mayor número de solicitudes de admisión que plazas disponibles, los criterios de admisión que prevalezcan serán los relativos al perfil académico, mientras de otro lado aquellas escuelas de entornos socioeconómicos desfavorecidos, y donde en la medición no tenga en cuenta el valor añadido, se conviertan en guetos escolares (BASH y COULBY, 1989).

A diferencia de Alemania y Finlandia donde en la enseñanza el sector privado es insignificante en comparación al público, la tradición liberal del Reino Unido, y desde la globalización, la adaptación de esta tradición al neoliberalismo, hace que el sector privado británico sea de gran influencia en el sistema escolar, en donde todavía hoy, en el imaginario colectivo británico, ejerce una poderosa influencia la imagen idílica de las *grammar schools* tradicionales preparatorias para el *sixth form* que dan acceso a los más famosos y prestigiosos *colleges* de Oxford y Cambridge, cuyos egresados llenan las páginas de los libros de la historia británica, y cuyas tradiciones son dignas de mención e influencia en la literatura moderna y el cine contemporáneo.

La acreditación de las *public school* siguen siendo un sello de calidad incuestionable, y el *ethos* que la tradición académica secundaria ha ido forjando a lo largo de su historia, un principio de excelencia irrenunciable para los conservadores, y del cual hoy en día se hacen defensores los propios laboristas, quienes históricamente habían defendido la abolición de las *public schools* por su carácter elitista y clasista, y hoy en cambio el laborismo defiende la diversidad de tipos de escuelas incluidas las heredadas históricamente para la formación de la élite social (COWEN, 2005).

En este panorama educativo, ya en la síntesis final, una vez expuestas las virtudes y defectos de los principales periodos educativos que marcan el devenir actual de la escuela comprensiva británica, se puede decir que a su modo y forma, al igual que una de las virtudes del sistema educativo alemán es el respeto a la tradición, en el caso del Reino Unido también se percibe un elevado respeto a la tradición, manifestado hoy

en día tanto por conservadores y laboristas, aunque desde una perspectiva crítica, en donde algunos de sus aspectos más cuestionables como la tradicional descentralización liberal, son corregidos cuando el thatcherismo establece la recentralización que garantiza una misma educación en todas las escuelas, mecanismo que se concreta en el curriculum nacional, política mantenida por el Nuevo Laborismo de los primeros ministros Blair y Brown.

El profundo respeto a la tradición que se descubre en el sistema educativo británico hará que en su sistema de enseñanza se mantenga arraigada la pedagogía tradicional, en donde si bien en los gobiernos laboristas de los años sesenta y setenta se tiende a la pedagogía progresiva, durante el gobierno laborista de Clement Atlee en la postguerra el sistema educativo británico se mantiene apegado a las tradiciones escolares, que en la *Education Act* de 1944 se mantuvieron sólidas, en donde a pesar del criticismo progresista a la pedagogía formal durante los gobiernos laboristas de los años sesenta y setenta, el thatcherismo y la Nueva Derecha desde 1979 reimplanta los principios de pedagogía tradicional como la disciplina y el principio de autoridad. Un modelo de pedagogía tradicional que tampoco sufrió cambios sustanciales durante el Nuevo Laborismo. De hecho fue en el gobierno de Tony Blair cuando se intentó el cierre definitivo de uno de los mayores símbolos de la pedagogía progresiva anglosajona, Summerhil, mientras de otro lado se promocionan escuelas de éxito como la *Thomas Telford School* o la *Harris City*, cuya metodología docente parte de una admirable combinación de métodos tradicionales y nuevas tecnologías, orientación pedagógica impulsada desde las academias, que han sido contando con el beneplácito del gobierno durante el periodo de David Camero.

Gracias al respeto a la tradición, a pesar de los profundos cambios del siglo XX, especialmente en los años sesenta y setenta, la lealtad a la pedagogía formal, por un importante sector social y docente, ha hecho posible la permanencia de una línea histórica de continuidad entre el pasado y el presente. A pesar de las crisis y las profundas reformas y reestructuraciones educativas. Es sobre todo en los momentos más difíciles donde la tradición se ha revelado como una garantía de estabilidad, calidad, y excelencia educativa. Tradición en la que se contempla una histórica influencia liberal, que desde los años setenta se ve abocada a su adaptación a la nueva era de la globalización, transformándose así al neoliberalismo actual.

Pero aun dentro del más profundo respeto a la tradición, que denotan conservadores, y los gobiernos laboristas de Clement Atlee, y desde 1997 el Nuevo Laborismo desde Tony Blair, habiendo en la actualidad importantes puntos en común en política educativa entre las principales fuerzas políticas del país, en el momento que se rompe el consenso educativo en la *Circular 10/65*, se inicia un periodo de politización de la enseñanza en el cual todavía hoy se encuentra anclado el sistema educativo británico, en donde la ausencia de consenso es un defecto que todavía acusa la actual escuela británica.

Prueba de ello las diferencias ideológicas entre conservadores y laboristas en relación a la educación para la ciudadanía, que incluyó Blair al *curriculum* nacional por cuanto era un tema hasta entonces omitido por los gobiernos conservadores predecesores (BAILEY, 2004: 19-20). Y la controversia que ocasionó el siempre espinoso tema de la educación sexual cuando Gordon Brown la incluyó en *curriculum* nacional, según se encontraba en el articulado del anteproyecto de ley, *Children, Schools and Families Bill* de 2009. Diferencias en algunos casos de matices, en otros de planteamientos mucho más profundos, pero que revelan una verdadera ausencia de unificación nacional de criterios sobre qué se entiende por educación en el Reino Unido, y cuál es su cometido en la sociedad.

Unido a la falta de consenso, otro defecto importante del sistema educativo del Reino Unido es la debilidad de las políticas en materia de igualdad en educación, en donde si bien la recentralización está introduciendo correctivos en este sentido, garantizando un mismo *curriculum* a todos los alumnos, el nivel socioeconómico está demostrando ser un factor de desigualdad educativa, tal como a continuación se desvelará cuando se analicen los resultados del informe PISA del 2012, defecto que se explica por la creación de un cuasi-mercado, a diferencia de Finlandia y Alemania, países en lo pedagógico muy conservadores, pero donde el sector privado tradicionalmente apenas tiene significancia en materia de política educativa.

De la combinación de sus virtudes y defectos la escuela británica demuestra una polarización de la excelencia educativa, en donde la elevada excelencia de las más prestigiosas *public school*, excelencia académica tradicional incuestionable a nivel internacional, no contrarresta las deficiencias educativas en el informe PISA 2012.

En los informes PISA entre los años 2000 y 2012, el Reino Unido manifiesta una bajada pronunciada de estándares en todas las áreas evaluadas, matemáticas, ciencias, y lectura. Que los mejores alumnos británicos de los *sixth form* lleguen a una elevada excelencia no compensa los resultados del país en términos generales.

En términos promedio la puntuación británica en PISA 2012 en matemáticas es de 494 puntos, en lectura 499 puntos, y en ciencia 514 puntos (OECD, 2013). Dentro de los países de estudio en esta investigación el Reino Unido se localizaría en una posición intermedia, por debajo de Finlandia y Alemania, pero por encima de Suecia y España. La posición intermedia justificaría un nivel de rendimiento moderado

En el área de matemáticas en el año 2000 la puntuación británica fue de 529 puntos, en 2012 fue de 494 puntos, una pérdida de 35 puntos. En competencias científicas, en el año 2000 el Reino Unido logra 532 puntos, en 2012 consigue 514 puntos, una pérdida de 18 puntos. En lectura la puntuación británica en el 2000 fue de 523 puntos, en 2012 de 499 puntos, un descenso de 24 puntos. Es decir, desde principios de siglo XXI la educación británica ha experimentado una pérdida de estándares educativos.

De otro lado el nivel socioeconómico no es tan decisivo como en Alemania y España, pero su influencia sobre el rendimiento es superior a Finlandia y Suecia. En el Reino Unido los porcentajes de varianza explicada por nivel socioeconómico en cada área evaluada serían: 12,5% en matemáticas, 11,8% en ciencia, y 13,5% lectura; por debajo de la media internacional, lo que revela un mayor nivel de igualdad que otros países, pero en comparación a Suecia y Finlandia todavía le queda mucho camino que recorrer al Reino Unido para lograr un mayor control de esta variable sobre el rendimiento escolar

En términos promedio, dentro de los países de esta investigación, el Reino Unido se localiza en un puesto intermedio. En rendimiento escolar por debajo de Finlandia y Alemania, y por encima de Suecia y España. Y en igualdad en educación, el Reino Unido se encontraría por debajo de Finlandia y Suecia, y por encima de Alemania y España. La posición intermedia del Reino Unido hace que la escuela británica llegue a un nivel de rendimiento moderado, y de igualdad moderada, lejos de una posición de liderazgo, pero tampoco demuestra un déficit excesivo, tanto en rendimiento escolar y en igualdad educativa.

Lo que sí hay que destacar es que mientras en España desde la Transición, y el Reino Unido desde 1965, en ambos países hay ausencia de consenso educativo, el Reino Unido logra mejores resultados que España, entre otros motivos, porque la escuela británica compensa la falta de consenso con la estabilidad que brinda la educación tradicional, que si bien no es un consenso explícito, la forma en que la pedagogía tradicional es aplicada en el Reino Unido demuestra un consenso tácito, lo que da al Reino Unido una mayor excelencia si se compara a Suecia y España.

La mayor virtud del sistema educativo británico reside precisamente en la conservación de unas tradiciones escolares que dan garantía de estabilidad y continuidad, a pesar de las reestructuraciones de su aparato en las reformas del último tercio del siglo XX.

Reformas en primer lugar orientadas a la implantación de la escuela comprensiva a partir de la *Circular 10/65* elaborada por el gobierno laborista de Harold Wilson, y posteriormente la introducción de correctivos neoliberales desde el gobierno de Margaret Thatcher, que han corregido algunos aspectos de la escuela británica, tradicionalmente descentralizada.

La descentralización escolar británica se debe a la tradición liberal, que frente al monopolio público de la enseñanza defiende la libertad en la educación, apareciendo un gran abanico de tipo de escuelas, organización descentralizada que en el siglo XIX sea estructura sobre las *school boards* de la *Foster Act* de 1870, sustituidas en la *Education Act* de 1902 por las *Local Education Authorities*.

Además de la descentralización, otro aspecto característico de la tradición liberal británica es su escepticismo ante el exceso de normativización de la vida pública, el liberalismo inglés en su afán de defensa de la libertad considera que un exceso de regulaciones estatales restringe las libertades, entre ellas la libre apertura de centros educativos. La escasa regulación, o desregulación, que acusa el sistema educativo británico a lo largo de la historia moderna contrasta frente al tradicional centralismo prusiano, el centralismo de la Revolución Francesa, o el centralismo de los liberales españoles del siglo XIX, donde todo debía ordenarse y regirse por ordenanzas y regulaciones estatales.

Debido a las escasas regulaciones educativas en el Reino Unido, hasta 1944 no había un sistema educativo en un sentido estricto como ya había en Suecia, Finlandia, Alemania, o España, plenamente regulado y definida cada etapa escolar desde la infancia, y los mecanismos de acceso desde cada nivel educativo al siguiente. La verdadera vertebración del sistema educativo inglés será en la *Education Act* de 1944, que regulará un modelo de escuela diversificada, en donde ya se contempla un primer modelo de escuela comprensiva, la escuela multilateral, en convivencia con los demás modelos escolares, *grammar school*, *technical school*, *modern school*, modelo tripartito herencia de la escuela paralela medieval, y que conserva la tradicional descentralización liberal.

En un principio la *Education Act* de 1944 contará con apoyo de conservadores y laboristas, aunque no sin críticas en el seno de los sectores laboristas más progresistas, que reciben apoyo social cuando la prueba académica *eleven plus* genere un elevado volumen de desigualdad social de acceso a las *grammar schools*, detonante social para la implantación de la escuela comprensiva.

En el proceso de implantación del principio de comprensividad, ante la ausencia de consenso nacional sobre el tipo de escuela comprensiva más adecuado para el Reino Unido, lo que hará el gobierno laborista en la *Circular 10/65* será la proposición de hasta seis modos diferentes de escuela comprensiva, dejando a las LEAs libertad de elección del modo de implantarse en sus comunidades, lo que generó críticas por sectores sociales y académicos que percibían la ausencia de la unidad de criterio en la implantación, además de las críticas conservadoras orientadas a como la escuela comprensiva reduce los estándares educativos. No obstante a pesar de sus críticas y defectos, la principal virtud de la *Circular 10/65* es que inaugura un nuevo periodo en la educación británica, llena de politización y polarización ideológica en materia educativa, pero qué duda cabe que desde entonces la escuela británica será un modelo de escuela comprensiva.

Aunque en un primer momento Margaret Thatcher en la *Circular 10/70* intenta sin éxito la abolición de la escuela comprensiva, la Nueva Derecha desde 1979 se limita a la corrección de algunos elementos del modelo original.

Thatcher refuerza la educación vocacional, en un segundo plano en la *Circular 10/65*, que se manifiesta muy academicista, por cuanto propone que su objetivo es hacer

extensiva la *grammar school* a todas las clases sociales, olvidando la inestimable función educativa que también desarrolla la educación vocacional. Para la revalorización de la educación vocacional Thatcher tomará como referente la educación vocacional alemana.

Y de otro lado Thatcher reduce nivel de descentralización, hacia un proceso de recentralización a través del *curriculum* nacional, que garantice a todos los alumnos una misma educación de calidad, aunque no obstante desde una lógica neoliberal de cuasi-mercado generando nuevos desafíos a la igualdad.

Las tendencia iniciada por los laboristas favorable a la escuela comprensiva desde 1965, y las tendencias iniciadas por Thatcher desde la *Education Reform Act* de 1988: revalorización de la educación vocacional, recentralización curricular, y políticas neoliberales de cuasi-mercado; son las tendencias que han determinado la escuela británica durante los sucesivos gobiernos de John Major, Tony Blair, Gordon Brown, y David Cameron, pero unas tendencias que se encuentran ante el desafío del nuevo marco de competitividad educativa global, en donde si bien el sistema educativo británico demuestra una posición intermedia, frente otros países europeos, una adecuada adaptación de su pedagogía tradicional a los nuevos tiempos de la globalización y la postmodernidad, permitirían, al igual que ha demostrado Alemania en su progresiva mejora educativa desde el año 2000, que el Reino Unido incrementarse su capacidad de liderazgo en las comparaciones educativas internacionales.

6.4. Sobre la educación secundaria alemana.

La República Federal Alemana es resultado histórico de una serie de transformaciones que la han llevado a un modelo único de organización social y política, en lo económico una de las principales potencias europeas, y en lo educativo uno de los modelos más paradigmáticos de escuela diversificada.

La unificación nacional de Alemania data de 1871, tardía en comparación a Suecia, Reino Unido, y España, las cuales durante el Humanismo y el Renacimiento definen sus fronteras nacionales. En Alemania la guerra de los treinta años, 1618-1648, y los términos en que se firma la paz de Westfalia en 1648, hace inviable la unificación hasta el siglo XIX, siendo Prusia el principal Estado y paradigma de tradición y

disciplina alemana, cuyo modelo de Estado-nación será emblemático para Europa, forjado sobre un espíritu de unidad, disciplina y jerarquía, que se extiende a todas las esferas de la administración pública, incluida la enseñanza.

El nombre de Prusia deviene del pueblo pruso, asentado en la ribera sur del báltico, pueblo evangelizado por la Orden Teutónica en las cruzadas bálticas del siglo XII, estableciendo el Ducado de Prusia, convertido a Reino de Prusia a principios del siglo XVIII.

Desde la Edad Media, en Prusia y resto de Estados germanos, al igual que en toda la cristiandad, florecerán las escuelas cristianas, que se subdividen en *grammar schools* y parroquiales, sólo que en el caso de Prusia las *grammar schools* se pasarán a denominar *Gymnasium*, al igual que en Suecia, influenciadas en el siglo XVII por la pedagogía de Amos Comenio, y en el siglo XIX por el liberalismo romántico de Wilhelm von Humboldt en un modelo de *Gymnasium* síntesis de las *grammar schools* de Oxford y Cambridge y el legado filosófico de la *Bildung* (GARCÍA GARRIDO , 2005: 60-63).

De las escuelas parroquiales evolucionarán las elementales, y tendrán un papel relevante en la consolidación de la Reforma de Lutero, quien proclama que en todos los Estados se abran escuelas cristianas para la alfabetización y evangelización del pueblo.

El *Gymnasium* y las escuelas elementales son la base de la escuela paralela del Antiguo Régimen, de modo que el *Gymnasium* forma para el acceso al servicio civil, o ingreso a la universidad, mientras la escuela elemental brinda enseñanza religiosa y nociones básicas de lectura, escritura, cálculo, para el ejercicio del pueblo de sus derechos y deberes.

A medida que la Modernidad avanza junto al *Gymnasium* y las escuelas elementales surge la escuela, vocacional, destacando Hermann Francke entre los siglos XVII y XVIII, dedicándose a la fundación de establecimientos educativos para esta vía (GARCÍA GARRIDO , 2005: 60). Posteriormente Georg Kerschensteiner entre los siglos XIX y XX, desde una orientación ya obrera, propone que junto la formación teórica se facilite formación en prácticas en centro de trabajo (OECD, 2011: 203-204).

Las nuevas demandas laborales, y exigencias obreras y sociales, harán que desde el siglo XIX a principios del siglo XX la escuela paralela del Antiguo Régimen ceda a

un nuevo modelo, que reconozca la escolarización obligatoria, dentro de una escuela diversificada. Este proceso tendrá una serie de etapas e hitos, donde destaca la República de Weimar de 1918, cuando se unifica la educación primaria, a cuyo término a los 10 años el alumno elegía entre diferentes opciones de educación secundaria, académicas, *Gymnasium*, o vocacionales, dependiendo del tipo de Estado la educación vocacional se daba en la escuela popular o escuela media, o ambas entre las que elige el alumno, génesis de la escuela tripartita alemana.

Además de la unificación de la escuela primaria otro hito de la República de Weimar es la introducción por primera vez del Sistema Dual, que permanece durante el régimen NAZI, hasta 1938 (OECD, 2011: 203-204). El Sistema Dual es una modalidad dentro de la vía vocacional, que a diferencia de la modalidad a tiempo completo, da opción a estudios vocacionales a tiempo parcial que el alumno compatibiliza con prácticas en centro de trabajo. Una propuesta en donde se refleja la influencia pedagógica de Georg Kerschensteiner; y cuyo éxito en cierto modo radica en que es una adaptación de la tradicional formación de los aprendices en los gremios medievales por maestros artesanos (KLOSS, 1995: 164-165; MITTLER, 1995: 49; RAGGAT, 1995: 189).

Sólo un año antes de la Segunda Guerra Mundial, 1938, el régimen NAZI elimina el Sistema Dual, aunque seguirá conservando la escuela primaria de la República de Weimar. El nazismo no hizo ninguna aportación a la educación alemana, salvo la instrumentalización ideológica de la enseñanza, permaneciendo el sistema educativo inalterado (KOTTHOFF, 2011).

Para cuando termina la Segunda Guerra Mundial, Alemania queda dividida, la República Democrática de Alemania, Alemania oriental, desarrolla el socialismo al estilo ruso, y en lo educativo la escuela comprensiva a través de la *Einheitsschule* (DÖVERT, KLIEME, SROKA, 2004: 309; KOTTHOFF, 2011: 31) hasta la reunificación en 1989.

La República Federal Alemana es una democracia representativa en una economía de libre mercado, donde la socialdemocracia gobierna durante un periodo prolongado entre 1969-1982, volviendo al establecimiento del Sistema Dual, de gran éxito, aunque el intento de establecimiento de escuela comprensiva, *Gesamtschule*, desde 1965, no tendrá el mismo resultado. Durante la reunificación en 1989 hubo

expectativas de que la escuela comprensiva creciera, pero los Estados orientales abandonaron la escuela comprensiva.

El motivo principal por el cual no cuaja en Alemania la escuela comprensiva es por el elevado celo en la conservación de las tradiciones escolares del pueblo alemán, muchas de ellas heredadas de la Edad Media, como el concepto de *Bildung* cuyo origen se remonta al misticismo medieval, recuperado por la Reforma de Lutero, y cultivado por la Ilustración y el Neohumanismo, convirtiéndose en el Romanticismo en un concepto clave en la reforma educativa de Humboldt en las guerras napoleónicas. Razón por la cual una de las hipótesis que se barajan en esta investigación es que: la *Gesamtschule* vulnera el concepto de *Bildung*, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania.

En la segunda postguerra mundial Alemania occidental mantendrá la escuela diversificada, que se había mantenido prácticamente inalterada durante el nazismo, y en líneas generales sigue conservando la educación primaria establecida en la República de Weimar, a cuyo término a los 10 años de edad, el alumno elige entre diferentes tipos de escuelas secundarias, académicas o vocacionales.

Hoy en día al término de la educación primaria a los 10 años se sucede un ciclo orientativo de dos años, *Orientierungsstufe*, que orienta al alumno entre los diferentes modelos de escuela secundaria: *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*, *Gesamtschule*. El *Gymnasium* sería la vía académica, la *Realschule* vía vocacional de carácter técnico que prepara para el acceso al segundo ciclo de una modalidad técnica *Gymnasium*, la *Hauptschule* ofrece estudios vocacionales dando opción sólo a estudios vocacionales superiores, y la *Gesamtschule* una versión de escuela comprensiva, y salvo Estados como Berlín o de mayoría socialdemócrata, su nivel de matriculación es muy bajo, y en algunos Estados que ni tan siquiera existe, o sólo hay primer nivel de *Gesamtschule*, derivándose en secundaria superior a *Gymnasium*, *Realschule*, o *Hauptschule*.

Berlín, y los Estados que siguen su modelo, el ciclo orientativo, *Orientierungsstufe*, se integra en la educación primaria, de modo que los alumnos abandonarían la escuela primaria a los 12 años para el ingreso a una de las escuelas secundarias, entre las cuales la *Gesamtschule* disfruta de una buena aceptación social (SCHULTE , 2005)

En el resto de Estados a los 10 años de edad el alumno se matricula en una escuela secundaria donde realiza el ciclo orientativo, *Orientierungsstufe*, hasta los 12 años, al término del cual el alumno puede cambiar de tipo de escuela, si está matriculado en el *Gymnasium* puede cambiar a *Realschule*, *Hauptschule* o *Gesamtschule*, o si está matriculado en *Realschule* puede cambiar a *Hauptschule* o *Gesamtschule*.

De todos modos no en todos los Estados, y no en todos los municipios, ofrecen la misma variedad de escuelas, o misma estructura. Hay Estados donde la *Gesamtschule* es prácticamente inexistente, o de haberla, sólo ofrece primer nivel de secundaria obligando al alumno a escolarizarse después en el *Gymnasium* o cualquier otra escuela (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009).

Igualmente, hay Estados en donde la *Hauptschule* está desapareciendo (WEISS y STEINER, 1996; KOTTHOFF y PEREYRA, 2009, KOTTHOFF, 2011); o se fusionan la *Realschule* y *Hauptschule* en la *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, combinación no presente en todos los Estados (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9).

Y finalmente, sea cual sea el tipo de oferta de escuelas secundarias en un Estado, la presencia de *Gymnasium* o *Realschule* en zonas rurales es baja, allí donde no haya un determinado tipo de escuela secundaria, si el alumno desea la matriculación en esa modalidad, deberá desplazarse.

A pesar de todas las dificultades de la gestión de la escuela diversificada, el sistema educativo alemán gozará de fama y prestigio internacional durante mucho tiempo. El sistema educativo prusiano será uno de los más visitados por comparatistas de todo el mundo en el siglo XIX, cuando el prestigio del *Gymnasium* alemán basado en la *Bildung* humboldtiana trascendía las fronteras germanas, motivo suficiente para que pedagogos e investigadores mundiales visitaran sus aulas para el descubrimiento de los secretos de su prestigiosa educación académica.

En el siglo XX, y a pesar de los avatares de la Primera Guerra Mundial entre 1914-1918, seguida de la inestabilidad política de la República de Weimar, la crisis económica de 1929, el ascenso del nazismo en 1933, y los horrores de la Segunda Guerra Mundial entre 1939-1945, quedando un país dividido hasta 1989 entre el sector occidental ocupado por las fuerzas aliadas constituyendo la República Federal de

Alemania, y el sector oriental soviético bajo el cual se forma República Democrática de Alemania, finalmente Alemania occidental seguirá conservando inalterada la escuela diversificada, que una vez terminada la reconstrucción, y en pleno desarrollismo, los gobiernos socialdemócratas promoverán de nuevo el Sistema Dual, cuyo éxito contrasta con el fracaso de la escuela comprensiva, *Gesamtschule*.

Según explica Wiborg (2009) los motivos por los que la escuela comprensiva fracasa en Alemania se explican por la debilidad histórica del liberalismo alemán en el siglo XIX, y la debilidad histórica de la socialdemocracia alemana en el siglo XX. Sin embargo esta explicación por sí sola no es suficiente, dado que sería difícil la explicación del éxito de la reforma de Humboldt del *Gymnasium* desde presupuestos liberales, y el éxito del Sistema Dual que introduce la socialdemocracia alemana, primero en la República de Weimar, siendo conservada por el nazismo hasta 1938, recuperada en la postguerra por la República Democrática de Alemania hasta 1989, y reintroducida en la República Federal de Alemania por el gobierno socialdemócrata de Willy Brandt en 1969.

Sin olvidar que la evolución de la socialdemocracia alemana es diferente a la nórdica o el laborismo inglés, en Alemania el verdadero éxito de una reforma educativa depende del respeto a las tradiciones escolares.

La *Gesamtschule* fracasa porque implica ruptura frente las instituciones educativas tradicionales, una de ellas el *Gymnasium* asentado en la *Bildung*, mientras el éxito del Sistema Dual se explica porque, además de ser eficiente, respeta las tradiciones educativas: es la adaptación de la tradicional formación de los gremios medievales a la nueva industria. Cuando Willy Brandt apoya institucionalmente a la *Gesamtschule*, iniciada como experimento social en los Estados socialdemócratas desde 1965, y simultáneamente promociona el Sistema Dual reintroducido en 1969, fue un programa escolar dentro de un mismo proyecto de reorganización de la educación general y vocacional en bases comprensivas, programa dentro del cual sólo ha tenido éxito el Sistema Dual.

El apego del pueblo alemán a las instituciones heredadas históricamente se explica por el fuerte tradicionalismo, respeto a la autoridad, disciplina, y orden, que imprimió a la administración pública, la educación, y la sociedad, el sistema escolar prusiano, del cual es heredera la actual escuela alemana. La preservación histórica de

sus señas de identidad, es uno de los factores históricos, políticos, sociales, y culturales, que late bajo el esfuerzo de conservación de la escuela diversificada.

Es precisamente sobre el respeto a las tradiciones como Humboldt en el siglo XIX forja un sistema escolar de prestigio internacional, y es sobre este respeto a las tradiciones como en el último tercio del siglo XX Alemania seguía siendo uno de los polos de referencia para comparatistas internacionales de la educación. Aunque en el último tercio del siglo XX el objeto de referencia será el Sistema Dual, y en general la educación vocacional alemana resultado de las reformas socialdemócratas de 1969, uno de los ejes para la reforma educativa inglesa de Margaret Thatcher en 1988 (PHILLIPS, 1995: 6-8; GLOKA, 1995: 141-143).

La debilidad del liberalismo alemán en el siglo XIX y la debilidad de la socialdemocracia en el siglo XX, no son en sí mismas explicaciones suficientes salvo que se combine con el elevado el respeto a la tradición, en el ámbito académico asentado en la *Bildung*, cuya vulneración lleva al fracaso a la *Gesamtschule*.

Debilidad del liberalismo y la socialdemocracia, frente el valor de la tradición, de nuevo es observable en el bajo impacto del neoliberalismo en las políticas educativas alemanas, que recuerda a la baja incidencia del neoliberalismo en Finlandia, manteniendo en común ambos sistemas un profundo respeto a la tradición.

Al igual que en Finlandia donde la indiferencia social al neoliberalismo se manifiesta en baja incidencia de la escuela privada, y un modelo de desconcentración que en ningún momento quiebra la uniformidad educativa. En el caso de Alemania el escaso impacto del neoliberalismo se refleja en el apoyo social a la escuela pública, y que la descentralización se hace desde patrones tradicionales, dado que ya tradicionalmente la administración alemana ha gozado de descentralización, herencia histórica de la guerra de los treinta años y la paz de Westfalia.

Mientras en muchos países la crisis del petróleo de los setenta implica una crisis educativa que deriva en reformas escolares, en Alemania a pesar del anuncio de la “catástrofe educativa” (*Bildungskatastrophe*) por el pedagogo Georg Picht (1964) y que los alumnos alemanes se unieron a las protestas estudiantiles de 1968 al igual que en otros países, salvo en aspectos puntuales las estructuras escolares alemanas se

mantuvieron intactas, transformándose además su modelo de educación vocacional en fuente de inspiración para reformas de otros países .

Hacia finales del siglo XX la conservación de las tradiciones escolares hace que la sociedad alemana sea indiferente al movimiento de escuela comprensiva y al neoliberalismo, realizando ligeras reformas en relación al *curriculum*, carga horarias de asignaturas, introducción de nuevas tecnologías de modo paulatino, adaptándose a las nuevas revoluciones tecnológicas de finales del siglo XX introduciendo nuevos perfiles laborales en una educación vocacional en la que mejora su nivel de excelencia.

Debido al gran prestigio internacional de sistema educativo alemán, hacia finales del siglo XX había una fuerte opinión pública favorable a que era uno de los sistemas educativos más excelentes de Europa, creencia refutada cuando el informe PISA del año 2000 revela que el nivel de competencias de los estudiantes alemanes de 15 años en las áreas de estudio son inferiores a la media de los países participantes, generando entonces un verdadero *shock* nacional de relevancia mediática, ya anunciada por los bajos resultados de Alemania, en la *Third Internacional Mathematics and Science Study*, TIMSS, de 1997, aunque entonces pasó desapercibida (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009).

En esta ocasión se produce una verdadera conciencia nacional, aunque no sin resistencia y crítica, sobre la necesaria adaptación del tradicional sistema educativo alemán a las nuevas condiciones de competitividad educativa internacional de la globalización. Resistencias y críticas en un acalorado debate que frente las pretensiones de la globalización se propone una vez más la *Bildung* como seña de identidad, tanto en la corriente conservadora, la crítica, y la postmoderna. Pero en modo alguno impide que en el ámbito institucional se acometa una agenda de cambios, aunque tampoco excesivamente profundos, no se llega a una reforma de las instituciones escolares, y en todo caso respetando la tradicional pedagogía alemana.

A principios del siglo XXI, y ante la crisis de la educación, el principal objetivo de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal de Alemania será la elevación del nivel de competitividad. Objetivo donde está obteniendo importantes logros, mejorando visiblemente sus resultados, lo que de hecho prueba el informe PISA 2012, aunque todavía lejos de una posición de liderazgo en las comparaciones escolares internacionales.

Para la elevación del nivel de competitividad internacional del sistema educativo alemán, la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura desarrollará una serie de medidas a nivel nacional, que a su vez se verán complementadas por una serie de tendencias y cambios educativos de modo localizado en cada Estado, y en líneas generales, de la combinación de las políticas nacionales para toda Alemania, y las estatales de cada *Länder*, se observa una mejoría en los resultados alemanes en los últimos informes PISA en comparación al año 2000.

La respuesta alemana a nivel nacional ante la crisis educativa de principios del siglo XXI, recuerda las tendencias recentralizadoras de la evaluación y la calidad, que se están produciendo también en otros países de Europa, entre ellos el Reino Unido desde los años ochenta, y Suecia desde los años noventa.

Dentro de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura en el año 2002 se propone la creación de estándares educativos nacionales, para cuya supervisión en el 2004 crea el Instituto para el Progreso Educativo, ubicado en la Universidad de Humboldt, Berlín (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 16; OECD, 2011: 211). En 2006 se acuerda el desarrollo de criterios comunes para la comparación de los resultados escolares de todos los *Länder*, para primaria y secundaria, estableciéndose evaluaciones anuales en todos los Estados, comparándose posteriormente los resultados. En 2007 la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura anuncia la creación de estándares nacionales para el término de la educación secundaria superior, en las materias de Matemáticas, Alemán, Francés, Inglés, Biología, Química, y Física (OECD, 2011: 209). En este sentido, también en este mismo año 2007 anuncia la creación del *Framework Programme for the Promotion of Empirical Education Research* (OECD, 2011: 212).

El neoliberalismo en sus primeras aplicaciones en los años setenta, por ejemplo en Suecia, va orientado a la reducción de las competencias del Estado-nación, pero según se observa que una descentralización excesiva no garantiza la excelencia educativa, ni la igualdad de resultados en todas las regiones y municipios, desde finales de los años ochenta y principios de los noventa habrá nuevos procesos de recentralización. En el Reino Unido la reforma de Thatcher en 1988 se orienta a la recentralización del *curriculum*, y Suecia desde los años noventa la recentralización de la inspección educativa, y la obligación a todas las *free schools* a la impartición de las materias obligatorias del *curriculum* nacional.

La educación alemana se ha mantenido prácticamente inmune a las corrientes neoliberales en educación, manteniendo una sólida escuela pública, y la descentralización en Alemania nunca ha sido a contracorriente de sus tradiciones, la centralización de la evaluación a consecuencia de los primeros informes PISA sí representa una novedad significativa, aunque cada Estado conserva sus competencias, se ha puesto en marcha un proceso nacional de convergencia de criterios y estándares educativos, de obligado cumplimiento y compromiso político por todos los Estados.

En el momento que hay una centralización de la evaluación educativa, y se exige un mínimo de resultados a cada Estado, cada *Länder* es libre de gestionar su modelo educativo autónomamente, pero no sin consecuencias, debe rendir cuentas de la calidad de su gestión educativa, en definitiva, es la introducción de la política de responsividad en Alemania.

Este proceso de centralización educativa es favorecido por un proceso de recentralización mucho más amplio que va más allá de lo puramente educativo, y se extiende a todas las esferas de gestión de la administración pública. Kotthoff vincula el proceso de aumento del poder central a la integración alemana en Europa, en donde el gobierno federal ha aumentado su capacidad de presión sobre los Estados federados.

“The role of the federal government in education has been strengthened slightly through european integration which exerts pressure on the Länder via the federal government” (KOTTHOFF, 2011: 34-35).

Ante la crisis educativa que destaca el informe PISA del año 2000 se produce un proceso favorable a la recentralización educativa de la evaluación, mientras en otros aspectos concede una ligera autonomía a la escuela y los profesores.

“the administration of the German school system can best be described as a ‘multi-central’ system. This means that the system as a whole is largely decentralized down to the Länder level which, in turn, administer a rather centralized education system with little responsibility for the municipalities and increasing, but still carefully defined, autonomy for individual schools” (KOTTHOFF, 2011: 35).

En conclusion, la respuesta nacional a la crisis educativa de principios de siglo XXI a causa del bajo rendimiento alemán en el informe PISA del 2000 se sintetiza en:

recentralización de la evaluación y ligera autonomía a los profesores y las escuelas. Junto estas dos grandes tendencias a nivel nacional, se producen una serie de orientaciones particulares en los Estados federados.

Estas tendencias se resumirían del siguiente modo, siguiendo a la OECD:

- *“a few states delayed the assignment of students to the tripartite system until they were 12 rather than 10 years old.*
- *more states chose to combine the Realschule and the Hauptschule into one school.*
- *Some states allowed students in any of the three types of lower secondary school to go to any type of upper secondary school. This greatly reduced, though did not entirely eliminate, the tracking system, because many secondary schools had their own streaming systems to differentiate students according to ability.*
- *Some states introduced or reintroduced comprehensive secondary schools which any child can attend and which offer the whole range of qualifications. However, this option is not offered throughout the country, and only in parallel with some or all of the options just listed. one obstacle to this was the bad reputation of these schools caused by their poor introduction in the 1970s.*
- *Some states decided to allow several of these options to coexist side by side” (OECD, 2011: 209).*

En síntesis, las tendencias a través de las cuales los diferentes Estados federados han hecho frente a la crisis educativa desde principios del siglo XXI, para la mejora de los resultados escolares y la elevación del nivel de competitividad educativa alemana son:

- Prolongación de la educación primaria a los 12 años, integrando el *Orientierungsstufe* a la educación primaria, que se extiende sobre todo en Estados que siguen el modelo de Berlín (SCHULTE , 2005).
- Desaparición progresiva de la *Hauptschule* (WEISS y STEINER, 1996; KOTTHOFF y PEREYRA, 2009, KOTTHOFF, 2011); y unido a este proceso

en algunos Estados unión de *Hauptschule* y *Realschule*, la llamada *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, especialmente en Alemania oriental.

“In some primarily East German Länder the *Hauptschule* has already merged with the *Realschule* to form what is now called a ‘school with several educational tracks’ (*Schule mit mehreren Bildungsgängen*) and which could be described as a fifth column in the lower secondary school” (KOTTHOFF, 2011: 38-40).

- Posibilidad de acceso desde cualquier escuela secundaria a cualquier modalidad de educación secundaria superior, siempre que reúna los requisitos de acceso.
- Reintroducción de la escuela comprensiva, especialmente en los Estados de Alemania oriental que reconocen el error del abandono la escuela comprensiva en 1989 (OECD, 2011: 207-208).

En cualquier caso las tendencias señaladas no son generalizables, aunque son cada vez más extendidas, y convergen en un modelo donde la escolarización en una escuela primaria se prolongaría a los 12 años de edad, a cuyo término el alumno elegiría entre la continuación de la educación general en la enseñanza secundaria, *Gesamtschule*, o diversificación temprana a los 12 años eligiendo entre vía académica, *Gymnasium*, o vocacional, *Realschule* o *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, permitiendo la promoción desde cualquier escuela secundaria de primer nivel al segundo nivel de cualquier otra escuela secundaria diferente.

En ningún momento sería un modelo de escuela comprensiva salvo para los alumnos que al término de educación primaria se incorporen a la *Gesamtschule*.

Junto las tendencias señaladas, más orientadas a la organización de los tramos escolares, también se identifican las siguientes orientaciones en relación al horario escolar, duración del *Gymnasium*, y calidad docente.

En relación a los horarios un intento desde el gobierno federal de incremento de las escuelas que ofrecen programas educativos que ocupan todo el día, *Ganztagsschule*, en lugar de sólo mañanas, *Halbtagsschulen*, lo cual favorece el rendimiento escolar de alumnos pertenecientes entorno socioeconómicos bajos, y alumnos migrantes. En el año

2010 hay un incremento de las *Ganztagsschule* , representando el 42% de las escuelas (KOTTHOFF, 2011: 36, 46).

En relación al *Gymnasium*, hasta antes del informe PISA del 2000, era uno de los tipos de escuela académica europea de mayor duración, lo que se ha hecho es una reducción en la duración de la escolarización del *Gymnasium*, pasando de 9 a 8 años, lo que ha significado un incremento de la carga horaria en los 8 cursos actuales (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 10; KOTTHOFF, 2011: 41).

Y en relación a la calidad docente, y en cierto modo vinculado a los esfuerzos recentralizadores de principios del siglo XXI en la educación alemana, la introducción de estándares en la formación docente, establecen el tipo de formación académica, desarrollo de competencias, que fue sugerido por la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura en 2004, habilitándose nuevos centros de formación docente en las universidades (KOTTHOFF, 2011: 53).

Líneas maestras de mejoras educativas, que dibujan tendencias para la adaptación de la escuela alemana a la nueva era de las evaluaciones internacionales, mejoras que tienen importantes beneficios para el incremento del rendimiento de sus alumnos, que hace que si bien Alemania no lidera los ranking educativos internacionales, se va aproximando a niveles muy competitivos

La puntuación de Alemania en el informe PISA 2012 en el área de matemáticas es de 514, Finlandia 519 puntos, Alemania está a tan sólo 5 puntos Finlandia en matemáticas. En lectura la puntuación alemana es de 508 puntos, Finlandia 524 puntos, una diferencia más notoria, de 16 puntos En el área de ciencia la puntuación alemana es de 524 puntos, Finlandia 545 puntos, una diferencia más importante de 21 puntos. Pero si la tendencia alemana es a ir mejorando progresivamente sus resultados a cada nuevo informe PISA, qué duda cabe que de continuar esta tendencia Alemania podría equipararse a Finlandia en poco tiempo, más aún cuando tal como se ha demostrado en el análisis de datos finlandeses, en los últimos informes PISA Finlandia acusa un descenso en varias competencias desde el año 2000, aunque sigue siendo un país líder en la educación mundial.

Volviendo al caso de Alemania que aquí incumbe, la capacidad de superación y adaptación alemana a las adversidades en el campo educativo ha quedado más que

demostrada. No sólo está siendo capaz de equipararse en competencias, como la matemática, a Finlandia, ha logrado un crecimiento muy significativo en todas las competencias desde el año 2000.

En el año 2000 los resultados de Alemania fueron en matemáticas 490 puntos, lectura 484 puntos, y en ciencia 487 puntos, datos sensiblemente mejorados, que en el 2012 experimentan una mejora de 24 puntos matemáticas y lectura, y 37 puntos en ciencia.

Aunque, lo que no deja de ser característico de la escuela diversificada alemana es que, si bien logra una mejora global de sus resultados, incluso desciende el grado en que el nivel socioeconómico afecta a los resultados, sigue siendo una variable cuyo nivel de impacto es superior al de la media internacional.

En matemáticas la varianza explicada por el nivel socioeconómico sigue permaneciendo elevada, un 16,9%, superior a la media del 14,8%. La influencia del nivel socioeconómico en la competencia científica sería del 17,1%, cuando en la media es de 14%. Y lectura el porcentaje alemán es del 15%, mientras la media es del 13,1% (OECD, 2014).

En líneas generales, una mejora global de los resultados si bien sigue acusando desigualdad socioeconómica, aunque se ha venido corrigiendo en los últimos años, si bien no de modo suficiente, por cuanto sigue siendo superior a la media.

A pesar de la elevada desigualdad que aún hoy manifiesta el sistema educativo alemán en los resultados escolares, Alemania es a día de hoy un país competitivo en PISA, aunque todavía no lidere el ranking internacional. Dentro del grupo países que forman: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; sólo Alemania se encontraría por debajo de Finlandia en todas las áreas evaluadas, llegando Alemania a situaciones muy similares a Finlandia en el caso de la competencia matemática.

Lo que demuestra que a pesar que la escuela diversificada reproduce las desigualdades sociales en el rendimiento escolar, en mayor medida que la escuela comprensiva, una adecuada reorientación de la escuela diversificada tal como se ha venido observando desde el año 2000 hacia: establecimiento de estándares nacionales de evaluación, prolongación de la escuela primaria a 12 años, desaparición de la *Hauptschule*, reintroducción de la *Gesamtschule*, mayor flexibilidad de acceso a

secundaria superior desde cualquier escuela secundaria, aumento del número de escuelas cuyo horario abarque todo el día, e incremento de la carga horaria del *Gymnasium* a expensas de la reducción de su duración a un año; son medidas que están teniendo por efecto una mejora significativa en el nivel internacional de competitividad de la escuela alemana.

A la luz de los resultados en el informe PISA 2012, y demostrada la capacidad de superación y adaptación de la educación alemana, se pueden determinar sus mejores virtudes, que hacen que el sistema educativo alemán, en crisis de credibilidad a principios del siglo XXI, ahora progrese a la excelencia educativa.

Las virtudes de la escuela alemana se sintetizarían en: respeto a la tradición, incluida la *Bildung*, estabilidad educativa, capacidad de adaptación y superación conservando lo mejor de sus estructuras tradicionales, y un importante sentido de espíritu de lucha y unidad por alcanzar metas a nivel nacional, esta última virtud en clara consonancia con las actuales dinámicas de centralización de la evaluación educativa.

Estas virtudes son los elementos que están actualmente brindando a Alemania un importante nivel de excelencia educativa en los últimos informes PISA, una excelencia que por otro lado nunca llegó a perder del todo, dado que un elemento de crítica habitual a PISA es que sólo evalúa determinadas competencias, en ocasiones academicistas, mientras hay otros valores y atributos más trascendentales de la educación que quedan fuera de su alcance, por ejemplo el concepto de *Bildung* que imprime la enseñanza alemana y que no hay modo de medición positiva, y también son factores que contribuyen a la excelencia, aunque no sean medibles.

De otro lado, otra crítica que desde la perspectiva alemana se puede hacer a las mediciones PISA es que sólo miden competencias de carácter académico, cuando precisamente, incluso en los años de mayor dureza de las críticas contra los bajos resultados del sistema educativo alemán en el informe PISA del año 2000, la educación vocacional alemana seguía siendo un ejemplo internacional de excelencia educativa. Prueba de ello que a pesar de la crisis educativa en la Alemania a principios del siglo XXI, Suecia lanzará una reforma educativa de la educación secundaria en donde vuelve al modelo dual, y en educación vocacional introduce la versión sueca del Sistema Dual.

Virtudes y excelencias en donde en todo caso se observan una serie de aspectos de mejora, especialmente en lo concerniente a la igualdad en educación, en donde a pesar de sus importantes logros educativos en los últimos años, todavía hoy Alemania es un claro ejemplo de cómo la educación diversificada segrega a los alumnos reduciendo los niveles de equidad social, un aspecto de mejora que de todos modos ha logrado mejorías sensibles en los últimos años pero aún le queda mucho camino hacia una verdadera nivelación social de la educación, que logre plenas garantías de igualdad de resultados escolares, tal como obtiene la escuela comprensiva.

A modo de conclusión, el sistema educativo alemán se puede decir que es uno de los más conservadores de Europa, lo cual se manifiesta en su profundo respeto a la tradición, pero al mismo tiempo demuestra espíritu de lucha y unidad nacional en la competición internacional, adaptando para tal fin sus estructuras a los nuevos contextos globales y postmodernos, pero una adaptación en todo momento lo más fiel posible a la tradición, evitando la ruptura social, e intentando en todo el momento el mantenimiento de conceptos clave como la *Bildung* que se han demostrado muy resistentes al paso del tiempo.

En este proceso de adaptación se perciben una serie de tendencias, integración de la *Orientierungsstufe* en la educación primaria prolongando la educación básica a los 12 años, a cuyo término el alumno elegiría entre un *Gymnasium* reducido a 8 años, donde se integrarían primer y segundo nivel de secundaria académica, o bien estudios vocacionales, en *Realschule* o *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, y para aquellos alumnos que quieran prolongar la educación general una escuela comprensiva, *Gesamtschule*, que está volviendo a introducirse en algunos Estados, de todos modos se está dando mayor flexibilidad a la escuela secundaria de modo que cualquier alumno de cualquier modalidad al término del primer nivel de educación secundaria, ya sea en una escuela académica o vocacional, pueda acceder al segundo nivel de cualquier otra escuela secundaria, afianzando en este proceso la escuela alemana la vía vocacional, que permite posibilidad de escolarización a tiempo completo o parcial compaginando con prácticas en centro de trabajo, modalidad esta última denominada Sistema Dual.

Junto a estas tendencias en la estructura de tramos escolares, una tendencia favorable a un mayor peso del gobierno federal en el sistema educativo: estableciendo estándares nacionales de evaluación, y como las directrices federales surten efecto sobre

los Estados federados, por ejemplo las orientaciones federales favorables a modelos de escolarización que ocupen el día completo, en lugar de sólo mañanas, directrices que van implementándose de forma progresiva, simultáneamente se brinda mayor autonomía a las escuelas y los docentes, siempre y cuando no haya contradicción con las orientaciones nacionales.

En cualquier caso, virtudes, y excelencias, reformas y cambios educativos, que en donde debe focalizar su esfuerzos de mejora en el futuro, es hacia una mayor igualdad en educación, que garantice la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, independientemente de su nivel socioeconómico, e independientemente sean alumnos, migrantes, de Alemania occidental u oriental, dado que entonces habrá una verdadera igualdad de oportunidades a la tradicional excelencia educativa alemana.

6.5. Sobre la educación secundaria española.

España país que ocupa la mayor parte de la península ibérica. La propia geografía del país habla mucho de su historia y cultura, que facilita el desarrollo de un Imperio de ultramar, y en determinados momentos el aislamiento internacional, ya sea para el cierre de fronteras para impedir la entrada del luteranismo en los siglos XVI y XVII, o ideas revolucionarias en los siglos XVIII y XIX, y en el siglo XX el hermetismo de las dictaduras primerorriverista y franquista.

Hermetismo y aislamiento que desde el Barroco provoca una decadencia y atraso histórico en comparación al resto de potencias europeas, que ha ido prolongando a lo largo de su historia hasta que la Transición moderniza definitivamente todas sus estructuras, incluidas las escolares.

Historia en la cual la educación atraviesa diferentes periodos, desde las primeras escuelas bajo el Imperio Romano, la *humanitas* heredera de la *paideia* griega, a las primeras escuelas paLatinas y cristianas del periodo visigótico, subdividiéndose las cristianas entre: catedralicias, parroquiales, monacales (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006); de las que evoluciona la escuela paralela del Antiguo Régimen. En España las escuelas elementales para la enseñanza de las primeras letras y el catecismo, y las Escuelas de Gramática o Escuelas de Latinidad, para el acceso a las Facultades Menores, que preparan para el ingreso a las Facultades Mayores, a cuyo término el alumno obtendría

el grado universitario, en Teología, Derecho, Cánones, Medicina, entre otras (LÓPEZ TORRIJO, 2006).

Apareciendo en el Renacimiento y el Barroco nuevos tipos de escuelas vinculados a órdenes religiosas. En el Renacimiento los Colegios jesuíticos, en donde los alumnos reciben primera enseñanza y enseñanza secundaria, preparando para el acceso al clero o la universidad, y cuyo *curriculum* obedece a la *ratio studiorum*. Y en el Barroco las Escuelas Pías más conocidas por Escolapios (LÓPEZ TORRIJO, 2006).

Al igual que en otros países europeos a lo largo de la Modernidad se crean colegios para niños sin recursos que posteriormente se convierten en escuelas de élite. En el Renacimiento español se crean los primeros Colegios Mayores, residencias donde se acogían en principio estudiantes de talento pero sin posibilidades económicas para estudios universitarios. Centros de élite al que posteriormente acceden, y terminan dominando, las clases privilegiadas, ejerciendo los Colegios una importante influencia sobre el Estado y la Iglesia. Aunque a medida que avanza la decadencia del Barroco sufrirán el deterioro en el cumplimiento de sus estatutos y un relajamiento moral y de disciplina (MONTERRUBIO PÉREZ, 2006: 119).

Durante el Barroco la decadencia se extiende a toda la sociedad. A nivel escolar, salvo en los Escolapios, hay tendencia a la no financiación de la escolarización a niños y jóvenes que no puedan costearla. Una corriente intelectual que argumenta que el sostenimiento de la educación por las arcas públicas es inasumible ante la quiebra del Estado y la crisis del Imperio. En muchos municipios las escuelas elementales de financiación municipal se sustituyen por “escuelas de amiga”, donde las familias pagan los honorarios del maestro contratado por el municipio (MONTERRUBIO PÉREZ, 2006: 119).

Para cuando llega la Ilustración el atraso español es evidente, Carlos III inicia reformas no exentas de polémica, como la expulsión de la Compañía de Jesús, que generará un vacío en educación secundaria, compensada por la creación de nuevos centros de enseñanzas medias. Así como también la reforma universitaria, dando más importancia a las ciencias exactas (PUELLES BENÍTEZ, 2010).

Sin embargo la Revolución Francesa es motivo de temor para los borbones españoles, por lo que se da marcha atrás a la reforma, y Carlos IV encarcela a muchos

ilustrados. Pero esta vez la traición vendrá desde dentro, cuando el Príncipe de la Paz, Manuel Godoy, pacta con Napoleón la entrada de las tropas francesas, dando inicio a la Guerra de la Independencia. Los ilustrados se dividen en afrancesados y patriotas, y el sector patriota lidera la Junta Central para la liberación nacional.

En papel de la Junta Central no se limita a la resistencia, planifica el nuevo modelo de Estado para cuando termina la guerra, una monarquía parlamentaria regulada por la Constitución de 1812, donde se reconoce el derecho a la educación.

El constitucionalismo doceañista será un nuevo intento de sacar al país del atraso, intento fallido por cuanto a su vuelta a España el Rey Fernando VII vuelve al Antiguo Régimen, y salvo el Trienio Liberal entre 1820-1823, hasta 1833 España volverá al absolutismo.

A la muerte de Fernando VII España vivirá un largo periodo de inestabilidad política, en donde a pesar de los intentos de María Cristina de Borbón y Dos Sicilias, Espartero, e Isabel II, de establecer una democracia censitaria estable, se suceden las guerras carlistas, pronunciamientos militares, revueltas y revoluciones, coronación y abdicación de Amadeo I de Saboya, la Primera República, y Golpes de Estado, sólo logrando una alternancia política estable la Restauración canovista, pero que irá sufriendo el desgaste de sucesivas crisis, la crisis colonial en 1898, nuevos conflictos por la nueva clase obrera que lidera la Semana Trágica de Barcelona de 1909 y la huelga de 1919, a lo que se une el ascenso del nacionalismo en País Vasco y Cataluña. Inestabilidad que lleva a Alfonso XIII al apoyo de la dictadura de Primo Rivera en 1923, pero ante la pérdida de apoyos sociales y liberales, intenta una nueva restauración de la monarquía parlamentaria en abril de 1931, convocando elecciones municipales, que sin embargo terminan en la proclamación de la Segunda República, motivo de polarización social, que eclosiona en la guerra civil, y la victoria del bando nacional, imponiéndose la dictadura de Franco desde 1939 a 1975.

La inestabilidad política de España entre los siglos XIX y XX en lo escolar produce una enorme legislación educativa, entre 1812-1857: el *Informe Quintana* de 1813, el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 también de Manuel José de Quintana, el Plan Calomarde de 1825, el Plan Duque de Rivas de 1836, el Plan de Instrucción de Primaria de 1838 de nuevo elaborado por Quintana, el Plan Infante de 1841, el Plan Pidal de 1845, el Proyecto de Alonso Martínez de 1855, hasta que

finalmente se consigue el consenso liberal en la Ley de Bases de 1857 de Claudio Moyano que se mantiene en vigor hasta 1970 (CAPITÁN DÍAZ, 1991; MEDINA, 2006; PUELLES BENÍTEZ, 2010).

La trascendencia de la Ley Moyano es vital, tiene dos grandes virtudes: elevado nivel de consenso, y capacidad de estabilidad educativa. Consenso y estabilidad cuanto menos sorprendente dada su vigencia durante uno de los periodos más críticos de la historia española, dominado por la crisis e inestabilidad política y social.

La Ley Moyano sienta un consenso de mínimos aceptado y aprobado por toda la sociedad española, el más imprescindible al que podían llegar conservadores y progresistas, y adaptable a cualquier modelo de Estado y tipo de gobierno, que demostró su capacidad de resistencia al paso del tiempo, su enorme estabilidad, en medio de una España que vivirá desde entonces los episodios más trágicos de su historia, pasando por Repúblicas, dictaduras, y guerras, una ley más que centenaria, que garantizará hasta en los momentos más críticos una mínima estabilidad al sistema educativo entre los siglos XIX y XX.

Junto a estas virtudes, el principal defecto de la Ley Moyano, excusable dado que es aprobada en 1857, ni tan siquiera ha sido creada la escuela media por los partidos liberales del resto de Europa, es que la selección educativa es temprana. Y un segundo defecto, por efecto del anterior, no garantiza el acceso universal a la educación secundaria. En definitiva, una ley que se encontraría lejos de lo que hoy sería una educación democrática, si bien en su época fue la mejor ley que podía aprobarse.

La Ley Moyano es sólo una Ley de bases, su aplicación depende del ideario político e ideológico del gobierno, república, monarquía parlamentaria, o dictadura, de modo que la polémica educativa continua a pesar de que al menos hay una mínima estabilidad educativa. Y una ley que tampoco saca a España del atraso acumulado desde el Barroco, del cual sólo sale cuando la Ley Moyano es derogada en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, en el tardofranquismo.

Hasta el tardofranquismo, España acumula un atraso histórico importante en comparación a las potencias europeas, que como el Reino Unido, Francia, y Alemania, han participado de los principales movimientos sociales, políticos, económicos, y científicos europeos, la Revolución Industrial desde el siglo XIX, y la implantación de

la democracia, y a pesar de las dos guerras mundiales del siglo XX, muestran capacidad de recuperación y liderazgo, en gran medida ayudadas por una nueva potencia aliada, Estados Unidos, una ayuda concretada en el Plan Marshall en la segunda postguerra mundial del cual España no se beneficia, por el aislamiento internacional de la dictadura de Franco.

En España los intentos de modernización: por Carlos III a finales del siglo XVIII, las Cortes de Cádiz de 1812, el trienio liberal de 1820-1823, el liberalismo isabelino de 1833-1868, la Primera República de 1873-1874, la Restauración canovista de 1923-1930, la Segunda República de 1931-1936; fracasan por la polarización de la sociedad española, que entre 1814-1820 y 1820-1833 vuelve al absolutismo de Fernando VII, en 1874 la dictadura de Francisco Serrano en el último año de la Primera República, entre 1923-1930 la dictadura de Primo de Rivera, y entre 1936-1939 la guerra civil, y en 1939-1975 la dictadura franquista. Es en el tardofranquismo cuando la modernización del país ya adquiere un carácter de urgencia, modernización que en lo educativo se concreta en la LGE.

Al término de la guerra civil cuando se impone la dictadura de Franco, España vuelve a los valores tradicionales, pero en un contexto nacional e internacional desfavorable. A nivel interior la reconstrucción de la postguerra seguida de la autarquía, y en el exterior el aislamiento internacional después la Segunda Guerra Mundial.

A medida que la dictadura siente los efectos del atraso y el aislamiento, el régimen percibe la necesidad de modernización, en un contexto internacional de desarrollismo, una vez acabada la reconstrucción europea en la segunda postguerra mundial.

La dictadura española se suma a las políticas desarrollistas europeas e internacionales, conservando las estructuras del franquismo, proceso que se comienza en las reformas económicas de López Rodo en 1959, produciendo una apertura: a políticas de libre mercado, la entrada de capitales extranjeros, aparición de la industria del turismo; políticas que revelan un aperturismo que se refuerza en los sesenta, en la Ley de Prensa en 1966, y en el terreno educativo, en pleno tardofranquismo, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (PUELLES BENÍTEZ, 2010).

Entre las diferentes virtudes que demuestra la LGE hay que destacar tres. El deseo de salir del atraso a través de la educación, lo que evidencia la influencia del regeneracionismo de Joaquín Costa y Macías Picavea que a finales del XIX y principios del XX preconizaban el valor de la escuela para la superación del atraso. En segundo lugar, la modernización de la educación, la LGE deroga la Ley Moyano estableciendo un marco legal acorde a las nuevas necesidades educativas, sociales, políticas, económicas y al contexto internacional. Y la tercera gran virtud de la LGE es que implanta por primera vez la escuela comprensiva en España, sintetizándola a los valores tradicionales y cristianos del régimen.

Junto a estas tres virtudes habría otras de carácter secundario y que se deducen de las anteriores. Debido a la influencia del regeneracionismo hay una ligera apertura a la pedagogía progresiva de la Institución Libre de Enseñanza, dentro de un marco de moderación que combina elementos progresistas y conservadores (*GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753*).

El aperturismo en la LGE forma parte de la política aperturista del tardofranquismo. Consciente que para el mantenimiento del régimen es necesario romper el aislamiento, para su adaptación al nuevo marco internacional dominado por las democracias liberales occidentales. Se empieza un proceso de apertura controlado por el Estado, que gradualmente amplía libertades y coberturas estatales, entre ellas la educación. Uno de los elementos característicos de la LGE es que ya hace mención al principio de igualdad (*CALERO Y BONAL, 1999: 68*).

A fin de hacer efectivo el derecho a la igualdad, la LGE amplía la escolarización obligatoria a los 14 años, creando una escuela comprensiva basada en una educación básica de 8 años, la Educación General Básica (EGB) desde donde los alumnos que obtengan el graduado escolar acceden en igualdad de oportunidades al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) vía académica, o Formación Profesional (FP) vía vocacional, integrando ésta vía en el sistema educativo en igualdad de estatus que la académica.

Desde la educación básica los alumnos adquieren las habilidades más elementales para el desarrollo posterior de estudios académicos, y vocacionales, de modo que impulsa las competencias básicas imprescindibles para estudios posteriores, del mismo modo que integra a su vez un espíritu preprofesional en la medida que

pretende preparar tanto para un Bachillerato polivalente, que pretende integrar opciones a perfiles laborales, además de preparación para la Formación Profesional.

Pero en la práctica los niveles de matriculación y prestigio del FP nunca se equiparan al BUP. La FP será socialmente menos valorada que el BUP, estigma social por el tradicional academicismo español, y a causa que los alumnos que no logren el graduado escolar al término de la EGB sólo tienen opción a FP.

Los principales defectos de la LGE giran en torno a que, aun siendo una ley donde el tardofranquismo demuestra su actitud aperturista, no deja de ser aprobada en la dictadura, y en la Transición la escuela comprensiva debe adaptarse a la democracia, lo cual se hará en la legislación posterior a 1975. Otro defecto importante es que si bien el proyecto inicial de LGE incluía un modelo de financiación educativa, finalmente se aprueba eliminando todo lo relacionado con la financiación escolar, lo que provoca que no se logre la universalización de la educación básica hasta la Transición, a causa de una financiación deficitaria (PUELLES BENÍTEZ, 2010); la falta de colegios públicos obliga a muchas familias a la escolarizaban a sus hijos en escuelas privadas (ROMERO LACAL, 2011); y aun así tampoco garantiza la universalización de la EGB. En 1975 todavía había un 10% de niños de 6 a 11 años no escolarizados, de los 12 a los 14 años, solamente un 65% iban a la escuela (PRATS, 2005: 188-189). De otro lado, mientras sólo se reconoce la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, y la edad de acceso al trabajo es a los 16 años, hay un vacío legal para adolescentes que entre 14 y 16 años no sean escolarizados. Y finalmente, en la propia aplicación de la reforma, en el modo de implementarse el BUP irá perdiendo su carácter polivalente, aumentando su papel académico. Estos defectos además son potenciados por unos equipos ministeriales al cargo de la educación, una vez que Villar Palasí cese como ministro, donde sus sucesores darán cada vez menos peso al concepto de reforma, limitándose a la gestión burocrática de la legislación escolar (PUELLES BENÍTEZ, 2010).

A causa de estos defectos, y a pesar de las virtudes de la LGE, en la Transición habrá una gran incertidumbre educacional. Cuando llega la Transición la modernización social, política, económica, educativa, se encuentra bajo déficits. Aunque hay un gran crecimiento en las tasas de matriculación, a causa del déficit en financiación educativa las instalaciones de muchas escuelas de nueva creación son precarias, habrá un incremento de profesores no numerarios bajo unas condiciones laborales motivo de

huelgas docentes, y reivindicaciones sociales para la democratización de la escuela, y la igualdad de acceso a estudios superiores (PUELLES BENÍTEZ, 2010, .

Muchas de estas crisis económicas, sociales, y políticas, además se agudizan por el contexto de crisis económica internacional de los años setenta, en donde se produce un auge global del desempleo, especialmente en la juventud, a causa de la crisis del petróleo, que en el caso de España agrava las dificultades de financiación escolar, y los conflictos sociales.

Cuando se inicia la Transición, a pesar de los intentos modernizadores del tardofranquismo, queda mucho trabajo por hacer, teniendo por hándicap el contexto de crisis nacional y global, y que es una modernización tardía, en comparación a Europa occidental, que desde la segunda postguerra mundial ha desarrollado economías competitivas, en los setenta prácticamente globalizadas, y nuevos esquemas comportamiento social.

Mientras España en 1975 es una sociedad tradicional cuyo objetivo es la integración en las sociedades modernas y liberales, en los años setenta Europa desarrolla sociedades postmodernas y economías neoliberales.

La transición, normalmente catalogada como un proceso de modernización, es en realidad el tránsito de una sociedad tradicional a un modelo de sociedad abierta a la globalización y la postmodernidad. La Transición española de los años setenta es la transformación de una dictadura conservadora, a una democracia donde los partidos mayoritarios asumen el neoliberalismo.

Para cuando España inicia la Transición, se encuentra ante un mundo globalizado que tiende a un modelo de gestión educativa descentralizada, en plena emergencia del principio de libertad en educación, pero no desde la perspectiva tradicional de la Iglesia. El neoliberalismo defenderá el principio de libertad desde un nuevo paradigma, el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y un nuevo discurso educativo centrado en competencias, para la adaptación de la escuela a la sociedad del conocimiento, en donde ahora priman las teorías centradas en el aprendizaje y la actividad del alumno.

La Transición española es el paso tardío de una sociedad tradicional a una sociedad del conocimiento, y presentando una serie de problemas financieros, ideológicos, y sociales.

Desde el primer momento la Transición tenderá a nuevos modelos de gestión educativa descentralizados de acuerdo a los principios neoliberales de la globalización, reconociendo el Estado de las Autonomías en la Constitución de 1978, iniciándose un largo periodo de traspaso de competencias, primero al País Vasco, Cataluña, Galicia, y Andalucía, traspaso que se hace extensivo a todas las Comunidades Autónomas culminando en los años noventa.

Y desde la primera ley educativa de la Transición, Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares, de 1980, la LOECE, una regulación de la libertad de elección de centro para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, que no será viable por una sentencia desfavorable del Tribunal Constitucional.

En la primera legislatura socialista para la regulación del artículo 27 se aprueba la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985, LODE, una ley igualitarista, donde se garantiza el derecho a la educación, aunque reconociendo la libertad de elección de centro dentro de una doble red de escuelas públicas y privadas, donde en todo momento se salvaguarda la libertad de cátedra. Entre los elementos más controvertidos de la LODE que se terminarán corrigiendo, el director de los centros educativos, en lugar de ser una figura profesional, es elegido democráticamente por el Consejo Escolar. De todos modos el socialismo terminará cediendo al neoliberalismo en las siguientes grandes leyes educativas, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, donde se profundiza en la descentralización del *currículum*, la autonomía pedagógica, y se tiende a un modelo profesional de director de centro educativo (CALERO Y BONAL, 1999, PUELLES BENÍTEZ, 2010).

De todas las leyes del largo gobierno socialista, 1982-1996, la más importante es la LOGSE, ya que ninguna otra hasta entonces, incluida la LOECE de la UCD, hace una reforma profunda de la estructura de los tramos escolares, y del *currículum*. La LOGSE divide la escolarización en los niveles de educación: infantil de 0-6 años diferenciando entre dos ciclos de tres cursos cada uno, educación primaria de 6 a 12 años

diferenciando tres ciclos de dos cursos cada uno, secundaria diferenciando entre la etapa obligatoria de 12- a 16 años subdividida en dos ciclos de dos cursos cada uno, y secundaria postobligatoria donde se diferencia entre Bachillerato y Módulos Profesionales, y finalmente la educación superior desde los 18 años, incluyendo universidad y estudios vocacionales superiores.

La principal virtud de la LOGSE es que mantiene la escuela comprensiva heredada del tardofranquismo pero adaptándola a la democracia, y al nuevo contexto internacional: la educación básica incluye educación primaria y secundaria obligatoria hasta los 16 años, resolviendo el problema que hubiera adolescentes de 14 a 16 años sin Graduado de EGB y sin posibilidad de escolarización ni acceso al trabajo.

Su segunda gran virtud es que la organización de tramos escolares se ha mantenido intacta hasta la actualidad. Los cambios de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002, LOCE, la Ley Orgánica de Educación, de 2006, LOE, y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, de 2013, LOMCE, no han afectado a la estructuración de tramos educativos, siendo reformas orientadas al *currículum*, principios, criterios de evaluación y promoción, regulación de medidas de atención a la diversidad, y gestión educativa, pero la estructura escolar de la LOGSE, educación infantil de 0-6 años, primaria 6-12 años, secundaria obligatoria de 12-16 años, secundaria postobligatoria 16-18 años, educación superior desde 18 años en adelante, y la organización de la red de escuelas, diferenciando entre Centros de Educación Infantil, o Infantil y Primaria, e Institutos de Educación Secundaria, se conserva en las reformas posteriores.

Si bien este último aspecto, que el alumno no curse toda la escolarización, por lo menos la educación básica de primaria y secundaria obligatoria, en mismo centro educativo, cuando en la escuela privada el alumno desde educación infantil tiene opción de escolarización hasta Bachillerato, es un aspecto en determinados ámbitos académicos motivo de crítica (MARTÍN GORDILLO, 2012: 113)

La tercera virtud de la LOGSE radica en que establece un modelo de concreción curricular en vigor hasta la fecha, independientemente del contenido de las reformas posteriores: LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE; la forma de concretarse el *currículum* no ha cambiado. El gobierno a través de Real Decreto aprueba el *currículum* nacional, el cual posteriormente es adaptado dentro de sus competencias por las Comunidades

Autónomas a través de un Decreto de desarrollo curricular, y posteriormente dentro de la autonomía pedagógica, y dentro de la autonomía docente, el *curriculum* desarrollado por su respectiva Comunidad Autónoma es adaptado al contexto de la escuela y el aula por los profesores del centro, concreción que deberá recibir el visto bueno de la inspección educativa.

Este modelo de concreción curricular se mantiene hoy en día en la LOMCE, si bien en la LOMCE lo hace desde una cierta recentralización en la medida que es la administración central la que determina los contenidos de las materias troncales, dando más libertad a las Comunidades Autónomas para el diseño de los contenidos de las materias específicas. Un elemento de recentralización que en determinados ámbitos académicos progresistas ha sido motivo de crítica.

La cuarta virtud de la LOGSE es la introducción de la atención a la diversidad, regulando la atención a los problemas y las dificultades en el aprendizaje, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, la atención compensatoria en el ámbito rural y alumnos en riesgo de exclusión social. Para la organización de atención a la diversidad se crean los Equipos de Orientación Psico-pedagógica para centros de educación infantil y primaria, y los Departamentos de Orientación en secundaria, departamentos que además de asesoramiento a profesores, familias, y alumnos, entre otros aspectos colaborarán en la planificación de la tutoría, la orientación académica y profesional del alumnado, colaboran con los profesores en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas, y la atención a la diversidad en el aula.

En penúltimo lugar, y dentro del concepto original de escuela comprensiva, el objetivo que pretende la LOGSE introduciendo la atención a la diversidad, es evitar la segregación del alumnado por diferencias individuales, de modo, que si bien se introducen los agrupamientos flexibles según nivel de competencias, intenta en lo posible la preservación de una interpretación estricta del principio de comprensividad potenciando agrupamientos heterogéneos, lo que redundará en beneficio de la igualdad en educación.

Y finalmente, otra de las virtudes que todavía hoy conserva la escuela española, a pesar de las sucesivas reformas, es el establecimiento de contenidos transversales, desarrollados en todas las enseñanzas, en todos los niveles escolares, que incluyen

competencias básicas, Tecnologías de la Información y Comunicación, y educación en valores.

Las virtudes de la LOGSE se sintetizan en: adaptación de la escuela comprensiva española a la democracia y al contexto internacional, su estructura de niveles escolares y concreción curricular se conserva hasta la fecha, introduce la atención a la diversidad que garantiza los agrupamientos heterogéneos, y establece los contenidos transversales.

Sin embargo será una ley por cuyos defectos deviene un largo periodo de ausencia de consenso e inestabilidad que dura hasta el presente, sucediéndose leyes educativas a cada cambio de gobierno.

En la adaptación española a la globalización y la postmodernidad, en el plano de la gestión escolar, España descentraliza las competencias educativas, de acuerdo a los patrones supranacionales, y tendencias internacionales, que en su contexto nacional justifica en la necesaria democratización de las instituciones, y reconocimiento a las reivindicaciones autonomistas y regionalistas de la periferia.

Y en el plano teórico el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, que preconiza muchos aspectos de la pedagogía progresiva, defendida históricamente por los socialistas, y que ahora llevan a la práctica en la LOGSE, dado que anteriormente la LODE sólo articulaba la gestión educativa, pero no regulaba aspectos curriculares o metodológicos.

Uno de los mayores defectos de la LOGSE es la imposición de determinadas doctrinas pedagógicas. Y en este sentido muy similares a los defectos de la reforma de la educación sueca de 1962, que impuso la pedagogía progresiva sin que hubiera consenso en ese sentido, ni apoyo unánime del profesorado sueco (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010). *En el caso de la LOGSE la imposición del constructivismo (ROMERO LACAL, 2011); en donde la administración central se erige en autoridad para la imposición de determinadas corrientes psicopedagógicas no aprobadas por determinados sectores docentes (PRATS, 2005); y que denotan una visión netamente progresista rompiendo el equilibrio que sí había en la LGE entre pedagogía formal y progresiva (GARCÍA RUIZ, 2011b).* Además la LOGSE impone un modelo educativo en donde se prioriza la función social, económica, y política de la educación, aunque

sobre todo la función social, sin tener en cuenta prácticamente la dimensión estrictamente pedagógica (GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753).

De estos defectos emanan los demás. Ruptura pedagógica similar a la ocurrida en Suecia en los años sesenta. En el caso de España la ruptura lleva a una laxitud y relajamiento de la disciplina y la moral en todos los aspectos de la educación. A nivel de instrucción escolar el relativismo metodológico, que lleva a una heterogeneidad de métodos didácticos incluso entre profesores de una misma escuela (GARCÍA RUIZ, 2011b: 189). A nivel de ambiente escolar una indisciplina manifiesta, motivo de problemas de convivencia a causa de la ausencia de una verdadera autoridad académica docente (ROMERO LACAL, 2011). A nivel de evaluación y promoción, un modelo de promoción automática que producirá un aumento del fracaso escolar, y en general, una reducción en la exigencia del nivel de esfuerzo requerido en los alumnos (ROMERO LACAL, 2011).

La ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, obligando a los alumnos a permanecer en el sistema educativo aún en contra de su voluntad, hace que una atención no adecuada a este perfil de alumno sea motivo más que de sobra de fracaso escolar, indisciplina, y aparición de problemas de convivencia en el aula y la escuela, en ausencia de autoridad docente por un concepto de libertad permisivo, *laissez faire*. Lo que exige la combinación de elementos pedagógicos progresivos, y el concepto educativo tradicional de disciplina y autoridad académica.

Además habrá otros defectos en la LOGSE, más de carácter curricular, como falta de suficiente optatividad en los últimos cursos de secundaria (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 397-407). De hecho el no reconocimiento a la variedad de intereses y expectativas de los alumnos puede ser un motivo que genere fracaso escolar.

En el primer gobierno conservador del Partido Popular, 1996-2000, después del largo gobierno socialista 1982-1996, los populares en la primera legislatura de José María Aznar harán una política continuista de la LOPEG, una reforma neoliberal a la gestión escolar, que no incide en aspectos propiamente curriculares o en la organización de los tramos escolares. Pero en la siguiente legislatura, 2000-2004, se aprueba la LOCE en donde se hace una reforma de la LOGSE, dando mayor peso a la disciplina escolar, la autoridad, el rol docente, la cultura de la evaluación, y el valor del esfuerzo. También propone cambios curriculares sobre todo en secundaria, introducción de

itinerarios formativos al final de la secundaria obligatoria, en parte a causa de que en la LOGSE no había suficiente optatividad, y la obligatoriedad de la Religión, aunque diferenciando entre confesional y no confesional.

A la vuelta de los socialistas al gobierno, 2004-2008, presidido por José Luis Zapatero, se aprueba la LOE, en donde se vuelve a un modelo pedagógico progresista, desaparecen los itinerarios formativos dándose más libertad de elección entre asignaturas en los últimos cursos de la secundaria obligatoria, y la enseñanza religiosa vuelve a ser de oferta obligada para la escuela y voluntaria para el alumno, y lo más polémico, establece como materia obligatoria Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

La LOE será modificada a su vez por la LOMCE, en el gobierno conservador de Mariano Rajoy, que entre sus virtudes destaca un mayor peso a la evaluación, más optatividad en secundaria, reordenación de la atención a la diversidad, e introduce en España por primera una modalidad similar al Sistema Dual, a través de la Formación Profesional Dual.

El mayor peso a evaluación en la LOMCE se percibe en las evaluaciones individualizadas en los cursos tercero y sexto de primaria, nivel que abandona su organización en ciclos escolares por una organización en cursos anuales, y mayor peso de la evaluación al final de Bachillerato reimplantando la reválida, desapareciendo la selectividad.

En relación al aumento de la optatividad en la LOMCE, ya desde primaria se observa la diferenciación entre áreas troncales y específicas, diferenciando entre específicas obligatorias, y opcionales; Educación Artística, segunda lengua extranjera, Religión sólo si los padres no la han elegido como primera opción de las áreas específicas anteriores, o Educación en Valores en el mismo supuesto, además de cualquier otra materia específica opcional establecida por la Comunidad Autónoma (artículo 18 de la LOE modificado por la LOMCE).

Diferenciación entre materias troncales y específicas, y dentro de las específicas diferenciación, obligatorias y de libre elección, también en Educación Secundaria Obligatoria, dividida en dos ciclos, el primero de tres años, el segundo de un solo año, el último curso, donde hay dos modalidades, una académica y otra aplicada.

En cuanto a la reordenación de aspectos de atención a la diversidad, la LOMCE suprime los Programas de Diversificación Curricular, y en su lugar propone programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento que se inician en el segundo curso, Y los Programas de Cualificación Profesional Inicial se sustituyen por Formación Profesional Básica.

Además, siguiendo los pasos de otros países europeos introduce una modalidad similar el Sistema Dual alemán creando la Formación Profesional Dual, que compatibiliza enseñanza a tiempo parcial y formación en prácticas en centro de trabajo (artículo 42 bis de la LOE modificado por la LOMCE). Aunque a diferencia de Alemania se integra en la educación postobligatoria.

Una vez vistas las virtudes de la LOMCE pasemos a sus críticas, una de las principales es que si bien la LOMCE da más peso a la evaluación tampoco lo hace en modo suficiente, no corrige el error de la LOE de promoción educativa en secundaria obligatoria aun teniendo el alumno dos materias suspensas (*GARCÍA RUIZ, 2011c: 733-753*).

Además hay otras críticas, desde sectores progresistas: la LOMCE vuelve a separar a los alumnos en vías divergentes, recupera la reválida, recentraliza el currículo, refuerza el papel de la Religión, elimina el carácter de servicio público de la educación, reduce la participación de los sectores afectados (*TIANA FERRER, 2014: 20-23*); propone la publicación de las evaluaciones obtenidas por los centros escolares, política desaconsejada por la Unión Europea (*FORO DE SEVILLA, 2014: 7*); se critica su excesivo neoliberalismo, y la desaparición de los ciclos en primaria (*DE PRO BUENO, 2013: 405-414*); y una formación docente insuficiente (*MARTÍNEZ CERON, 2013: 401-403*); críticas entre las cuales se añade la falta de consenso (*MARTÍN SÁNCHEZ, 2013: 395-397*).

En relación al consenso, las críticas progresistas a la LOMCE se deben a que defienden que la elaboración de la LOE por los socialistas fue más consensuada, recibiendo apoyo de sindicatos mayoritarios, y prácticamente todo el arco parlamentario, salvo Partido Popular y Coalición Canaria.

Sin embargo, desde sectores conservadores se responde a la crítica de falsa de consenso señalando que hubo falta de voluntad por parte de los socialistas de consenso

con el principal partido de la oposición en aquel momento, el Partido Popular, denotando falta de interés por un acuerdo realmente unánime.

En relación a la reválida de la LOMCE, en realidad sustituye la selectividad, que a finales de la dictadura franquista, 1971, sustituyó entonces a la reválida de aquel momento, selectividad que después mantuvieron en vigor los gobiernos socialistas. En los sistemas educativos estudiados, ya sea el *matriculation examination* de Finlandia, el *Abitur* en Alemania, o el *A Level* del Reino Unido, siempre hay alguna prueba académica, ya bien al término de la secundaria o de acceso a la universidad.

En España si se elimina la reválida, tal como defienden los sectores progresistas, habría dos opciones: la eliminación de cualquier prueba de acceso a la educación superior, tal como proponía originalmente la LGE pero cuyos problemas llevó a que Villar Palasí estableciese la selectividad en 1971, o la alternativa sería la vuelta a una prueba académica análoga a la selectividad. Otra opción no descartable, que cada institución de educación superior realice sus propias pruebas académicas. Esta última opción muy probablemente sea la que más vulnerase el principio de igualdad, dado que sería la vuelta a un modelo mucho más elitista y exclusivo de educación superior.

Y en relación a las críticas de recentralización del *curriculum*, en realidad el proceso de recentralización de la LOMCE está insertado dentro de un fenómeno internacional, si bien el neoliberalismo impulsa la descentralización, de hecho el discurso oficial de la OECD es la necesidad de dar más autonomía a los centros escolares y los profesores, sin embargo a finales de los años ochenta el gobierno de Thatcher en el Reino Unido comienza un proceso de recentralización curricular, desde los años noventa en Suecia se ha iniciado un proceso de recentralización de la evaluación y la inspección educativa, y desde que se publica el informe PISA del año 2000 en Alemania se ha incrementado el interés por la creación de estándares nacionales de calidad educativa.

En líneas generales, las dinámicas recentralizadoras de la LOMCE, si bien se escapan al discurso del neoliberalismo oficial de instituciones supranacionales como la OECD, responden a un fenómeno transnacional, que se reproduce en varios países europeos, y en España se justifica por la crisis educativa, empíricamente demostrable en el informe PISA.

En el informe PISA del año 2012 España obtiene 484 puntos en matemáticas, por debajo de la media de 494. En lectura España logra 488 puntos, la media internacional es de 496 puntos. Y en ciencia España obtiene 496 puntos, inferior a la media de 501 puntos (OECD, 2014).

En comparación a Suecia, Finlandia, Reino Unido, y Alemania, los puntajes españoles estarían por encima de Suecia, que sólo llega a 478 en matemáticas, 483 en lectura, 485 en ciencia. Pero España se encontraría por debajo de Finlandia, Alemania, y Reino Unido.

Los resultados promedio españoles en todas las áreas de competencias son inferiores a la media internacional, e inferiores a: Finlandia, Reino Unido y Alemania; lo que demuestra la escasa competitividad española en el marco educativo internacional.

Una crisis que se acentúa desde el año 2003 cuando se estanca el rendimiento educativo español, a pesar del incremento del 35% en inversión educativa, pero que no revierte una mejora equitativa de los resultados escolares (OECD, 2013c).

La influencia del nivel socioeconómico por áreas de evaluación en PISA 2012, en el caso de España serían muy elevados, por encima de Finlandia, Suecia y Reino Unido, aunque por debajo de Alemania. Los resultados de España serían los siguientes: 15,8% de varianza explicada por nivel socioeconómico en matemáticas, en lectura 12,5%, y en ciencia el 13,6% (OECD, 2014). Sólo Alemania superaría España en varianza explicada por área a causa del nivel socioeconómico.

Junto al estancamiento de los resultados escolares desde el 2003, a pesar del incremento de la inversión educativa (OECD, 2013c); habría que señalar que las carencias de igualdad social en la educación española por efecto socioeconómico, tampoco han demostrado grandes mejoras en los últimos años. Ya en 2007 cuando Salido Cortes analizaba *El informe PISA y los retos de la educación en España*, señalaba que “el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes condiciona en gran medida sus resultados escolares” (SALIDO CORTES, 2007: 40).

Una ausencia de igualdad que no sólo se explica por factores socioeconómicos, también interactúan factores territoriales asociados a la descentralización desde los años setenta. La diferencia entre regiones españolas que logran los mejores y peores

resultados en PISA es mayor a 55 puntos, más del 85% de estas diferencias se explican por factores socioeconómicos (OECD, 2013c).

La descentralización, justificada por el neoliberalismo en la reducción de burocracia estatal, y aumento de la democratización de las instituciones, en España produce desigualdades educativas. Puelles Benítez señala la disparidad en la distribución por Comunidades Autónomas de alumnos que no se gradúan en Educación Secundaria Obligatoria: frente al 10% de Asturias, el 60% de Baleares. A estos datos hay que sumarle los del informe PISA 2012 sobre distribución de competencias básicas por comunidades, entre las de mayor nivel de rendimiento se encuentra Castilla y León, que sin embargo tiene una tasa de fracaso escolar del 20%, superior a Asturias (PUELLES BENÍTEZ, 2012: 9).

En La Rioja en 2009 el fracaso escolar era del 28,1%, y en el País Vasco de 12,6%, y sin embargo en la Prueba General de Diagnóstico de 2010, el puntaje obtenido por La Rioja es de 524, País Vasco 513. Teniendo La Rioja en esta prueba mejores resultados, sin embargo tiene más fracaso escolar administrativo que el País Vasco (CARABAÑA, 2012: 160).

¿Todos los alumnos de España disfrutan de las mismas oportunidades educativas? Martínez García señala que hay dos Españas en lo educativo: una formada por Andalucía, Canarias, Ceuta, Melilla, Baleares, con una tasas de fracaso escolar en PISA muy elevada, del 18%; y el resto de España con una menor tasa de fracaso escolar en torno al 10% con un margen de oscilación en torno al $\pm 2\%$ (MARTÍNEZ GARCÍA, 2012: 83).

En el *Informe Español* de PISA 2012 se señala que Andalucía, Murcia, Extremadura, son los territorios significativamente inferiores a la media nacional en matemáticas. Murcia y Extremadura en lectura. Islas Baleares, Murcia y Extremadura en ciencias (MECD, 2013). Estos datos manifiestan que la descentralización en España es un desafío para la igualdad: la descentralización no garantiza la igualdad de resultados escolares en todo el Estado español.

Junto a la descentralización, el otro gran desafío a la igualdad de la globalización neoliberal, es la mercantilización de la enseñanza desde el modelo de libertad de elección de centro que propone el neoliberalismo, que aplicada de cierto modo genera

dos desafíos a la igualdad: nuevos modelos de exclusión social, y vuelta a la meritocracia. En relación a la meritocracia sólo cabe la mención de cómo la escuela privada acapara la matriculación de las clases sociales más privilegiadas.

“Frente de la gran diversidad de alumnado de los centros públicos, los privados concertados recogen, mayoritariamente, alumnado procedente de capas sociales medias, medias altas, y altas” (PRATS, 2005: 209)

Y en relación a los nuevos modelos de exclusión social, no deben circunscribirse a la segregación entre escuela pública o privada según el origen social del alumno, porque ahora surgen nuevos modelos de segregación en la escuela pública en función de la tasa de alumnos inmigrantes en una escuela.

“La «huida» de las familias autóctonas de los centros, en los que el peso del alumnado inmigrante crece, está constatada estadísticamente. Este hecho clasifica y caracteriza los centros, siendo los de la red pública los que asumen, casi en exclusiva, esta difícil tarea” (PRATS, 2005: 212).

Las mismas conclusiones a las que llega Salido Cortes cuando analiza los retos de la escuela española a la luz del informe PISA:

“parece prioritario afrontar una política que garantice la equidad en la admisión de los alumnos en los centros de la red escolar pública (incluyendo especialmente a los centros concertados) minimizando en la medida de lo posible el efecto de la segregación residencial sobre la segregación social en la escuela” (CORTES SALIDO, 2007: 6)

Investigaciones más recientes demuestran que una alta tasa de concentración de escolares de origen inmigrante en determinadas escuelas puede producir resultados académicos más bajos, tal como señalan Mons, 2009, y Dronkers, 2010 (ZANCAJO, CASTEJÓN Y FERRER, 2012: 40).

Una situación que afecta a la educación española. El *Informe Español sobre PISA 2012* pone al descubierto que la escuela comprensiva española no garantiza los mismos resultados a todos los alumnos según su procedencia, los alumnos nativos tienen significativamente mejores resultados que los inmigrantes poniendo por caso el

rendimiento en matemáticas; pero al mismo tiempo se reconoce de nuevo que esta diferencia depende otra vez de factores socioeconómicos.

“Los alumnos nativos logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos) aunque esta ventaja se debe en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen en España. Es decir, esta diferencia se reduciría a 36 puntos si se descontara el efecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, diferencia igual a la encontrada en el año 2003” (MECD, 2013: 233).

El problema de las garantías de igualdad independientemente del origen del alumnado no sólo guarda relación con el modo en que se aplica la libertad de elección de centro, también afecta al modo en que se entienda la diversidad cultural en las aulas.

La diversidad cultural representa un desafío para la escuela comprensiva, porque en su origen, haciendo efectivo el ideal de una cultura común e igual a todos los alumnos independientemente de la clase social, surge la escuela comprensiva en el primer tercio del siglo XX, garantizando unas mismas condiciones de acceso a la cultura a través de la educación.

Pero en el momento que los flujos migratorios generan el fenómeno de la diversidad cultural en educación, se produce una contradicción entre el ideal de una cultura común e igual para todos los alumnos, frente la diversidad cultural. Situación ante la cual se dan tres alternativas: a) asimilación de la cultura dominante por las culturas minoritarias, b) multiculturalismo, respeto a las culturas minoritarias dentro del aula, que sin una adecuada política de integración social lleva igualmente a la formación de guetos escolares, c) interculturalismo, la necesidad del dialogo y la interacción entre culturas (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 72-74).

La cuestión de la diversidad cultural en España a consecuencia de la inmigración es un apartado todavía no solucionado, y un claro desafío a la igualdad. En el artículo 2.1.G de la LOE de 2006, artículo vigente en la LOMCE de 2013, entre los fines de la enseñanza incluye la interculturalidad. Aunque el informe PISA del 2012, revela claramente que en España el origen del alumnado sigue siendo motivo de desigualdad en el rendimiento escolar.

De otro lado el debate sobre la conveniencia del multiculturalismo o el interculturalismo no está todavía zanjado en nuestro país, dado que son políticas que sin una legislación clara son proclives al relativismo cultural, motivo de discusión donde laten muchos planteamientos relativistas postmodernos.

En síntesis, la educación española desde la Transición evidencia una serie de progresos importantes: modernización del sistema educativo y su infraestructura escolar que han sacado a España del atraso histórico acumulado desde el Barroco, para lo que genera un modelo propio de escuela comprensiva, universaliza la escolarización obligatoria ampliando la obligatoriedad a los 16 años, establece una doble red de escuelas públicas y privadas que vela por la libertad en educación, al mismo tiempo que refuerza la igualdad integrando la atención a la diversidad y el interculturalismo para hacer efectivos los agrupamientos heterogéneos, mientras el academicismo en secundaria cede al equilibrio entre vía académica y vocacional, integrando en la LOMCE la Formación Profesional Dual similar al Sistema Dual de Alemania.

Progresos desde la Transición que sin embargo contrastan con sus no deficiencias dignas de mejora: ausencia de consenso político y social, ausencia de estabilidad en la legislación educativa a cada cambio de gobierno, agotamiento docente ante una reforma permanente que lleva a dinámicas de resistencia del profesorado, especialmente cuando la LOGSE rompe el equilibrio entre educación tradicional y progresiva que imprimió la LGE, reformas que a pesar de sus discrepancias ideológicas mantienen en común un sustrato neoliberal, ya llevado a una excesiva descentralización, que no garantiza la igualdad de resultados entre alumnos de diferentes Comunidades Autónomas, y una interpretación neoliberal del principio de libertad que recrea nuevos modelos meritocráticos en la escuela privada y segregación social en la pública, aumentando la influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento escolar de los alumnos, un rendimiento escolar que en términos promedio se encuentra por debajo de la media de la OECD,

Situación que revela una profunda crisis del sistema educativo español, que exige la introducción de mejoras, que pasan en primer lugar por un consenso nacional que establezca el sistema educativo y garantice los principios de libertad e igualdad. Para lo cual se identifican las siguientes mejoras:

- Que se haga efectiva la subsidiaridad entre Comunidades Autónomas y Estado para que en todos los territorios existan las mismas oportunidades educativas en todos los niveles, siendo el más sensible la Educación Secundaria Obligatoria.
- Una interpretación del principio de libertad que progrese a una variada oferta educativa en todos los niveles de secundaria, incluida la escuela pública, que atienda a la diversidad de intereses y expectativas, de alumnos y familias, en igualdad de oportunidades.
- La dotación de suficientes recursos en atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, que garantice la igualdad de resultados, sin merma en los niveles de exigencia de los criterios de evaluación y promoción.
- La recuperación de un modelo de conocimiento en la educación básica, donde se engloba Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que reivindique la enseñanza-aprendizaje de los valores humanistas y la educación general, brindando al alumno una comprensión integral de la realidad, la sociedad, y el fenómeno humano, eliminando cualquier desigualdad social, de género, o cultural.

En síntesis, la necesaria conservación, adaptada al nuevo contexto, de los valores tradicionales de la *comprehensive school*, una verdadera escuela integral, que además de la función social, política, o económica, incluya la formación en todas las facetas de la vida personal, íntima, y trascendental.

7. Conclusiones finales: la difícil cuestión sobre comprensividad y diversidad en la educación secundaria.

La educación secundaria, a diferencia de otros tramos escolares, evidencia a principios del siglo XXI un debate sobre su naturaleza, que demuestra que su definición aún es objeto de controversia. Hay dos grandes modelos para la organización de la educación secundaria, el modelo de la escuela comprensiva, y el modelo de escuela diversificada. La escuela comprensiva defiende la integración dentro la educación

básica tanto la educación primaria y secundaria inferior sin que medie mecanismo de selección educativa alguna entre ambas, entendiendo por educación básica aquella orientada a la formación general y desarrollo de habilidades básicas, si bien a partir de la secundaria inferior se oferta una diversidad de materias optativas que atienda a la variedad de inclinaciones e intereses, académicos o vocacionales, de los alumnos. El principal objetivo de la escuela comprensiva es la plena garantía de igualdad en educación, y su principal paradigma durante la época dorada del Estado del Bienestar, entre la segunda postguerra mundial y la crisis del petróleo, será la escuela comprensiva sueca. Y actualmente en la nueva era de la globalización y la postmodernidad, el principal paradigma de escuela comprensiva es Finlandia, dados sus excelentes resultados en los informes PISA.

Frente a esta interpretación de la educación secundaria de corte comprensivo se sitúa aquella otra denominada escuela diversificada, que defiende que la educación secundaria bajo ningún concepto es la continuación de la educación primaria, y desde un primer momento la educación secundaria inicia en los conocimientos propios de la vía elegida: académica o vocacional. El principal interés de la escuela diversificada, además de la conservación de las tradiciones escolares, es la defensa del principio de libertad en educación, ofreciendo desde edades muy tempranas una variada gama de modalidades de escolarización, académicas y vocacionales, entre las cuales elige el alumno y la familia, habiendo mecanismos de selección educativa en el paso de primaria a cada una de las modalidades, académicas o vocacionales, de secundaria inferior en cada tipo de escuela.

El modo en que la educación diversificada conserva las tradiciones escolares es evidente desde el momento que se analiza la edad de inicio del tramo escolar. En la *humanitas* romana la edad de acceso de la *schola* a la escuela del *grammaticus* era entre los 9 o 12 años, y en hoy en Alemania la edad de acceso a la *Orientierungsstufe* es a los 10 años y a los estudios secundarios propiamente dichos a los 12 años, una selección que en la escuela alemana tradicionalmente se adelanta aún más por cuanto la *Orientierungsstufe* se cursa en la escuela secundaria, aspecto que está cambiando desde el *shock* nacional del informe PISA del año 2000, cuando se produce una tendencia generalizada a cursar la *Orientierungsstufe* en la escuela primaria. En el Reino Unido todavía hoy las familias que en lugar de escuela comprensiva prefieran la *grammar school* puede hacerlo siendo en tal caso la edad de escolarización es a los 11 años. Otro

aspecto que revela el profundo carácter conservador de la escuela diversificada es el apego a la pedagogía tradicional. En el caso del *Gymnasium* alemán el modo en que se preserva el legado de Humboldt, adaptando la educación académica a los actuales tiempos globales y postmodernos, pero sin perder de referencia el objeto principal de la educación, la formación de la persona, basada en el concepto de *Bildung*. Y en las *grammar school* británicas el modo en que todavía, adaptando los contenidos a la nueva era, se preserva el *ethos* de esta modalidad escolar de origen medieval.

Una de las razones por las que ámbitos académicos conservadores criticaron la escuela comprensiva sobre todo al principio fue ante la duda sobre la capacidad de este modelo de escuela de garantizar la excelencia por cuanto se oponía a los modelos escolares tradicionales, asentados en el principio de autoridad, la disciplina, el esfuerzo, el mérito y los estándares académicos. El escepticismo conservador ante los primeros desarrollos de escuela comprensiva en Europa occidental se debió en gran medida a la identificación en algunos países entre escuela comprensiva y pedagogía progresiva. Asociación no imprescindible, pero llevada a efecto en algunos países, entre ellos la reforma educativa sueca de 1962, donde la implantación nacional de la escuela comprensiva se hace desde la pedagogía progresiva.

Sin embargo esta asociación entre escuela comprensiva y pedagogía progresiva fue refutada cuando Finlandia adapta la escuela comprensiva desde patrones pedagógicos tradicionales. Donde prima un paradigma escolar formal centrada en el principio de autoridad docente, reforzado por la reputación y respeto social que merece la figura del maestro por el incremento de los méritos académicos exigidos para el ejercicio del magisterio, nivel de máster universitario al igual que para los profesores de secundaria, desde la reforma de 1979, a lo cual se une las duras pruebas de selección para formar parte del cuerpo de maestros y profesores.

El debate sobre la naturaleza última de la educación secundaria; ya sea la continuación de la educación básica o desarrollo de contenidos específicos; a través de dos modelos diferentes de escuela: comprensiva o diversificada; según atiendan en mayor medida: al principio de igualdad o libertad; y el tipo de paradigma educativo que utilicen: progresivo o tradicional; son aspectos presentes en la discusión sobre este tramo escolar, desde el ámbito académico al político, a cada nueva reforma de la educación secundaria.

Es dentro de este debate donde cabe la contextualización de esta investigación, encuadrada en la disciplina de Educación Comparada, en tanto que desarrolla este estudio desde la metodología comparada, para lo que compara diferentes modelos de escuela secundaria de diferentes países, seleccionándose los modelos de: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; teniendo como elemento principal de la investigación la cuestión sobre la primacía del principio de igualdad o libertad en cada modelo educativo, y abordando en particular los modelos pedagógicos de referencia, llegando a una serie de conclusiones analíticas: históricas, descriptivas, y cuantitativas; de las cuales se han deducido una serie de hipótesis, identificando además en las conclusiones específicas sobre la educación secundaria en cada país sus: virtudes, excelencias, y aspectos de mejora; elementos todos ellos que combinados entre sí ahora serán de utilidad para la verificación de las hipótesis establecidas.

El modo en que se organizará este epígrafe final de la investigación será abordando en diferentes sub-epígrafes cada una de las hipótesis expuestas.

Dentro de las hipótesis de esta investigación objeto de valoración, primero se expondrán las valoraciones y verificación de las hipótesis comparativas expuestas al principio del epígrafe “6. Virtudes, excelencias y necesidad de mejoras detectadas en los diferentes modelos expuestos. Comparación y conclusiones”, seguidas posteriormente de las hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva manifestadas en el sub-epígrafe “4.8. Los dos principales modelos de educación secundaria: comprensiva o diversificada”.

La forma en que se procederá a la verificación de las hipótesis será de modo acorde a su tipología histórica, descriptiva, o cuantitativa, o síntesis de diferentes tipologías. De modo que en aquellos aspectos que la hipótesis lo requiera se atenderá a elementos cuantitativos extraídos del informe PISA, o se atenderá a los elementos que componen la estructura actual de la educación secundaria de los sistemas educativos investigados, o se procederá a una verificación histórica. La verificación histórica será el modo habitual en que se verifiquen las hipótesis que se aborden en los sub-epígrafes: 7.5, 7.6, 7.7.; específicas sobre la escuela comprensiva.

7.1. Primera hipótesis comparativa: *la escuela comprensiva en los países estudiados presenta mayores niveles de igualdad que la escuela diversificada.*

Esta primera hipótesis se deduce de la síntesis de conclusiones históricas y conclusiones cuantitativas en los países estudiados: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España.

Históricamente la escuela comprensiva desde un principio tendrá como principal interés el aumento de la igualdad en educación, y en términos cuantitativos según fuentes del informe PISA desde el año 2000 a la actualidad, de los países incluidos en esta investigación Suecia y Finlandia manifiestan menor porcentaje de varianza explicada por diferencias socioeconómicas. Siendo Suecia históricamente un paradigma internacional de escuela comprensiva desde la reforma de 1962, modelo de referencia para Finlandia en la instauración a nivel nacional de la escuela comprensiva en 1968, siendo Finlandia actualmente modelo paradigmático de escuela comprensiva por sus excelentes resultados en el informe PISA.

Esta primera hipótesis por tanto se puede verificar en términos históricos y cuantitativos. En términos históricos Susanne Wiborg (2009) señala que la escuela comprensiva se desarrolla en los países nórdicos de modo temprano en el siglo XX para el aumento de la igualdad de oportunidades en educación, en oposición al elitismo y segregación social de la *grammar school* o *Latin school*. Wiborg data entre los primeros inicios de la escuela comprensiva nórdica el gobierno sueco de 1917 cuando la socialdemocracia forma parte de un gobierno de coalición por primera vez, evolucionando su sistema educativo hacia el principio de comprensividad, hasta convertirse en un paradigma de escuela comprensiva en la segunda postguerra mundial. Fenómeno favorecido por el hecho que la neutralidad en la guerra favorece en la postguerra el desarrollo económico y social necesario para la creación de uno de los Estados del Bienestar más ambiciosos de Europa (CARLGREN, 2009). En 1950 Suecia inicia experimentalmente la escuela comprensiva de 9 años, y en 1962 se implanta a nivel nacional. Los elevados niveles de igualdad en educación secundaria que logra la escuela comprensiva de 9 años se observa en el modo que prácticamente a partir de la reforma de 1962 se consigue la matriculación del 100% del alumnado hasta los 16 años, cuando antes de la guerra no alcanzaba más que aproximadamente el 30% (CARLGREN, 2009: 638). Instaurando un modelo muy puro de escuela comprensiva,

que se extenderá a la educación secundaria superior, unificando las vías académicas y vocacionales en 1971, hasta que se vuelve al modelo dual en la reforma del año 2006 (WIKANDER, 2010).

En el Reino Unido, el *Spens Report* de 1938 ya mencionaba la escuela multilateral, primera versión de la escuela comprensiva británica, pero sólo restringida a áreas rurales dispersas o nuevas poblaciones. La implantación nacional de la escuela comprensiva se produce por primera vez en la *Circular* 1965, en el gobierno laborista de Harold Wilson, en respuesta a la reivindicación social de las clases medias y trabajadoras que deseaban mayor igualdad de acceso a la educación secundaria, a consecuencia de la segregación generada por la escuela tripartita de la *Education Act* de 1944. Que establecía mecanismos de selección educativa para el acceso a las prestigiosas *grammar schools*, siendo el resto de alumnos desviados a *technical schools* o *school, modern school*. Selección temprana en función de los resultados obtenidos por los alumnos en el *eleven plus*, prueba académica a los 11 años de edad de cuyos resultados depende que el alumno fuera derivado a uno u otro tipo de escuela secundaria, siendo todavía minoritarias las escuelas multilaterales.

El modo en que la *Circular* 10/65 establece la escuela comprensiva es ofreciendo seis posibles tipos de escuela comprensiva entre las que eligen para su desarrollo en su área local correspondiente las *Local Educative Authorities* (LEAs). Una reforma no exenta de academicismo por cuanto su objetivo será a través de la *comprehensive school* hacer extensivo a toda la sociedad la excelencia de la *grammar school*, conservando las primeras *comprehensive school* el *ethos* de las *grammar school* (GARCÍA RUIZ, 2000).

En Finlandia la implantación nacional de la escuela comprensiva de 9 años se produce en 1968, por las desigualdades sociales que mantiene la reforma de 1950: en donde el principal motivo de diferenciación entre *grammar school* y escuela cívica durante la educación primaria era si se había estudiado lengua extranjera. Además que las infraestructuras de escuelas secundarias, académicas o vocacionales, eran escasas generando desigualdades de acceso según clase social y lugar de residencia, según fueran alumnos de zonas urbanas o rurales. Los problemas ocasionados por los elevados índices de desigualdad en la reforma escolar de 1950 son finalmente resueltos cuando

implanta en Finlandia la escuela comprensiva de 9 años, evolucionando desde entonces a un modelo educativo de gran excelencia (SAHLBERG, 2011).

España implantará por primera vez la escuela comprensiva a nivel nacional en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que crea la Educación General Básica, un modelo de escuela comprensiva de 8 años. Es una ley elaborada en el tardofranquismo ejemplo de las tendencias aperturistas al final de la dictadura. Una de las razones por las cuales se justificó la ley fue por el elevado selectivismo educativo que había hasta entonces. En el Libro Blanco previo a la aprobación de la ley se indicaba que de cada 100 alumnos de enseñanza primaria en 1951, sólo 27 accedieron a la enseñanza media, sólo 18 aprobaron la reválida del Bachillerato elemental, y 10 en el Bachillerato superior, sólo 5 aprobaron el curso preuniversitario, y únicamente 3 accedieron a la universidad en 1967 (PUELLES BENÍTEZ, 2010: 327-352). Finalmente el modo que quede desarrollado el articulado de la ley, la LGE hará mención explícita al principio de igualdad (CALERO Y BONAL, 1999: 68). Principio rector de la política educativa española desde entonces que seguirá siendo básico en la legislación educativa posterior, desde la Constitución Española de 1978 a actualmente la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, manteniéndose el sistema educativo español dentro de la escuela comprensiva, siendo readaptada a la democracia y al contexto internacional en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que extiende la educación básica: desde los 6 años de edad que se inicia la Educación Primaria, hasta que termina Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años, en total una escuela comprensiva de 10 años de educación básica.

Tanto en el origen histórico de la escuela comprensiva en Europa occidental desde los países nórdicos, a cómo la escuela se ha ido adaptando a los demás países, entre ellos Reino Unido y España, se percibe en todos un gran interés por el principio de igualdad en educación, elemento histórico que se corrobora con datos cuantitativos.

Siendo Suecia el paradigma de escuela comprensiva desde la segunda postguerra mundial a la crisis del petróleo, periodo caracterizado por la época dorada del Estado del Bienestar, y siendo Finlandia actualmente el principal paradigma de escuela comprensiva, en ambos países se perciben unos elevados índices de igualdad en educación en el modo que la varianza explicada por nivel socioeconómico en el rendimiento escolar, según datos del informe PISA del año 2012, son muy inferiores a

los demás países. El siguiente país, de los estudiados en esta investigación, en desarrollar mayores niveles de igualdad, aunque inferiores a Finlandia y Suecia, sería Reino Unido. De modo que sólo España, y explicado por los déficits educativos que padece, no alcanzaría los mismos niveles de igualdad que los demás países citados.

A continuación se expondrán los resultados en el informe PISA del año 2012 de la varianza explicada por nivel socioeconómico en las diferentes áreas de estudio: matemáticas, ciencia, y lectura En los países estudiados en esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España; interpretando que a menor varianza explicada por nivel socioeconómico entonces menos diferencia atribuibles a factores sociales y económicos entre los alumnos, luego mayor igualdad en educación.

En el informe PISA del año 2012 (OECD, 2014) la varianza explicada por nivel socioeconómico en el área de matemáticas fue para Finlandia de 9,4%, seguida de Suecia de 10,6%, después Reino Unido con un 12,5%, en España un 15,6%, y finalmente Alemania un 16,9%. En el área de matemáticas al nivel de desigualdad atribuible a factores sociales y económicos es mayor en Alemania, bajo un modelo de escuela diversificada, que el resto de países estudiados que han desarrollado la escuela comprensiva, si bien la diferencia que pueda haber entre Alemania y España no es muy significativa. Dentro de los países que han implantado la escuela comprensiva los mayores niveles de igualdad se corresponderían a los demostrados por Finlandia y Suecia respectivamente, seguida después de Reino Unido, y en menos medida España. De los países de esta investigación que han implantado la escuela comprensiva, el país cuyo nivel de desigualdad atribuible a factores sociales y económicos en competencia matemática por encima de la media de la OECD sería España. La media de OECD de varianza explicada en rendimiento matemático por nivel socioeconómico se sitúa en 14,8%, de modo que Alemania y España se localizarían por encima de la media de la OECD.

En el área de competencias científicas la varianza explicada por nivel socioeconómico en los países estudiados en 2012 (OECD, 2014) sería la siguiente: 7,9% para Finlandia, 10,4% para Suecia, 13,5% para el Reino Unido, 13,6% para España, 17,1% para Alemania. De nuevo Alemania, paradigma de escuela diversificada, sería el país que obtendría mayores niveles de desigualdad en rendimiento, en este caso en competencias científicas, atribuibles a diferencias sociales y económicas, una

diferencia en este caso mucho mayor que en el rendimiento en matemáticas. De nuevo se repetiría el mismo patrón que en competencia matemática, que Finlandia y Suecia demostrarían mayor nivel de igualdad, seguidas después de Reino Unido y España. En este caso sólo Alemania se encontraría por encima de la media de varianza explicada por nivel socioeconómico de la OECD, cuya media sería de 14%.

En el área de lectura, la varianza explicada por nivel socioeconómico en los países estudiados en 2012 (OECD, 2014) sería: en Finlandia de 7,5%, en Suecia de 9,1%, Reino Unido de 11,8%, España de 12,5%, y Alemania 15%. De nuevo el mismo patrón que en la situaciones anterior, Finlandia y Suecia los países que logran mayores niveles de igualdad de rendimiento en competencia lectora independientemente de factores sociales y económicos, seguidos de Reino Unido y España. Alemania presenta los mayores niveles de desigualdad social y económica en competencia lectora, encontrándose Alemania por encima de la media de OECD de varianza explicada en rendimiento lector por nivel socioeconómico, cuya media sería de 13,1%,

De modo que, en todas las áreas evaluadas en el informe PISA 2012: matemáticas, ciencia, y lectura; Alemania presenta una varianza explicada por nivel socioeconómico superior a la media de la OECD. En líneas generales todos los países estudiados en esta investigación que han implantado la escuela comprensiva; Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España; presentan un porcentaje de varianza explicada por nivel socioeconómico por debajo de la media de la OECD, a excepción de España puntualmente en el área de competencia matemática.

El modo en que se ordenarían en forma de ranking de igualdad en rendimiento escolar en las competencias evaluadas por el informe PISA 2012, los países estudiados en esta investigación que han implantado la escuela comprensiva sería de esta manera: Finlandia sería el país que demostraría mayores niveles de igualdad, seguido de Suecia, y posteriormente Reino Unido, y finalmente España.

Históricamente una de las razones por las cuales según explica Wiborg (2009) los países nórdicos inician la escuela comprensiva en Europa occidental fue para el desarrollo de modelos escolares que garantizaran la igualdad educativa. A juicio de García Ruiz (2001) la escuela comprensiva desarrolla un concepto fuerte de igualdad en la medida que se orienta a la igualdad de resultados. La lucha por la igualdad que ha desarrollado la escuela comprensiva desde sus inicios queda patente en el modo en que

todavía hoy en las evaluaciones internacionales los países que han desarrollado modelos de escuela comprensiva en Europa occidental, incluida España, presentan niveles de igualdad social y económica en educación por encima de la media de la OECD, cuyo porcentaje medio de varianza explicada por nivel socioeconómico es superior en líneas generales, salvo alguna excepción ocasional, a la de los países de esta investigación que han implantado la escuela comprensiva.

7.2. Segunda hipótesis comparativa: la *Gesamtschule* vulnera el concepto de *Bildung*, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania.

De los países analizados en esta investigación, Alemania se revela el único en el que la escuela comprensiva, *Gesamtschule*, no ha cuajado con éxito en su sistema educativo. En su estudio *Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation*, la académica comparatista danesa Susanne Wiborg avanza la hipótesis de que este hecho se debe primordialmente a la debilidad de la fuerza política socialdemócrata en suelo alemán (Wiborg, 2010). En cambio ya en el sub-epígrafe “5.4.3.” se demostró que en otro tipo de políticas educativas más en coherencia con la tradición, prueba de ello el Sistema Dual que entronca con la tradición de los aprendices en los gremios medievales, la debilidad histórica de la socialdemocracia alemana no sido obstáculo alguno para su éxito. En ningún momento se discute que la socialdemocracia alemana haya sido históricamente más débil que la nórdica o el laborismo británico, pero ello no es motivo suficiente que pruebe que su debilidad sea el único factor explicativo del por qué no se ha logrado la implantación de la escuela comprensiva en la República Federal de Alemania. Aunque de modo efímero sí durante la República Democrática de Alemania hubo escuela comprensiva hasta la caída del muro de Berlín.

Ya en anteriores ocasiones en esta investigación se ha dejado constancia que hay autores que sostienen que el principal motivo de por qué en la segunda postguerra mundial en la República Federal de Alemania se continúa la tradición de la escuela diversificada, frente la reforma que suponía la introducción de la escuela comprensiva, era para la recuperación de la estabilidad educativa.

“La experiencia de ruptura después del periodo NAZI lleva a muchos líderes a buscar cierta seguridad en las viejas tradiciones alemanas, el conservativismo que prevalece en la Alemania post-bélica obedece a un intento de volver a la estabilidad social, y distanciarse de los experimentos sociales, los académicos del momento desaconsejaban la reforma de la educación secundaria y proponen al modelo antiguo del *Gymnasium*” (ROBINSON y CASPAR KUHLMANN, 1967: 311-330; PHILLIPS, 1995: 15)

Un contexto de denotado conservadurismo que se refuerza en 1989 después de la caída del muro de Berlín, cuando los antiguos Estados de la República Democrática de Alemania vuelven a la escuela diversificada reimplantando el *Gymnasium*. En cuanto a la *Realschule* y la *Hauptschule*, hay Estados de Alemania oriental que han reimplantando estas dos modalidades y en otros las han fusionado en la *Schule mit mehreren Bildungsgängen* (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009: 9).

Hoy en día no en todos los *Länder* existe la misma oferta escolar en secundaria inferior. Porque no en todos los Estados hay *Realschule* o *Hauptschule*, ya bien porque las hayan fusionado en la nueva *Schule mit mehreren Bildungsgängen*. Ya sea porque la *Hauptschule* está desapareciendo (WEISS y STEINER, 1996; KOTTHOFF y PEREYRA, 2009, KOTTHOFF, 2011). A lo que se suma que aún hoy no en todos los *Länder* hay *Gesamtschule*, o si la hay no en todos los territorios tiene la misma estructura, en algunos sólo cubre secundaria inferior, y en otros hasta secundaria superior. Independientemente de las razones de la diversidad escolar en cada Estado, por cuanto no en todos hay los mismos tipos de escuela en educación secundaria, lo cierto es que la única modalidad de escuela secundaria común en toda Alemania es el *Gymnasium*. En todos los Estados de Alemania, de mayoría socialdemócrata o conservadora, de Alemania occidental u oriental, se oferta como escuela secundaria académica el *Gymnasium*.

El hecho que en 1945 la sociedad de Alemania occidental recupera las tradiciones escolares, y que después de la caída del muro de Berlín en los Estados de Alemania oriental, y que a pesar de las diferencias políticas o geográficas entre *Länder* en todos hay posibilidad de escolarización en un *Gymnasium*, es revelador del enorme peso de la tradicional escuela secundaria académica, creada por Humboldt durante las

guerras napoleónicas, y desde una determinada doctrina pedagógica, en torno a la *Bildung*.

Además que el *Gymnasium* sea el único tipo de escuela secundaria común a en toda Alemania, además es por excelencia la que recibe mayor número de matriculaciones. A continuación se expone un cuadro extraído por Kotthoff (2011: 43) del *Deutsches PISA-Konsortium* (2010: 286) que muestra la evolución de los niveles de matriculación de los diferentes tipos de escuela secundaria entre el año 2000, fecha del primero informe PISA, al 2009, señalando una tendencia al alza en las matriculaciones en el *Gymnasium*, seguido en menor medida por la *Realschule*.

Tabla 3: evolución tipos de escuela secundaria alemana entre 2000-2009.

	2000	2009
<i>Hauptschule</i>	19,6	16,8
<i>Schule mit mehreren Bildungsgängen</i>	8,7	6,6
<i>Realschule</i>	25,9	26,8
<i>Gesamtschule</i>	8,8	8,7
<i>Gymnasium</i>	28,3	33,5

Source: *Deutsches PISA-Konsortium* 2010: 286

Del cuadro caben las siguientes observaciones:

- Que el *Gymnasium* es la escuela secundaria de mayor volumen de matriculaciones, por debajo del cual iría la *Realschule*, y muy en menor medida el resto de escuelas secundarias.
- De todos los tipos de escuela el *Gymnasium* es el de mayor alza del volumen de matriculaciones, pasando entre 2000 a 2009 en un incremento de 28,3% a 33,5%, lo que significa un incremento de 5,2%. Un incremento muchísimo más elevado que la *Realschule* que en ese mismo periodo pasa de 25,9% a 26,8%, un incremento de sólo nueve décimas. Simultáneamente desciende el volumen de matriculaciones en el resto de tipo de escuelas.

En definitiva, expuesta las razones históricas de la actual variedad formativa en secundaria entre *Länder* y el cuadrado que las observaciones del anterior cuadro, se derivan al menos dos conclusiones:

- De la oferta educativa de todos los *Länder* el *Gymnasium* es el único tipo de escuela secundaria común a toda Alemania.
- El *Gymnasium* es el tipo de escuela secundaria que recibe el grueso de las matriculaciones, y además se evidencia una tendencia al alza.

La tendencia alza en las matriculaciones del *Gymnasium* fue apreciado por Weiss y Steiner (1996: 86-89) en los años noventa, por cuanto el descenso demográfico afectó al número de alumnos en secundaria, produciéndose la competición entre escuelas secundarias por la atracción de alumnos. Desde los años noventa los criterios de acceso al *Gymnasium* se vuelven menos exigentes, en comparación a los años setenta que en pleno *baby boom* normalmente un *Gymnasium* tendría mayor número de solicitudes de admisión que plazas escolares, de modo que en la selección educativa se elevaba el nivel de exigencia por mérito académico.

En el momento que desde los años noventa se relaja el nivel de competición entre alumnos en el el acceso al *Gymnasium*, y aumenta la competición entre escuelas por la atracción de alumnos, automáticamente las condiciones de acceso al *Gymnasium* se hacen menos exigentes. Lo que facilita que reuniendo un alumno los méritos suficientes para el acceso al *Gymnasium* o cualquier otra modalidad de escuela secundaria, lo más normal es que la familia alemana opte siempre por el *Gymnasium*.

El modo en que en Alemania ha prevalecido la conservación de las tradiciones escolares, lo que significa la preservación de la escuela diversificada, y en la vía académica la conservación del prestigioso legado del *Gymnasium*. Restablecimiento de la educación tradicional alemana desde 1945 en la República Federal de Alemania, y desde 1989 en los antiguos Estados del este. Unido a que *Gymnasium* sea el modelo de escuela con mayor volumen de matriculaciones. Son elementos que nos demuestran, que el hecho por el cual las familias alemanas, en igualdad de condiciones de

matriculación de su hijo en una *Gesamtschule* o un *Gymnasium*, la familia alemana tiende en mayor medida a la matriculación en el *Gymnasium* por el prestigio que otorga la educación tradicional de esta institución. Prestigio que se remonta a su instauración por Humboldt desde una concepción filosófica, la *Bildung*, síntesis de las principales corrientes filosóficas y de la educación en su momento.

De hecho Weiss y Steiner (1996) sostienen que a partir del descenso demográfico que se opera en los años noventa, familias alemanas que tuvieran idénticas opciones de escolarización de su hijo en *Gesamtschule*, *Hauptschule*, *Realschule*, o *Gymnasium*, la tendencia más general es la escolarización en el *Gymnasium*, por el prestigio de esta institución.

Debido al prestigio, y mayores posibilidades académicas futuras, que da el haber cursado estudios secundarios en un *Gymnasium* las familias alemanas, siempre que tengan ocasión de escolarización de su hijo en esta institución, opten en mayor medida por el *Gymnasium*, un prestigio del cual no ha gozado en ningún momento la *Gesamtschule*. Las razones que se observan son en gran medida conservadoras, el modo en que el *Gymnasium* preserva las tradiciones escolares, las cuales se hunden en la historia alemana.

Las principales contradicciones que se observa entre *Gymnasium* y *Gesamtschule* se deben a que el *Gymnasium* moderno será obra de Humboldt desde una arquitectura pedagógica en la vía académica de la educación secundaria centrada en la *Bildung*. Las contradicciones entre la *Bildung* y la *Gesamtschule* fueron las señaladas en el sub-epígrafe “5.4.3.”, y que se reproducen a continuación:

- Mientras el concepto de *Bildung* desarrolla un concepto en consonancia con la pedagogía del idealismo y el Neohumanismo alemán, la *Gesamtschule* se funda en las nuevas corrientes pedagógicas. A este respecto añadir dos aspectos. Primero, que ya de entrada esto demuestra un celo por la preservación de lo más valioso de la educación tradicional, frente a las corrientes progresivas de la educación. Y segundo, que tal como se indica en el sub-epígrafe “5.4.6.” en la *Bildung* recientemente ha habido una evolución, en donde es un concepto que ha sido asumido desde teorías críticas a postmodernas, lo que evidencia, dentro del respeto a sus señas de identidad más originarias, una capacidad de adaptación e

innovación pero sin perder sus principios fundamentales. Uno de ellos su orientación hacia un modelo de educación secundaria académica pero en donde se llegue a la superación de lo puramente académico, y siempre desde un modelo de conocimiento desprovisto de interés utilitario, en oposición al modelo de conocimiento en PISA o el Proceso Bolonia, lo que nos lleva al siguiente punto.

- Mientras la *Gesamtschule* tiene una finalidad pragmática para el desarrollo de habilidades básicas susceptibles de evaluación y medición, el concepto de *Bildung* tiene una finalidad más trascendental, desarrolla aspectos cualitativos y no mensurables de la persona. De hecho, cuando el propio Husén en Suecia desarrolla un modelo teórico basado en la investigación para la escuela comprensiva sueca, el ideal pedagógico de fondo era el pragmatismo de Dewey. Numerosos autores, incluyendo Wikander (2010) han señalado la enorme influencia de la pedagogía pragmática estadounidense en Husén, quien fuera uno de los principales abanderados de la escuela comprensiva en Europa, dada su posición clave en agencias educativas supranacionales, tal como se ha explicado al abordar la escuela secundaria sueca, y concretamente en el sub-epígrafe “5.1.5.1.1.”.
- Mientras la *Gesamtschule* extiende la educación básica hasta al menos la educación secundaria inferior, la *Bildung* tempranamente inicia la formación humana sin las restricciones de una educación limitada a la enseñanza básica. Tradicionalmente desde el momento que un alumno accedía al *Gymnasium* comenzaba el estudio de las lenguas y la cultura clásica. Un tipo de enseñanza no limitada a la educación básica y desde un fuerte componente de educación secundaria tradicional. Precisamente tal como se verá a continuación un elemento fundamental en la configuración de la *Bildung* tradicional era la continua referencia a la antigüedad grecolatina, con especial mención la cultura griega.

Una vez expuestas las razones de por qué uno de los elementos que impedirá la extensión de la *Gesamtschule* en las mismas condiciones que otros países, como los

nórdicos o el Reino Unido, dado el enorme conservadurismo de la sociedad alemana, fiel al respeto y mantenimiento de sus tradiciones educativas, entra las cuales destaca el *Gymnasium*, construida sobre un concepto de *Bildung* producto de la evolución histórica de un término que arranca de la Edad Media, uno de los más fieles exponentes de la educación tradicional alemana. A continuación se pasará a una exposición de las principales características que definen la *Bildung*, sobre las que se sostiene su profundo arraigo social.

Dado que el tránsito del ser humano desde su condición inicial de individuo a su constitución como persona se realiza de forma inexorable a través de la *formación* (QUINTANA CABANAS, 1995: 33), se comprende muy bien el hecho de que el concepto y el debate sobre el término de “formación” o *Bildung*, sea el más antiguo y, al mismo tiempo, el más actual del problema de la Pedagogía (GROOTHOFF, 1967: 34). Esto es especialmente cierto en el caso de la evolución de esta disciplina en el suelo alemán, donde pedagogos y filósofos han dedicado y dedican gran parte de su reflexión al esclarecimiento de este concepto, y donde pronto la palabra *Bildung* se convirtió en expresión técnica y fundamental en la teoría de la educación.

Un rasgo esencial típico de este término es que *Bildung* constituye un concepto que ha evolucionado semánticamente según las distintas épocas y, por lo tanto, posee múltiples connotaciones y significados. Es decir, aunque en buena medida ha predominado la acepción de *Bildung* establecida por el Neohumanismo alemán del siglo XVIII, la realidad es que con el advenimiento de nuevas filosofías y corrientes de pensamiento, han surgido posteriormente otras visiones del mundo (*Weltauschauungen*) que han asignado otros contenidos a la idea de formación. Como afirma Quintana Cabanas, el concepto de *Bildung* suscita una multitud de ideales y es, por ello, especialmente difícil hacerse una clara imagen del concepto de *Bildung*. Así, según Menze (1983: 350), “no existe ninguna definición con la cual se pueda establecer de un modo general el significado de formación, de modo que cada cual ha de determinar para sí tal concepto”. Dicho concepto de formación, no obstante, “pese a su ambigüedad, no puede ser reemplazado por ningún otro término” (QUINTANA CABANAS, 1955: 33).

Desde un punto de vista etimológico, el término griego *plásma* y su equivalente latino *formatio*, se tradujo en alemán por *Bildung*, tal vez desde Kant (*ídem*). La palabra *Bildung* en alemán significa propiamente “configuración”. Significa imagen,

representación, forma. En el lenguaje pedagógico, la *Bildsamkeit* (formabilidad) es la disposición del individuo a adquirir alguna característica (por ejemplo, en J. Fr. Herbart es la disposición a la moralidad).

Como he afirmado, la visión de *Bildung* que ha predominado y que ha ganado más adeptos y prestigio tanto históricamente como en la actualidad, es la que se conformó en el Neohumanismo alemán del siglo XVIII, con tratadistas y críticos como J. G. Herder; J. W. Goethe; J. Ch. Schiller y, muy especialmente, W. von Humboldt quien, en el siglo XIX funda la Universidad de Berlín (en 1810) tomando el concepto de *Bildung* como base de la reforma de la enseñanza superior en todos los Estados alemanes y especialmente en Prusia. Esta filosofía constituyó y conformó la pedagogía neo-humanista de los *Gymnasien* de la enseñanza secundaria. El recurso de Humboldt a este concepto de *Bildung* en la conformación de la Universidad de Berlín invistió al mismo de un carácter emblemático en enseñanza universitaria y en secundaria, que perdura en la actualidad en Alemania y, por el extraordinario influjo de este país en otros muchos, en todo el ámbito occidental.

A modo de resumen, podemos afirmar que el concepto de *Bildung* gestado en el Neohumanismo alemán del siglo XVIII posee los siguientes atributos:

- El concepto de *Bildung* gestado en Alemania en el siglo XVIII revela un interés esencial por el arte y la literatura griegos. En la literatura y arte antiguos se encontraba lo ideal, lo humano-universal, que parecía idóneo para garantizar a la formación alemana una perfección y estructura armónicas. La lengua y la naturaleza alemanas se enriquecerían con el ideal de formación consistente en una síntesis del espíritu alemán y del griego. El concepto de formación como transcripción del ideal griego del hombre bello y bueno, llenó la literatura alemana de fines del siglo XVIII y la pedagogía neohumanista de los *Gymnasien* y de la Universidad.
- Conceptualmente, el término *Bildung* se puede entender tanto como el proceso de formación como el resultado de la misma; para designar tanto la actividad del educador y maestro como el producto, es decir, la forma interior conseguida en el educando. Pestalozzi y Herder, al parecer de Quintana, habrían sido los dos primeros escritores que utilizan la expresión “formación” en dichos ambos sentidos.
- Según fue empleado por Humboldt, la formación se muestra como acción recíproca entre el yo emergente y el mundo que se le descubre, pero tal acción recíproca debe

ser libre y activa para realizar su fin interno. Es decir, Humboldt entiende que la formación es sólo posible como auto-formación; es una libre toma de posición que el individuo hace de sí mismo, como autodeterminación.

- Frente al punto de vista utilitario y realista de la Pedagogía de la Ilustración, el Neohumanismo acentuaba lo ideal y, frente a una educación profesional práctica, implantaba una formación culta interesada por los ideales humanos (MOOG, 1933: 144s; citado por QUINTANA, 1995).
- El ejercicio de la auto-formación constituye una individualidad ideal, y la totalidad de esas individualidades ideales viene a ser el “ideal de la humanidad”.
- El concepto de formación entendido por el Neohumanismo alemán atañe y comprende tanto el aspecto moral de la naturaleza humana como el aspecto intelectual.
- Los elementos capaces de producir la formación humana son el lenguaje, el arte y las matemáticas. Hay que notar también en ella una componente patriótica y religiosa. De igual modo, las lenguas clásicas integraban de forma inexorable la pedagogía neohumanista, en tanto que constituían un medio esencial de llegar a la cultura de la Antigüedad.

La incondicional querencia del concepto neohumanista de formación por los elementos curriculares, metodológicos y didácticos de la enseñanza secundaria de tipo académica o *Gymnasium*, ha derivado en una indiferencia o incluso menosprecio de la cultura alemana y de la mayoría de sus gobiernos, por la escuela comprensiva o *Gesamtschule*, cuya institución ha sido minoritaria.

Dada la permanente y actual relevancia del concepto de *Bildung* en la enseñanza alemana y europea en el siglo XXI, resulta necesario y de interés esbozar, siquiera de forma breve y somera, la evolución de este concepto a partir del Neohumanismo del siglo XVIII en adelante, y su actual significado en la pedagogía alemana de la segunda década del siglo XXI.

Quintana Cabanas (1995) expone que, en el siglo XIX, el ideal de formación ya no representa el hombre “libre”, sino el hombre “estético”. El ideal de la formación de la personalidad se ha convertido en una fórmula vacía que, a pesar de algunos intentos de ciertos pedagogos neoidealistas, ya no volvió a alcanzar su significado originario.

Desde Rousseau y su énfasis en la formación del ciudadano sobre todo en lo profesional, el ideal de una *Bildung* se transformó en el de una *Ausbildung* (formación escolar). En las instituciones educativas se pasó a distinguir dos clases de formación (división vigente aún hoy día): una formación “general” y una formación “profesional”. A partir de aquí, para algunos autores, como G. Kerschensteiner, la idea de formación deriva hacia un practicismo profesional. Otros, como Otto Willmann, siguen teniendo una visión clásica de *Bildung*, en la que reclaman no sólo la dimensión intelectual, sino el trabajo espiritual que supera el mundo de las sensaciones y el sentimentalismo. E. Spranger afirma que la formación consiste en la capacidad de producir cultura que también requiere una plenitud en sentido teológico (QUINTANA CABANAS, 1995).

Quintana Cabanas (1995) alude a una serie de connotaciones de la idea clásica de formación de enorme interés, que voy solamente a enunciar a continuación, en tanto que su debate sigue teniendo plena vigencia. Los lectores interesados pueden acudir al estudio del académico Quintana Cabanas, publicado por la Editorial Dykinson:

- 1.) La distinción entre educación y formación: la diferenciación entre estas categorías pedagógicas dista de estar resuelta. Para algunos autores la categoría pedagógica superior es la educación (ie. para O. Willmann). Para otros, en cambio, la formación constituye la categoría suprema.
- 2.) El aspecto humanístico de la formación, la cual tiene que ver con la vida contemplativa.
- 3.) La definición de lo que es la formación, sin que actualmente exista aún ninguna definición que se pueda establecer de forma general.
- 4.) La dimensión moral de la formación

Con las dos grandes corrientes de pensamiento aparecidas en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX (el vitalismo de Nietzsche y el marxismo), el concepto clásico de formación (que había sido hasta entonces idealista y tendente a una moralización del individuo) pasa a investirse de unos ideales materialistas y de adaptación a lo que es la sociedad.

Con Nietzsche (1872) la cuestión no es ya cómo debe formarse el hombre para poder afirmarse a sí mismo en las situaciones mudables del mundo, sino qué conocimientos debe adquirir para poder subsistir en ese mundo. El concepto de

formación experimenta una modificación todavía más profunda en el pensamiento marxista que, según expone Quintana Cabanas, instaura un nuevo humanismo. Se va a poner la formación en relación concreta con la realidad de la producción y de la sociedad, eligiendo los contenidos de formación según las exigencias científico-técnicas de la sociedad industrial. Marx quiere que al educando, además de dársele una formación “general” y otra “profesional”, se le dé también una formación “politécnica”, que trata de unir el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia. Se tendría así al hombre con una formación pluridimensional, muy distinta de la formación clásica, que era intelectualista, alejada de la praxis, apolítica y formal. El ideal de una formación general socialista sería posible solamente a través de la escuela politécnica que estructuraría una personalidad en las varias facetas de lo productivo-práctico, lo político revolucionario y lo cultural-creativo (Quintana Cabanas, 1995).

Analizando la idea de formación en el momento actual se puede decir que, de forma progresiva desde el siglo XIX a nuestros días, el ideal de formación se ha ido haciendo cada vez más concreto. En concreto, después de la Segunda Guerra Mundial se tiene en Alemania un concepto de formación distinto del humanismo clásico, pues se lo relaciona con las dimensiones que éste había descuidado (trabajo, profesión, técnica, política) y con valores tales como la convivencia humana, la responsabilidad y la superación de contradicciones y conflictos (Weistock, 1953). Quintana Cabanas expone que las condiciones culturales en que se asienta la formación han cambiado mucho. Con la actual civilización técnica las artes se han vuelto más formales y las ciencias se han tornado positivas y tecnológicas. De ahí se desprende (Groothoff, 1967) que vamos perdiendo en lenguaje y por tanto en mundanidad y, en último término, también en verdad, de modo que tal vez ya no se pueda seguir hablando de formación.

Desde 1960 han aparecido nuevas filosofías que han conducido a otras tantas reformulaciones del ideal de formación. Destacan tres de ellas, que sólo voy a nombrar: el positivismo lógico, el existencialismo, y la corriente de la ciencia crítica de la educación.

Aparte del académico Quintana Cabanas, otros académicos españoles han analizado el concepto de *Bildung* en el Neohumanismo alemán. Destaca muy especialmente el trabajo de Jerónima Ipland García, titulado *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán*, publicado en el año 1998 por la Editorial Hergé. Esta obra

resulta vital para comprender el concepto de *Bildung* en la historia y su evolución hasta nuestros días. Especialmente rico resulta el prólogo a la obra, realizado por el académico Conrado Vilanou Torrano, de la Universidad de Barcelona. La introducción realizada por el doctor Vilanou Torrano a esa obra muestra cómo, la misma fallida de los grandes relatos y de las narrativas pedagógicas –provocada por las críticas postmodernas- ha abocado recientemente a analizar de nuevo la génesis y evolución de la *Bildung*, o grandes ideales formativos que se han formulado a lo largo de la historia para la educación del género humano. Este concepto, uno de los pilares fundamentales de la pedagogía germana (y, por el influjo de la misma, de la pedagogía occidental), ha sido analizado recientemente por académicos como H-G Gadamer, W. Böhm y M. Gennari. Como afirma Gadamer (citado por VILANOU, 1998: 8), el concepto de formación no sólo constituye la más importante aportación del clasicismo alemán del siglo XVIII sino también el elemento fundamental en el que viven las ciencias humanas en el siglo XIX, fenomenología que se extiende hasta el primer tercio del siglo XX. *Bildung* implica el ideal de hombre culto como ideal de la humanidad. El cultivo de sí mismo (autoformación) logrando una emancipación intelectual que incluye dimensiones estéticas y morales.

Vilanou reflexiona sobre el hecho de que cuando la pedagogía parece que se ha disuelto en el magma de las ciencias de la educación devaluándose a una simple estrategia performativa que sólo busca el éxito y la eficacia, nada resulta más oportuno que volver a los orígenes, a los momentos fundacionales de un saber pedagógico que, a su indudable interés histórico y teórico, añade su influencia en la España contemporánea. Finaliza su contribución con dos reflexiones de gran interés (VILANOU, 1998: 19-20):

- También nuestro país –al igual que aquella incipiente Alemania neohumanista del siglo XVIII- ha necesitado, durante los siglos XIX y XX, de ideales. La introducción del ideal de la humanidad de Krause a través de Sanz del Río y la Institución Libre de Enseñanza, las traducciones y reflexiones de Luzuriaga en torno a la pedagogía de Kant, Pestalozzi y Goethe, la difusión del ideario neohumanista de Herder, el publicismo pedagógico de María de Maeztu a favor de la idea de humanidad de Natorp, la filosofía de la educación de Joaquín Xirau, la apuesta por una pedagogía de las ciencias del espíritu de Juan Roura-Parella, la recuperación de la obra

de Dilthey por parte de la diáspora intelectual republicana, no se entenderían sin la fuerza y presencia de estos ideales formativos que beben en las fuentes de la *Bildung* alemana.

- La literatura pedagógica española ha conectado con la tradición de esa *Bildung* neohumanista, referencia indiscutible para cualquier consideración pedagógica, ejercicio histórico-hermenéutico que puede ayudar a la búsqueda del sentido de la educación en estos tiempos postmodernos.

La influencia de la *Bildung* en la pedagogía española, al igual que en otros países, ha sido notoria. Pero lo que realmente caracterizará a Alemania frente a España, es que mientras en España la influencia de la *Bildung* en ningún momento ha llegado a ser tan fuerte como para la institucionalización de un modelo de Bachillerato similar al *Gymnasium* académico alemán, el prestigio del *Gymnasium* desde Humboldt se ha mantenido incólume al paso del tiempo, demostrando una gran capacidad de resistencia inaudita en comparación a otros sistemas educativos. Comparable a las *grammar schools* que aún se mantienen abiertas en el Reino Unido, valedoras y guardianas del *ethos* y la disciplina, cuyo máximo exponente son las *public schools*.

Siendo esa capacidad de resistencia que demuestra la *Bildung* del *Gymnasium* alemán elemento que le convierte a su vez en un bastión de resistencia frente a las nuevas corrientes pedagógicas, ahora convertidas en globales, desde el modelo de conocimiento aplicado que propugnan la OCDE y la UNESCO. Y que sin embargo generan un choque cultural frente la cultura escolar tradicional, y que en Alemania se ejemplifica en las contradicciones de ambas culturas en el *Gymnasium*, aspecto ya analizado en el sub-epígrafe “5.4.6.”.

En resumen, el *Gymnasium* parte de un concepto de la *Bildung* cuyo arraigo en la filosofía y la educación alemana, y su capacidad de adaptación a los nuevos discursos educativos desde el mantenimiento de los rasgos más esenciales de su espíritu original, hacen que la conservación de sus tradiciones sean un elemento de respeto en la sociedad alemana. Que ante la diatriba de la escolarización de su hijo entre *Gymnasium* o *Gesamtschule*, , la familia alemana opte generalmente por el *Gymnasium*, por cuanto supone un prestigio y calidad educativa superior a la *Gesamtschule*, por cuanto la *Gesamtschule* supone una vulneración de los elementos más distintivos de la educación académica tradicional alemana que encarna la *Bildung*

7.3. Tercera hipótesis comparativa: *los modelos escolares en los países estudiados, independientemente que sean comprensivos o diversificados, que aplican la pedagogía tradicional logran mejores resultados que los modelos escolares que aplican la pedagogía progresiva.*

Esta hipótesis es producto de la síntesis de los resultados cuantitativos logrados por los países de este estudio en el informe PISA 2012, y las conclusiones descriptivas una vez estudiada la configuración de los elementos de cada modelo de escuela. Para la verificación de esta hipótesis primero se expondrá cuáles son los países de este estudio de mayor excelencia en el informe PISA 2012, seguido posteriormente de la justificación de por qué la pedagogía de referencia en estos países es la pedagogía tradicional.

Para el estudio del nivel de excelencia de los países de esta investigación en el informe PISA 2012, primero se hará una relación de las puntuaciones obtenidas en cada área por cada país, observando que países obtendrían mayor puntuación por área

En el área de matemáticas, las puntuaciones obtenidas en el informe PISA 2012 (OECD, 2014) por los países de esta investigación sería: Finlandia 519 puntos, Alemania 514 puntos, Reino Unido 494 puntos, España 484 puntos, Suecia 478 puntos, siendo la media de la OECD de 494 puntos. De los resultados obtenidos por los países estudiados en esta investigación en el área de matemáticas en el informe PISA 2012, se percibe claramente como Suecia, que en 1962 establece la escuela comprensiva desde la pedagogía progresiva, y España que desde 1990 desde los gobiernos socialistas se ha desarrollado la pedagogía progresiva, son los países que obtienen menor puntuación en matemáticas, tanto por debajo de la media de OECD que es de 494 puntos, y por debajo del resto de países de esta investigación donde se ha conservado la pedagogía tradicional.

En las puntuaciones de rendimiento en ciencia en el informe PISA del año 2012 (OECD, 2014) se repite un patrón semejante, en donde las puntuaciones son: Finlandia 545 puntos, Alemania 524 puntos, Reino Unido 514 puntos, España 496 puntos, Suecia 485 puntos, siendo la media de la OECD de 501 puntos. De modo que también en competencia científica los resultados de España y Suecia se encontrarían por debajo de la media de rendimiento científico de la OECD, y por debajo de los obtenidos en los demás países de esta investigación.

Y finalmente en el área de lectura, según informe PISA 2012 (OECD, 2014): Finlandia 524 puntos, Alemania 508 puntos, Reino Unido 499 puntos, España 488 puntos, Suecia 483 punto, y la media de la OECD sería de 496 puntos; de forma que de nuevo se verifica que Suecia y España se encuentran por debajo de la media de rendimiento lector de los países de la OECD, y por debajo de la media de los demás países de esta investigación.

Una vez demostrado a la luz del informe PISA 2012 que Suecia y España obtienen resultados escolares por debajo de la media de los países de la OECD y por debajo de los demás países de esta investigación: Finlandia, Alemania, Reino Unido. Es necesario destacar que a lo largo de esta investigación se han expuesto las aportaciones de diferentes académicos que demuestran que uno de los errores de la implantación de la escuela comprensiva en Suecia en 1962, todavía hoy latente, es el modo en que desde la administración central se impuso la pedagogía progresiva, aun en contra de la mayoría docente conservadora favorable a la pedagogía tradicional (CARLGREN, 2009; GARCÍA RUIZ, 2012c; QVASERBO, 2013). Del mismo modo que académicos españoles pusieron de manifiesto que un error de la reforma en España en 1990 fue la imposición de un determinado paradigma educativo, de corte progresista, sin contar con el apoyo de todo el profesorado (PRATS, 2005; ROMERO LACAL, 2011; GARCÍA RUIZ, 2011b).

Los resultados de Suecia y España en todas las áreas de competencias evaluadas por el informe PISA del año 2012 contrastan frente a los excelentes resultados de Finlandia y Alemania, y en menor medida Reino Unido, pero que en cualquier caso estos tres países: Finlandia, Alemania, y Reino Unido; si superan el listón de la media de la puntuación en rendimiento escolar en las áreas evaluadas por el informe PISA 2012 en matemáticas, ciencia, y lectura.

En el caso de Finlandia es importante destacar como esta enorme excelencia educativa que el país viene demostrando desde el año 2000 se debe a la adecuada combinación entre escuela comprensiva y pedagogía tradicional. Numerosos académicos han manifestado la importancia que tiene en la pedagogía finlandesa la conservación de la educación tradicional basada en el principio de autoridad docente, una figura muy valorada en la sociedad dado el prestigio que representa la función social que desarrolla. Autores como Simola (2005, 2013) han manifestado que una de

las principales características de la mentalidad finlandesa es su carácter autoritario, obediente y colectivista, en donde el profesorado sigue aplicando la educación tradicional. Valoraciones en las que coincide García Ruiz (2010, 2011b, 2011c), y Niemi (2013) quien destaca al valor tradicional en el modelo de conocimiento del profesorado finlandés. Y una tendencia muy arraigada en la cual ya las investigaciones de Norris et al (1996) manifestaban la metodología tradicional de la escuela finlandesa. Valoraciones en las que conviene la OECD quien al analizar las lecciones de Finlandia para Estados Unidos señala una formación docente centrada en contenidos, desde modelos tradicionales de preparación docente (OECD, 2010: 125); en donde la docencia se ejerce desde el rol de autoridad en el aula: *finnish teachers are highly educated and are accustomed to being in full control of their own classroom* (OECD, 2010: 127); aspecto en el que coincide Malgarejo Draper (2006) quien señala el enorme valor de la de la disciplina entre la docencia finlandesa.

Si bien es cierto que como señala Sahlberg (2015) la escuela finlandesa estará muy influenciada de la escuela sueca, en todo modo esta influencia ha estado mediada por su adaptación a las tradiciones finlandesas, lo que Sahlberg denomina *the finnish way*, al estilo finlandés.

Numerosos autores han destacado el carácter altamente conservador de la educación alemana. Lo que lleva en la segunda postguerra mundial a la recuperación de la estabilidad a través de las tradiciones educativas en la República Federal de Alemania (ROBINSOHN y CASPAR KUHLMANN, 1967: 311-330; PHILLIPS, 1995: 15). Ya Wiborg (2010) manifestaba la debilidad histórica en Alemania del partido liberal en el siglo XIX, y socialdemócrata en el siglo XX, frente las tendencias políticas más conservadoras. Kotthoff y Pereyra (2009) y Kotthoff (2011) señalan que es la conservación de las tradiciones escolares, especialmente en los *Länder* más conservadores fuera de la influencia de Berlín, lo que propicia que la escuela alemana siga patrones escolares muy tradicionales, valoraciones en las que coincide Schulte (2005) y la OECD (2010). Y en esta investigación en el sub-epígrafe anterior se destacó la importancia de la *Bildung* en la tradición escolar alemana.

En el caso particular de Alemania, es destacable que después de la crisis educativa del año 2000, por los bajos resultados en el primer informe PISA, Alemania ha hecho gala una vez más de su capacidad histórica de superación, mejorando

sustancialmente sus resultados en el informe PISA del año 2012. A través de un proceso de adaptación de la pedagogía tradicional a los nuevos tiempos, que implica la combinación de educación tradicional y una serie de innovaciones, que a nivel nacional ha supuesto el establecimiento de mecanismos de recentralización de la evaluación (que se abordan en la quinta hipótesis comparativa de esta investigación, sub-epígrafe “7.5”), y las innovaciones particulares de cada Estado. Dentro de estas innovaciones más particulares se observa una serie de tendencias, de las cuales las más significativas son: la incorporación de la *Orientierungsstufe* en la educación primaria, recuperación de la escuela comprensiva sobre todo en Alemania oriental, fusión de la *Realschule* y *Hauptschule* en un único modelo de educación vocacional secundaria, y modificaciones en los horarios escolares, en el *Gymnasium* en parte por la reducción del tramo escolar a ocho cursos en lugar de nueve, entre otros cambios que se analizan en el sub-epígrafe “5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000”.

Lo que sí es necesario señalar, y se apuntó entre los elementos de mejora de la educación secundaria alemana, es la necesidad de importantes mejoras en materia de igualdad educativa, dado que si bien es cierto Alemania ha recuperado un puesto de prestigio en las comparaciones educativas internacionales, sus niveles de igualdad, tal como se ha mencionado anteriormente, son inferiores a los de la media internacional, y desde luego inferiores a la de los países que han implantado la escuela comprensiva.

Y en relación al sistema educativo británico la educación tradicional se ha mantenido a expensas del intento de introducción de la pedagogía progresiva por parte del laborismo británico en los años sesenta y setenta, intenciones que bajo el laborismo se hacen explícitas en el *Plowden Report* de 1967. Pero que no llegará a surtir efecto, por dos motivos. El primero porque las *comprehensive schools* que se crean desde 1965 mantendrán el *ethos* de las *grammar schools*. Y segundo, porque el impacto de los *Black Papers* generará una conciencia sensible a que lo que se encuentra en juego bajo la pedagogía progresiva, que son ni más ni menos que los elevados estándares educativos de las tradicionales escuelas secundarias.

La sociedad británica apoyará la escuela comprensiva, y así lo revelan las elevadas tasas de matriculación que recibe, ya expuestas en el sub-epígrafe “5.3.2.2.” por cuanto lo que las clases trabajadoras y medias anhelan es mayor igualdad de oportunidades en educación, pero en modo alguno están dispuestas a una reducción de

sus estándares de enseñanza. Lo que la sociedad quiere es que las escuelas comprensivas disfruten de un nivel de calidad educativa equiparable a las *grammar schools*, sin que medie selección alguna, y sin que los alumnos de las clases bajas tengan que ser segregados a *modern schools* de menor prestigio social. Una aspiración social que queda fiel reflejado en la propia *Circular 10/65* por la que se inicia la implantación nacional de la escuela comprensiva por cuanto en ella se afirma que su propósito es “la preservación de lo valioso de la educación impartida en las *grammar schools* haciéndolo extensivo a más alumnos de los que en la actualidad disfrutaban de la misma” (DES, 1965: 1; citado por GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 93).

La escuela comprensiva británica desde sus inicios, y a expensas del *Plowden Report* de 1967, conservará la pedagogía tradicional, heredada de las *grammar schools*, y se aprecia en el modo en que la *Circular 10/65* mantiene la orientación academicista: su objetivo es hacer extensiva la *grammar school* a toda la sociedad. Fenómeno que explica que desde su aplicación hubiera una tendencia a que en los órganos de responsabilidad de las *comprehensive school* se colocaron docentes que ya anteriormente ocuparon cargos similares en *grammar schools*, las *comprehensive schools* organizadas sobre antiguas *grammar schools* obtenían mejores resultados que las organizadas sobre *technical* o *modern schools*, y dentro de las *comprehensive schools* se aplicaron prácticas de las *grammar schools* como la creación de *houses* entre los alumnos. En líneas generales, la *comprehensive school* de 1965 imita muchos aspectos de las *grammar schools* (GARCÍA RUIZ, 2000).

A este afán de conservación de las tradiciones heredadas de las escuelas secundaria, que se aprecia en la escuela comprensiva de 1965, hay que sumarle que si bien dentro de las filas laboristas siempre hubo corrientes educativas favorables a la pedagogía progresiva, que lograron convertirse en políticas oficiales del partido y del gobierno laborista de Wilson, lo que queda materializado en la orientación progresiva del *Plowden Report*, el impacto social, mediático, y educativo de los *Black Papers* publicados entre 1966-1977, entre cuyos editores se encuentran: Cox, Dyson, y Boyson; acusando a esta tendencia pedagógica de una bajada de los estándares educativos, serán un elemento que conciencie a un importante segmento social de que, aun dentro de la escuela comprensiva, es necesario el mantenimiento de la pedagogía tradicional.

La pedagogía tradicional en la educación secundaria será reforzada así en el gobierno de Thatcher, donde puestos de responsabilidad en el diseño de la política educativa serán asignados precisamente a Cox, Dyson, y Boyson. Durante el gobierno de Thatcher como Primera Ministra en ningún momento se intentará la abolición de la escuela comprensiva, como si lo hizo durante el gobierno de Edward Heath, aunque sin éxito, a principios de los años setenta. Thatcher ha aprendido de sus errores. Ahora lo que hace es la introducción de correctivos neoliberales a la escuela comprensiva, respetando en todo momento los rasgos generales más esenciales de este tipo de escuela, pero introduciendo la lógica del libre mercado, y un claro afán de conservación de la pedagogía tradicional.

Durante el gobierno de Thatcher la política oficial del gobierno en materia de pedagogía es la revalorización del rol tradicional docente asentado sobre la autoridad, y la disciplina tradicional, ahora de modo sintetizado al neoliberalismo (CARR y HARTNETT, 1996: 158). Durante los gobiernos conservadores de Thatcher y después Major los conservadores serán garantes de las tradiciones educativas. Una política favorable a la pedagogía tradicional que en lo sustantivo se mantendrá en el nuevo periodo laborista iniciado en 1997 por Tony Blair y continuado por Gordon Brown.

Diversos autores coinciden que en lo sustancial las políticas educativas conservadoras iniciadas en los gobiernos de Thatcher y Major continuadas por el Nuevo Laborismo de Blair (WHITTY, 1997; CHITTY, 2004; POWELL y MARGARET, 2005; ENKVIST, 2006b). En el gobierno de Blair aumentan las *faith schools*, promueve escuelas de éxito como la *Thomas Thelford School* y las *Harris City Academy*, modelos donde prima la combinación de métodos educativos tradicionales unido a las nuevas tecnologías. Los métodos educativos tradicionales se aprecia por el modo en que prima la buena conducta y una disciplina estricta basada en la autoridad docente. Son escuelas en donde se valora el esfuerzo y se accede a través de pruebas de selección (ENKVIST, 2006b). Blair renuncia a las viejas consignas del laborismo radical que reivindicaba la abolición de las *grammar schools* y *public schools* (CHITTY, 2004; COWEN, 2005). La vuelta a los valores tradicionales en educación impulsados por el gobierno de Thatcher, y mantenidos por los sucesivos gobiernos, se mantienen en el gobierno de David Cameron desde 2010, donde el nuevo Secretario de Educación, Michael Gove “*in conversations, consultations and speeches, Michael Gove*

clearly stated his desire to return to something like a traditional subject-centred education” (SCETT, 2010: 19).

En líneas generales, las tendencias en el Reino Unido, salvo el intento de imposición de la pedagogía progresiva en los años sesenta, visible en el *Plowden Report* de 1967, la tónica general es la de un modelo de educación secundaria que a día de hoy se sigue guiando por los parámetros de la pedagogía tradicional. Fuertemente asentada sobre un concepto fuerte de la tradicional autoridad académica docente, frente los modelos de la pedagogía progresiva que se basan en un concepto permisivo de libertad de tipo *laissez faire* tal como se analiza en el sub-epígrafe “4.2.1. El concepto de libertad en la pedagogía progresiva”, del cual a su vez se desprende una metodología de enseñanza.

En el momento que la pedagogía progresiva se opone al principio de autoridad docente, entonces la educación ya deja de estar centrada en el profesor para centrarse en el alumno, en lugar de centrarse en la enseñanza se termina centrando sólo unilateralmente en el aprendizaje, lo que lleva a que desvíe la atención del contenido para el fomento de la actividad, derivando en un modelo de conocimiento aplicado.

Este tipo de pedagogía está hoy insertada en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, promovida por las principales instituciones regionales y supranacionales, tanto por la Unión Europea, OCDE y UNESCO. Entre los principales programas de impacto en la educación secundaria europea destacan el Proceso Bolonia de ámbito europeo, y PISA de ámbito global, analizados respectivamente en los sub-epígrafes correspondientes. Programas donde prima un modelo de conocimiento aplicado en los que se valora el resultado del aprendizaje, no el proceso.

Lo que resulta cuanto menos paradójico es que siendo este el modelo de conocimiento de PISA, sin embargo, dentro de los países que se han estudiado en esta investigación los que logran mejores resultados son aquellos que han mantenido esquemas educativos tradicionales como son Finlandia, Alemania y Reino Unido, en contraposición a los que se han volcado a la pedagogía progresiva como España y Suecia.

Este tipo de resultados entre los países estudiados en esta investigación demuestra que aún bajo los parámetros pedagógicos que subyacen en PISA encuadrados

en la pedagogía progresiva, los países que han conservado la pedagogía tradicional desde un concepto fuerte de la autoridad docente muestran resultados comparativamente mejores que los que han impuesto la pedagogía progresiva.

7.4. Cuarta hipótesis comparativa: *en los países estudiados que han implantado la escuela comprensiva, hay una tendencia a la síntesis de escuela comprensiva y modalidades similares al Sistema Dual de la escuela diversificada alemana, sin merma del principio de comprensividad.*

Un aspecto desde el principio presente en esta investigación ha sido el interés por la posible síntesis de los mejores aspectos de la escuela comprensiva y diversificada. Elemento que centrará el debate en educación secundaria europea a futuro. El éxito del Proceso Bolonia, aun a expensas de los sectores críticos de la educación que lo observan desde la prudencia, es constatable en el instante que se verifica que desde 1999 se han ido sumando más países, y las políticas orientadas al EEES se convierte en un imperativo en la educación superior, que facilita la movilidad de estudiantes, graduados, y docentes en estudios superiores. Fenómeno que da lugar a la reflexión si en las próximas reformas de la educación secundaria de los países adscritos a este proceso irán dirigidas a una mayor armonización entre la educación secundaria y el EEES, para cuyo acceso, entre otras funciones, forma la educación secundaria..

El mayor obstáculo para una regulación europea en educación secundaria son las diferencias culturales entre modelos pedagógicos de diferentes países. Mientras algunos han logrado la combinación de escuela comprensiva y pedagogía tradicional, como Finlandia y Reino Unido. Otros defienden la combinación de escuela comprensiva y pedagogía progresiva, como Suecia o España bajo gobiernos socialistas. Mientras de otro lado hay un profundo apego a la conservación de las tradiciones en Alemania. Y esto por citar los países de esta investigación, patrones de comportamiento educativo que posiblemente se reproduzcan en otros países de nuestro contexto, en donde además habrá elementos autóctonos de análisis de acuerdo a sus particularidades.

A causa de las grandes diferencias que en este tramo escolar divide Europa, hoy en día el establecimiento de líneas de convergencia europea en educación secundaria

son difíciles, pues cada país desarrolla una escuela síntesis de factores históricos, sociales, políticos, y culturales. Pero donde al menos sí se dibujan unas líneas de maestras de aproximación.

Algunas de ellas estudiadas por Ferrán, María Naya, y Valle (2004: 159-167) que para la educación secundaria inferior sostienen líneas de convergencia europea en secundaria inferior por cuanto se ubica: en la educación obligatoria, a tiempo completo, se rige por los principios del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, el *curriculum* se adapta a las nuevas demandas sociales, especialmente en la promoción de las nuevas tecnologías y las lenguas extranjeras, preferentemente la inglesa, se desarrollan medidas de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, y a minorías lingüísticas. Líneas de convergencia que los autores circunscriben sólo a la educación secundaria inferior europea. Pero posiblemente si se estudiara líneas de convergencia globales, las aquí señaladas, pudieran ser incluso supranacionales para secundario inferior. Hoy en día en la OCDE y la UNESCO no hay dudas de la necesaria incorporación de la secundaria inferior en la obligatoria (y no sólo en la educación obligatoria, también en la educación básica, en el sub-epígrafe “1.1. El estado actual de la Educación Comparada y la relevancia de esta investigación para la disciplina” se ha demostrado que la OCDE apuesta por la escuela comprensiva), la necesidad de un paradigma de Aprendizaje a lo largo de la vida, adecuado a las demandas sociales, donde se primen las tecnologías y los idiomas, siendo hoy en día el Inglés idioma preferente de muchos sistemas educativos.

Pero incluso ciñéndonos a líneas de convergencia sólo en Europa, esta adecuación a una serie de características comunes está llena de dilemas. Como señalan Ferrán, María Naya, y Valle (2004) un aspecto común a toda Europa es que la secundaria inferior se incluya en la educación obligatoria a tiempo completo. Es cierto, pero lo que debe matizarse es que mientras en los países que implantan la escuela comprensiva la secundaria inferior además de obligatoria se integra en la educación básica, en los países que mantienen la escuela diversificada es una secundaria inferior obligatoria desde una selección temprana entre estudios académicos y vocacionales. Evidentemente, como señalan Ferrán, María Naya, y Valle (2004) hoy en día una política común en la secundaria inferior europea es la inclusión de los principios del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, pero no sin críticas, tal como se percibe que en cuanto hay un choque cultural entre estos principios y la cultura escolar tradicional.

Prueba de ello la defensa de la *Bildung* desde ámbitos académicos y sociales frente al modelo de conocimiento aplicado de PISA y el Proceso Bolonia.

Alemania de hecho se ha adaptado al EEES configurando un sistema paralelo de titulaciones en educación superior para la conservación de sus titulaciones tradicionales.

“In Germany the new system has been introduced in parallel to the old, and while new degree structures are offered, many institutions still continue to enrol students into the old degree programmes” (CROSIER, PURSER, SMIDT, 2007: 22).

Salvo innovaciones que supongan cambios sin contradicción a la tradición, las innovaciones que afectan aspectos identitarios de la cultura se viven con inquietud ¿hasta qué punto Alemania sacrificaría la *Bildung* en aras de una convergencia europea en bases comprensivas, o un modelo de conocimiento aplicado? Y ¿hasta qué punto la sociedad británica estará dispuesta a un cambio del *ethos* tradicional de sus escuelas secundarias, cuando hasta se mantuvo vigente en los polémicos años de la *Circular* 10/65, un modelo de educación tradicional conservador por el *thatcherismo* y el *Nuevo Laborismo*?

Reflexiones que generan interrogantes sobre las futuras vías de convergencia europea en educación secundaria, que vive un momento de incertidumbre, por la disyuntiva entre exigencias ambientales y las estrictamente pedagógicas, lo que lleva a fricciones entre las políticas globales y los esquemas docentes tradicionales, que en cada país adquiere matices diferentes, en muchos casos de difícil convergencia a puntos comunes.

A pesar de las grandes diferencias es evidente que por efecto de la globalización, y a nivel nuestro regional la europeización, hay una tendencia a la convergencia, sólo que no tan rápida como muchas estructuras europeas desearían, ni dentro de una aceptación acrítica, sino desde una adecuación de la convergencia a tradiciones autóctonas, dentro de la asimetría de posibilidades y recursos de cada país, y un debate tanto a nivel social y académico donde se vierten diferentes opiniones, desde las euro-optimistas a las que advierten una más que necesaria prudencia en este tipo de procesos.

Es desde esta visión de la convergencia europea, llena de crítica y la riqueza del debate, donde la convergencia se asume desde una pluralidad de enfoques, donde se

perciben líneas de aproximación, y no sólo en secundaria inferior, también en superior, tanto en la vía académica sobre todo para su adecuación al EEES, pero también en la vía vocacional. Una de ellas es en la educación superior, dentro de la vía vocacional, en la modalidad a tiempo parcial combinada junto prácticas laborales. Modalidad educativa que en Alemania recibe el nombre de Sistema Dual, y en Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, se han creado modalidades similares.

El Sistema Dual empieza a desarrollarse en la Alemania de la República de Weimar por el partido socialdemócrata, a instancias de la pedagogía de Georg Kerschensteiner, una modalidad educativa que se mantendrá durante el régimen NAZI hasta 1938, y en la postguerra será recuperada por la República Democrática de Alemania, y vuelve a instaurarse en el oeste por la República Federal de Alemania en el gobierno socialdemócrata de Willy Brandt en 1969.

Una de las virtudes del sistema educativo alemán es que ya sea por el academicismo del *Gymnasium* establecido por Humboldt desde la *Bildung* durante las guerras napoleónicas, o el Sistema Dual que se desarrolla en Alemania occidental durante la guerra fría, Alemania siempre se ha encontrado entre los focos de referencia entre los comparatistas de la educación, lo que en cierto modo demuestra que dentro del conservadurismo pedagógico es un país que se adapta e innova, dentro del respecto a las tradiciones en su adaptación a cada nuevo escenario histórico, actualmente dominado por la globalización y la postmodernidad.

Uno de los hechos que manifestaron a Europa la enorme capacidad de adaptación del modelo de educación vocacional alemán a la nueva era de la globalización neoliberal, es el modo que en la reforma de la educación vocacional dentro de la *Education Reform Act* de 1988 Margaret Thatcher tomó como modelos de referencia la educación vocacional alemana (GLOKA, 1995: 141-143; PHILLIPS, 1995: 6-8); referencia que se ha seguido manteniendo desde entonces dentro de los teóricos y legisladores educativos británicos, por cuanto ya en el siglo XXI Gordon Brown implanta un modelo de Sistema Dual en Inglaterra en la *Education and Skills Act* de 2008, por el cual se extiende la obligatoriedad escolar hasta los 18 años desde 2015 dando opción a permanecer en la educación secundaria superior compaginando formación a tiempo parcial en aula y centro de trabajo en determinadas modalidades de educación vocacional.

En Suecia, Finlandia y España, manteniendo la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, se están implantando modelos similares al Sistema Dual, compaginando formación parcial en el aula y prácticas laborales.

En Suecia la renovación de la educación vocacional en la reforma del 2011 representó un cambio de paradigma. Dado que en las grandes reformas de los años sesenta hasta la crisis del petróleo, el principio de comprensividad se extendió a todos los tramos escolares, incluida educación secundaria superior. Por este motivo en 1971 entran en vigor las escuelas integradas de secundaria superior, que unificaban todas las vías y modalidades, académicas o vocacionales, de educación secundaria superior en una misma escuela (OECD, 1987: 9; WIKANDER, 2010: 17-21). La unificación de la educación superior que se vive en Suecia desde 1971 llegará a su fin cuando en la reforma educativa del 2011 se restablece el modelo dual, lo que significa que a partir de entonces una vez que un alumno termine noveno de educación básica deberá elegir entre Educación Secundaria General Superior, la vía académica, o cursos vocacionales, dentro de los cuales se integra una modalidad de educación secundaria superior vocacional que compagina formación teórica a tiempo parcial y formación en prácticas en centro de trabajo (WIKANDER, 2010).

Finlandia ha sido un país cuyo modelo de escuela comprensiva, al menos en el plano estructural, ha sido muy próxima a la escuela comprensiva sueca, aunque en el plano de la metodología docente se revela muy conservadora. Es en el plano de las grandes reformas estructurales que inaugura Finlandia en 1968 implantando la escuela comprensiva de 9 años, donde cabe entender el intento de extensión del principio de comprensividad a la escuela secundaria superior, fenómeno que tiene lugar en 1994 a través del Acta de Experimentación Educativa a Nivel de Juventud, de modo que en una misma escuela de secundaria superior un alumno combinase, para completar el crédito de horas lectivas, tanto cursos generales como vocacionales, al término de los cuales tuviera acceso a colegios vocacionales, o la universidad si aprobaba la *matriculation examination*. El proceso de experimentación finaliza en 1999, aunque a principios del siglo XXI algunos municipios mantuvieron la fusión de estudios vocacionales y generales, aunque fue desapareciendo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 97).

La estructura actual de la educación vocacional finlandesa quedará finalmente establecida en 1998, donde se da por hecho la vuelta al modelo dual, lo que implica la

vuelta a la separación entre escuelas vocacionales y académicas en educación secundaria superior. Si bien desde entonces habrá renovaciones curriculares introduciendo innovaciones sobre los perfiles profesionales y contenidos de acuerdo a los progresos científico-tecnológicos.

Dentro de la actual vía vocacional finlandesa en secundaria superior, los alumnos que deseen acceder a estudios vocacionales, ya sea al término de la educación básica, o al término de la Educación Secundaria Superior General, en caso que no quieran la continuación de estudios universitarios, o no superen la *matriculation examination*, las modalidades de Educación Vocacional que los alumnos finlandeses pueden optar es o bien la escolarización en escuelas de Educación Vocacional, o bien un sistema de entrenamiento de aprendizaje, modalidad última que implica aprendizaje y entrenamiento en el puesto de trabajo (AHO, PITKÄNEN y SAHLBERG , 2006: 112); lo que guarda coincidencias con el Sistema Dual alemán.

La adaptación de España a las actuales tendencias europeas de introducción modalidades similares al Sistema Dual dentro de las modalidades de la educación vocacional en secundaria superior, se hará desde la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, en donde establece la Formación Profesional Dual, de modo que en el punto del Artículo 42 bis, la ley señala

“Artículo 42 bis. Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español.

1. La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, Artículo 42 bis).

Hoy en día el Sistema Dual es una modalidad de educación vocacional que tiene su origen en la República de Weimar, bajo la influencia del pedagogo Georg Kerschensteiner, el principal impulsor de la escuela del trabajo, que después de la crisis del petróleo empezará a ser objeto de estudio en la Educación Comparada, siendo un modelo educativo de referencia en para el establecimiento de modalidades vocacionales similares por diferentes modelos escolares, incluida la escuela comprensiva.

Este tipo de fenómenos, de emulación de modalidades educativas de la escuela diversificada alemana por otros modelos escolares, incluidos comprensivos, lleva a una serie de reflexiones:

- La escuela comprensiva es un modelo educativo que sigue evolucionando, y siempre que no guarden contradicción admite modalidades educativas similares a las de otros tipos de escuela, incluidos de la actual escuela diversificada alemana. La razón por la que la escuela comprensiva desarrolla modelos similares al Sistema Dual, pero la escuela comprensiva no desarrolla estructuras académicas orientadas a la *Bildung*, es por cuanto hay una clara oposición entre la *Bildung* y la escuela comprensiva, que sin embargo no se aprecia entre Sistema Dual y escuela comprensiva. El modo en que la escuela comprensiva vulnera la *Bildung* ha sido abordado en el sub-epígrafe “7.2”.
- Las modalidades educativas del tipo Sistema Dual y similares son estructuras educacionales sobre modelos de conocimiento aplicado, que no guarda contradicción alguna con el modelo de conocimiento aplicado que promueven las instituciones europeas (que en el ámbito global se adecúan a PISA y en el europeo al EEES, tal como se explica en los sub-epígrafes “3.3.” y “3.4.”). Los actuales intereses europeos de promoción del conocimiento aplicado, para el incentivo de la competitividad económica, se encuentran armonía con el objetivo de este tipo de estructuras vocacionales orientadas a la inserción sociolaboral. Es la adecuación entre los actuales intereses europeos y los objetivos de esta modalidad educativa lo que permite que cada vez más países desarrollen modalidades de esta especie.
- Cuando en esta investigación se dice que cada vez más países desarrollan modalidades similares al Sistema Dual es porque guardan una serie de coincidencias comunes. Tanto Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, al igual que Alemania, disponen en la vía vocacional de la secundaria superior una modalidad de formación a tiempo parcial combinada con prácticas laborales. En esta investigación se dice que son similares, pero no idénticas, por cuanto en Alemania se habla de formación a tiempo parcial combinada con una formación en puesto de trabajo sumamente exigente. El nivel de exigencia para la titulación

en el Sistema Dual alemán es mucho mayor al de otros países. Aunque Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España desarrollen modalidades similares no cuentan todavía con una infraestructura, experiencia, bagaje, y legislación tan detallada, equiparable a la alemana, que además en la formación a tiempo parcial incluye contenidos de formación general que posibilite el acceso a cursos vocacionales a formación a tiempo completo, luego contempla la probable reincorporación del alumno al sistema educativo.

La trascendencia de la hipótesis que en este sub-epígrafe se está desarrollando se debe a que posiblemente hoy en día en los países de tradición academicista, a menudo se percibe la educación vocacional como una educación de menor categoría. Es el academicismo implícito en la sociedad española lo que hace que en España los niveles de matriculación en educación vocacional hayan sido tradicionalmente inferiores a la académica, fenómeno que se reproduce en Suecia, Finlandia, por no hablar del academicismo anglosajón orientado al *sixth form*.

Pero en el actual marco de la globalización y la postmodernidad donde se produce una revalorización del conocimiento aplicado es donde la educación vocacional despierta el interés de Europa, que precisa de una formación orientada a la competitividad económica, lo que precisa una juventud mejor formada y más competente, no sólo para que accedan a estudios universitarios cada vez más dirigidos a miras más pragmáticas y aplicadas, también en estudios vocacionales en todas sus categorías, incluidas las titulaciones que puedan ofrecer cursos vocacionales de tipo Sistema Dual en su mayor caso de carácter terminal, pero que brindan al mercado de trabajo una mano de obra semicualificada competente en determinadas funciones. De hecho, uno de los elementos que ha caracterizado a Alemania, y dejaba constatado García Garrido (2005) es que a diferencia del academicismo de otros países, en Alemania no es motivo de estigma social el haber estudiado cursos vocacionales.

Además este tipo de cursos vocacionales de tipo Sistema Dual o similares desempeñan una indiscutible función social: dar opción a continuación de estudios, aunque sean terminales, a alumnos con 16 años que ya sea por falta de motivación suficiente para estudios a tiempo completo, o porque pertenezcan a clases sociales muy bajas sin recursos de ningún tipo y las familias necesiten la inmediata incorporación de su hijo al mundo laboral, son alumnos que si con 16 años abandonan la escuela sin el

desarrollo de competencias profesionales en algún perfil laboral, de un modo u otro estarán abocados a un futuro nada prometedor, por cuanto no dispongan de las capacidades necesarias para optar a trabajos estables y de calidad, engrosando la mayor parte del tiempo los porcentajes de desempleo juvenil, y en caso de encontrar empleo serán muy precarios.

Es en este tipo de escenario social donde deben ubicarse la importancia, no sólo económico, también profundamente social del Sistema Dual en Alemania, y la importancia de las modalidades educativas similares que se generan en Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España, que ante las necesidades formativas del mercado laboral, se ofrece una diversidad de titulaciones académicas y vocacionales, integrándose en esta última vía titulaciones específicas a un perfil de alumnos, aquellos de 16 años sin intención de continuación la formación a tiempo completo. Para lo cual la respuesta es una formación alternativa de carácter terminal que combine formación a tiempo parcial y prácticas,.

Ahora bien, a diferencia de Alemania, en países como Suecia, Finlandia, y España, este tipo de modalidades vocacionales en secundaria superior, todavía no se han convertido en obligatorias para alumnos de 16 años que no continúen estudios a tiempo completo. A día de hoy, en los países citados, cualquier alumno de 16 años, aunque en Suecia o España no haya terminado la educación básica (donde en España se inserta incluso la Formación Profesional Básica) porque haya repetido algún curso, libremente si quiere abandona el sistema educativo sin que haya desarrollado las habilidades más básicas que, ya no la escuela, sino la propia sociedad y el mercado laboral exige para integración en el tejido socioeconómico.

El no desarrollo de habilidades básicas hoy en día para estos alumnos puede suponer su futura marginación y exclusión social. El fracaso escolar se termina convirtiendo en un problema social, en donde el futuro de estos alumnos será una vida de alternancia entre trabajos precarios y periodos de desempleo, que finalmente lleva a la dependencia del sistema público de prestaciones y subsidios del Estado del Bienestar. Un problema social que tiene una solución más temprana y mucho más positiva desde la propia escuela.

De la síntesis de motivos pedagógicos (superación del academicismo en muchas sociedades europeas desarrollando actitudes positivas hacia estudios vocacionales),

económicos (necesidad de una mano de obra competitiva en todos los niveles del sector productivo, incluidos en funciones que precisan de una mínima semicualificación), y sociales (prevención de problemas sociales derivados del abandono temprano del sistema educativo), cada vez más países se suman a la creación de modalidades similares al Sistema Dual. Y en algunos incluso la elevación de la escolarización obligatoria más allá de los 16 años. Tendencia esta última a la que desde 2015 se ha sumado Inglaterra, ampliando la escolarización obligatoria a 18 años, para todo alumno que desde los 16 no siga estudios a tiempo completo, de modo que se convierte en obligatoria la asistencia a formación a tiempo parcial combinada con prácticas. Un alumno, aunque no quiera seguir estudiando a los 16 años, está obligado a permanecer en el sistema educativo aunque sea a tiempo parcial adquiriendo competencias vocacionales en un determinado perfil laboral.

Además otro aspecto importante destacable es que el modo en que la incorporación de modalidades similares al Sistema Dual en Suecia, Finlandia, Reino Unido, o España, se está haciendo sin merma del principio de comprensividad, ya sea o no obligatoria la escolarización en estos programas similares al Sistema Dual. Que de los países estudiados en esta investigación que hayan implantado la escuela comprensiva, de momento esta nueva modalidad sólo es obligatoria en Inglaterra para alumnos de 16 a 18 años que realicen a estudios a tiempo completo.

Es importante destacar que este tipo de políticas se hacen sin merma del principio de comprensividad por cuanto es aquí donde reside el éxito de que modalidades similares al Sistema Dual se apliquen en países que han implantado la escuela comprensiva. En donde este tipo de modalidades representan nuevas orientaciones vocacionales que entronquen con políticas anteriores. Que en el Reino Unido desde el gobierno de Major se hayan creado las *specialist schools*, y en el gobierno de Blair se desarrollan las *City Academies*, modelos escolares que dan mucho peso a las nuevas tecnologías, además de una especialización, en áreas curriculares y en las *City Academies* en determinadas áreas empresariales, son elementos que combinados con las nuevas modalidades similares al Sistema Dual, permite que alumnos que han estudiado en escuelas comprensivas especializadas o academias y al término de estos estudios quiera su incorporación inmediata al mercado de trabajo, dentro de su especialidad o formación tecnológica encuentre estudios terminales compaginando formación a tiempo parcial y prácticas laborales.

En España la evolución que desde la LOGE fue dándose a las salidas vocacionales directamente desde la Educación Secundaria Obligatoria ha evolucionado desde los Programas de Garantía Social de la LOGSE, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la LOCE y la LOE, y ahora en la LOMCE a la Formación Profesional Básica.

En el caso de España donde todavía, a diferencia de Inglaterra, la asistencia a las modalidades similares al Sistema Dual no son obligatorias para alumnos entre 16 y 18 años que no cursen estudios a tiempo completo, en España se exige para el acceso a esta nueva modalidad como mínimo el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, o haber cursado los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (a medida que aparezcan los primeros alumnos titulados de Formación Profesional Básica es previsible que se les dé posibilidad de acceso a la Formación Profesional Dual). Además en España también se está introduciendo una mayor especialización en Educación Secundaria Obligatoria permitiendo la especialización en enseñanzas académicas y aplicadas el último ciclo de este tramo escolar que se corresponde al último ciclo.

En Suecia donde hay *free schools* o *independent schools* que en el tramo de secundaria inferior se especializan en determinadas materias optativas, o en Finlandia donde hay escuelas comprensivas especializadas por áreas de curriculum, además de una fuerte formación tecnológica, los alumnos que acudan a una escuela de este tipo ya cuenta con una formación más especializada, que en caso que el alumno quiera su incorporación inmediata a la vida laboral ahora también tiene posibilidad de acceso a modalidades similares al Sistema Dual.

Tanto en Suecia, Finlandia, y Reino Unido, la asistencia a escuelas comprensivas que ya incluyan una cierta especialización, y formación en nuevas tecnologías. Y en España la diferenciación entre enseñanzas académicas o aplicadas en el último curso de la ESO según estipula la LOMCE, además de la existencia de modalidades de tipo Formación Profesional Básica. Son elementos que en todos los países mencionados dentro de la escuela comprensiva se está introduciendo una mayor diversidad, sin merma del principio de comprensividad, a la que ahora contribuye la aparición de modalidades similares del Sistema Dual.

La hipótesis aquí planteada: *en los países estudiados que han implantado la escuela comprensiva, hay una tendencia a la síntesis de escuela comprensiva y modalidades similares al Sistema Dual de la escuela diversificada alemana, sin merma del principio de comprensividad*; tiene un lugar preponderante en una investigación como la aquí desarrollada sobre la educación secundaria. Porque la educación secundaria, institución fundamental de la historia europea, actualmente responde a necesidades contextuales y no sólo económicas. Ahora mismo la educación vocacional está respondiendo también a necesidades de cohesión e integración social, siendo una de las herramientas más potentes en la prevención de la marginación y la exclusión social.

De momento Inglaterra, Polonia, Bélgica, y 12 Estados alemanes han extendido la escolarización obligatoria a tiempo parcial junto con prácticas en centro de trabajo entre 16 y 18 años, para alumnos que no sigan estudios a tiempo completo. Y 5 Estados alemanes la han ampliado a 19 años (EURYDICE, 2014). Una tendencia que en cierto modo nos devuelve a la predicción que en 1998 planteaba Husén (1998: 46) en una conferencia durante la IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana, donde expuso que: para el año 2025 la educación secundaria hasta la edad de 18 años será universal en la práctica. Además señala Husén que para el año 2025 no habrá realmente puestos de trabajo para quien no disponga de una titulación de al menos secundaria superior. Husén ya planteaba en aquella conferencia que el carácter meritocrático de la sociedad, en la que “ascender en la escalera social tiene como prerrequisito una mejor educación formal, conduce a aquellos que no han sido capaces de lograrlo a convertirse en un grave problema social” (HUSEN, 1988: 46)

En aquella conferencia que dio Husén en 1998 ya nos está avisando del problema social que supondrá la existencia de alumnos que no logren las competencias necesarias para ser competitivos en un mercado laboral cada vez más meritocrático. Y nos avisa que este tipo de dinámicas hará que se tienda a la universalización de la educación secundaria superior hasta los 18 años. Pero cabe señalar que en aquella conferencia en ningún momento Husén afirma que la universalización de la educación a los 18 años se haga a través de ampliación de la escolarización obligatoria a los 18 años. Habrá países como Inglaterra en donde se haga por ley la ampliación de la escolarización universal a los 18 años, y otros países en donde esa obligación sea innecesaria: hoy en día la mayoría de alumnos que termina la educación básica en Suecia o Finlandia continúa estudios académicos o vocacionales en secundaria superior,

sin necesidad que sea obligatoria, en donde se incluye también modalidades similares al Sistema Dual alemán.

A medida que nos adentremos en el siglo XXI cada más países europeos, disfruten de modelos de escuela comprensiva o diversificada, irán incorporando a sus estructuras modalidades similares, que no idénticos, al Sistema Dual alemán. Similares por cuanto ofrezcan titulaciones atractivas a alumnos de 16 años no interesados en estudios a tiempo completo, pero les permita cursos vocacionales rápidos orientados a la inmediata incorporación al mercado laboral, compaginando formación a tiempo parcial y prácticas laborales, ofreciendo competencias profesionales que les permita al menos su integración socioeconómica.

De momento lo que sí se puede afirmar es que tanto Suecia, Finlandia, Reino Unido y España van en esta dirección. Y en el caso de específico de Inglaterra se une además que es obligatoria hasta los 18 años para alumnos que con 16 años no continúen estudios a tiempo completo, al igual que en Polonia, Bélgica, y 12 Estados alemanes, en los otros 5 la obligación es hasta los 19 años. Esta tendencia a su vez habría se ubica en una tendencia más global, la señalada por Husén, la tendencia a la universalización de la educación hasta por lo menos los 18 años.

7.5. Quinta hipótesis comparativa: en los países que presentan elevadas tasas de descentralización se están introduciendo correctivos recentralizadores, que tiene un efecto positivo en la creación de estándares nacionales de calidad educativa en la educación secundaria.

De los países objeto esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España; se puede decir que prácticamente en todos, salvo Finlandia, hay unos niveles muy elevados de descentralización educativa.

La razón por la cual cabe la excepción de Finlandia es porque a pesar que en la crisis de los años noventa inicia una reforma de la administración educativa para la reducción de la burocracia, fusionando instituciones y traspasado competencias a entes regionales y municipales, dentro de la austeridad presupuestaria, sin merma de la calidad educativa, son políticas fuera de los cánones de descentralización neoliberal, motivo por el cual hay académicos que lo denominan más bien un proceso de

desconcentración más que descentralización (RÄSÄNEN, 2006: 2; GARCÍA RUIZ, 2010: 123). La diferenciación entre desconcentración y descentralización se basaría en que, aun pasando competencias a los entes regionales y locales, estos entes se limitarían a la implementación en su área de gestión las estrategias nacionales, de modo que el uniformismo escolar en todo el Estado quedaría salvaguardado. Siendo el elevado uniformismo educativo finlandés aspecto destacado por académicos que como Lukkanen (2013) atribuyen, entre otros factores, a este fenómeno la elevada igualdad de resultados de la enseñanza en todo el país.

Pero el uniformismo finlandés, contrasta frente a la descentralización de Suecia y España desde los años setenta, cuando se aplican las políticas neoliberales de la globalización tendentes a la descentralización. Mientras en otros países, como Alemania y Reino Unido, la elevada descentralización ha sido una característica de sus sistemas escolares heredados históricamente.

En el caso de Suecia, antes de la crisis del petróleo y las reformas neoliberales, el Estado del Bienestar se basaba en una estructura muy jerárquica y vertical, donde la reforma educativa 1962 impone la pedagogía progresiva desde la administración central, sin respeto a la autonomía pedagógica de las escuelas y los docentes (CARLGREN, 2009; WIKANDER, 2010; GARCÍA RUIZ, 2012C QVASERBO, 2013). En el caso de España desde el triunfo del bando nacional en la guerra civil y establecimiento del Nuevo Estado que vino a ser la dictadura de Franco, la administración educativa se caracteriza por su verticalismo (CAPITÁN DÍAZ, 1991; CALERO y BONAL, 1999; NEGRÍN FAJARDO, 2006; PUELLES BENÍTEZ, 2010).

En síntesis, los elevados niveles de centralización en Suecia y España desde la postguerra (en Suecia desde la segunda postguerra mundial y en España desde la postguerra civil) hasta la crisis del petróleo cabe explicarse por los elevados niveles de centralización del Estado. En Suecia el centralismo del Estado del Bienestar, y en España el centralismo del Nuevo Estado de la dictadura de Franco. Situación que cambiará en los años setenta, cuando coincidiendo con la crisis del petróleo se inicia la nueva era de la globalización neoliberal, desde patrones descentralizadores, por los que Suecia en pocos años pasa a convertirse uno de los modelos más descentralizados de Europa en los años ochenta (LINDBLAD y LUNDAHL, 1999; LINDBLAD, LUNDAHL, LINDGREN y ZACARI, 2002: 285, WIKANDER, 2010); y España inicia

el proceso de descentralización en la Transición a partir de la Constitución de 1978, momento en que se inicia el traspaso de competencias desde el Estado a las Comunidades Autónomas (CAPITÁN DÍAZ, 1991; CALERO y BONAL, 1999; NEGRÍN FAJARDO, 2006; PUELLES BENÍTEZ, 2010).

En el Reino Unido la elevada descentralización de su sistema escolar es un factor heredado históricamente, y que ya en la configuración temprana de su sistema escolar se observa la preminencia siempre del principio de libertad. Debido a la tradición liberal del país (WIBORG, 2009) que ante la concentración de poderes en la época de los Tudor y la República de Cromwell será reacia a la centralización. La tradición liberal será desarrollada por autores como Locke en el siglo XVII y Adam Smith en el siglo XVIII y los liberales del siglo XIX. En 1870 la *Foster Act*, en lugar de centralizar la educación, establece los distritos escolares dentro de los cuales se crean los *school boards*, para la recaudación de impuestos destinados al mantenimiento de las escuelas que hubiera ya abiertas en el distrito (IQAS, 2009: 8). Un primer modelo de gestión escolar descentralizado que se mantendrá en la *Education Act* de 1902, por la que las *Local Education Authorities* (LEAs) sustituyen a los *school boards* (CARR y HARTNETT, 1996: 94). Siendo en 1965 las LEAs órganos indispensables en la aplicación de la *Circular 10/65* para la implantación de la escuela comprensiva, por cuanto este modelo escolar no será uniforme para todo el Reino Unido, estableciéndose seis tipos diferentes de escuelas comprensivas entre las que eligen las LEAs. El problema de la elevada descentralización de las primeras *comprehensive school* británicas es que no se garantizaba la misma educación a todos los alumnos, de modo que el Primer Ministro laborista Callaghan anuncia la creación de un *curriculum* nacional en un discurso de 1976 pronunciado en el *Ruskin College*, recibiendo muchas críticas, tanto desde dentro de las filas laboristas, y desde las LEAs (BASH y COULBY, 1989: 6). Dichas críticas entroncaban con la tradición liberal británica opuesta a la centralización del poder, en este caso sobre materia curricular.

La descentralización también será un elemento característico del sistema educativo alemán, por los procesos históricos en la Guerra de los Treinta Años, de los que deriva su estructura federal (MITTER, 1995: 47); lo que origina un modelo de descentralización que Kotthoff describe de '*multi-central*' system. *This means that the system as a whole is largely decentralized down to the Länder level*' (KOTTHOFF, 2011: 35).

De esta forma para cuando llegan los años ochenta, salvo Finlandia, en todos los demás países de esta investigación el nivel de descentralización es muy elevado, lo que tendrá como respuesta el inicio de procesos recentralizadores en algunos aspectos de las estructuras educativas. En ningún momento se puede decir que las tendencias actuales de recentralización educativa alcance a todos los aspectos escolares, ya sea por el fuerte impacto de la descentralización neoliberal desde la crisis del petróleo, o por la conservación histórica de modelos fuertemente descentralizados, hoy en día en mayor o menor medida en los países estudiados los procesos de descentralización han sido importantes en la actual configuración de sus sistemas educativos. Salvos casos puntuales que como Finlandia han conservado un modelo escolar muy uniforme entre otros motivos porque es un país alejado en lo educativo de los vientos de libre mercado (SAHLBERG, 2011); y hay un importante rechazo social y docente a las políticas neoliberales (GARCÍA RUIZ, 2010).

Salvo excepciones como Finlandia donde la cesión de competencias a los entes regionales y municipales se ha hecho desde la prudencia, la descentralización es un aspecto muy común en todos los sistemas escolares occidentales, ya sea por impacto del neoliberalismo o por tradición histórica, y que desde 1988 tendrá como reacción la aparición de tendencias recentralizadoras en algunos aspectos escolares.

La recentración es el proceso por el cual procesos o sistemas de gestión pública que anteriormente se encontraban descentralizados, esto es, de gestión por entes regionales o municipales, pasan a ser gestionados por la administración central, el Estado. Las tendencias recentralizadoras en educación desde la crisis del petróleo tendrán como uno de sus momentos iniciales la *Education Reform Act* de 1988 de Thatcher, en el cual se inicia el proceso de recentralización a través de dos mecanismos: la reducción de funciones de las LEAs, y establecimiento del *curriculum* nacional; esta última medida había sido ya intentada sin éxito por el gobierno laborista de Callaghan, pero debido a las críticas que despertó su anuncio en el discurso en el *Ruskin College* en 1976, no lo llevó a efecto. La reforma educativa thatcherista será objeto de crítica por parte de los sectores progresistas, y las LEAs, sin embargo recibirá el apoyo de los laboristas, “*in May 1989 the Labour party published an Education document which confirmed its support for the principles of a national curriculum*” (ALDRICH, 1992: 62). Y en los gobiernos del Nuevo Laborismo de Blair y Brown se siguió manteniendo el *curriculum* nacional, y la tendencia a la reducción de funciones de las LEAs

(CHITTY, 2004); aunque adaptando estas políticas a cada circunstancia, momento, y a ideología de su gobierno. Medidas que se han seguido conservando en el gobierno de Cameron, igualmente adaptado a los planteamientos de su gobierno de coalición.

El siguiente país, de los estudiados en esta investigación de desarrollar políticas recentralizadoras será Suecia, una vez que a partir del gobierno conservador de 1991, se produce un rápido incremento de las *free schools* o *independent schools*, nuevos modelos escolares sujetos a determinadas creencias religiosas o filosóficas, o prácticas docentes, en donde se vislumbran modelos de cultura escolar diferentes a los anteriormente habituales, y se observa imprescindible regulaciones en materia curricular e inspección educativa que garantice que todas las escuelas, públicas o privadas, urbanas o rurales, cumplen los objetivos educativos fundamentales. Frente a la enorme descentralización de la educación sueca en los años noventa, hoy en día se han introducido correctivos recentralizadores, sobre todo en materia de evaluación e inspección, creándose dos estructuras nacionales para estos fines, la *National Agency for Education*, y la *Swedish School Inspectorate*.

“The National Agency for Education shall follow up and supervise the public school system and every three years; the Agency presents a current overview of the school system to government and Parliament. This forms the basis of a national development plan for schools. The Swedish School Inspectorate has a supervisory role to ensure that the provisions of the Education Act are being complied with and that the rights of the individual student are respected” (WIKANDER, 2010: 14)

Wikander describe las tareas de la inspección nacional en los siguientes términos

“The Swedish School Inspectorate is the central supervisory authority for both childcare and school. Its tasks include ensuring fulfilment of the national goals by means of inspections and supervisory work” (WIKANDER, 2010: 29)

De este modo si en los años ochenta el sistema educativo sueco fue uno de los más descentralizados de Europa, hoy en día combina elementos de control escolar, a nivel nacional sobre todo en materia curricular e inspección educativa:

“The peculiarity of Swedish school choice is thus that, on the one hand it is deregulated with vouchers and competition between schools, and, on the other

hand, it has firmly remained under central and local municipality responsibility through powerful instruments of control, financial resources, national curriculum, and inspection” (WIBORG, 2010: 11).

Independientemente del modo que cada ente regional o local, o cada escuela, pública o privada, rural o urbana, desarrolle su correspondiente nivel de autonomía pedagógica, la evaluación nacional y la inspección nacional es un mecanismo de control nacional para que todo el aparato escolar logre los objetivos educativos nacionales. De esta forma la gestión educativa es descentralizada, pero se introduce un mecanismo centralizado de rendición de cuentas que exige a cada ente, de acuerdo a su nivel de autonomía, el logro de los objetivos estatales, de los cuales depende frecuentemente la concesión de licencias, subvenciones, y ayudas.

Es dentro de estos mecanismos de recentralización donde se ubica la normativa orientada a que todas las escuelas del país, públicas o privadas, estén obligadas al desarrollo de objetivos, valores, conocimientos y habilidades del *curriculum* nacional, tal como establece la ordenanza 1996:1206.

“The Education Act of 1994 and a particular Ordinance (1996:1206) regulating the free schools. Although free schools need not follow the national curriculum, the education they provide must essentially match the knowledge and skills and comply with the general objectives and values expressed in these national documents. Attending a free school must be free of charge and provide school health care and mother tongue tuition. Similar to the municipal schools, the free schools are controlled by national and regional school inspectorates” (WIBORG, 2010: 10-11).

Las primeras *free schools* o *independent schools* se abren en la Suecia de los años setenta en el gobierno conservador de 1976, cuando se introducen los primeros mecanismos de descentralización no liberal típicos en Europa durante la crisis del petróleo. Lo que originalmente les daba un sello de libertad e independencia, diferente a las estatales, es que eran libres e independientes de las regulaciones estatales incluso en materia curricular, dado que su *curriculum* dependía de sus creencias religiosas, filosóficas, o prácticas pedagógicas. Su gestión era completamente libre sin que mediasen mecanismos de intervención estatal. Aspecto que cambia en 1996 cuando la socialdemocracia decide que es el momento que estas escuelas cumplan unos mínimos

requisitos exigibles en cuanto a los objetivos generales y valores del *curriculum*, y su enseñanza sometida a la supervisión estatal. Desde entonces el control del Estado sobre este tipo de escuelas ha ido en aumento, dentro de las actuales políticas de rendición de cuentas, que se aplican tanto a públicas como *free schools e independent schools*.

En el caso de Alemania las tendencias recentralizadoras se observan en el modo que después de la crisis educativa que ocasiona el informe PISA del año 2000 se ha tendido a la creación de estándares educativos nacionales, anteriormente inexistente dada la enorme descentralización educativa del país, y que sin embargo ya está abriendo la brecha a la creación de los primeros centros de evaluación nacionales, lo que implica el establecimiento de criterios educativos centrales de cumplimiento para todos los Estados. Kotthoff señala que el proceso de centralización de algunas funciones por el Estado central se engloba en las dinámicas de integración alemana en Europa.

“The role of the federal government in education has been strengthened slightly through european integration which exerts pressure on the Länder via the federal government” (KOTTHOFF, 2011: 34-35)

Quizás una de las principales virtudes de la creación de estándares nacionales en Alemania es que no se hace desde la imposición (KOTTHOFF, 2001: 46-46). Se hace de manera consensuada en la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, funciones orientadas al asesoramiento, dentro de las cuales en el año 2002 propone la creación de unos estándares educativos nacionales, para cuya supervisión en el 2004 crea el Instituto para el Progreso Educativo, ubicado en la Universidad de Humboldt, Berlín (KOTTHOFF, y PEREYRA, 2009: 16) (OECD, 2011: 211). En 2006 acuerda criterios comunes para la comparación de resultados escolares en los 16 Estados miembros, usando una escala nacional, de tres grados para educación primaria, ocho para secundaria, estableciéndose evaluaciones anuales en todos los Estados en cada nivel educativo, comparándose posteriormente los resultados. En 2007 la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura anuncia el establecimiento de estándares educativos nacionales para el término de la educación secundaria superior, en las materias de Matemáticas, Alemán, Francés, Inglés, Biología, Química, y Física (OECD, 2011: 209). En este sentido, también en este mismo año 2007 anuncia la creación del *Framework Programme for the Promotion of Empirical Education Research* (OECD, 2011: 212).

La creación de estándares educativos nacionales, consensuados entre todos los *Länder*, para cuya supervisión se crean estructuras nacionales de evaluación, es ejemplo de que este tipo de procesos de recentralización: vuelta a estructuras centrales de gestión educativa; no tienen por qué implicar imposición centralista, y se pueden realizar dentro del más estricto respeto a los mecanismos democráticos de toma de decisiones, mecanismos que en el caso de Alemania revisten la complejidad de ser además federales, desde un modelo originalmente muy descentralizado heredado de la Edad Media.

El modo en que Alemania está recentralizando la evaluación, creando criterios educativos nacionales e instituciones nacionales para su supervisión, significa la implantación de un sistema de rendición de cuentas a nivel nacional, antes inexistente. Donde independientemente del grado de autonomía pedagógica de cada *Länder* o tipo de escuela, se exige que se alcancen los objetivos educativos nacionales, los cuales desde la crisis educativa del año 2000 por el *shock* nacional que produce el primer informe PISA, son objetivos nacionales de mejora de las competencias evaluadas en los informes PISA, uno de los motivos que explica que a día de hoy Alemania sea uno de los países que más mejoras significativas ha demostrado desde el año 2000. En una entrevista de James Brenton a Andreas Scheleicher, director de Educación de la OECD, explica el éxito alemán en el informe PISA del año 2012, entre otros factores menciona la introducción de estándares educativos nacionales:

“Germany has been particularly successful in substantially narrowing the social divide over the last decade. They have lengthened the school day, strengthened support systems, and introduced national standards together with a range of measures to monitor student learning” (BRENTON, 2014: 10)

Y finalmente en el caso de España si bien desde la Constitución de 1978 se han ido implementando medidas de descentralización educativa, disfrutando hoy en días las Comunidades Autónomas de amplias funciones escolares, a partir de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, se observa un proceso de recentralización curricular, no exento de crítica por parte de sectores progresistas que desde la Transición reivindican la descentralización como parte de la democratización institucional, frente al centralismo de la dictadura de Franco. A diferencia de Suecia, donde la descentralización neoliberal fue defendida por el gobierno conservador de

1976, y profundizada en el gobierno conservador de 1991, que acusaba al Estado del Bienestar creada por la socialdemocracia, fuertemente centralizado, como un modelo político que coartaba la libertad y la autonomía, y financieramente insostenible en la crisis del petróleo. En cambio en el Reino Unido cuando se produce la recentralización del curriculum en la *Education Reform Act* de 1988 durante el gobierno de Thatcher, no hubo esa polaridad entre conservadores y progresistas al menos en la necesidad de creación de un *curriculum* nacional. Expresando los laboristas su apoyo al menos de forma específica en esta cuestión (ALDRICH, 1992: 62).

En el caso de España son los sectores conservadores los que entenderán la necesidad de recentralización del sistema educativo, dada las enormes desigualdades de rendimiento y fracaso escolar entre las Comunidades Autónomas, aspecto fácilmente demostrable observando los resultados por Comunidades Autónomas en los informes PISA. Recentralización que ya en los primeros anteproyectos de ley de la LOMCE será motivo de críticas (GARCÍA GURRUTXAGA, 2012: 16-17; MARTÍN SÁNCHEZ, 2013; 395-397); y que después de las diferentes correcciones a los diversos anteproyectos de la LOMCE que se presentaron al debate siguió recibiendo críticas a causa de la recentralización (TIANA FERRER, 2014: 20-23; FORO SEVILLA, 2014).

Las críticas a la recentralización una vez aprobada la LOMCE vendrán originadas entre otros motivos por el Artículo 6 bis, en donde se especifican las funciones de la administración central y de las administraciones autonómicas. Señalando entre funciones del gobierno

“Artículo 6 bis. Distribución de competencias

1. (...)

2. En Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria, y en Bachillerato, las asignaturas se agruparán en tres bloques, de asignaturas troncales, de asignaturas específicas, y de asignaturas de libre configuración autonómica, sobre los que las Administraciones educativas y los centros docentes realizarán sus funciones de la siguiente forma:

a) Corresponderá al Gobierno:

1.º) Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales” (Artículo 6 bis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013)

Este artículo de la LOMCE es uno de los que más críticas ha despertado por cuanto la administración central adquiere un papel relevante en la composición de los contenidos comunes de las materias troncales, cuya importancia reside en el enorme peso que tienen dentro del curriculum, dado que en este mismo Artículo 6 bis se señala que:

“El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria, para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general” (Artículo 6 bis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013).

De manera que el gobierno establece los contenidos comunes de las materias troncales, las cuales son las más sustantivas, en cuanto por ejemplo en secundaria incluyen: Matemáticas , Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Geología y Biología, Física y Química, entre otras; motivo por el cual adquieren un papel de relevancia por cuanto acaparan el 50% del horario lectivo, dejando el resto del horario lectivo para las asignaturas específicas cuyo contenido depende de las administraciones autonómicas, y es dentro de las específicas en donde se ubican las lenguas co-oficiales de aquellas Comunidades Autónomas que tengan lengua propia.

Aunque las principales críticas de recentralización han estado orientadas a la recentralización curricular también se percibe como aumenta el peso de la administración central en materia de evaluación, por cuanto en ese mismo artículo también se señala:

“b) Corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación con las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato: 1.º) Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas. 2.º) Determinar las características de las pruebas. 3.º) Diseñar las pruebas y establecer su contenido para cada convocatoria, “(Artículo 6 bis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013).

Lo que significa que aunque las Comunidades Autónomas determinen los contenidos de las asignaturas específicas en educación secundaria deberán ajustarse a los criterios de evaluación de la administración central, la cual asume un papel importante por cuanto determina las características y contenidos de las pruebas de evaluación. Y en el caso concreto de Formación Profesional la recentralización curricular se hace del siguiente modo:

“En relación con la Formación Profesional, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico. Los contenidos del currículo básico requerirán el 55 por 100 de los horarios para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan, “(Artículo 6 bis de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 2013).

En todas las Comunidades Autónomas, tengan o no lengua co-oficial, más de la mitad del currículo está determinado por el Gobierno, el 55% en donde halla lengua co-oficial, el 65% en el resto de comunidades autónomas.

La principal diferencia entre el modelo de recentralización en Alemania frente España, es que en Alemania la recentralización se limita a la evaluación, y de forma consensuada dentro de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, conservando en todo momento la tradición federal, y respetando la autonomía de cada *Länder*, la creación de criterios de evaluación nacionales y establecimiento de instituciones nacionales de evaluación se hace de común acuerdo entre los Estados que integran la República Federal de Alemania. En cambio en España la recentralización se ha realizado directamente desde el Gobierno central.

La principal diferencia entre el modelo de recentralización en la *Education Reform Act* de 1988 y la recentralización en España en la LOMCE, es que en 1988 los propios laboristas entendieron la necesidad de recentralizar el *curriculum*, expresando su apoyo de forma específica al establecimiento del *curriculum* nacional, tal como señala Aldrich (1992: 62). En cambio en España el partido socialista ha manifestado desde un primer momento el rechazo a la recentralización curricular. Lo que evidencia que mientras en 1988 al menos en materia de recentralización curricular si había consenso entre conservadores y laboristas en el Reino Unido, ese consenso no se produce en España.

El éxito de la recentralización, al menos parcialmente, en determinados aspectos, como la evaluación en Alemania o el *curriculum* en el Reino Unido, fue motivado porque la recentralización se hace en un ambiente de consenso favorable. En el caso de Alemania la crisis educativa por los resultados alemanes en el informe PISA del año 2000 demostraron a la sociedad la necesidad de crear estándares de evaluación nacionales e instituciones que velaran por su cumplimiento. Y en el caso del Reino Unido porque ya en el gobierno laborista de Callaghan estuvo entre los objetivos laboristas, aunque a causa de las críticas después del discurso en 1976 en el *Ruskin College* no pudo realizarse.

En el caso de Suecia, a pesar de las diferencias entre conservadores, que inician las políticas de descentralización en 1976, y socialdemócratas, cuyas reformas de 1962 y 1971 se hacen desde un modelo de Estado del Bienestar fuerte y centralizado, hoy en día se puede decir que tanto conservadores y socialdemócratas, si bien de forma adaptada a su ideología y planteamientos políticos, en cada momento que llegan al gobierno mantienen una estructura educativa, tal como señala Wiborg (2010) descentralizado pero con un rígido control desde la administración central y local, desde un modelo de *curriculum* e inspección nacional.

De este modo, lo que se verifica, es que ya sea por tradición histórica descentralizada en Alemania o Reino Unido, o las políticas de descentralización neoliberal de los años setenta, en Suecia desde el gobierno conservador de 1976 o España desde la Transición democrática de 1978, lo cierto es que se han generado unos niveles de descentralización en Europa muy elevados, que a partir de la *Education Reform Act* de 1988 en el gobierno de Thatcher se inicia una tendencia recentralizadora

en algunos aspectos de la educación, como en el Reino Unido la creación del *curriculum* nacional con el apoyo de los laboristas. En Suecia después del auge de la escuela privada en la década de los noventa la recentralización de la evaluación y la inspección. Tendencia que se continua en Alemania después del *shock* nacional que produce el informe PISA del año 2000 que ha llevado desde el consenso entre todos los Estados alemanes a la creación de estándares educativos nacionales e instituciones federales que los supervisen. Una tendencia recentralizadora que ha llegado a España en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa del año 2013 en forma de recentralización especialmente del *curriculum*.

Lo que se verifica es una tendencia en la recentralización de algunos aspectos educativos. En el Reino Unido desde 1988 y España en 2013 la recentralización del *curriculum*. En Suecia desde los años noventa la recentralización de la inspección y la evaluación, así como la obligación de las *free schools* e *independent de schools* de adecuarse a los objetivos, valores, conocimientos, habilidades, del *curriculum* nacional. Y en Alemania a principios del siglo XXI la recentralización de la evaluación.

Tendencia recentralizadora de éxito en el Reino Unido, donde hay un claro compromiso por laboristas y conservadores por el mantenimiento de la política del *curriculum* nacional. En Suecia se sigue manteniendo la evaluación e inspección nacional, haciendo prescriptivo el respeto a objetivos, conocimientos generales, y habilidades básicas del *curriculum* nacional para escuelas privadas y privadas. En Alemania la convergencia de todos los *Länder* en criterios e instituciones de evaluación nacional, en donde es indiscutible el elevado nivel de consenso entre las principales fuerzas políticas del país. Recentralización en España visible en la LOMCE, aunque adolece de consenso.

Una vez verificado que en los países objetos de estudio, tal como anuncia la hipótesis, se está dando un proceso de recentralización, en cada país de acuerdo a sus propias características históricas, políticas, y sociales, llega entonces el momento de la validación de que este proceso de recentralización es positivo para la educación secundaria por cuanto crea estándares nacionales de calidad educativa.

La principal virtud que las tendencias recentralizadoras están teniendo en el ámbito de la educación en general es por cuanto, en los países donde se aplican, aseguran que todos los alumnos independientemente de su clase social, de todas las

escuelas públicas o privadas, independientemente de su religión o filosofía, de todos los municipios urbanos o rurales, de todos los territorios incluidos los que tienen lenguas propias o dialectos autóctonos, de todos los niveles educativos desde infantil a secundaria, sean escuelas de secundaria inferior o superior, académicas o vocacionales, a tiempo completo o parcial, en síntesis, absolutamente para todos los alumnos de todo el sistema educativo, a nivel nacional, disfrutan de una misma calidad educativa compartida que garantiza la igualdad de oportunidades. Algo sensible en educación secundaria, por cuanto es a partir de este nivel cuando la diversidad de escuelas se incrementa, por cuanto debe atender a la variedad de intereses e inclinaciones de los alumnos.

Ante la diversidad del alumnado y su derecho a la libertad de elección de estudios, hay dos estrategias, o bien la primacía del principio de libertad de la escuela diversificada donde desde temprano ya las familias y alumnos eligen tipos de estudio y escuela, o la primacía del principio de igualdad en la escuela comprensiva, donde se prolonga la educación básica a la secundaria inferior, postergando la diferenciación institucional en secundaria superior.

En cualquier caso, ya sea de modo temprano en la escuela diversificada, o de modo tardío en la comprensiva, finalmente aparece una variada oferta escolar, en donde se perciben dos grandes vías, académica y vocacional, y cada una de ellas ofreciendo una variedad de modalidades de estudio, en el caso de la vía vocacional integrando una diversidad de opciones a tiempo completo o parcial. Diversidad escolar que además se incrementa por efectos de las políticas de libertad en educación neoliberalismo desde la crisis del petróleo, introduciendo mecanismos del libre mercado.

En el Reino Unido, dentro del respeto al principio de comprensividad instaurado por primera vez en 1965, desde que entra el neoliberalismo en el primer gobierno de Thatcher en 1979, se ha ido generando una variedad de tipos de escuela. Desde los *City Technology Colleges* creados por Thatcher en los ochenta, los *specialist schools* creados por Major a principios de los noventa, los *advance specialist school* y *City Academies* creados por Blair desde el 2001, y además toda la variedad de *faith schools* y *church schools*, incluyendo las *grammar schools* que todavía hoy quedan, así como también *modern schools*.

En el caso de Suecia la introducción de mecanismos de libre mercado da mayores facilidades a la escuela privada, las *free schools* o *independent schools*. De modo que desde la segunda mitad de los años setenta se da absolutamente libertad a las *free schools* o *independent schools*, que integran estudios desde primaria a educación secundaria, de modo que ya sea porque una confesión religiosa abre una escuela de acuerdo a sus creencias, o una determinada filosofía o escuela pedagógica abre una escuela en función de sus planteamientos, o una empresa privada abre una escuela dándole una orientación más pragmática, desde la segunda mitad de los años setenta, dentro del respeto al principio de comprensividad, aumenta la variedad de tipos de escuela: una mayor oferta escolar que haga efectiva la libertad de elección de escuela.

Frente a este aumento de la oferta escolar tanto en Suecia como en Reino Unido se presentan dos alternativas: o bien se sigue dando libertad a las escuelas para que, dentro del respeto al principio de comprensividad, de modo libre y sin restricciones a la autonomía escolar, se permita que se sigan gestionando autónomamente sin ningún control estatal, o por el contrario dentro del respeto a los mecanismos del libre mercado y sin merma del principio de comprensividad se comienza un proceso de recentralización de la supervisión del sistema educativo, que es dentro de la educación secundaria donde tiene mayor complejidad al haber mayor diversidad de escuelas, aumentando el control para toda la variedad de escuelas secundarias, de todas las creencias religiosas o filosofías, de todas las vías y modalidades, académicas o vocacionales, a tiempo completo o parcial, donde en el caso del sector vocacional participan empresas privadas especialmente en la modalidad a tiempo parcial, sobre todo cuando a principios del siglo XXI se incorporan modalidades similares al Sistema Dual.

En Suecia y Reino Unido la necesaria introducción de mecanismos de recentralización en educación secundaria se acusa por cuanto, la libertad en educación dentro del principio de comprensividad creó tal abanico de oferta escolar, académica o vocacional, que exigió la creación de mecanismos que garantizaran a todos los alumnos de todas las escuelas unos mismos estándares de calidad educativa.

A estos mecanismos de recentralización normalmente se les asocia con mecanismos de rendición de cuentas, por cuanto incluyen la creación de sistemas de evaluación e inspección que atienden a criterios de este tipo: las escuelas dentro del

principio de libertad gozan de autonomía en su organización, especialmente las escuelas privadas, pero la administración central les exigirá cuentas de su gestión, a través de la evaluación y la inspección nacional. Aquellas escuelas que no cumplan los estándares nacionales exigidos de calidad educativa, y tras las advertencias oportunas no cumplen la normativa vigente, la inspección educativa tiene potestad para el inicio del procedimiento administrativo para su clausura. Prueba de ello en el Reino Unido durante el gobierno de Blair el intento de cierre de *Summerhill* en 1999 por el OFSTED, cuerpo de inspección educativa creado en el anterior gobierno de Major para la inspección educativa nacional.

En el caso de *Summerhill*, debido a que es todo un símbolo de la pedagogía progresiva británica tal fue la presión social y mediática que su clausura no se llevó a efecto. Pero otras escuelas que menos famosas que *Summerhill* no corren la misma suerte. Si no cumplen los estándares nacionales de calidad educativa establecidos por la ley, la inspección educativa determina su cese.

En Alemania y España la introducción de mecanismos de recentralización para la creación de estándares nacionales de calidad educativa son de efecto beneficioso en educación secundaria por un motivo en ambos muy parecido. En Alemania por herencia histórica y España por efecto de la Transición, han devenido en países con elevados niveles de descentralización, cuyos efectos en PISA son motivo de debate en ámbitos académicos y sociales. Aunque quizás más en Alemania, un pueblo orgulloso de su tradición educativa de origen medieval, y cuyo mejor exponente es la *Bildung*. Siendo PISA un programa supranacional que incide directamente en la secundaria inferior, por cuanto es el tramo de edad donde normalmente se aglutinan los alumnos de 15 años que evalúa.

En Alemania en el sub-epígrafe “5.4.4. Efectos en Alemania del informe PISA 2000” ya se ha analizado el desastre nacional de aquellos resultados, y en la validación de esta hipótesis se ha expuesto el modo en que ha operado entre los *Länder* la introducción de correctivos recentralizadores en materia de evaluación para la prevención de resultados semejantes. Hito histórico por cuanto es la primera vez en la historia de la República Federal de Alemania que todos los *Länder* consensuan criterios educativos, estableciéndose objetivos nacionales por niveles y materias, y agencias de evaluación nacional que lo supervisen, nunca antes visto en este país tan descentralizado

a consecuencia de la guerra de los treinta años. Tal como señala la OCDE este consenso de materias por niveles incluye las materias de educación primaria y la variedad de materias de las diferentes escuelas de secundaria inferior (OECD, 2011: 209).

En España ya en el sub-epígrafe “6.5. Sobre la educación secundaria española”, se aportan datos señalados por diferentes autores Puelles Benítez (2012: 9), Carabaña (2012: 160), Martínez García (2012: 83), que prueban la disparidad de resultados escolares y de la distribución por regiones en España del fracaso escolar, que demuestran que no todos los alumnos de todos los territorios disfrutan de las mismas oportunidades educativas. Además de los datos aportados por este grupo de autores también se ha señalado en el sub-epígrafe citado que el *Informe Español* de PISA 2012 demuestra que Andalucía, Murcia, Extremadura, son los territorios significativamente inferiores a la media nacional en matemáticas. Murcia y Extremadura en lectura. Islas Baleares, Murcia y Extremadura en ciencias (MECD, 2013). Datos que evidencian que la descentralización educativa en España es fuente de desigualdades escolares. No todos los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria disfrutan de la misma calidad educativa, aspecto que se percibe a simple vista por los resultados en PISA desiguales por alumnos de 15 años en diferentes regiones.

Debido a que la descentralización en España supone un descenso del nivel de igualdad educativa entre las Comunidades Educativas, la recentralización curricular que establece la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 es un intento de contrarrestar la desigualdad que produce el exceso de descentralización, al igual que procesos similares han tenido lugar en Suecia, Reino Unido y Alemania, aunque en el caso de España dentro de la polarización social y ausencia de consenso educativo que ha caracterizado este país desde la Transición.

Mientras en España los efectos de la recentralización sobre la igualdad en todos los territorios está todavía por verse, dado que es muy reciente, la LOMCE es aprobada tan sólo del 2013, comenzando su aplicación en el curso 2014/2015, lo que no cabe duda es que si Alemania introduce medidas recentralizadoras para la mejora de su posición en PISA, es un objetivo nacional que logró en el informe PISA del año 2012. Lo que significa que, dentro del ambiente de consenso favorable a la recentralización, sí ha servido para la mejora de la calidad educativa alemana en secundaria.

En síntesis, los procesos de recentralización que arrancan a partir de Thatcher, tienen por objetivo la creación de estándares de calidad educativa nacionales, corrigiendo los defectos que en este sentido genera la enorme descentralización que había en los años ochenta. Ya sea por la descentralización heredada históricamente en Alemania o Reino Unido, o los elevados niveles de descentralización que acusan Suecia y España a partir de las políticas descentralizadoras iniciadas en los años setenta, en Suecia para la reducción del intervencionismo del Estado del Bienestar, en España para la reducción del verticalismo heredado de la dictadura.

Una creación de estándares nacionales de calidad que han tenido un efecto positivo en educación secundaria, por cuanto es el tramo escolar que presenta mayor diversidad de oferta educativa, en donde ya sea en sistemas educativos que mantienen la escuela diversificada o han evolucionado a la escuela comprensiva, en uno u otro caso, ya sea de forma temprana o tardía, tienen que dar respuesta a toda la diversidad de inclinaciones e inquietudes de sus alumnos, académicas o vocacionales, a tiempo completo o parcial, en todo tipo de escuelas públicas o privadas, independientemente de sus creencias religiosas o ideas filosofías, independientemente sean de municipios urbanos o rurales, y todo tipo de territorios incluidos los que dispongan de lengua propia o dialécticos autóctonos.

La principal virtud de los mecanismos de recentralización en el ámbito de la educación secundaria, y que se iniciaron en el periodo Thatcher en el Reino Unido, una corriente recentralizadora de la educación de la que se observan correlatos en otros países es que, dentro del respeto al tipo de escuela, en el Reino Unido, Suecia y España, el respeto a la escuela comprensiva, o Alemania a la escuela diversificada, y dentro del respeto al principio libertad, tanto la libertad en los niveles de autonomía escolar dentro de las competencias transferidas, como la libertad a la iniciativa privada, las políticas de recentralización educativa han permitido que se aumente el nivel de igualdad en educación, garantizando a todos los alumnos, de todos los diversos tipos de escuela, de todo el sistema educativo, el disfrute de unos mismos criterios de calidad educativa.

7.6. Hipótesis primera sobre la escuela comprensiva: *las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva, desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.*

Para la verificación de esta hipótesis, al igual que el resto de hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva que se desarrollarán a continuación, se hará desde el plano histórico, señalando que habría dos formas de demostrar esta hipótesis, la primera positiva exponiendo los argumentos históricos favorables que la defenderían, y la otra negativa refutando su hipótesis antagónica: que *las habilidades potenciadas por la escuela diversificada, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.* Dada la facilidad de refutación histórica de la hipótesis antagónica primero se procederá a esta, la cual sería muy sencilla, por cuanto la pedagogía que abanderará a principios del siglo XX que la educación debe centrarse en el desarrollo de las habilidades del alumno en lugar de los contenidos tradicionales, será la pedagogía progresiva, mientras desde los inicios de la escuela diversificada, una vez que entre el siglo XIX y principios del XX en países como Reino Unido, hasta 1965, o Alemania, hasta la actualidad, se desarrolla un modelo muy puro de escuela diversificada asentado sobre la escuela tripartita, la pedagogía de fondo será la pedagogía tradicional.

Uno de los motivos por los cuales hubo resistencias entre académicos alemanes a la aceptación que los bajos resultados de Alemania en el informe PISA del año 2000 significaran en modo alguno que el sistema educativo alemán fuera de baja calidad, fueron las reticencias a la aceptación de un discurso de las competencias completamente alejado del concepto tradicional de *Bildung*, razón por la cual antes de PISA en la pedagogía alemana las investigaciones empíricas tenían menor peso en el ámbito académico que las disertaciones teóricas, y a menudo filosóficas, sobre la formación humana (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009). Es a partir del informe PISA, y cuando se crean estándares nacionales de evaluación educativa, cuando las investigaciones empíricas en materia escolar empiezan a tener una mayor aceptación académica.

En el caso británico, un elemento de polémica en 1965 entre los cuales los conservadores se mantenían escépticos sobre la escuela comprensiva, fue el temor a un modelo de experimentación pedagógica que supusiera una pérdida de los estándares

académicos tradicionales de la *grammar school* (PRING y WALFORD, 1997; GARCÍA RUIZ, 2000; LIMON, 2007: 347; PRING, 2008).

Las principales características de la pedagogía tradicional es que es una educación centrada en la enseñanza, de contenidos tradicionales de carácter logocéntrico y magistrocentrista (GARCÍA RUIZ y GAVARI STAKIE, 2009: 100-101). Modelo que difiere sensiblemente de una escuela centrada en el alumno, el aprendizaje, y el desarrollo de habilidades, elementos imprescindibles para comprender las bases teóricas de la competencia de “aprender a aprender”, insertada en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Mientras la educación tradicional comprende la necesaria conservación de las tradiciones escolares, la cultura escolar, y el *ethos* académico, heredado de las primeras *grammar schools* de la Edad Media, la pedagogía progresiva implica una ruptura escolar frente la escuela predecesora. Reese sintetiza de forma esquemática los valores de la pedagogía progresiva:

“They proclaimed that children were active, not passive, learners; that children were innocent and good, not fallen; that women, not men, best reared and educated the Young; that early education, without question, made all the difference; that nature, and not books alone, was perhaps the best teacher; that kindness and benevolence, not stern discipline or harsh rebukes, should reign in the home and classroom; and finally, that the curriculum needed serious reform, to remove all the vestiges of medievalism” (REESE, 2001: 3).

El modo que tradicionalmente en el Reino Unido los defensores de la *grammar school* y las *public school* frente la *comprehensive school*, o en Alemania los defensores del *Gymnasium* frente la *Gesamtschule*, defienden un modelo tradicional de pedagogía, totalmente opuesto a la pedagogía progresiva, evidencia que muchos aspectos hoy presentes en el discurso de las competencias tienen por base teórica la pedagogía progresiva, tal como se explicó en el sub-epígrafe “4.5. Las competencias básicas”. Lo que demuestra, que el origen del actual modelo de competencias en educación secundaria debe tener su origen en los primeros modelos que aplicaron la pedagogía progresiva a este nivel educativo, que fueron precisamente los primeros modelos de escuela comprensiva, destacando de todos ellos el modo en que se impuso la pedagogía progresiva en la reforma sueca de 1962.

El origen de la escuela comprensiva se localiza en el primer tercio del siglo XX en los países nórdicos por impulso de la socialdemocracia, en donde si hubiera que marcar una fecha de inicio de este proceso en términos institucionales habría que señalar el gobierno sueco de coalición de 1917, cuando por primera vez la socialdemocracia llega al gobierno impulsando cambios de carácter comprensivo, siendo un movimiento que tiene por antesala previa la *middle school* de los partidos liberales nórdicos de finales del siglo XIX y principios del XX, en el caso de Suecia concretamente el ideario pedagógico del Ministro de Educación liberal sueco Fridtjuf Berg (Wiborg, 2009); quien propone por primera vez en 1883 la posibilidad de un tramo educativo común a todas las clases sociales (WIKANDER, 2010: 10).

La propuesta de Berg de 1883 llegará a adquirir forma en la *middle school*, un modelo de escuela secundaria inferior que garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a este nivel educativo, y a cuyo término el alumno puede escolarizarse en la secundaria superior, el *Gymnasium*. Una medida que sin embargo no satisface los anhelos de igualdad social de la socialdemocracia. De modo que la profundización en las políticas de igualdad en educación llevará a la configuración de los primeros modelos de escuela comprensiva de 7 años antes de la Segunda Guerra Mundial. Y durante la postguerra, cuando Suecia vive un periodo de crecimiento económico gracias a su política de neutralidad, la experimentación primero en 1950 de la escuela comprensiva de 9 años, que finalmente se implementa a nivel nacional en 1962 (CARLGREN, 2009; WIBORG, 2009, 2010; WIKANDER, 2010). Modelo que sirve de inspiración para la implantación de la escuela comprensiva finlandesa de 9 años (SAHLBERG, 2015).

El modo en que en los países nórdicos irá adquiriendo forma el ideal comprensivo será ampliando la educación básica a medida que se reduce la duración de la *middle school*, de forma que en lo que antes eran los primeros cursos de la enseñanza media pasan a convertirse en los últimos cursos de la educación básica. Uno de los países pioneros es Noruega cuando en 1920 reduce la *middle school* a dos años estableciendo una escuela comprensiva de 7 años, y Suecia en 1927 crea la doble conexión entre escuela comprensiva y *middle school* (WIBORG, 2009).

En el Reino Unido el *Spens Report* de 1938 recomienda junto: *grammar schools*, *technical schools*, *modern schools*; el mantenimiento de escuelas multilaterales en áreas

rurales dispersas o nuevas poblaciones, representando el primer modelo de escuela comprensiva británica, defendida por este motivo por Brian Simons (SIMON, en PRING y WALFORD,1997; SIMON, 1992, 2006) por cuanto representa el primer modelo escolar británico no selectivo antes de la *Circular* 10/65.

En el caso de España el primer modelo de educación comprensiva lo desarrolla la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que crea una escuela comprensiva de 8 años a través de la Educación General Básica (EGB) de 6 a 14 años. En donde al igual que en los países nórdicos, la implantación de la escuela comprensiva en España se hace a través de la incorporación de lo que anteriormente eran los primeros cursos elementales de enseñanza media, estipulados en la anterior Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que en 1970 pasan a convertirse en último ciclo de la Educación General Básica.

En los primeros modelos de escuela comprensiva se observa perfectamente cómo se orienta a la superación del sistema escolar heredado históricamente, de carácter selectivo, por un nuevo modelo de organización de tipo comprensivo, en donde se pospone lo más posible la selección educativa, creando modelos de educación básica que abarcan la educación primaria y educación secundaria inferior, lo que en los países nórdicos era la *middle school* o en España los cursos elementales de la enseñanza media establecida en 1953.

La educación básica de la escuela comprensiva diferirá en sus objetivos y contenidos respecto la escuela elemental de la escuela paralela heredada del Antiguo Régimen, por dos razones. En primer lugar, porque mientras la escuela elemental del absolutismo no establecía mecanismos de acceso a la educación secundaria, a la cual se accedía desde escuelas preparatorias o pruebas selectivas, la educación básica de la escuela comprensiva garantiza mecanismos no selectivos de acceso en igualdad de oportunidades a la educación secundaria superior, sea académica o vocacional. Y en segundo lugar, porque mientras la educación elemental únicamente aportaba conocimientos primarios, normalmente lo que en el ámbito anglosajón se denominaba “las tres erres”: *Reading, writing, arithmetic*; lectura, escritura y logaritmos matemáticos elementales, en cambio la educación básica de la escuela comprensiva se orientará a lo que se conocerá por la formación general, motivo por el cual en España el primer modelo de escuela comprensiva se denominará Educación General Básica, o

motivo por el cual en Suecia y Finlandia para diferenciar la educación básica de la secundaria superior a esta la denominan Educación Secundaria General Superior, por cuanto la escuela comprensiva brindaría una educación general de orden inferior, entre otras razones porque el nivel inferior de la educación secundaria se integra en los últimos cursos de la educación básica. Un fenómeno que avala el carácter de formación general que tuvo desde el principio la escuela comprensiva en Suecia y Finlandia fue que en ambos países en sus respectivas reformas se crearon consejos nacionales de educación general (SAHLBERG, 2011: 8).

Una vez establecidas las diferencias entre escuela elemental y educación básica, sintetizadas en que la educación básica garantiza la igualdad de oportunidades de acceso a la educación secundaria superior y garantiza una formación general, siendo la propia naturaleza de la formación general de la educación básica lo que garantiza que sea un modelo educativo no selectivo, se pasa a continuación a la explicación de cómo la formación general de la educación básica que se desarrolla entre los años sesenta y setenta es un elemento precursor de las actuales competencias básicas de la globalización. Para lo cual primero se señalará la estrecha relación entre la teoría de la escuela comprensiva de la segunda postguerra mundial, y en segundo lugar las características comunes entre educación básica y competencias básicas.

La relación teórica entre escuela comprensiva de postguerra y teoría de las competencias básicas se puede analizar de dos modos: identificando teóricos comunes, e identificando características comunes. Empezando por los teóricos comunes, el más importante que duda cabe es Husén, porque ya desde los años sesenta hace una teoría desde la psicología de la educación orientada a la formación en habilidades básicas, y porque Husén ocupará cargos de responsabilidad en las agencias supranacionales que actualmente están liderando la globalización educativa desde un discurso centrado en las competencias, concretamente la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) fundada en 1961, y un año después Husén dirige hasta 1978 (BOTTANI, 2006:79); desarrollando Husén importantes trabajos e investigaciones para la UNESCO y el *Centre for Educational Research and Innovation*, CERI, de la OECD. Debido a sus cargos y trabajos en agencias educativas supranacionales Husén asesoró a Anthony Crosland en la elaboración de la *Circular 10/65* (POSTLETHWAITE, 2000); así como también para la LOGSE en España (HUSÉN,

1989). Hoy en día el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida le deben a Husén gran parte de su haber teórico y práctico.

“It was Torsten Husén who suggested the English phrase ‘recurrent education’ to Olof Palme—at that time Minister of Education and later to become Prime Minister of Sweden. This phrase was used by Palme in UNESCO and OECD meetings and eventually entered the international jargon” (POSTLETHWAITE, 2000: 6).

El concepto de educación recurrente hoy en día es uno de los antecedentes, junto la educación de adultos y la educación permanente, del actual paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (GARCÍA GARRIDO y GAVARI STARKIE, 2012: 63). Al igual que los conceptos actuales de sociedad del conocimiento también deben mucho a Husén quien desde muy temprano ya desarrolla el concepto de sociedad del aprendizaje (HUSÉN, 1988).

Una vez identificado a Husén como uno de los principales teóricos de la educación europea desde la Segunda Guerra Mundial hasta finales del siglo XX, siendo un teórico común a la escuela comprensiva y el desarrollo teórico de las agencias supranacionales de postguerra, ahora cabe destacar como desde los principios de la reforma comprensiva sueca de los años sesenta desarrollará el concepto de habilidades básicas, elemento que informará la aplicación de la reforma sueca.

Un año antes de la reforma de 1962 Husén publicó una colección de artículos, que compilaba sus aportaciones para la fundamentación científica de la reforma, bajo el título *Schooling in a changing society*, donde plantea que debido a los rápidos cambios en la sociedad y la economía, la educación debe orientarse a la formación en habilidades básicas, *basic skills* (Husén, 1989: página” i”x de la introducción). Dentro de las propuestas de Husén la escuela debe dar unas habilidades básicas que después sean desarrolladas por el alumno una vez terminada la escolarización, asumiendo la escuela un papel más activo en los procesos de transición de la escuela al trabajo (HUSÉN, 1989: 19). Este ideario pedagógico que Husén imprime en sus obras científicas que fundamentaron la reforma sueca de los años sesenta, suponen un cambio pedagógico frente los planteamientos educativos anteriores a los años cincuenta, tal como el mismo autor explica:

“Untill the 1950s institutional schooling was limited to a narrow age range which as a ruled covered the age of 6-7 through 13-14, i.e., the compulsory school attendance span. It was based upon the principle that by going to school the individual would learn what he as an adult “needs to know”. The school was supposed by an large to provide him with the fare of knowledge and skills that would nourish him for the rest of his life. In a rapidly changing and highly tecnological society any body of specific knowledge rapidly gest out of date. The individual has to keep on learning in order to cope with the changes brought about by the knowledge industry and its applications in technology. This means that certain basic skills, which constitute the competence to absorb new knowledge, have become essential to the learning that has to go on during the entire life. Such skills that are applicable within a wide range of- largely unforeseen- situations become strategic. Among these competence the most important one is, of course, the ability to learn on one´s own.

By the end of the 1960s high hopes were held for what the new educational technology, not least educational televisión, could do in providing an increasing number of individuals with the teaching they needed in order to become educated” (HUSÉN, 1986: 252)

En esta larga cita extraída de la obra de Husén, *The learning society revisited* (1986) el propio autor explica las principales diferencias en la teoría del aprendizaje antes de los años cincuenta, antes de que se inicie la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años, y la teoría del aprendizaje de los años sesenta, cuando se implementa a nivel nacional la escuela comprensiva de 9 años. Antes de los años cincuenta la escuela aportaba los conocimientos que el alumno necesitará el resto de su vida, a partir de los años sesenta la escuela provee de *certain basic skills, which constitute the competence to absorb new knowledge*, las habilidades básicas son en definitiva la competencia de absorber nuevo conocimiento. Sin perjuicio de la educación en valores democráticos.

Si se analizan de cerca las aportaciones que Husén realizó durante la reforma escolar sueca de los años sesenta en clara orientación a una educación básica que forme en habilidades básicas, y se compara este modelo con el actual discurso de las

competencias básicas de la globalización, se observan importantes diferencias y similitudes. Empezando por los aspectos comunes:

- El modelo de conocimiento subordina el esquema tradicional centrado en *saber qué*, por un nuevo modelo centrado en *saber cómo*, se denominen habilidades básicas o competencias básicas: numéricas, lingüísticas, científicas, tecnológicas, o sociales (las diferencias entre *saber qué* y *saber cómo* han sido expuestas en el sub-epígrafe “4.5. Las competencias básicas”).
- La finalidad de la educación es que el alumno desarrolle habilidades básicas o competencias básicas para su adaptación a una sociedad en permanente cambio.
- En síntesis, la función de la escuela es la promoción de la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo: aprender a aprender; o en palabras de Husén: *the ability to learn on one's own*; aspecto central del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y modelo de aprendizaje que ya Husén empezó a introducir en las reformas de los años sesenta

Siendo estos tres elementos de coincidencia, entre la teoría de habilidades básicas en los orígenes de la escuela comprensiva sueca de los años sesenta, y el actual discurso de las competencias básicas de la globalización, de otro lado se observan también importantes diferencias.

La primera diferencia: el concepto de habilidades básicas de Husén (a pesar que fuera director de la IEA entre 1962-1978, y sus trabajos para la UNESCO y al OECD) no tiene se fundamenta en la psicometría, ni la cultura de la evaluación. Hoy en día el actual concepto de competencias básicas sí está íntimamente ligado a la emergencia de la cultura de la evaluación, cuyo máximo exponente es PISA. Entre los pioneros que desarrollaron nuestro actual concepto de competencia desde la psicometría y la evaluación educativa se encuentra David McClland, destacando *Education in competence* (1971) y *Testing for competence rather than for intelligence* (1973). Una evidencia que sugiere que el modelo de habilidades básicas que Husén desarrolla en la fundamentación científica de la reforma no se ubicaba dentro de la cultura de la evaluación, es que entre las críticas al modelo original de escuela comprensiva sueca de

los años sesenta es que el modelo de evaluación era muy laxo (CARLGREN, 2009; WIKANDER; 2010; GARCÍA RUIZ, 2012c).

En segundo lugar la forma en que los primeros modelos de escuela comprensiva desarrollarán las habilidades básicas será de forma combinada y sin perjuicio de la formación general. Según Ferrandis Torres (1988: 10-11) entre las principales características de la escuela comprensiva destaca la enseñanza integral incluyendo humanidades, ciencia, tecnología, durante el primer ciclo de secundaria. Según Pring (2008: 3) entre los objetivos de la escuela comprensiva es brindar una misma cultura a todos los alumnos independientemente de su clase social. En el caso de España lo que Husén denominaba habilidades básicas serán desarrolladas en la Educación General Básica de la LGE de 1970 en forma de capacidades, de manera que el artículo 16 de la LGE establecía:

“En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión. a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y la capacidad físico-deportiva” (Artículo 16 de la Ley General de Educación de 1970).

Un desarrollo de capacidades, orientadas al aprendizaje, en cuanto señala “técnicas instrumentales de aprendizaje”, pero que tal como señala Ferrandis Torres como característica de la escuela comprensiva, englobada dentro de un sentido de la educación integral, aspecto que recoge la LGE en el artículo quince.

“La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada. en lo posible. a las aptitudes y capacidad de cada uno,” (Artículo 15 de la Ley General de Educación de 1970).

El concepto de educación integral de la Ley General de Educación queda expresado en el propio artículo uno, en donde entre los valores que rigen la educación se

señala claramente la formación humana, integral, el desarrollo armónico de la persona, y entre otros aspectos la cultura nacional.

“Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

La formación humana, integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia” (Artículo 1 de la Ley General de Educación de 1970)

Los primeros modelos de escuela comprensiva, ya sea en Suecia, Finlandia, Reino Unido, o España, tuvieron entre sus objetivos educativos el desarrollo de las habilidades básicas en una orientación teórica muy próxima al desarrollado por Husén, pero se hizo siempre de forma combinada con una formación general, o lo que en términos clásicos se ha denominado la formación humana, un aspecto que sin embargo hoy en día se está perdiendo en el discurso de las competencias de la globalización, en donde tal como señala Carnoy (1999) la globalización desarrolla un discurso de las competencias en donde pierde relevancia la formación general. Un cambio de paradigma en el actual discurso de las competencias de la globalización en donde el concepto de *learning* cede al *training* (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11). Una educación en donde los contenidos generales pierden valor frente los contenidos procedimentales.

Una tercera diferencia entre el modelo de habilidades básicas de la escuela comprensiva en su origen frente los actuales modelos de competencias de la globalización, es que cuando la escuela comprensiva sobre todo desde las aportaciones teóricas de Husén desarrolla las habilidades básicas, lo hace siempre desde el máximo respeto a la igualdad en educación, de forma que el desarrollo de las habilidades básicas, y combinada con una cultura y formación general común, sea un elemento que brinde a todos los alumnos unas mismas condiciones de partida para su integración y participación en la vida social, económica, y política del país. En cambio en el actual discurso de las competencias de la globalización, el modo en que el conocimiento aplicado adquiere una excesiva importancia, el modelo de conocimiento que propone supone una vuelta a la meritocracia, motivo por el cual Husén, ya manifestaba que en la obra de Daniel Bell, *Coming of post-industrial society* (1976) se percibe un aumento de la meritocracia, ahora lo que prima es el conocimiento del cual depende el poder, el

conocimiento es poder (HUSÉN, 1988,129). Esta transformación no es otra cosa que el abandono del conocimiento tradicional por otro tipo de conocimiento: aplicado, utilitario, el conocimiento como dominio, control.

Las principales diferencias entre el concepto de habilidad básica en los primeros modelos de escuela comprensiva, respecto al concepto de competencia de la globalización, es que la educación básica desarrolló modelos de educación en habilidades básicas, fuera de la psicometría y la cultura de evaluación, pero dentro del ámbito de la formación general, humana, integral, para la plena garantía de la igualdad en educación en todos sus niveles. Mientras el discurso de las competencias de la globalización rompe el equilibrio frente a la formación general, y se vuelve una educación que recrea nuevos modelos meritocráticos de educación, basados en un conocimiento aplicado. El concepto de habilidad de los primeros modelos de escuela comprensiva todavía se situaban dentro de posiciones modernas, el actual concepto de competencia se posiciona más bien dentro del modelo de conocimiento postmoderno, donde prima, según Cañellas (1997) lo útil y funcional.

Una vez analizado cómo la escuela comprensiva desarrolla unos modelos de educación básica que se diferencian claramente de los anteriores modelos de escuela elemental, y cómo la educación básica desarrolla un primer modelo de educación en habilidades básicas, que si bien guarda diferencias con respecto el actual concepto de competencias básicas también guarda importantes similitudes, dentro del balance que se puede establecer entre diferencias y similitudes entre las habilidades básicas de los primeros modelos de escuela comprensiva y las actuales competencias básicas de la globalización, cabe señalar que hay elementos suficientes probatorios que dan indicios que el actual discurso de las competencias de la globalización es una evolución ulterior de la teoría de las habilidades básicas insertada en los primeros modelos de escuela comprensiva.

De modo que la educación en habilidades básicas de la escuela comprensiva fue precursora del actual modelo de competencias básicas, por cuanto hay similitudes importantes, a pesar de sus diferencias, y por cuanto hay teóricos comunes entre los primeros modelos de escuela comprensiva de la segunda postguerra mundial y las actuales agencias supranacionales que impulsan el discurso de las competencias básicas, entre ellas la UNESCO y la OECD, destacando la figura de Husén.

El hecho que se afirme que la teoría de las habilidades básicas de los primeros modelos de escuela comprensiva sea precursora de la teoría de las competencias de la globalización, no significa que se esté equiparando el concepto de competencias de la globalización y el concepto de habilidades básicas de la escuela comprensiva de la segunda postguerra mundial, significa que fue sobre la base de la teoría de las habilidades básicas de la postguerra, a partir de la cual evoluciona una nueva teoría de las competencias en la globalización, que si bien guarda similitudes también presenta serias diferencias, por cuanto el actual modelo de competencias rompe el tradicional equilibrio con la formación general, y por cuanto el actual modelo de las competencias genera nuevos sistemas de meritocracia.

La forma en que en la escuela comprensiva contemporánea el concepto original de habilidad básica está siendo sustituido por las competencias básicas de la globalización, es un elemento que debe ser observado desde la prudencia y la moderación, y dentro de lo posible la reivindicación de la necesaria recuperación del equilibrio original entre la enseñanza de habilidades y la enseñanza de los contenidos tradicionales, síntesis sobre la que se entiende que exista países que implantando la escuela comprensiva sigan preservando la metodología tradicional, tal como sucede en el Reino Unido y Finlandia.

7.7. Hipótesis segunda sobre la escuela comprensiva: la orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI.

Para el desarrollo de esta hipótesis por orientación preprofesional se entenderá aquella formación propedéutica de estudios profesionales o formación previa para el desarrollo de una determinada actividad profesional.

Lo que previamente exige una clarificación previa del concepto “profesional”. A lo que tradicionalmente en España se llama educación profesional, en esta investigación se denomina educación vocacional, por dos razones. La primera por cuanto la terminología más acorde a la literatura pedagógica internacional en Educación Comparada para referirse a esta vía es la de educación vocacional, por citar un elenco de a bibliografía utilizada en esta investigación que así lo atestigua: Green (1991, 1997)

Phillips y Furlong (2001) Wiborg (2009, 2009b, 2010); Wikander (2010) Kotthoff (2011); Lukkanen (2013); Sahlberg (2015); así como en las investigaciones de la OECD que en la investigación se han utilizado.

La segunda por cuanto históricamente en la Edad Media los primeros estudios profesionales reconocidos escolarmente fueron los estudios en las profesiones liberales en la universidad: Medicina, Derecho, Arquitectura...; a cuyo acceso preparaban las *grammar schools*, a medida que abandonan su primera función original en la alta Edad Media de preparación para el acceso al clero. Originalmente lo que hoy en día denominamos estudios vocacionales, o en el caso específico de España se denomina Formación Profesional, estuvo fuera del sistema escolar, y pertenecía al ámbito de la formación de los maestros artesanales a los aprendices en los gremios medievales, KLOSS, 1995: 164; RAGGAT, 1995: 189; MITTER, 1995: 49).

A medida que las *grammar schools* evolucionan de la Edad Media al Antiguo Régimen desarrollarán una nueva función más, junto la preparación universitaria, la formación para el servicio civil, el trabajo en la administración pública (WORLD BANK, 2005; WIBORG, 2009). De este modo históricamente, en relación a la labor preprofesional de la escuela secundaria, se observa una evolución en la *grammar school* que desde la Edad Media desarrolla una primera función preprofesional en tanto que propedéutica para el ingreso a estudios en profesiones liberales en la universidad, y en Antiguo Régimen la *grammar school* desarrollará una función directamente preprofesional de preparación para el acceso a la administración pública.

La aparición de lo que hoy denominamos educación vocacional coincide con la Revolución Industrial y las exigencias ilustradas que empiezan a establecer una relación entre progreso social y la función laboral de la educación. En donde ya Rousseau en el *Emilio* (1762) expone las bondades de la formación en oficios, Adam Smith en *La riqueza de las naciones* (1776) defiende el valor de la educación para la economía, y en el *Rapport* de Condorcet (1792) para el gobierno girondino de la Revolución Francesa diseña un sistema de educación nacional en donde paralelamente a la formación académica comprende la formación en oficios. Una corriente pedagógica ilustrada, que unido a las nuevas demandas en formación laboral de la Revolución Industrial, favorecerá la aparición de los primeros sistemas de formación vocacional en el siglo XIX. (GREEN, 1997). Una vía educativa que en el plano práctico tendrá entre sus

precursores en el siglo XVII al pedagogo alemán Hermann Francke, y en el plano teórico tendrá entre sus principales autores a Georg Kerschensteiner, quien a finales del siglo XIX y principios del XX impulsó la escuela del trabajo (OECD, 2011: 203-204) un tipo de escuela que presenta elementos afines a la escuela nueva, la escuela activa, y la escuela moderna (NARVÁEZ, 2006: 631); luego se encuadraría en lo que Reese (2001) define de pedagogía progresiva, luego sería parte del legado de Rousseau, Fröebel, y Pestalozzi. Una escuela del trabajo bajo cuyas ideas la socialdemocracia alemana establece el Sistema Dual durante la República de Weimar.

La forma en que la educación secundaria se adapta a las transformaciones sociales y económicas de las nuevas demandas educativas, democratizadoras y económicas, de la Ilustración y la Revolución Industrial es de dos formas diferentes. En primer lugar la estrategia de los partidos liberales nórdicos, que sienten la necesidad de un tramo educativo común a todas las clases sociales, previo a la selección educativa, razón por la cual crearán los primeros modelos de *middle school*, un modelo de secundaria inferior desde la cual se accede a la secundaria superior, académica o vocacional, modelo establecido entre finales del siglo XIX y principios del XX, y fue la antesala de la escuela comprensiva (WIBORG, 2009). En segundo lugar la estrategia de aquellos países más conservadores que desarrollarán la escuela diversificada.

Dentro de los países que desarrollan la escuela diversificada son emblemáticos el Reino Unido hasta 1965 y Alemania. El Reino Unido por cuanto la Comisión Bryce en 1895 estipula el desarrollo de la escuela tripartita, reconociendo: un modelo de *grammar school* académica, y dentro de los estudios vocacionales un modelo de *grammar school* de carácter técnico, y una escuela secundaria de nivel inferior; lo que vendrá a ser en el *Spens Report* de 1938 y la *Education Act* de 1944, la clasificación entre: *grammar school*, *technical school*, *modern school* (CARR y HARTNETT, 1996: 93). Modelo de escuela de tripartita abolido en 1965, pero vigente de un modo muy fiel en Alemania en la distinción entre: *Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*.

En el tránsito del siglo XIX al XX tanto en la estrategia de los países que implantan la *middle school* como en la estrategia de los países que implantan la escuela tripartita, se observa en ambos casos, aunque desde interpretaciones diferentes de los principios de igualdad y libertad, un aspecto común: la escuela secundaria ya adquiere claramente un rol preprofesional, en dos sentidos, la escuela secundaria en su

orientación académica prepara tanto para el ingreso a estudios en profesiones liberales o el trabajo en la administración pública, y en su orientación vocacional prepara para el acceso al mercado de trabajo desde una formación cualificada (*Realschule, technical school*) o semicualificada (*Hauptschule, modern school*).

Sin embargo esta orientación preprofesional que pudieran haber tenido la *middle school*, en tanto que educación secundaria inferior, para el acceso a la educación secundaria superior académica o laboral, o la función preprofesional de la escuela tripartita, se circunscribía únicamente a la educación secundaria: en cualquiera de las dos estrategias la educación elemental quedaba relegada de cualquier intención preprofesional, la educación elemental se limitaba a lo que en el curriculum tradicional anglosajón se denominan “*las tres erres*”: *Reading, writing, arithmetic*; a lo que se unía la enseñanza religiosa.

En el momento que se inicia la evolución al principio de comprensividad, y en los países nórdicos se inicia el proceso de transformación de la educación elemental en una educación básica cuya duración se amplía a expensas de la reducción de la *middle school*, hasta su total eliminación en la segunda postguerra mundial, se produce un cambio de paradigma educativo, en donde la educación básica deja de centrarse solamente en nociones elementales de lectura, escritura, cálculo, o religión, para el desarrollo de un nuevo modelo combinado de formación general y habilidades básicas.

Las razones de por qué la educación básica desarrollará una función preprofesionalizadora, anteriormente ausente en la escuela elemental, son principalmente dos. En primer lugar, la *middle school* fue implantada por los partidos liberales nórdicos en un proceso gradual de sustitución de la *grammar school*, motivo por el cual Carlgren (2009: 638) a la *middle school* la denomina *intermediate grammar school*, y Johansson (2002) y Nygren (2011) la siguen denominando *grammar school*. Este nuevo modelo escolar al que Wiborg denomina *middle school* supuso un empuje a los procesos democratizadores de la escuela secundaria, que sustituye a la anterior de carácter elitista y meritocrática. Fenómeno bien perceptible en Suecia, cuando desde 1905 la única vía de acceso al *Gymnasium* es desde la *middle school*, por lo que las antiguas funciones preprofesionales de la *grammar school* ahora pasan a la *middle school*. En el momento que la *middle school* es heredera de las funciones preprofesionales de la *grammar school*, al culminar el proceso de comprensivización

educativa en Suecia en la reforma entre 1950-1962, la *middle school* desaparece, la educación secundaria inferior pasa a integrarse en los últimos cursos de la educación básica, de modo que las funciones preprofesionales que heredó la *middle school* de la *grammar school* desde 1962, ahora pasan a los cursos superiores de la educación básica de la escuela comprensiva.

Unido a esta evolución, de cómo en Suecia el paso de la *grammar school* a la *middle school* en 1905, y entre 1950-1962 el paso de la *middle school* a la escuela comprensiva, supone un proceso en el cual las funciones preprofesionales de la *grammar schools* se transfieren en 1962 a los cursos superiores de la educación básica de la escuela comprensiva, una segunda razón que explica la función preprofesional de la educación básica de la escuela comprensiva será el modo en que inicie el desarrollo en la formación de habilidades básicas, precursora del discurso de las competencias.

En síntesis, el modo en que los cursos superiores de la educación básica de la escuela comprensiva desarrollará las antiguas funciones preprofesionales de la *grammar school*, pero desde un modelo de acceso más democrático, y el modo en que desde los cursos superiores de la educación básica de la escuela comprensiva desarrolla las habilidades básicas, es una combinación de elementos que forjarán la base precursora de lo que hoy en día son los discursos preprofesionalizantes en la educación secundaria.

Si se analiza de cerca la legislación educativa de los cursos superiores de la educación básica de la escuela comprensiva de los países que la han implantado se percibe claramente elementos preprofesionales. En el caso de España, desde el primer momento que se establece la escuela comprensiva se observa este rasgo preprofesional, por cuanto ya la Ley General de Educación de 1970 señala que para el último ciclo de Educación General Básica, desde los 11 a los 13 años, se establecerán “actividades de orientación a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo” (Artículo 15 de la Ley General de Educación de 1970) unas actividades que se concretan posteriormente cuando afirma:

“Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar, y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones, y

lugares puedan contribuir a su formación” (Artículo 18.2. de la Ley General de Educación de 1970).

Y actualmente en la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, modificada en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, estos elementos preprofesionales se observan claramente en la Educación Secundaria Obligatoria desde sus mismos principios, en donde se detalla:

“CAPÍTULO III

Educación secundaria obligatoria

Artículo 22. Principios generales.

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.
2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado” (Artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación).

En el caso específico de la LGE de 1970 la orientación preprofesional de la Educación General Básica se percibe desde el momento en que señala que en el último ciclo se desarrollarán “actividades de orientación a (...) ulteriores opciones de estudio y trabajo”, orientación que implica “observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos”. Y en el caso específico de la LOE de 2006 modificada en la LOMCE de 2013 la función de orientación preprofesional se manifiesta en el modo que expresa entre sus principios “prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral”, prestando “especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

Hoy en día la función preprofesional en la Educación Secundaria Obligatoria española se desarrolla a través de dos vías. En primer lugar la propia formación en competencias básicas, herencia de las habilidades básicas que fue preconizada por la escuela comprensiva sueca de los años sesenta, cuyo autor principal es Husén, y ha evolucionado al actual discurso de las competencias, tal como se expuso en la anterior hipótesis. Y en segundo lugar por la propia función de orientación profesional que se desarrolla en la Educación Secundaria Obligatoria, que comprende los cursos superiores de la educación básica.

La función orientadora, si bien ya está presente en la LGE, fue sobre todo desarrollada en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, en donde para los centros de Educación Infantil y Educación Primaria se establecen los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y para los Institutos de Educación Secundaria se crean los Departamentos de Orientación, órganos que coordinan la orientación educativa en sus respectivos niveles. A nivel de educación secundaria en los Departamentos de Orientación adquiere relevancia la orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria Obligatoria, para la orientación en estudios postobligatorios, académicos o vocacionales, o el ingreso al mercado de trabajo.

En cuanto a la orientación preprofesional de la educación básica en la escuela comprensiva por cuanto desde los años sesenta, por influencia de Husén, es un modelo escolar orientado al desarrollo de habilidades básicas, en combinación a la formación general, es quizás el aspecto principal por el cual el modelo preprofesionalizante de la educación básica de la escuela comprensiva es precursora de la actual tendencia preprofesionalizante de la escuela secundaria en el siglo XXI.

- La escuela secundaria bajo la hegemonía de la *grammar school* desarrolló su labor preprofesional, de preparación para estudios en profesiones liberales desde la Edad Media, o el servicio civil desde el Antiguo Régimen, desde la pedagogía tradicional, hasta que la pedagogía progresiva se empieza a aplicar de forma masiva en la escuela comprensiva, apareciendo la escuela secundaria progresiva, cuyo principal paradigma en Europa occidental es la escuela comprensiva sueca de los años sesenta bajo la influencia de Husén,

que desarrollará en la escuela comprensiva un modelo de formación en habilidades básicas precursora del discurso de las competencias.

- En la *grammar school* tradicional, aunque ya hay una orientación preprofesional, siguen prevaleciendo los contenidos clásicos y académicos, la enseñanza del Latín en tanto que elemento de distinción social, y lengua franca de la Edad Media, será una nota característica conservada por la *grammar school* hasta prácticamente principios del siglo XX. La función preprofesional de la *grammar school* durante la Edad Media y el Antiguo Régimen en ningún momento supone la supremacía del *saber cómo* sobre el *saber qué*. A partir de la expansión de la escuela comprensiva empiezan a surgir los primeros sistemas educativos en cuyo modelo de educación secundaria los contenidos clásicos y académicos son desplazados por nuevos modelos de conocimiento más acordes a la sociedad industrial, donde el *saber que* cede espacio al *saber cómo*, modelo de conocimiento que converge además con las finalidades económicas y laborales de la educación desde la Revolución Industrial.
- A pesar de la función preprofesional de la *grammar school* en la Edad Media y el Antiguo Régimen, la función religiosa sigue siendo elemento central del *curriculum*, en ningún momento la orientación preprofesional se superpone a la orientación religiosa, que sigue guardando un papel privilegiado, como herencia de la *grammar school* en su origen creada para la preparación de acceso al clero. En cambio en los nuevos modelos de escuela secundaria que desarrolla la escuela comprensiva aparecen los primeros sistemas educativos con una clara tendencia aconfesional.

Las actuales tendencias preprofesionalizantes de la educación secundaria en donde: el *saber cómo* gana espacio sobre el *saber qué*, los contenidos clásicos y académicos son desplazados por modelos de conocimiento más acordes a las demandas económicas y laborales, un modelo de educación secundaria donde la orientación preprofesional si desplaza a la tradicional orientación religiosa de la *grammar school*, y la pedagogía progresiva de los primeros modelos de escuela comprensiva están siendo difundidos desde agencias supranacionales como la OECD (tal como se demostró en el sub-epígrafe “4.1. Igualdad y libertad como principios claves en educación”) son

indicios que prueban que los actuales discursos preprofesionales guardan relación con los discursos preprofesionales de la escuela comprensiva.

Otro modo de probar esta hipótesis, sería refutando la hipótesis opuesta: que los actuales discursos preprofesionalizantes de la escuela secundaria tuvieran su origen en la escuela diversificada; lo que se refutaría señalando que: todavía hoy, y a expensas del auge global del discurso de las competencias, hay corrientes educativas alemanas que siguen defendiendo el concepto tradicional de *Bildung* basado en contenidos clásicos (KOTTHOFF y PEREYRA, 2009); sin embargo el modelo educativo que hoy en día preconizan agencias supranacionales como la OECD para el tramo de educación secundaria se centra en el desarrollo de competencias básicas, para comprobar este aspecto no hay que más que echar un vistazo al informe PISA (FERRER JULIA, 2012; PEDRÓ, 2012); la escuela comprensiva actualmente es el modelo de escuela que está siendo recomendada desde la OECD (FIELD, KUCZERA Y PONT, 2007) el propio Andreas Schleicher, primer director de los informes PISA, en 1989 se lamentó de que Alemania oriental abandonara la escuela comprensiva al integrarse en la República Federal de Alemania (OECD, 2011: 207-208) desde principios del siglo XX la escuela comprensiva es el modelo de escuela más extendido en Europa según Eurydice (2000) (SEVILLA MORENO, 2003: 35-36) y finalmente cuando Willy Brandt reforma la educación vocacional alemana en 1969, lo hace dentro de un paquete de reformas en donde se incluye el apoyo del gobierno a la *Gesamtschule*. La pretensión de la socialdemocracia alemana era una reforma integral de todo el aparato educativo, en base a la difusión de la escuela comprensiva estructurada sobre la *Gesamtschule* desde 1965, que diera opción a una educación secundaria superior académica en el *Gymnasium* o vocacional en la *Realschule*, desarrollando el Sistema Dual para aquellos alumnos que terminada la *Gesamtschule* quisieran compaginar trabajo y formación a tiempo parcial.

El actual modelo de educación vocacional alemán, una de cuyas principales estructuras es el Sistema Dual heredado de las reformas socialdemócratas de 1969, en su origen fue un modelo inspirado en un concepto de escuela comprensiva que integrase la escuela del trabajo, inspirada a su vez en la pedagogía progresiva. En cierto sentido el anhelo histórico de la socialdemocracia alemana es la síntesis entre la *Einheitsschule* y la escuela del trabajo de Kerschensteiner, que sólo fue materializado por la escuela comprensiva de la República Democrática de Alemania. En Alemania occidental aquel objetivo fue intentado por el gobierno socialdemócrata de Willy Brandt en 1969, sólo

que en lugar del tradicional *Einheitsschule* desarrollará junto al Sistema Dual la *Gesamtschule*, cuya experimentación se lleva realizando desde sólo unos años antes, 1965, en los Estados socialdemócratas, aunque no llega a tener el mismo éxito que la escuela comprensiva de Alemania oriental, más apegada al modelo histórico de la *Einheitsschule*. De las reformas socialdemócratas la única estructura que realmente habrá tenido éxito nacional e internacional es sin duda alguna el Sistema Dual, en realidad surgida como una modalidad de educación vocacional dentro del proyecto de escuela comprensiva de 1969 para la República Federal de Alemania. Razón por la cual hoy es día es compatible a los modelos de escuela comprensiva de Suecia, Finlandia, Reino Unido, y España.

7.8. Hipótesis tercera sobre la escuela comprensiva: *paradójicamente en los actuales tiempos laicistas y secularizados, la finalidad de la educación presenta una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro.*

En la verificación histórica de esta hipótesis señalar de antemano que por evangelización se entenderá el proceso de expansión y consolidación de la Fe cristiana, asentada en el Evangelio de Jesús. En palabras textuales de *La nueva evangelización para la transmisión de la Fe cristiana*, 2012, que recoge el testimonio de la XIII Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos, en el prefacio expone:

“La evangelización tiene como finalidad la transmisión de la fe cristiana. Ésta se refiere, en primer lugar, a la comunidad de los discípulos de Cristo, organizados en Iglesias particulares, diócesis y eparquías, cuyos fieles se reúnen regularmente para las celebraciones litúrgicas, escuchan la Palabra de Dios y celebran los sacramentos, sobre todo la Eucaristía, preocupándose por transmitir el tesoro de la fe a los miembros de sus familias, de sus comunidades, de sus parroquias. Lo hacen a través de la propuesta y del testimonio de la vida cristiana, del catecumenado, de la catequesis y de las obras de caridad. Se trata de evangelización en sentido general, como actividad habitual de la Iglesia” (SGSO, 2012: páginas IV y V del prefacio).

Esta definición de evangelización presenta tres cuestiones importantes. En primer lugar, define la evangelización como un acto de transmisión de la Fe cristiana, lo que guarda similitudes con la concepción tradicional de la educación en base a su función de transmisión de conocimiento. En segundo lugar, la definición de evangelización observa como aspecto central la atención a las desigualdades a través de la caridad, elemento clave en las fundaciones educativas de la Edad Media orientadas a la atención a niños sin recursos. Y en tercer lugar, pone de relevancia la función evangelizadora de la parroquia.

Precisamente cuando se estudia las primeras escuelas cristianas, parroquiales y catedralicias, de la Edad Media se observa que no había una distinción clara entre evangelización y educación, la propia enseñanza del Latín en las primeras *grammar schools* o *Latin schools* sobre todo en las catedrales, y las primeras *song schools* y primeras escuelas parroquiales, era para que los alumnos entendieran los textos sagrados y colaborasen en los cánticos y coros religiosos, instrucción que se complementaba con enseñanzas elementales del *quadrivium*, pero centrándose sobre todo en la función religiosa de la enseñanza. Modelos escolares que originalmente no se circunscribían a las clases privilegiadas, motivo por el cual las *grammar schools* más antiguas en el Reino Unido conservan el nombre de *public schools*, y las escuelas parroquiales son el antecedente más claro de la escuela elemental. Aspectos que revelan el principio histórico de igualdad en educación, cuya fundamentación en la doctrina cristiana debe entenderse en el plano de las obras de caridad, a su vez fundadas en el principio de fraternidad. Una vez realizada a modo de introducción la definición del concepto de evangelización, y sus aplicaciones medievales, se hará una verificación histórica más detallada de la hipótesis planteada.

Sotelo (2003) y Habermas (1988) asocian el uso actual del concepto *moderno* a la consolidación de la cristiandad en Europa, en torno al siglo IV, cuando el adjetivo Latino *modernus* desde el siglo IV se utiliza para distinguir el presente cristiano de la antigüedad pagana. Momento en el cual se producen una reestructuración de los valores éticos y morales, que pasan de los característicos del periodo clásico, a la nueva ética y moral sintetizada en el Nuevo Testamento. Donde entre otros valores se realza el amor al prójimo, la compasión, y la fraternidad.

Es en estos valores de amor y fraternidad cristiana, donde se percibe una atención al otro, elemento importante en la Modernidad europea, que a diferencia de otras culturas, la europea desde el cristianismo sentirá una tendencia de expansión exterior. Es en la atención al otro lo que llevará a la configuración de una Modernidad de “vocación cosmopolita” (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 64); simultáneamente desde ese sentimiento de atención al otro se observa un profundo sentimiento de caridad y misericordia cristiana.

La primera Modernidad será aquella que se identifica con cristiandad, y transcurre durante la Edad Media, a la que seguirá una Modernidad que evoluciona en un proceso de secularización desde el Renacimiento a la Ilustración. Es en estas tres fases de la Modernidad: Edad Media, Renacimiento, Ilustración; donde se construye la actual idea de Europa, coincidiendo “lo europeo y la última Modernidad.” (GARCÍA GARRIDO , GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 63).

A lo largo de esta investigación se ha constatado como en la actualidad hay un interesante debate sobre la naturaleza de nuestro actual periodo histórico, lo que en su momento Hegel hubiera llamado el espíritu de la época. De un lado se sitúan aquellos académicos que se mantienen en la postura de Habermas que defienden la plena vigencia a la Modernidad de modo que el Postmodernismo sería una anti-Modernidad. Dentro de las corrientes que siguen defendiendo la vigencia de la Modernidad habría diferentes interpretaciones, una de las más representativas es la de Giddens (1997) quien sostiene que nuestro actual momento histórico todavía se ubicaría dentro una fase tardía de la Modernidad, lo que denomina Modernidad tardía, en la cual sí se revelan características de la sociedad post-tradicional.

De otro lado se encontrarían los sectores que reconocen que nuestro actual periodo histórico es la postmodernidad, dentro del cual habría que identificar dos posturas: los postmodernos radicales que defienden que se está produciendo una ruptura radical donde la sociedad postmoderna sería de tipo atea, frente aquellos académicos que como Cowen entienden que la actual postmodernidad no supone una ruptura radical e integra algunos de los metarrelatos más valiosos de la Modernidad. En esta investigación en el sub-epígrafe “3.4. El difícil tránsito de la Modernidad a la postmodernidad”, se expuso las diferencias entre postmodernidad radical frente la versión moderada, y se puso de relieve que esta investigación se aceptará que vivimos

en una sociedad postmoderna desde una interpretación moderada, por cuanto hoy en día es innegable el valor de muchos de los metarrelatos modernos, incluidos los religiosos, aunque dentro de un margen de relatividad, que no relativismo. En este sentido la distinción de Evanoff (2006) entre relativismo y relatividad resulta crucial para comprender las relaciones culturales actuales. De este modo se puede afirmar que el postmodernismo radical sería un postmodernismo relativista, al que Sanabria Tapia (1994) califica de relativismo total, mientras la postmodernidad moderada observa la relatividad cultural, en donde junto los metarrelatos se produce una convivencia con los nuevos movimientos emergentes.

En una investigación cómo la que aquí se ha desarrollado, comparando la educación secundaria en diferentes países, y advirtiendo el éxito internacional de Finlandia, no queda menos que reconocer que entre los atributos de la sociedad finlandesa se encuentra que el 85% de la sociedad pertenece a la Iglesia luterana, y la educación religiosa forma parte de su currículo a lo largo de toda la educación básica, simultáneamente Finlandia es la sede de Nokia, una las empresas de telecomunicaciones líderes a nivel mundial de la revolución tecnológica. Los metarrelatos todavía siguen siendo importantes, y conviven con los nuevos fenómenos y avances que emergen de la globalización y la postmodernidad.

Sin embargo el hecho que se reconozca que la postmodernidad contemporánea es calificable de postmodernidad moderada, no omite el hecho que hoy en día el proceso de secularización es muy avanzado, y las tendencias laicistas en educación disfrutan de un enorme apoyo, incluido en sectores académicos como demuestra el Foro Sevilla (2014) en donde se encuadran académicos como Tiana Ferrer y Viñao, por citar algunos de sus miembros por cuanto algunas de sus aportaciones han sido de gran valor en esta investigación.

Un proceso de secularización que tendrá entre sus comienzos la configuración del rol integrador del Estado-nación en el Antiguo Régimen, momento en el cual se inicia el proceso de traspaso de funciones educativas de la Iglesia al Estado-nación, y la educación pasa a convertirse en una cuestión de Estado, para el desarrollo de las modernas funciones sociales, políticas, y económicas, de la educación.

Antes de la aparición del Estado-nación la educación secundaria preparaba sobre todo para el acceso al clero. En el Reino Unido desde las primeras *grammar schools*

creadas por San Patricio en Irlanda en el siglo V, y San Agustín de Canterbury en el siglo VI (IQAS, 2009); en España las primeras escuelas catedrales del periodo visigodo (MÁRTINEZ LLAMAS, 2006); en Suecia la creación de las primeras *Latin schools* junto a las catedrales (JOHNSON y FLORIN, 1993).

A partir del surgimiento del Estado-nación la educación secundaria prepara para la función pública (WORLD BANK, 2005; WIBORG, 2009) además del acceso a la universidad. La educación se convierte en una cuestión de Estado, y si bien mantiene sus fines religiosos hasta prácticamente muy avanzada la Modernidad, el proceso de secularización es imparable. Y en la Revolución Francesa de 1789 llevará a que adquiera fuerza el laicismo en materia educativa (PUELLES BENÍTEZ, 2000).

Hoy en día dentro de los países de esta investigación: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España. La educación religiosa sigue vigente, lo que demuestra que la religión sigue siendo un factor importante en su cultura escolar, aunque dentro de los mecanismos de libertad de elección de centro, de modo que las familias pueden optar por la escolarización de sus hijos en escuelas laicas. Sin perjuicio de cualquier otro mecanismo en la legislación de cada país se establezca dando opción a diferentes alternativas de enseñanza a la religiosa según la composición del alumnado, o el establecimiento de materias alternativas a la educación religiosa.

En la evolución de la función religiosa en la educación, en el cristianismo relacionada con su labor evangelizadora, desde los orígenes de la Modernidad se observa una serie de fases: en la época medieval la función religiosa es el valor central que determina todos los aspectos educativos, en el Antiguo Régimen la función religiosa se subordina a los intereses del Estado-nación iniciándose la secularización, y finalmente la Ilustración completa la secularización y aparecen los primeros movimientos laicistas.

A lo largo del proceso se percibe que muchos de los principios de la filosofía y la ciencia moderna son producto de la secularización de los valores cristianos, de modo que según Sotelo, el sustrato de la Modernidad es la idea de Dios, incluso en su forma secularizada en la idea de Razón, así como los valores cristianos de libertad, igualdad y fraternidad (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, GAVARI STARKIE, 2012: 67). El origen del actual concepto de igualdad de este modo se ubica dentro de los primeros discursos cristianos en donde a medida que desarrolla su labor evangelizadora,

se expande la escolarización. El cristianismo será el primer movimiento europeo que crea un sistema escolar para toda Europa, en un primer momento desde una finalidad evangelizadora: la expansión y consolidación de la doctrina y la Fe cristiana.

En España el II Concilio de Toledo en el 531 establece la enseñanza obligatoria de los niños bajo vigilancia del obispo e impartida por clérigos especializados, y en el Concilio VI del 638 se aprueba la creación de escuelas parroquiales, para que los libertos de cada parroquia lleven sus hijos a la Iglesia donde son instruidos por el párroco, y se da instrucción a los hijos de los esclavos para que ayuden en el oficio religioso (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 28-29). En el II Concilio de Toledo, 527, también se tiene testimonio de la vida monástica, y el X Concilio en el 656 se establece que la edad de inicio al monasterio es a los 10 años, habiendo dos modalidades de escolarización: en régimen de internado para hijos de la nobleza, y externado para hijos de burguesía y aldeanos próximos (MARTÍNEZ LLAMAS, 2006: 29-30).

En el Reino Unido las primeras *grammar schools* son creadas por San Patricio en Irlanda en el siglo V, y San Agustín de Canterbury en el siglo VI, primeros modelos educativos para la expansión del cristianismo en las islas, que se irá extendiendo por las parroquias de las ciudades, pueblos, y aldeas de las islas británicas (IQAS, 2009). Las primeras *grammar schools* a diferencia de hoy en día eran escuelas públicas, motivo por el cual algunas de las más prestigiosas conservan todavía hoy en nombre de *public schools* (GARCÍA GARRIDO, 2005).

En Alemania las escuelas cristianas comenzarán a expandirse a partir de la Reforma de Lutero quien en 1524 publica la “Carta a los regidores de todas las ciudades de la nación alemana para que establezcan y sostengan escuelas cristianas” (GARCÍA GARRIDO, 2005: 59). Escuelas cristianas de tendencia luterana que se expandirán en Suecia durante el reinado de Gustavo Vasa, quien a nivel educativo establece las primeras ordenanzas escolares, prácticamente intactas hasta 1842 (WIKANDER, 2010: 8).

Tanto en Suecia, España, Reino Unido, y Alemania, se observa como las primeras escuelas cristianas van creando un primer sistema escolar a lo largo y ancho de Europa, en donde por primera vez se desarrolla un modelo de educación que no discrimina en función de la clase social, desde un claro fin evangelizador: la expansión y consolidación de la doctrina y la Fe cristiana. Un cambio paradigmático frente a la

humanistas del periodo romano donde la educación se limitaba a sólo a las *civitas*, no habiendo escuelas en el ámbito rural, y restringidas a las clases sociales acomodadas. Un aspecto de la *humanitas* que hereda de la *paideia* griega, la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles: la educación se reserva a las clases privilegiadas. Algo que ya empieza a cambiar en cristianismo.

De este modo ya en la educación cristiana, desde su función evangelizadora, desde la alta Edad Media se demuestra un interés por la erradicación de las desigualdades sociales, se observa como las escuelas parroquiales van expandiéndose ofreciendo los primeros modelos de escuela elemental, empezando un proceso de escolarización a todas las clases sociales, inexistente en la antigüedad pagana. El cristianismo a través de su red de catedrales y parroquias y dentro de las limitaciones sociales, políticas, económicas, e incluso tecnológicas, fue el primer movimiento que crea un sistema escolar en toda Europa, la cristiandad, y desde una clara preocupación hacia la igualdad y la compensación de las desigualdades sociales: permitiendo el acceso a la educación elemental desde las escuelas parroquiales, y a medida que avanza la Modernidad desde determinadas actuaciones específicas de compensación social donde hay un claro sentimiento de atención al otro, desde un profundo sentimiento cristiano de caridad y misericordia.

En el caso de España por ejemplo en el origen de los Colegios Mayores fundados por los Obispos para la formación de jóvenes sin recursos que destacasen en talento para el acceso al clero. Apareciendo entre los siglos XV-XVI en torno a las universidades, al principio sin función docente, simplemente acogían a aspirantes a cátedras o altos cargos en la administración pública o eclesiástica (MONTERRUBIO PÉREZ , 2006: 119). En el siglo XVII la fundación de las Escuelas Pías, más conocidos por Escolapios, en donde también se acogían a niños pobres ofreciendo una educación desde elemental a secundaria (MONTERRUBIO PÉREZ , 2006: 123).

En el Reino Unido la función compensatoria de la educación cristiana en la erradicación de las desigualdades sociales, es bien perceptible tanto en las primeras *grammar schools*, en donde se escolarizaban niños sin recursos, conservando el nombre de *public schools*, y posteriormente en los primeros modelos de educación mutua desarrollados por Andrew Bell (1735-1832) anglicano, y Joseph Lancaster (1778-1838) cuáquero, que desarrollan el método de instrucción mutua o monitorizada, que facilitará

que con muy pocos profesores se logre una educación de calidad para una gran cantidad de alumnos, de modo que dividiendo a los alumnos por grupos reducidos por materia, los alumnos más aventajados de cada grupo y materia actúen de monitores en los demás grupos. (HOPMANN, 1991: 292).

Las fundaciones e instituciones aquí nombradas, como los Escolapios españoles o las escuelas de Bell y Lancaster británicas, son sólo unos ejemplos entre los muchos que podríamos encontrar en cada país europeo si se analizara en profundidad, en donde podríamos encontrar claros vestigios de cómo desde la labor evangelizadora, para la expansión del cristianismo, desde instituciones y fundaciones cristianas de todo tipo, desde los orígenes de la Modernidad, han realizado acciones específicas de lucha por la erradicación de las desigualdades en educación, lo que hoy en la legislación educativa normalmente se denomina compensación educativa, en un principio claramente vinculado a la atención al otro, desde los valores cristianos de caridad y misericordia. Factor al que debe unirse la propia política eclesiástica desde la alta Edad Media orientada a un primer modelo de igualdad en educación, universalizando la educación elemental en las escuelas parroquiales.

En la construcción de este primer concepto de erradicación de las desigualdades, desde la acción evangelizadora de universalización de los principios cristianos, basado en un primer concepto de igualdad sustentado en un sentimiento de amor al prójimo, y sobre conceptos no exentos de subjetivismo como compasión y fraternidad, que manifiestan una atención al otro, es como a medida que avanza la Modernidad se va evolucionando a un concepto de igualdad secularizado y legitimado en el nombre de la Razón, proceso que alcanza su mayor expresión en la Revolución Francesa, en donde la igualdad se convierte en principio básico del Estado liberal.

En la propia Revolución Francesa, en uno de sus periodos más turbulentos, el periodo jacobino, en el proyecto de ley sobre educación encargado a Louis Michel Lepeletier (1760-1793) expresaba claramente:

“Solicito que decretéis que desde la edad de 5 años hasta los 12 años para los hombres y hasta los 11 años para las mujeres, todos los niños sin distinción y sin excepción sean educados en común, a expensas de la República: y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban la misma vestimenta, la misma

alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados (página 251 del proyecto)” (CONDORCET, 2001, prólogo de N GABRIEL: 15).

La importancia de este documento radica en que es el documento que expresa los ideales educativos de uno de los periodos más radicales de la Revolución, y sin embargo se reconoce sin duda alguna el origen religioso del concepto de igualdad, motivo por el cual se ha añadido la negrita a la expresión “la santa ley de la igualdad”, desarrollando un modelo escuela obligatoria y gratuita de 5 a 12 años, para niños y niñas, en donde la escuela no sólo garantiza educación, garantiza además: alimentación, vestimenta, y los mismos cuidados.

Lo que la Revolución Francesa no logró, entre otras razones quizás por su excesiva violencia, sin embargo fue conseguido por la escuela comprensiva de 7 años de los países nórdicos antes de la Segunda Guerra Mundial, ampliando después coberturas educativas y sociales a la escuela comprensiva de 9 años en la postguerra después del éxito de la experimentación sueca entre 1950-1962.

De este modo se verifica que dentro de la función evangelizadora del cristianismo desde los orígenes de la Modernidad, función orientada a la expansión y universalización del cristianismo, se observan ya vestigios de una intención de lucha por la erradicación de las desigualdades, basadas en la atención al otro, que se manifiesta en los conceptos cristianos subjetivos de fraternidad y compasión, sobre los que se articula la caridad y la misericordia, sobre los cuales el cristianismo desarrollará todo tipo de instituciones y fundaciones caritativas.

Funciones de erradicación de las desigualdades y atención al otro que coinciden con los conceptos secularizados de igualdad y compensación de las desigualdades sociales, que se inician desde la Ilustración, y evolucionan durante las diversas fases que atraviesa el Estado-nación en la última modernidad: el Estado Liberal producto de la Revolución Francesa, y los diversos modelos de Estado social del siglo XX, el más importante en Europa occidental el Estado del Bienestar de la segunda postguerra mundial; funciones que además se encuentran presentes en la actualidad, tanto dentro de la interpretación del principio de igualdad inserto en el principio de comprensividad orientado a un concepto fuerte de igualdad, como también coincide con los actuales conceptos que dentro del postmodernismo se barajan como cruciales, en clara orientación a la erradicación de las desigualdades y la atención al otro.

En este último caso, la orientación postmoderna hacia la erradicación de las desigualdades sociales y atención al otro, ha sido claramente sintetizada por Raventós y Prats:

“Los académicos postmodernos reclaman la solidaridad con los grupos más vulnerables, y la protección del débil en todas sus formas. Estos académicos instan al desarrollo de la sensibilidad hacia el otro, y a la inclusión del otro, especialmente de aquel que tradicionalmente ha estado en la periferia, incluyendo a miembros de las minorías, profesionales del Tercer Mundo y mujeres, con el fin de superar la desigualdad y la desventaja” (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 63)

Al mismo tiempo que Raventós y Prats señalan que esta preocupación inscrita dentro de los principios postmodernos coinciden claramente con las propuestas cristianas y sintetizadas en el Evangelio:

“las propuestas de solidaridad, protección del débil e inclusión de los que residen en la periferia, ya están contempladas en las metanarrativas modernas como el Cristianismo. No hace falta negar dichas metanarrativas para proponer unos valores que ya están perfectamente propuestos en los Evangelios” (GARCÍA RUIZ, 2012: 63).

7.9. Síntesis final, y sugerencias de futuros desarrollos.

La escuela romana del *grammaticus* evoluciona en la Modernidad hacia las *grammar schools* o *Latin schools*. Escuelas medievales en muchos países europeos erigidos junto a las catedrales, motivo por el cual también reciben el nombre de escuelas catedralicias, o escuelas episcopales, destinadas para el acceso al clero, a diferencia de las escuelas parroquiales de enseñanza elemental a campesinos y libertos. En los monasterios medievales también hay un tipo específico de escolarización en escuelas monacales, donde había formación muy básica en régimen de externado para el pueblo, y en régimen de internado para la aristocracia, entre otras funciones de preparación para la vida monástica, conservando las bibliotecas monacales el legado de la cultura grecolatina, y traducciones de textos clásicos, en España entre ellas las de San Isidoro de Sevilla.

De la diferenciación entre escuela parroquial y catedralicia, evoluciona en el Antiguo Régimen la escuela paralela: las *grammar schools* para las élites sociales habilitando para el servicio civil o acceso a la universidad, y las escuelas elementales para el pueblo.

A pesar de la segregación social en el sistema escolar desde la Edad Media al Antiguo Régimen, se observa como desde la escuela cristiana emerge un principio histórico muy temprano del concepto de igualdad moderno. Este proceso se observa a través de dos fenómenos:

- Las primeras *grammar schools* no se reducen a priori en exclusividad a la élite social. Es en la evolución de la Edad Media al Antiguo Régimen para la formación de la administración civil cuando la *grammar school* adquiere el sello de la meritocracia. Inicialmente, tanto las *grammar schools* de San Patricio y San Agustín de Canterbury en el Reino Unido, o las primeras *Latin Schools* en los países nórdicos para la evangelización del norte de Europa, las escuelas secundarias acogen a una variedad de alumnos, de diversas clases sociales, incluidos a niños sin suficientes recursos que la Iglesia acoge en el nombre de la caridad cristiana, siempre y cuando demuestren suficiente talento y demostraran esfuerzo. A medida que la *grammar school* evoluciona según progresa la Modernidad se amplía el *curriculum* para formación del servicio civil o ingreso a estudios superiores, volviéndose la educación secundaria meritocrática y elitista, aunque manteniendo la tradicional política de acceso a alumnos sin recursos siempre que dispongan de talento, donde ya se percibe un primer concepto débil de igualdad. En el caso del Reino Unido por este motivo las *public schools* conservan su nombre, y disponen de becas para alumnos de alto rendimiento, siendo hoy en día escuelas altamente elitistas. Fenómeno análogo sucede en los Colegios Mayores españoles durante el Imperio hasta el Barroco, que siendo en su origen centros de moral y disciplina religiosa, para alumnos sin recursos pero con talento para estudios académicos, terminan convirtiéndose en centros de élite que dominan las estructuras de la Iglesia y el Estado.
- Paralelamente la *grammar school* desarrolla los primeros modelos de igualdad débil, en las escuelas parroquiales se comienza un proceso de implementación del principio de igualdad cristiana a todo el pueblo: todos los niños en todas las

parroquias donde hubiera escuela empiezan a tener opción a una educación elemental en lectura, escritura, cálculo, y catecismo. Además diversas instituciones religiosas crean hospicios, y centros de acogida de niños expósitos, o de ayuda a madres, toda una obra de caridad cristiana de ayuda al prójimo y beneficencia, que se compagina con acciones formativas.

Las *grammar schools* de la Edad Media conservan el Latín y la cultura clásica sintetizada a los valores modernos del cristianismo. Pero en el Antiguo Régimen los contenidos clásicos ceden ante la emergencia de la lengua y la cultura nacional, base del Estado-nación de la segunda modernidad bajo el modelo de Estado Absolutista regido por el Príncipe. El modo en que la cultura clásica cede a la lengua y la cultura nacional se observa sobre todo en las escuelas parroquiales o elementales. La escuela secundaria se muestra más conservadora manteniendo la enseñanza del Latín hasta el siglo XIX, proceso en el cual la cultura grecolatina irá cediendo proporcionalmente ganen más peso las lenguas modernas, la ciencia, y el interés nacional por la educación.

La escuela secundaria experimentará una transformación en el paso de la Edad Media al Antiguo Régimen, a medida que la Iglesia cede muchas de su funciones sociales y escolares al Estado Absolutista, en tanto que nueva estructura del orden social y económico. Modelo de Estado-nación que a consecuencia de las revoluciones democráticas e industriales de los siglos XVIII y XIX experimentará una conversión al Estado Liberal, por la reivindicación ilustrada de la libertad e igualdad en todos los sectores incluyendo el educativo, y el desarrollo de modelos de formación vocacionales, elementos sobre los que se articula una reestructuración de la escuela secundaria.

Los sistemas educativos liberales en algunos de los países estudiados surgen a posteriori de las guerras napoleónicas. En España la evolución del sistema educativo liberal se inicia en las Cortes de Cádiz en 1812, y llega a un consenso en la Ley Moyano de 1857. En Suecia el nuevo modelo educativo liberal queda reflejado en las ordenanzas de los años treinta y cuarenta del siglo XIX, destacando la *Folkskolestadga* de 1842, evolucionando la educación liberal a la creación de la *middle school* en 1905. En Alemania, las derrotas sufridas en las guerras napoleónicas lleva a Fichte a la publicación de sus *Discursos a la nación alemana*, 1807-1808, defendiendo una educación para el desarrollo de un verdadero espíritu de unidad nacional, ideario

presente en las reformas de Wilhelm Von Humboldt, que establecerá el nuevo *Gymnasium* y funda la Universidad de Berlín en 1810 desde el concepto de *Bildung*.

El modo en que la escuela secundaria se adapte a las nuevas exigencias democráticas e industriales en el siglo XIX obedecerá a una serie de factores, entre ellos la fuerza de los sectores conservadores o progresistas en la sociedad.

En los países que como el Reino Unido hasta 1965 o Alemania hasta la actualidad haya un fuerte sentimiento de conservación de la tradiciones, la adaptación de la escuela secundaria a las nuevas exigencias sociales y económicas será evolucionando a la escuela diversificada de carácter tripartita. En los países donde las fuerzas progresistas establezcan programas sociales de gobierno, por ejemplo los partidos liberales nórdicos a finales del siglo XIX, se inicia un proceso de reforma favorable a la *middle school*, antesala de la escuela comprensiva de los partidos socialdemócratas, modelo que en el último tercio del siglo XX se extiende a una diversidad de gobiernos y regímenes, entre ellos España, primero bajo el aperturismo del tardofranquismo, y después el Estado del Bienestar desde la Transición.

La evolución de la escuela comprensiva en el siglo XX dependerá de la capacidad del Estado del Bienestar para garantizar una interpretación muy fiel del principio de igualdad en educación. Evolución que depende de factores sociales, políticos, y económicos, que se verán comprometidos en la crisis del petróleo, cuando emerge con fuerza la globalización y el Postmodernismo.

La escuela diversificada, aunque esté condicionada al marco histórico, observa mayor estabilidad, dado que se basa en la conservación de las estructuras tradicionales, a pesar de los cambios en el modelo de Estado o los cambios globales. La escuela en Alemania se conserva prácticamente inalterada desde la República de Weimar cuando se unifica la escuela primaria, manteniendo una secundaria diversificada, a pesar de la crisis de 1929, del auge del nazismo en 1933, la Segunda Guerra Mundial entre 1939-1945, y la división de Alemania en la postguerra hasta 1989, año de la reunificación alemana.

Los cambios más representativos, pero tampoco demasiado profundos, que experimenta la secundaria alemana: en 1964 la *Volkschule* se convierte en *Hauptschule*, en 1969 la socialdemocracia en Alemania occidental restaura el Sistema Dual de la

República de Weimar abolido por los nazis en 1938, y el intento fallido de establecimiento en 1969 de la *Gesamtschule* por los socialdemócratas. Procesos que no fueron reformas sustanciales puesto que Alemania conserva la escuela diversificada, donde juega un papel crucial el apego a sus tradiciones, en lo académico fuertemente asentada en la *Bildung*..

Desde mediados del siglo XX los siguientes sucesos afectarán a muchos sistemas educativos europeos, aunque manteniendo Alemania su tradicional estabilidad: la Segunda Guerra Mundial, la crisis del petróleo de los años setenta, la reunificación alemana en 1989, la crisis económica de principios de los años noventa coincidiendo con el colapso soviético, el Proceso Bolonia en 1999, y el inicio de la publicación de los informes PISA desde el año 2000.

A lo largo de todos estos cambios se observa el siguiente fenómeno:

- La escuela diversificada alemana se mantendrá muy estable, salvo a partir del *shock* nacional por los resultados en el informe PISA del año 2000, momento en que inicia una serie de cambios. De un lado los cambios que cada Estado aplica a su *Länder*, y de otro lado los que promueve la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal de Alemania, para la creación de estándares educativos nacionales donde converjan todos los *Länder*.
- La escuela comprensiva a cada cambio histórico experimentará importantes transformaciones, identificándose dos periodos: la época dorada del Estado del Bienestar entre la segunda postguerra mundial y la crisis del petróleo, y a partir de la crisis del petróleo cuando emerge la nueva era de la globalización y la postmodernidad. Durante la época dorada del Estado del Bienestar tendencia generalizada a un principio muy fiel de comprensividad. A partir de la crisis del petróleo se observan dos tendencias contrapuestas: una favorable al neoliberalismo, introducido exitosamente por los partidos conservadores, en Suecia, Reino Unido, y España; y otra tendencia cuyo máximo exponente es Finlandia, favorable a la conservación de una lectura muy fiel al principio de comprensividad, aunque dentro de la austeridad de la crisis económica de los noventa, introduciendo más libertades en educación pero fuera del neoliberalismo, conservando patrones tradicionales de organización escolar, y

demostrando en los informes PISA que la escuela comprensiva aplicada de forma adecuada, y dentro del respeto a las tradiciones, puede derivar en un sistema educativo de excelencia.

La forma en que cada fenómeno histórico condiciona la evolución de la escuela comprensiva en Europa se da en el siguiente proceso. La segunda postguerra mundial trae consigo un nuevo orden mundial, y en el caso de Suecia la neutralidad en la guerra permite en la postguerra la financiación de un modelo fuerte de Estado del Bienestar, y a nivel educativo desde 1950 la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años, implantada a nivel nacional en 1962, referencia pedagógica para Finlandia, e influirá en Reino Unido, y España, además de otros países que como Italia y Francia o en América Latina entiendan la trascendencia de este modelo de igualdad en educación.

La época dorada del Estado del Bienestar será desde la segunda postguerra mundial a la crisis del petróleo cuando emerge la globalización y la postmodernidad, y se evidencia las dificultades financieras de su mantenimiento, apareciendo correctivos neoliberales, que llevarán a políticas de descentralización y *marketization* en educación, no sin contradicción al principio de igualdad, reapareciendo nuevos modelos de segregación escolar según la clase social. El primer país europeo donde se aplican con éxito las reformas neoliberales es Suecia en el gobierno conservador de 1976, y el país que liderará el neoliberalismo europeo en los años ochenta es el Reino Unido bajo el liderazgo de Margaret Thatcher, aunque desde una interpretación propia que admite la recentralización en términos curriculares. En el caso de España las políticas neoliberales de descentralización y la ampliación de libertades se produce en el marco de la Transición democrática, en donde se mantendrá la escuela comprensiva del tardofranquismo hasta que se adapta en la democracia en 1990 en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

El hundimiento del socialismo en Europa oriental facilita en 1989 la reunificación de Alemania, y por lo tanto la reunificación del sistema educativo alemán, y los Estados del este que habían disfrutado de escuela comprensiva durante el socialismo, volverán a la escuela diversificada.

El hundimiento del socialismo en Europa oriental a principios de los años noventa produce en el Este de Europa una crisis económica severa, que se extiende a

Europa occidental, en un momento de auge del neoliberalismo, pero sin embargo Finlandia, uno de los países más afectados por la crisis dada su dependencia económica a la Unión Soviética, en lugar de virar al neoliberalismo, Finlandia adaptará al nuevo contexto de la crisis su política de igualdad social, aumentando la libertad en educación desde patrones tradicionales de organización escolar bajo los entes municipales, conservando el uniformismo escolar a nivel nacional por las estrategias estatales, y aumentando la excelencia educativa. El rechazo social y docente en Finlandia al neoliberalismo se explica por el conservadurismo pedagógico del profesorado, y porque las políticas neoliberales suponen un deterioro en los niveles de igualdad.

El rechazo finlandés al neoliberalismo contrasta con el modo que el neoliberalismo estará en pleno auge en Suecia en la crisis de los años noventa, momento en que se produce el *boom* de las *free school independent school* desde el gobierno conservador de 1991, al igual que se produce otro importante auge de la escuela privada a partir de la *choice revolution* del gobierno conservador de 2006. Pero que a causa de la gran diversidad de escuelas que aparecen en el panorama educativo sueco, se introducirán correctivos recentralizadores en evaluación e inspección educativa, que garanticen la misma calidad educativa en todas las escuelas, públicas o privadas, urbanas o rurales.

El siguiente gran hito que condiciona la educación europea a finales del siglo XX será el inicio del Proceso Bolonia en 1999, para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, apoyado en el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y el discurso de las competencias, dentro de las nuevas sociedades del conocimiento, en donde se produce una ruptura frente al conocimiento académico tradicional. Modelo que encuadra perfectamente con la pedagogía progresiva sueca de la reforma de 1962, cuyo principal referente teórico es Husén, o la pedagogía española de la reforma de 1990 basada en el constructivismo de los profesores Álvaro Marchesi y Cesar Coll.

Al año siguiente de la firma del Proceso Bolonia aparecen las primeras publicaciones de los informes PISA, dando a Finlandia unos resultados excelentes, mientras revela la profunda crisis educativa que vive Alemania a tan sólo once años de la reunificación, y demostrará que Suecia ya no es un buen ejemplo educativo. Para los países que han implantado la escuela comprensiva como España y el Reino Unido ahora Finlandia es el modelo de referencia, cuya calidad radica en un profesorado conservador

que aplica métodos tradicionales, muy distantes de la pedagogía progresiva de las agencias supranacionales.

El modo en que cada sistema educativo estudiado en esta investigación se ha adaptado a cada una de las diferentes circunstancias históricas y políticas, ha sido diverso, según interactúan múltiples factores sociales, económicos, políticos, culturales, e históricos, que han participado en el reciente devenir de su historia, dentro del contexto de la globalización y la postmodernidad.

En este escenario cada sistema educativo ha desarrollado sus propias virtudes, excelencias, y necesidades. Los elementos originales de esta investigación en el estudio de la escuela secundaria en Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania y España, se han expuesto una serie de conclusiones, de cuya síntesis se ha formulado una serie de hipótesis comparativas, y una serie de hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva. Las hipótesis comparativas son las que siguen a continuación.

Primera hipótesis comparativa: *la escuela comprensiva en los países estudiados presenta mayores niveles de igualdad que la escuela diversificada.*

Segunda hipótesis comparativa: *la Gesamtschule vulnera el concepto de Bildung, por ello esta modalidad institucional nunca ha tenido éxito en Alemania.*

Tercera hipótesis comparativa: *los modelos escolares en los países estudiados, independientemente que sean comprensivos o diversificados, que aplican la pedagogía tradicional logran mejores resultados que los modelos escolares que aplican la pedagogía progresiva.*

Cuarta hipótesis comparativa: *en los países estudiados que han implantado la escuela comprensiva, hay una tendencia a la síntesis de escuela comprensiva y modalidades similares al Sistema Dual de la escuela diversificada alemana, sin merma del principio de comprensividad*

Quinta hipótesis comparativa: *en los países que presentan elevadas tasas de descentralización se están introduciendo correctivos recentralizadores, que tiene un efecto positivo en la creación de estándares nacionales de calidad educativa en la educación secundaria.*

Unidas las hipótesis comparativas además se añaden hipótesis específicas sobre la escuela comprensiva, que se sintetizan del siguiente modo.

Hipótesis primera sobre la escuela comprensiva: *las habilidades potenciadas por la escuela comprensiva, desde su génesis en el primer tercio del siglo XX, son precursoras de las competencias básicas de la escuela secundaria en el siglo XXI.*

Hipótesis segunda sobre la escuela comprensiva: *la orientación preprofesional de la escuela comprensiva es precursora de la tendencia preprofesionalizadora de la escuela secundaria del siglo XXI.*

Hipótesis tercera sobre la escuela comprensiva: *paradójicamente en los actuales tiempos laicistas y secularizados, la finalidad de la educación presenta una gran convergencia con los objetivos evangélicos de lucha por la erradicación de la desigualdad social, y de reivindicación de la atención del otro.*

Elementos sobre los cuales hay que terminar señalando una serie de conclusiones finales, en primer lugar, a pesar de que en los tiempos postmodernos que corren aparecen discursos que hablan de una nueva era en educación secundaria de carácter postcomprensiva, se puede decir a la luz de los resultados de esta investigación que todavía hoy la escuela comprensiva está en plena vigencia, y la escuela comprensiva tiene mucho que seguir aportando a la educación en materia de igualdad educativa, hoy sigue siendo imprescindible la reivindicación de la escuela comprensiva como un modelo de igualdad en educación.

En segundo lugar, independientemente del origen filosófico progresista de la pedagogía progresiva, se vislumbra una disociación entre los objetivos iniciales del movimiento, y sus actuales aplicaciones prácticas. Cuando Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Kerschensteiner, entre otros, justificaron la necesidad de un cambio pedagógico lo hicieron apelando al principio de libertad: uno de sus objetivos fundamentales era que los alumnos aprendieran a ser libres, desde un modelo educativo de tipo *Laissez faire*. Lo que contrasta frente al uso de la pedagogía progresiva actual en las agencias líderes de la globalización, que apelando a conceptos fundamentales de la pedagogía progresiva: educación centrada en el alumno y el aprendizaje, para el desarrollo de conocimientos útiles, tal como Rousseau en el *Emilio*, o Kerschensteiner en la escuela del trabajo; hoy en día estos planteamientos

pedagógicos son instrumentalizados por el neoliberalismo desde un modelo de conocimiento basado en objetivos fundamentalmente económicos, que supone una ruptura frente al conocimiento y la pedagogía tradicional, lo que puede llevar a una importante brecha en la cultura escolar, en aras de una nueva cultura de la globalización, de carácter postmoderna.

En tercer lugar, el modelo educativo neoliberal supone una ruptura frente los esquemas educativos tradicionales, por cuanto: subordina el conocimiento a la función económica, subordina la igualdad a las políticas de libre mercado en educación, y subordina la formación humana a intereses económicos, dejando de lado cualquier aspecto trascendental en la formación de la persona. Motivo por el cual es necesaria la reivindicación del concepto original de *comprehensive school*, en tanto que educación integral de todas las dimensiones humanas: tanto habilidades básicas y formación general; o el concepto de *Bildung*, una educación académica que sin embargo va más allá de lo estrictamente medible, entendiendo una noción global del fenómeno humano.

En cuarto lugar, la aparición de elementos de convergencia entre los diferentes tipos de escuela comprensiva y escuela diversificada, hacen presagiar un futuro en donde de forma lenta y gradual se vayan creando puentes de unión y semejanzas entre los principales modelos de escuela secundaria, comprensiva o diversificada. Siendo hoy un elemento de convergencia la aparición de modalidades similares al Sistema Dual en educación vocacional en cada vez mayor número de países, independientemente del tipo de escuela.

Aunque en Europa existe una tradición academicista herencia de las *grammar schools*, *Latin schools*, y las escuelas catedralicias de la alta Edad Media, se están produciendo cambios en los valores educativos. Observable cuando hoy en día en 5 Estados alemanes se ha ampliado a través del Sistema Dual la escolarización obligatoria a tiempo parcial, desde el término de la escolarización obligatoria a tiempo completo entre los 15 o 16 años dependiendo el Estado, hasta los 19 años de edad, y en el resto de Estados alemanes se ha ampliado a los 18 años de edad, al igual que en Inglaterra, y al igual que en Bélgica y Polonia. Elementos de comparación que nos informan actualmente de cómo dentro de esta modalidad de educación vocacional se están creando estructuras comunes entre la escuela comprensiva y escuela diversificada. Y que tiene importantísimos efectos sobre la estructura de los sistemas escolares, como en

algunos países la propia ampliación del periodo de escolarización obligatoria en educación secundaria a tiempo parcial hasta los 18 o 19 años de edad.

La aparición de este tipo de vínculos entre diferentes modelos escolares en la vía de educación vocacional, por cuanto se está generalizando la emulación del Sistema Dual, y en algunos países la ampliación de la escolarización obligatoria a tiempo parcial, señala que si bien es muy improbable que a corto plazo la sociedad alemana abandone la escuela diversificada por su profundo respeto a la conservación de las tradiciones escolares, lo que se producen en Alemania desde el *shock* nacional del informe PISA del año 2000, unido a los movimientos de convergencia hacia planteamientos parecidos al Sistema Dual en Europa, hacen presagiar que si bien es improbable que se llegue a un modelo único de escuela secundaria para toda Europa, aunque posible en el EEES, al menos en educación secundaria aparecen elementos de convergencia sobre los cuales, dentro de las particularidades nacionales, a futuro se evolucione a la armonización de la educación secundaria en el espacio europeo, sobre la síntesis de los aspectos más relevantes de cada modelo.

Este tipo de fenómenos hacen sospechar que en las próximas décadas la educación secundaria europea experimentará importantes cambios globales, cambios en los cuales habrá que estar a la expectativa, para que en todo momento, y de la forma más rigurosa, los principios de igualdad y libertad sean respetados y conservados, en coherencia a la larga tradición de un modelo de escuela que hunde sus raíces más profundas en la antigüedad grecolatina, siendo adaptada a la Modernidad desde un profundo respeto a las tradiciones, para la transmisión de lo más valioso de la cultura en la formación humana.

Esta investigación se ha centrado sobre los cambios en educación secundaria de una serie de países europeos, debido a su importancia cardinal en la construcción de los modelos escolares de este continente. Sin embargo, como sugerencias a futuros desarrollos sobre temas abordados en esta investigación, caben sugerencias orientadas al estudio de si en regiones de otros continentes, en Asia, América, Oceanía, o incluso África, se están haciendo reformas en educación secundaria dentro de la disyuntiva europea entre principio de comprensividad o escuela diversificada, o debido a patrones culturales diferentes e historia diferente hay algún lugar en alguna de estas regiones de estos continentes donde se haya llevado a efecto algún proyecto en educación

secundaria bajo principios o formatos escolares completamente diferentes a los europeos. Lo cual en el fondo nos remitiría a la pregunta ¿actualmente en todo el mundo las únicas alternativas posibles en educación secundaria es escuela comprensiva o diversificada, o puede haber alguna otra alternativa bajo tradiciones diferentes a las europeas?

Ya sea que se identifiquen o no modelos de educación secundaria totalmente diferentes a los europeos, un desarrollo de sumo interés sería también ver el modo en que el modelo de conocimiento aplicado del informe PISA está impactando en Asia, América, Oceanía, o África. Y si al igual que en Europa en dichas regiones surgen sectores sociales y académicos de resistencia apelando a la necesaria conservación de sus tradiciones autóctonas, tal como en diversos sectores académicos y sociales en Alemania se apela a la necesaria conservación de la *Bildung* tradicional frente al modelo de conocimiento que propone PISA o el EEES.

Otro desarrollo importante sería el estudio de en qué otras regiones de otros continentes, de Asia, América, Oceanía y África, se está avanzando a la convergencia en aspectos de educación secundaria entre diferentes países. Y de ser así, en qué medida hay coincidencias entre esos aspectos de convergencia y los aspectos en que hoy convergen los diferentes modelos de escuela secundaria europea. Y de ser así, en qué medida esas coincidencias guardan relación con los modelos educativos que propugnan las agencias supranacionales líderes de la globalización en educación, como la OCDE y la UNESCO.

Esta investigación en donde se ha abordado la profunda complejidad de las relaciones entre igualdad y libertad, pedagogía tradicional y progresiva, en dos modelos de escuela secundaria, escuela comprensiva o diversificada, es una investigación que se ha centrado en cinco países de Europa: Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España. Se han abordado cuestiones transcendentales, pero en un mundo cada día más global las antiguas metrópolis ceden espacios de liderazgo a los países emergentes. En estos momentos las economías asiáticas de Hong Kong, Shanghái, Singapur y Korea, demuestran una posición de liderazgo en el último informe PISA del año 2012, lo que sugiere que en desarrollos futuros en el estudio de la educación secundaria cada vez será más imprescindible la inclusión de países de otros continentes, de otras culturas,

historias y tradiciones. Pero que en esencia serán estudios donde siempre latirá de fondo un mismo fin, el conocimiento del fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

AHO. E., PITKÄNEN, K., and SAHLBERG, P. (2006): Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968, *Education Working Papers*, 2.

ARAQUE HONTANGAS, N. (2013): *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública* (Madrid, Universidad Carlos III de Madrid).

ALDRICH, R. (1992): Educational legislation of the 1980s in England: an historical analysis, *History of education*, 21, 1, 57-69.

ALIGHIERO MANACORDA, M. (2006): *Historia de la Educación I. De la Antigüedad al 1500* (México, Siglo XXI editores).

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ SEDANO. A. and FONTRONDA, J. (2003): *Retos educativos de la globalización* (Barañain, Ediciones Universidad de Navarra)

ANDELL, K. (2008): A Country Divided: A Study of the German Education System, *The Monitor*, 14, 1, pp. 16-28.

AULLÓN DE HARO, P. (Ed.) (2012): *Metodologías comparatistas y literatura comparada* (Madrid, Dykinson).

AGER (AUTHORING GROUP EDUCATIONAL REPORTING) (2012): *Education in Germany 2012* (Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag).

AYUSTE GONZÁLEZ, A., AND TRILLA BERNET, J. (2005): Pedagogías de la Modernidad y discursos postmodernos, *Revista de Educación*, pp. 336, 219-249.

BALL, S. J. (1998): Big policies/Small world, *Comparative Education*, 34(2) pp. 119-130.

BARAKAT, B., HOLLER, J., PRETTNER, K. and SCHUSTER, J. (2010): The Impact of the economic crisis on labour and education in Europe, *Working Papers*, 6.

BARBER, M. (1994): *The making of the 1944 Education Act* (London, Cassell).

BARNET, R (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento la educación superior y la sociedad* Barcelona, Edición Gedisa)

BASH, L., and COULBY, D. (1989): *The education reform act: competition and control*. (London, Cassell).

BEAUCHAMP, E. R. (Ed.) (2003): *Comparative Education Reader* (London-New York, RoutledgeFalmer).

BERGESEN, A. (1980): *Studies of the modern world system* (New York, Academic Press)

BARREIRO, H. (1989): Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la escuela única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959) *Revista de Educación*, 289.

BEREDAY, G. F. Z. (1964): *Comparative Method in Education* (New York, Holt, Rhinehand and Winston).

BERG, G. (1992): Changes in the steering of Swedish schools: a step towards, societification of the state, *Journal of Curriculum Studies*, 24, 4, pp. 327-344.

BORDIEU, P. and PASSERON, J. C. (1972): *La reproducción* (Barcelona, Editorial Laia).

BONI ARISTIZABAL, A. (2012): Las capacidades para el desarrollo humano, *Cuadernos de Pedagogía*, 422, pp. 92-95.

BONI ARISTIZABAL, A., SOW PAINO, J. and HOFMAN-PINILLA, A.(2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD, *Estudios sobre educación*, Dic.2012, Vol.23, 63-81.

BOTTANI, N. (2006): La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador, *Revista de educación*, número extraordinario 2006, pp. 75-90.

BLOEN, S. (2013): *Country note, Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2012, Germany* (Paris, OECD publishing).

BLOMQVIST, P. (2004): The Choice Revolution: Privatization of Swedish Welfare Services in the 1990s, en *Social Policy & Administration*, 38, 2, pp. 139.155.

BOHLIN, H. (2009): Bildung and Moral Self-Cultivation in Higher Education: What Does it Mean and How Can it be Achieved? , *Forum on Public Policy*, 1.

BÖHM, W. (1982): *La educación de la persona* (Buenos Aires, Editorial Docencia).

BOLI, J. (1989): *New citizens for a new society, the institutional origins of mass schooling in Sweden* (Oxford, Pergamo).

BAILEY, R. (2004): *Teaching values & citizenship across the curriculum* (London, Routledge)

BREHONY, J. K. (2001): From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited, *History of Education*, 30, 5, pp. 413-432.

BRENTON, J. (2014): Interview with Andreas Schleicher, *Progressive conscience*, Summer

BRINDUSA, A. CABRALES, A, SAINZ, J. and ISMAEL SANZ, J. C. (2013): Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿tiene ello un efecto sobre los resultados escolares?, en A. CABRALES AND A. CICCONE (Eds.) *La educación en España: una visión académica*, pp.16-47 (Madrid, Fedea).

BURBULES, N. C. and TORRES, C. A. (2001): Globalización y educación, *Revista de educación*, número extraordinario 2001, pp. 13-29.

CABRALES, A. and CICCONE, A. (2013): *La educación en España: una visión académica* (Madrid, Fedea).

CALERO, J. and BONAL, X. (1999): *Política educativa y gasto público en educación* (Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor)

CALOSCI, C. (2010): *Education, rates falling! Impacts of the glocal economic crisis on education* (Aide et Action).

CALSAMIGLIA, C. and GÜELL, M (2013): ¿Cómo escogen los padres la escuela de sus hijos? teoría y evidencia para España, en . CABRALES AND A. CICCONE (Eds.) *La educación en España: una visión académica*, pp. 94-121 (Madrid, Fedea).

CAPITÁN DÍAZ , A. (199i). *Historia de la educación en España. II Pedagogía contemporánea* (Madrid, Dykinson) .

CARABAÑA, J. (2000): Escuela comprensiva y diversidad, *Revista de libros*, 38, pp.19-22.

CARABAÑA, J. (2003): *De una escuela de mínimos a una escuela de óptimos. La exigencia del esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*, Fundación Alternativas, Documento de Trabajo 32/2003.

CARABAÑA, J. (2012): Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico, en M. PUELLES BENÍTEZ (coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp 155-181 (Madrid, Wolters Kluwer).

CARLGREN, I. (1994): Curriculum as Social Compromise or Accident? Some Reflections on a Curriculum Making Process, in D. KALLOS, AND S. LINDBLAD, (eds.) *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom*. Pedagogiska rapporter Nr 42/1994. (Umeå, Pedagogiska institutionen Umeå universitet).

CARNOY, M. (1999): Globalización y reestructuración de la educación, *Revista de Educación*, 3 18, pp. 145-162.

- CARLGREN, I. (2009): The Swedish comprehensive school—lost in transition?, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* , 12, 4, pp. 633-649.
- CARR, W., and HARTNETT, A. (1996): *Education and the struggle for democracy* (Buckingham, Open University Press).
- CASO GONZÁLEZ , J. M. (1998). *Jovellanos* (Barcelona, Ariel Historia).
- CEJA OSEGUERA, S., De LA TORRE HIDALGO, T., L. and VERA ARENAS, E. (2012): Conductismo & Constructivismo. Comparativo entre la modalidad presencial y online (e-learning) para desarrollar competencias, *International Review of Business Research Papers*, 8, 3. April 2012 Special Issue, pp. 81 – 94
- CHITTY, C. (2004): *Education Policy in Britain* (New York, Palgrave Mcmillan).
- BECK, C. (1990): *Better schools: a value perspective* (Bristol, Falmer Press, Taylor & Francis, Inc.)
- COLOM CAÑELLAS, J. (1997): Postmodernidad y educación, fundamentos y perspectivas, *Educació i cultura*, 1, pp. 7-17.
- CCE (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS) (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación, Bruselas, 29.11.1995, COM(95) 590, comunicación final. *Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva* (Bruselas).
- CE (COMISIÓN EUROPEA) (2012): *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento* (Bruselas, Comisión Europea Dirección General de Comunicación Publicaciones).
- COMAS, M. A. (2013): El EEES, identidad y competitividad Europea: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades, *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 1, pp. 243-263.
- COWEN, R. (2003): Comparing Futures or comparing pasts?, en E. R. Beauchamp (Ed.) *Comparative Education Reader* (London-New Yorkm RoutledgeFalmer) pp 3-16.
- COWEN, R. (2005): El sistema educativo inglés, en J. PRATS and F.RAVENTÓS (Dir.) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).

- COX, C. B. and DYSON, A. E. (1969): Letter to members of parliament, *Critical Survey*, 4, 3, pp. 3-15.
- CROOK, D. (2011): *Standards in English Education: an Enduring Historical Issue*. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 61-880.
- CROSIER, D., PURSER, L. and SMIDT, H. (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area* (Brussels, EUA).
- CROSSLEY, M. (2001): Reconceptualising Comparative and International Education, En K. WATSON (ed) *Doing Comparative Education Research, issues and problems* (Oxford, Symposium Books).
- CROSSLEY, M. (2014): Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities, *Comparative Education*, 50, 1, pp. 15–26.
- CUMMING, J. J. (2012): *Valuing Students with Impairment* (New York, Springer).
- DE PRO BUENO, A. (2013): El anteproyecto de la LOMCE: imponer creencias, desconocer la realidad y menos preciar evidencias, *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, pp. 405-414.
- DEE (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT) (2001): *School building on success* (London, The Stationery Office Limited)
- DAHLLÖF, U. (1986): *A survey of the main reform steps in Swedish education* (Uppsala, Department of Education Uppsala University).
- DALE, R. (2000): Globalisation: a new world for comparative education?, en J. Schriewer(E.) *Discourse formation in comparative education* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- DALE, R. (2007): Specifying globalization effects on national policy. a focus on the mechanism, in B. LINGRAD AND J. OZGA (eds) *The Routledge reader in education policy and politics* (London, Routledge).
- DALE, R. and ROBERTSON, S. (Eds) (2009): *Globalisation y Europeanisation in Education* (Oxford, Symposium books).

- DE LOS MOZOS I TOUYA, I. M. (2014): La Ley Orgánica para la Mejora de Calidad de la Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance, *Revista española de pedagogía*, 257, pp. 23-37.
- DEAN, D. (1998): Circular 10/65 Revisited: The Labour Government and the “Comprehensive Revolution” in 1964-1965, *Paedagogica Historica*, 34, 1.
- DELORS J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Ediciones Unesco).
- DÍEZ GUTIERREZ, E., J. (2008): El modelo neoliberal de convergencia europea en la educación superior, *Tandem, didáctica de la educación física*, 26, pp.7-18.
- DIXON, W. (1965): *Society, school y progress in Scandinavia* (Oxford, Pergamon).
- DURHEIM, E. (1999): *Educación y sociología* (Barcelona, Ediciones Altaya).
- DÖVERT, H., KLIEME, E. and SROKA, W. (Eds.) (2004): *Conditions of school performance in seven countries, a quest for understanding the international variations of PISA results* (Münster, Waxman).
- Enkvist, I. (2006): *Repensar la educación* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitaria)
- ENKVIST, I. (2006b): *Educación, educación, educación. Aprender de las reformas escolares inglesas* (Madrid, Comunidad de Madrid).
- ENKVIST, I. (2010): El éxito educativo finlandés. *Bordon*, 62, 3.
- ENKVIST, I. (2015): *La escuela postmoderna vista desde la perspectiva del trabajo social*, *Revista de estudios de juventud*, 107, pp. 205-218.
- EPSTEIN, W., H. (1993): El significado problemático de la comparación en Educación Comparada, en J. SCHRIEWER, and F. PEDRÓ (eds.) *Manual de Educación Comparada*, pp 163-189 (Barcelona, PPU).
- ERIKSON, R. and JONSSON, J. O. (1996): The Swedish Context: Educational Reform and Long-term Change in Educational Inequality, in R. ERIKSON and J. O. JONSSON (Eds.) *Can education be equalized?* (Boulder, Westview Press).

ESCOLANO BENITO, A. (2000): Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros, *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, pp. 201-218.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2013): Lo que la LOMCE dice y lo que silencia, *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, pp. 399-400.

ETXEBARRIA BALERDI, F. (2011): Videojuegos violentos y agresividad, *Pedagogia social, revista interuniversitaria*, 18, pp. 31-39.

EURYDICE (1997): *Una decada de reformas en fa educacion obligatoria de fa Union Europea (1984-1994)* (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice).

EURYDICE (2002): *Las competencias clave* (Bruselas, Unidad Europea de EURYDICE)

EURYDICE (2014): *Compulsory Education in Europe 2014/15* (Bruselas, EACEA).

EURYDICE (2014b): *La estructura de los sistemas educativos europeos 2014/15* (Bruselas, EACEA).

EURYPEDIA (*Enciclopedia Europea de Sistemas Educativos Nacionales*).

FABRE, M. (2011): Experiencia y formación: la Bildung, *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 59, pp. 215-225.

FELGUEROSO, F., GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M. and JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2013): ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? el papel de la ley de educación (LOGSE) en CABRALES and A. CICCONE (Eds.) *La educación en España: una visión académica*, pp. 94-121 (Madrid, Fedea).

FARIETA, A. (2013): Conocimiento, descubrimiento y reminiscencia en el menón de platón, *Universitas Philosophica*, 60, pp. 205-234.

FERNÁNDEZ, J. M. (1999): *Manual de políticas y legislación educativas* (Madrid, Editorial Síntesis).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados*. (Barcelona, Laia).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. AND Levin, H. M. (1989): Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa, *Revista de Educación*, 289.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004): La segunda generación ya está aquí, *Papeles de Economía Española*, 98: 238-61

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012): Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar, en PUELLES BENÍTEZ (coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp 15-41 (Madrid, Wolters Kluwer).

FERRÁN, F., MARÍA NAYA, L. and VALLE, J. (2004): *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea* (MADRID, CIDE).

FERRANDIS TORRES, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. (Madrid, CIDE).

FERRER JULIA, F. (2002): *La educación comparada actual* (Barcelona, Ariel Educación).

FERRER JULIA, F. (2012): PISA: aportaciones e incidencias sobre las políticas educativas nacionales, *Revista española de educación comparada*, 19, pp. 11-16.

FEYERABEND, P. (1986): *Tratado contra el método Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (Madrid, Técnos).

FIELD, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order* (London, Trentham Books).

FIELD, S., KUCZERA, M. and PONT, B. (2007): *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Education and Training Policy* (Paris. OECD).

FILIPPI, S. (2006): Heidegger, la metafísica y el pensamiento posmoderno, *Enfoques*, 18, 1-2, pp. 51-90.

FNBE (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION) (2004): *the development of education, national report of Finland* (Helsinki, Finnish National Board of Education).

FISHER, F. and MANDELL, A. (1989): Relegitimar la meritocracia: la política educativa como estrategia tecnocrática, *Revista de educación*, 289, 145-157.

FORO DE SEVILLA (2014): *Segunda declaración del Foro de Sevilla: la LOMCE una amenaza para la escuela pública* (<http://porotrapoliticaeducativa.org/segunda-declaracion-del-foro-de-sevilla/>) consultado el 22 de abril del 2015.

FRIJHOFF, W. (1983): *L'Offre d'École* (Paris, INRP)

GARCÍA FLORES, J. G. and PÉREZ REYES O. J. (2008): La Problemática del horizonte de Sentido entre la Modernidad y la Postmodernidad, *Temás de ciencia y tecnología*, 12, 34, pp.57-70.

GARCÍA DELGADO, J. L. (1987). *La II República española . El primer bienio* (Madrid, Siglo XXI).

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1994): REFORMAS EDUCATIVAS EN EUROPA (Madrid, ITE de la CECE).

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada* (Madrid, Dykinson).

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998): Un nuevo horizonte para la educación secundaria, en la IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana, *Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Fundación Santillana).

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): *Sistemas educativos hoy* (Madrid, Ediciones Académicas).

GARCÍA GARRIDO, J. L. and GARCÍA RUIZ, M. J. (2005): *Temas candentes de educación en el siglo XXI* (Madrid, ediciones académicas).

GARCÍA GARRIDO , J. L. GARCÍA RUIZ, M. J. and GAVARI STARKIE, E. (2012): *La educación Comparada en tiempos de globalización* (Madrid, UNED).

GARCIA GURRUTXAGA, M.L. (2012): La LOMCE y la centralización de las competencias educativas, *Trabajadores de la Enseñanza*, 337, pp. 16-17.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2000): *Política educativa británica en la segunda mitad del siglo XX*. (Madrid, UNED)

GARCÍA RUIZ, M. J. (2001): Comprensividad y diversidad. Ponencia presentada en la *X Conference of the World Council for Curriculum and Instruction*. Madrid, septiembre 2001.

GARCÍA RUIZ, M. J. and GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).

GARCÍA RUIZ, M. J. (2001): Comprensividad y diversidad. Ponencia presentada en la *X Conference of the World Council for Curriculum and Instruction*. Madrid, septiembre 2001.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2010) : *Estudio comparativo de la educación:*

Finlandia y Comunidad de Madrid. *Análisis y Recomendaciones* (Madrid, Consejería de

Educación de la Comunidad de Madrid).

GARCÍA RUIZ, M. J. (2011a): Sistemas Educativos Excelentes. Presentación del monográfico, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 11-26.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2011b): Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española, *Revista española de educación comparada*, 18, pp. 157-202.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2011c): *El éxito de la tradición educativa en tiempos postmodernos*, en B. COMELLA GUTIÉRREZ, F. SÁNCHEZ BAREA and J. VERGARA CIORDIA (Coords.) *Ideales de formación en la Historia de la Educación*, pp. 733-754 (Madrid, Dykinson).

GARCÍA RUIZ M. J. (2012a): Impacto de la Globalización y el Posmodernismo en la Epistemología de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.

GARCÍA RUIZ, M., J. (2012b): La metodología de la educación comparada e internacional en tiempos de globalización y Postmodernismo, en P. AULLÓN DE

GARCÍA RUIZ, M. J. (2012c): ¿Por qué la escuela comprensiva finlandesa se revela tan exitosa?, en AA.VV., *El Valor de la Educación (Liber Amicorum). Estudio Interdisciplinar en Homenaje al Prof. Dr. D. Emilio Lopez-Barajas Zayas. Catedrático Emérito de Universidad*, pp. 583-59 (Madrid, UNED).

GARDNER, H. (2006): *Multiple intelligences: New horizons* (Nueva York, Basic Books.)

GAVARI STARKIE (2005): Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad, *Revista Complutense de Educación*, 16, 2, 415-438.

GIBBONS et al. (1994): *The new production of knowledge* (London, SAGE Publications)

GIBSON, O. (2005): Young blog their way to a publishing revolution, *The Guardian*, 7 de octubre del 2005, p. 15.

GIDDENS, A. (1993) *Sociología* (Madrid, Alianza Universidad Textos).

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (Madrid, Península).

GILLARD, D. (2011): *Education in England: a brief history* (www.educationengland.org.uk/history) consultado 19 de octubre del 2015.

GLOKA, D. (1995): Anglo-German perceptions of education, [1986], en D. PHILLIPS (Ed.) *Education in Germany; tradition and reform in historical context*, pp. 140-158 (London-New York, Routledge).

GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional* (Barcelona, Kairos)

GONZÁLEZ GARCÍA, A. (2012): La paideia y la construcción de la República platónica, *Historia Autónoma*, 1, pp. 21-36.

GONZÁLEZ NAGEL, E. J. (2012): Cuestionarios de contexto en los estudios de la IEA, *Bordón*, 64, 2, pp. 29-39.

- GONZALEZ VILA, T. (1998): Obligatoriedad, comprensividad y diversidad, en la IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana, *Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativo* (Madrid, Fundación Santillana).
- GÓMEZ RAMOS, A. (2015): Filosofía, Sociedad y Educación. Con una mirada a España, *Revista de Filosofía Moral y Política*, 52, pp.145-166
- GORDON, P., ALDRICH, R. and DEAN, D. (1991): *Education and policy in England in the twentieth century* (London, Woburn).
- GREN, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Educations Systems in England, France and the USA* (New York. Palgrave Mcmillan).
- GREEN, A. (1997): *Education, Globalization and the Nation Satate* (London, McMillan Press LTD.).
- GREEN, A. AND NICK, J. (2012): Religion, public policy and equalising opportunities, *Critical Social Policy*, 32, pp. 517-535.
- GRIGGS, C. (2002): *The TUC and education reform, 1926-1970* (Londres, Frank Cass Publishers)
- GRUNWALD, P. (2004): *Children, Families, and the Internet* (Bethesda, Grunwald Associates).
- HARO (Ed.) *Metodologías comparatistas y literatura comparada*, pp. 129-141 (Dykinson, Madrid).
- HAAHR, J. H. et al. (2005): *explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS, and PIRLS Survey. Final Report.* (Copenhagen, Danish Technological Institute).
- HALINEN, I. and JÄRVINEN, R. (2008): En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia, *Perspectivas*, 38, 1, 97-127.
- HEARNDEN, A.(1995): Problems in German seconday education [1985], en D. PHILLIPS (Ed.) *Education in Germany; tradition and reform in historical context*, pp 36-43 (London- New York, Routledge).

HENRY et al (2001): *The OECD, globalisation and education policy* (Oxford, Pergamon).

HERMANN ROHRS, H. (1997): Progressive education in the United States and its influence on related educational developments in Germany, *Paedagogica Historica*, 33 (1).

HERNÁNDEZ REYES, C. (2008): La mayeútica socrática en la formación humana, *planeación y evaluación educativa*, 43, pp. 3-10.

HERNÁNDEZ SERRANO, M. J., GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M., and JONES, B. (2011): La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 41-56.

HOLMES, B. (1986): Paradigm Shifts in Comparative Education, en P.G. Albatch AND G.P. Kelly (Eds) *New Aproches to Comparative Education* (Chicago and London, The University of Chicago Press).

HORLACHER, R. (2014): ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, 1, pp. 35-45.

HOPMANN, S. (1991): El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado, *Revista de Educación*, 295, pp.291-316.

HOWLETT, J. (2013): *Progressive education, a critical introduction* (London-New York, Bloomsbury).

HMSO (HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE) (1938): *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with special reference to grammar schools and technical high schools* (London, Her Majestys' Stationery Office).

HSMO (HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE) (1997): *White paper: excellence in school* (London, HSMO).

HUSEN, T. (1972): *Social Background and Educational Career: Research Perspectives on Equality of-Educational Opportunity* (OECD, París).

- HUSÉN, T. (1974): *Talent, equality and meritocracy*. (The Hague, Martinus Nijhoff)
- HUSÉN (1986): *The learning society revisited* (Exeter, Pergamon Press).
- HUSÉN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Madrid, Paidós).
- HUSÉN, T. (1989): *Education and the global concern* (Exeter, Pergamon Press).
- HUSEN, T. (1998): Educación secundaria: inventario y perspectiva futura, en la IX Semana Monográfica de la Fundación Santillana, *Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativa* (Madrid, Fundación Santillana).
- IBE (INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION) (2012): *World data on education*, (<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>), consultado el 8 de octubre del 2015.
- IQAS (INTERNATIONAL QUALIFICATIONS ASSESSMENT SERVICE) (2009): *International education guide for the assesment of education from the United Kingdom of Great Britain and Nothern Ireland*. (Edmon, IQAS).
- IPLAND GARCÍA, J. (1998): *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán* (Huelva, Editorial Hergé).
- JAKOBI ,A.P. (2011): Political parties and the institucionalization of education: a comparative analysis of party manifestos, *Comparative Education Review*, 55, 2, pp. 189-209.
- JAMESON, F. (1991): *Ensayos sobre el posmodernismo* (Buenos Aires, Ediciones Imago Mundi)
- JIMÉNEZ GARCÍA , A. (1992): *El krausismo y la institución libre de enseñanza* (Madrid, Editorial Cincel).
- JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., FREEMAN, A., KAMPYLIS, P., VUORIKARI, R. and PUNIE, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition* (Luxembourg, Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium)

- JOHANSSON, U. (2002): In Praise of Talent: Meritocracy and Social Justice in the Discourses of Grammar School Teachers: The Case of Sweden, 1927-1960, en *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* , 14, 1, pp. 93-112,
- JOHNSON, U. AND FLORIN, C. (1993): 'Where the glorious laurels grow...': Swedish grammar schools as means of social mobility and reproduction, *History of Education*, 22, 2, pp. 147-162.
- KAP, H. (2009): *Reform of the Swedish education system in the post-war period as social rights of citizenship*, en "Social policies: local experiments, travelling ideas" Conference, 20-22 August 2009, Montréal.
- KANSANEN, P. and MERI, M. (2007): Finland, en W. HÖRNER, H. DÖBERT, H., B. VON KOPP, and W. MITTER (eds.) *The education systems of Europe*. (London, Springer)
- KALLEN, D. (Ed) (1997): *Secondary education in Europe: problems and prospects* (Bruselas , Council of Europe Publishing)
- KLEES,S.J. (2008): Reflexions on theory, method and practice in Comparative and International Education, *Comparative Education Review*, 52, 3, pp. 313-328.
- KLOSS, G. (1995): Vocational education: a success story? [1985], en D. PHILLIPS (Ed.) *Education in Germany; tradition and reform in historical context*, pp 161-170 (London-New York, Routledge)
- KOTTHOFF, H. G. and PEREYRA, M. A. (2009): La Experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 13, 2, pp. 1-24.
- KOTTHOFF, H.G. (2011): *Between Excellence and Equity: the case of the German Education....Revista Española de Educación Comparada*, 18 , pp. 27-60.
- LAUKKANEN, R. (2013): Finland's experiences of compulsory education development, *Artseduca*, 5, pp. 140-167.
- LEÓN LAZARO, G. (2013): La educación en Roma, *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVI, pp.469-481.

LEVY-LEBOYER, C. (2000): *Gestión de las competencias* (Barcelona, Ediciones Gestión).

LIMON, D. (2007): Miss Joyce Lang, Kidbroke and 'the great comprehensives debate': 1965-2005, *History of Education*, 36, 3, pp. 339-352.

LINDBLAD, S. (1999) Changes in European education from a Scandinavian perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, PP. 247-275.

LINDBLAD, S. and LUNDAHL, L. (1999): Education for a re- or deconstruction of "The strong society, en S. LINDBLAD Y T.S. POPKEWITZ (Eds) *Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms* (Uppsala, Uppsala Reports on Education).

LINDBLAD, S., LUNDAHL, L., LINDGREN, J. and ZACKARI, G. (2002): Educating for the New Sweden?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 3, PP. 283-303.

LINDBLAD, S. and WALLIN, E. (1993): On transitions of power, democracy and education in Sweden, *Journal of Curriculum Studies*, 25, 1, pp. 77-88.

LINGARD, B. and OZGA, J. (2006): *The routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. (London-New York, Routledge).

LINGARD, B. and RAWOLLE, S. (2010): Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. Implications for Comparative Education, en M. LARSEN, *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, pp. 125-142 (Rotterdam, Sense Publishers).

LÓPEZ TORRIJO, M. (2006): La educación en el Renacimiento español, en O. NEGRÍN FAJARDO (Coord.) *Historia de la educación española* (Madrid, UNED)

LÓPEZ, A. (2008): Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, 1, pp. 1-9.

LUNDAHAL, L. (2005): Swedish, European, Global; en D, COULBY and E. ZAMBETA (Eds) *World Yearbook of Education 2005: Globalization and nationalism in education* (London, Rouldege Falmer).

- MCCLELLAND, D. C. (1971): Education for competence, in H. Heckhausen and W. Edelstein (Eds.) *Proceedings of the 1971 FOLEB Conference* (Berlin, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft).
- MCCLELLAND, D. C. (1973): Testing for Competence Rather Than for "Intelligence", *American Psychologist*, January, 1-14.
- MACÍAS PICAVEA, R. (1899): *El problema nacional, Hechos, causas, remedios*. (Madrid, Librería General de Victoriano Suarez).
- MALGAREJO DRAPER, J. (2006): La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses, *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 237-262.
- MALLART, J. (2001): Didáctica: Concepto, objeto y finalidades, en Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords) *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED. pp. 23-57.
- MARCHESI, A. and MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid, Alianza Editorial)
- MARCHESI, A. (2006): El Informe PISA y la política educativa en España, *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 337-55.
- MARSI, L. (2007): el pensamiento "economicista", base ideológica del modelo neoliberal, *Historia actual on line*, 14, 175-190.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. (2011): Presentación, *Pedagogía social, revista interuniversitaria*, 18, pp. 7-11.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2012): "Fracaso escolar: una mirada desde el centro educativo". En PUELLES BENÍTEZ (coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*. (Wolters Kluwer, Madrid) pp 111-153.
- MARTÍNEZ CERON, G. (2013): "La LOMCE ignora los verdaderos problemas educativos". *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, pp. 401-403.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J.M. (2012): Fracaso escolar y comunidades autónomas. En M. PUELLES BENÍTEZ (coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp 79-110 (Madrid, Wolters Kluwer)
- MARTÍNEZ LLAMAS, J. A. (2006): La educación en España entre la romanización y el medievo, en O. NEGRÍN FAJARDO (Coord.) *Historia de la educación española* (Madrid, UNED).
- MARTINEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, editorial la muralla).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2006): La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la erapostcomparada, *Tendencia pedagógicas*, II, pp. 77-100.
- MEDINA, A. M. (2006): La formación del sistema educativo español, y las ideas pedagógicas de la educación liberal, en O. Negrín Fajardo (coord.) *Historia de la educación española* (Madrid, UNED).
- MEC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA) (1982): *De la Restauración a la II República* (Madrid, MEC)
- MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE) (2013): *VOLUMEN I, resultados y contexto. PISA 2012, Programa para la evaluación internacional de los alumnos, Informe Español* (MADRID, Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte).
- MESSNER, R. (2009): PISA y la formación general, PISA and Bildung, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 2, pp. 1-12
- MIRON, G. (1996): Choice and the quasi-market in Swedish education, *Oxford studies in comparative education*, 6, 1, pp. 33-47.
- MITTLER, W. (1995): Continuity and change: a basic question for German education [1986]. En D. PHILLIPS (ed.) *Education in Germany; tradition and reform in historical context*. pp 44-59 (London, New York, Routledge)

MORLINO, L. (2010): *Introducción a la investigación comparada* (Madrid, Alianza Editorial).

MOMMER, J. (2013): *Media Education in Four EU Countries, Common Problems and Possible Solutions* (Kennisset, Stichting Mijn Kind Online, Kennisset)

MONTESORI, M. (2003): *El método de la pedagogía científica* (Madrid, Biblioteca Nueva).

MORO IPOLA, M. (2007): Quintiliano de calahorra: didáctica y estrategias educativas en la antigua Roma, *Foro de Educación*, 9, pp. 125-132.

MÜLLER, D.K., RINGER, F. y SIMON, B. (Comps) (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social)

MURILLO TORRECILLA, F. J. (coord.) (1997): *Informe OEI-Ministerio de Educación* (<http://www.oei.es/quipu/espana/#sis>) consultado 21 de abril de 2015.

MUSGRAVE, P. W. (1979): *The sociology of education* (London, Methuen).

NARVÁEZ, E. (2006): Una mirada a la escuela nueva, *Educere*, 10, 35, pp. 629-636

NASSIF, R. (1987): *Pedagogía general* (Madrid, editorial Cincel).

NEGRÍN FAJARDO, O. (Coord) (2006): *Historia de la educación española*. (Madrid, UNED).

NIEMI, H. (2013): The finish teacher education. teachers for equity and professional autonomy, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 117-138.

NIETZSCHE, F. (2010): *Así hablo Zaratustra* (Madrid, Edaf)

NYGREN, T. (2011): International reformation of Swedish history education 1927–1961: The complexity of implementing international understanding, en *Journal of World History*, 22, 2, pp. 329-354.

NORRIS, N. et al. (1996): *An independent evaluation of comprehensive school reform in Finland* (Helsinki, National Board of Education).

OECD (1987): *Educational monographs: the organization and content of studies at the post-compulsory level. Country: Sweden* (OECD, Paris).

OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000* (OECD, Paris)

OECD (2011): *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education* (Paris, OECD Publishing).

OECD (2012) *Connected minds: technology and today's learners*, Educational Research and innovation (Paris, OECD Publishing).

OECD (2012b): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (Paris, OECD Publishing).

OECD (2013): *PISA, 2012 Reults, Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Vollume II)*)(Paris, OECD Publishing).

OECD (2013b): *PISA 2012 results: what makes schools successful? resources, policies and practices volume IV* (Paris, OECD Publishing).

OECD (2013c): Country note, Spain (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>) consultado 19 de mayo del 2015.

OECD(2014): *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know* (Paris, OECD Publishing).

OECD (2014b): *resources, policies and practices in sweden's schooling system: an in-depth analysis of PISA 2012 results* (Paris, OECD Publishing).

OELKERS, J. (2011): *The German Concept of "Bildung" then and now*, Lecture at the European College of Liberal Arts, Berlin, 9 December 2011.

PEDRÓ, F. (1993): Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria, en SCHRIEWER, J. and PEDRÓ, F. (eds.) *Manual de Educación Comparada*, pp 21-88 (Barcelona, PPU).

PEDRÓ, F. (2006): *The new millennium learners: Challenging our Views on ICT and Learning* (PRIS, OECD-CERI).

PEDRÓ, F. (2012): Deconstruyendo los puentes de pisa: del análisis de resultados a la prescripción política, *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp.139-172.

PEDRÓ, F. and ROLO, J. M. (1998): los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, mayo-agosto, pp. 257-289

PÉREZ GÁIAN, M. (2000): La enseñanza en la Segunda República, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000) pp. 317-332.

PEREYRA, M. A., KOTTHOFF, H.-G. and COWEN, R. (2013): PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 2, pp. 1-13

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona, Graó).

PERRENOUD, P. (2008): Construir las competencias ¿Es darle la espalda a los saberes?, *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 6, pp. 12-16.

PHILIPS, R. and FURLONG, J. (2001): *Education, Reform, and State, twenty five years of politics, policy and practice* (London-new York, Routledge Falmer).

PIERSON, C. (1998): The new governance of education: the conservatives and education 1988-1997, *Oxford Review of Education*, 24 (marzo) pp. 131-142.

PLATÓN (1988): *Dialogos IV: República* (Madrid, Editorial Gredos).

POPKEWITZ, T. S. (2013): PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 2, pp. 47-64

PRATS, J. (2005): El sistema educativo español, en PRATS y RAVENTÓS (Dir.) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).

- PRATS, J., and RAVENTÓS, F. (Dir) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).
- PRING, R. and WALFORD, G. (1997): *Affirming the comprehensive ideal* (Washington, Falmer Press).
- PRING, R. (2008): *The common school and the comprehensive ideal* (Sussex, John Wiley & Sons)
- POSTLETHWAITE, T. N. (2001): Torsten Husén, en J. PALMER, D. C. EDWARD, and L. BRESLER (Coords) *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (London-New York, Routledge).
- POWELL, J. L. and MARGARET, E. (2005): Surveillance and Morality: Revisiting the Education Reform Act (1988) in the United Kingdom, *Surveillance & Society*, 3, 1, pp. 96-106.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1987): *Política y administración educativas* (Madrid, UNED).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2000): *Educación y libertad* (Madrid, Escuela Julián Besteiro).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2000b): Política y educación, cien años de historia, *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 7-36.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): *Elementos de política de la educación* (Madrid, UNED).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa* (Madrid, Morata).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2009): *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)* (Valencia, Márgenes).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid, Tecnos).

PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord) (2012): *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías* (Wolters Kluwer, Madrid).

QUINTANA CABANAS (1995): *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación* (Madrid, Dykinson).

QVASERBO, J. U. D. (2013): Swedish progressive school politics and the disciplinary regime of the school, 1946-1962: a genealogical perspective, *Paedagogica Historica*, 19, 2, pp.217-235.

RAGGAT, P. (1995): Quality Control in the Dual System of West Germany, [1988], en D. PHILLIPS (Ed.) *Education in Germany; tradition and reform in historical context*. pp 176-204 (London, New York, Routledge).

RAMIREZ ESPEJO, P. (2009): Una maestra especial, María Montessori, *Innovación y experiencias educativas*, 14.

RÄSÄNEN, R. (2006): *Quality education- a small nation's investment for the future*. Teacher material for teaching education. Faculty of Education, Oulu University. Document not published.

RAVENTÓS, F. and GARCÍA RUIZ, M. J. (2012): Educación Comparada, globalización y Postmodernismo, *Revista Española d Educación Comparada*, 20, pp. 13-18.

RAVENTÓS, F. and PRATS, E. (2012): Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, p19-40.

REBOLLEDO GÁMEZ, T (2015): La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado, *Revista Española de Educación Comparada*, 25, pp. 129-148.

REGO AGRASO, A., BARREIRA CERQUEIRAS, E. M y RIAL SÁNCHEZ, A. F. (2015): Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español, *Revista Española de Educación Comparada*, 25, pp. 149-166.

REESE, W. J. (2001): The origins of progressive education, *History of Education Quarterly*, 41, 1.

RINNE, R. (1987): Has somebody hidden the curriculum? The curriculum as the point of intersection between the utopia of civic society and state control, en P. MALINEN Y P. KANSANEN (Ed) *Research frames of the Finnish curriculum*. Research Report. 53 (Helsinki, Department of Teacher Education of the University of Helsinki).

RIOJA NIETO, A. (2007): ¿Hacia qué modelo de Universidad converge Europa?, *pedagogía social*, 14, PP. 53-62.

RIZVI, F.Y LINGARD, B. (2009): The OECD and global shifts in education policy, en R. COWEN and A. KAZAMIAS (Eds.) *International handbook of comparative education*, pp. 437–454 (Dordrecht, Springer).

ROBINSOHN, S. AND CASPAR KUHLMANN, J. (1995): Two decades of non-reform in west German education, en D. PHILLIPS (Ed.) *Education in Germany* (London, New York, Routledge)

RODRÍGUEZ, A. J., HERNÁNDEZ, J.M., AND CASTRO, J.J.(2012): La evaluación en etapas escolares similares a las de la E.S.O. en algunos países de la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp 355-380.

ROMERO LACAL, J. L. (2011): La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora. *Innovación y experiencias educativas*, 42

ROUSSEAU, J.J. (1990): *Emilio* (Madrid, Edaf).

ROUTTI, J. and YLÄ –ANTTILA, P. (2006): *Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned* (Washington, World Bank).

RUIZ BERRIO, J. (1976): El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas, *Revista de educación*, 242, pp. 51-63.

RUST, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications, *Comparative Education Review*, 35, 4, pp. 610-626.

SAHLBERG, P. (2010): Educational change in Finland, en A HARGREAVES, M FULLAN, A LIEBERMAN and D. HOPKINGS (Eds.). *International handbook of educational change*, pp, 323-348 (New York, Kluwer)

SAHLBERG, P. (2011): Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43, 1, pp. 3-23.

SAHLBERG, P. (2015): *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (New York, Teacher College Press).

SALABURU, P. (Dir.) (2011): *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible* (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).

SALIDO CORTES, O. (2007): *El informe PISA y los retos de la educación en España*. Documento de trabajo 126/2007 de la Fundación Alternativas.

SANABRIA TAPIA, J. R. (1994). Ética y postmodernidad, *Revista de Filosofía, Universidad Iberoamericana*, 70.

SARRAILH, J. (1992). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII* (México, Fondo de Cultura Económica)

SCHRIEWER, J. (1993): El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos, en J. SCHRIEWER y F. PEDRÓ (eds.) *Manual de Educación Comparada* (Barcelona, PPU).

SCHRIEWER J. (Ed.) (2000): *Discourse formation in comparative education* (Frankfurt am maim, Peter Lang).

SCHRIEWER, J. and PEDRÓ, F. (1993): *Manual de Educación Comparada* (PPU, Barcelona).

SCHULTE, B. (2005): El sistema educativo alemán, En J. PRATS, AND F. RAVENTÓS (Dir.) *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (Barcelona: Fundación La Caixa).

SECRETARÍA GENERAL DEL SÍNODO DE LOS OBISPOS (2012): *La nueva evangelización para la transmisión de la Fe cristiana* (Vaticano, Libreria Editrice Vaticana).

SEVILLA MERINO, D. (2003): La educación comprensiva en España: paradoja retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, 330, 35-58.

SIMOLA, H. (2002): From exclusión to self-selection:examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from 1860s to the 1990s, *History of Education*, 31, 3, pp. 207-226.

SIMOLA, H. (2005): The finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41, 4, pp. 455-470.

SIMOLA, H. (2013): El milagro finlandés de pisa: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 17, 2, pp.153-169.

SIMON, B. (1992): The politics of comprehensive reorganization: a retrospective analysis, *History of education*, 21, 4, 355-362.

SIMON, B. (2006): The politics of comprehensive reorganization: a retrospective analysis, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 21, 4, pp.355-362.

SIRVENT GÁRRIGA, A. M. (2014): *Rodolfo Llopi y el PSOE en el exilio* (Madrid, Liber Factory).

SCHLEICHER, A. (Ed,) (2012c): *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* (París, OECD Publishing).

SOUTO-OTERO, M. (2011): Making higher education work: a comparison of discourses in the United Kingdom's conservative and labour parties'General Election manifestos between 1979 and 2010, *Comparative Education Review*, 55, 3,pp. 293-314.

SCETT (STANDING COMMITTEE FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS) (2011): In defence of teacher education, a response to the coalition government's white paper for schools (november 2010) *A SCETT Publication*, March, 2011

TAWIL, S. and COUGOUREUX, M. (2013): Revisiting Learning: The Treasure Within Assessing the influence of the 1996 Delors Report, *UNESCO education research and foresight -Occasional Peppers*, 04 january.

TAWNEY, R.H. (1922): *Secondary Education for All: a policy for Labour* (London, The Labour Party).

TENORTH, H-E. (1995): La gesamtschule y la pedagogia de la integracion en la Republica Federal de Alemania, *Revista Española de Pedagogía Comparada*, 1, pp. 29-56.

TIANA FERRER, A. (2012): Analizar el context para obtener el máximo beneficio de la evaluación, *Bordón*, 64, 2, pp. 15-28.

TIANA FERRER, A. (2014): Leyes y reformas: de la LGE a la LOMCE, *Cuadernos de pedagogía*, 451, pp 20-23.

THORBJÖRNSSON, H. (1994): Otto Salomon, en *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24, 3/4, pp.471-484.

TRÖHLER, D. (2013): Conceptos, culturas y comparaciones: pisa y el doble descontento alemán, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 2, 127-139

UNESCO (2013): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011* (Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO).

VALLE, J. M. (2012): La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109-144.

VEGA GIL, L. (2011): La educación comprensiva como concepto pedagógico, en J. M. Hernández Díaz (Coord.) *influencias inglesas en la educación española e*

iberoamericana (1810-2010), (Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y Alexia Cachazo Vasallo)

VERGER A. (2009): The marchants of education: global politics and the Uneven Education Liberalization Process within the WTO, *Comparative Education Review*, 53, 3, pp. 379-401.

VILANOU, C. (2002): Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer , *Revista de Educación*, 328, pp. 205-223.

UNESCO (2000): *The Dakar framework for action* (Paris, UNESCO)

VAN DIJK, H. and MANDEMAKERS, C. A. (1985): Secondary education and social mobility at the turn of the century. *History of Education*, 14, 3, pp. 199-226.

VEGA GIL, L. (2005): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia, *Revista de Educación*, 336, pp. 169-188.

VEGA GIL L. (2011): *La educación comparada e internacional, procesos históricos y dinámicas globales* (Barcelona, Universitat de Barcelona).

VERGER A. (2009): The marchants of education: global politics and the Uneven Education Liberalization Process within the WTO. *Comparative Education Review*, 53, nº3, 379-401.

VERTOVEC, S. (2009) *Transnationalism*. London: Routledge.

QUINTANA CABANAS (1995): *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación* (Madrid, Dykinson).

VILANOU, C. (2002): Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer , *Revista de Educación*, 328, pp. 205-223.

VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*(Madrid, Morata).

- WALFORD, G. (1996): School choice and the quasi-market, *Oxford studies in comparative education*, 6, 1.
- WASTLAU-SCHLÜTER, P. (2005): *How Boys and Girls in Europe Are Finding Their Way with Information and Communication Technology?* (Brussels, Eurydice).
- WATSON, K. (Ed) (2001): *Doing Comparative Education Research, issues and problems*(Symposium Books, Oxford)
- WEBSTER, E. B. (1921): Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America, *The Hispanic American Historical Review*, 4, 1, pp. 49-98.
- WEISS, M. and STEINERT, B. (1996): “Germany: competitive inequality in educational quasi-markets”, en *Oxford studies in comparative education*, Vol. 6, n° 1, pp 77-94.
- WEYLER, K. (1993): Big Changes in Swedish Education, *Current Sweden*. 399.
- WHITTY, G. (1997) Education reform and education politics in england: a sociological analysis, *Geoff Institute of Education*, Seminar ‘Education at the Crossroads: Education Reform and Education Politics in Japan and England’, organised by the Japan Foundation at the Institute of Education on 24 October 2000.
- WIBORG, S. (2009): *Education and social integration* (New York. Palgrave Mcmillan).
- WIBORG, S. (2009b): The Enduring Nature of Egalitarian Education in Scandinavia: an English perspective, *FORUM*, 51, 2, pp. 117-130.
- WIBORG, S. (2010): Swedish Free Schools: Do they work?, *LLAKES Research*, 18.
- WIKANDER, L. (2010). *The Educational System in Sweden - From a Uniform towards a Dual model*, en I. ULLA RIIS (red.) *Four Essays on Educational Systems and Reforms in Modern Time* (Uppsala, Pedagogiska institutionen).
- WISEMAN, A.W., FERNANDA ASTIZ, M., FABREGA, R. and DAVID P. BAKER (2011): Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mas

education systems *Compare, a journal of comparative and international education*, 41, 5, pp.561-577.

WORLD BANK (2005): *Expanding opportunities and building competencies for Young people, a new agenda for secondary education* (Washington , The World Bank).

ZABALZA, M. (2011): Metodología docente, *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 3, pp. 75-98.

ZANCAJO, A., CASTEJÓN A., and FERRER F.(2012):Los resultados PISA-2009: una mirada sobre las desigualdades educativas en Europa, *Revista española de educación comparada*, 19, 39-68 .



TESIS DOCTORAL

2015

COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE SUECIA, FINLANDIA, REINO UNIDO,
ALEMANIA, Y ESPAÑA

RUBÉN GARCÍA PEDRAZA
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN
COMPARADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ