

## Resumen

Este estudio trata de la relación entre el debate político en torno a las reformas comprensivas de la enseñanza y sus resultados. Primero, se presenta a modo de un drama el debate sobre la reforma de las enseñanzas medias de los años ochenta. Segundo, se intenta medir cuánto se han cumplido los pronósticos sobre las consecuencias de la reforma que se habían *arrojado* entre sí los adversarios en el debate. En particular, se mide el grado de cumplimiento del objetivo principal, la reducción del clasismo en el aprendizaje escolar, a partir de las evaluaciones nacionales e internacionales con las que contamos. Se concluye que los resultados de la reforma al respecto han sido, probablemente, nulos, lo que defrauda la ambición de las metas y no justifica la acritud del debate. Por último, se arriesgan unas consideraciones sobre la desproporción entre el debate y la realidad.

*Palabras clave:* reforma comprensiva, igualdad de oportunidades, políticas socialdemócratas, debates políticos.

## Abstract

This study deals with the relationship between the political debate concerning the comprehensive educational reforms and their results. First of all, as in a play we present the discussion on the reform of secondary education in the eighties. Secondly, we attempt to measure to what extent the prognoses regarding the consequences of the reform *hurled* at one another by the opponents in the debate have been fulfilled. In particular, we measure the degree of fulfilment of the main aim, reduction of classism in schooling, on the basis of the national international assessments at our disposal. We conclude that the results of the reform in this respect have probably been nonexistent, which thwarts the ambition of the goals and does not justify the bitterness of the debate. Lastly, we venture some considerations regarding how far the debate is divorced from reality.

*Key words:* comprehensive reform, equal opportunities, social democratic policies, political debates.

*JEL classification:* I28, Z00.

# LOS DEBATES SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS Y LOS EFECTOS DE ÉSTA EN EL APRENDIZAJE

Julio CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

## I. INTRODUCCIÓN

ESTE estudio consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera, se hace una presentación del debate en torno a la reforma de las enseñanzas medias (REM), también llamada reforma comprensiva, dividiendo su evolución en tres fases o etapas, correspondientes aproximadamente con el planteamiento, el nudo y el desenlace de un drama. Aunque inicialmente pretendí actuar como mero narrador, y no intervenir con comentarios en el relato, no he podido evitar inmiscuirme en éste para explicar al lector las relaciones entre las dificultades de la reforma y las fases del debate en torno a ella. Crucial para la segunda parte es dejar claro que el objetivo central de la REM es desligar el aprendizaje escolar del entorno social, unificando al máximo la enseñanza tanto en sus contenidos como en su organización y sus métodos. En la segunda parte, se intenta establecer la medida en que se han cumplido los pronósticos de diverso signo sobre las consecuencias de la reforma que, en el curso del debate, se *arrojaron* entre sí los adversarios, y en particular el grado en que la reforma ha alcanzado su objetivo principal, tarea que se concreta en el estudio y análisis de las bastantes evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, que, desde la década de los ochenta ha realizado el Ministerio de Educación. La conclusión de esta segunda parte es que los resultados de la reforma

defraudan la ambición de su objetivo y no parecen justificar la acritud del debate, pues es altamente probable que hayan sido nulos.

Por último, me he arriesgado a contemplar la relación entre las dos partes del trabajo bajo una luz sociológica más compleja que la puramente epistemológica de la contrastación de hipótesis, produciendo un amago de reflexión sobre cómo tan pocas nueces pueden llegar a producir tanto ruido que, aun a años luz de las pretensiones de seguridad de la parte segunda, puede no carecer de interés para algún lector.

## II. EL DEBATE SOBRE LA REM

Si bien todas las etapas del sistema de enseñanza han sido objeto de debates y controversias, la cuestión que, con gran diferencia, se lleva la palma es la de la diferenciación o separación de los programas y de los alumnos, que no ocurre en ninguna parte antes del quinto curso ni después del duodécimo, y que suele acontecer más bien entre los cursos octavo y décimo de la enseñanza obligatoria, correspondientes a las edades de 14 a 16 años. Hasta el punto de que cuando hablamos de 'reforma' se sobreentiende que se trata de la reforma de esta etapa de las enseñanzas medias, consistente casi siempre en España en ir de una escuela diferenciada a una escuela unificada o comprensiva.

La cuestión central de las reformas comprensivas es la de la unificación curricular, pero suele ir acompañada, por implicación o parasitismo, de otras que pueden llegar a superarla en importancia. En primer lugar, la unificación del currículo implica la uniformidad de los centros y la mezcla de alumnos, pero éstas pueden realizarse en grados muy diversos dependiendo de que en el currículo unificado se admitan itinerarios, materias optativas, separación por nivel, repetición de curso, adaptaciones o diversificaciones curriculares, etc. etc. En segundo lugar, la unificación del currículum tan solo aplaza los problemas relativos a la titulación al final del ciclo y a sus efectos para la posterior elección de rama. En tercer lugar, en España las cuestiones de ordenación académica y organización de los centros se mezclaron con cuestiones didácticas referentes a la reforma de los métodos de enseñanza y a las relaciones entre profesores y alumnos. Conviene, en lo que sigue, tener presente la diferencia entre estas cuatro facetas de la reforma: el currículo, la organización escolar, la titulación y la didáctica.

La idea de la reforma comprensiva gozó en su juventud de un amplio consenso social y político y, como pronto vamos a ver, el debate que luego suscitó ha decaído bastante hoy en día. Con lo cual nos encontramos ante un desarrollo con tres fases bastante bien definidas: un planteamiento, un nudo y un (casi) desenlace.

### 1. Un planteamiento convergente

El primer paso, e importante, en dirección a la comprensividad lo dio, todavía en tiempos de Franco, un gobierno presidido por Ca-

rrero Blanco, de quien era ministro Villar Palasí, al suprimir el Bachillerato Elemental y mantener a todos los alumnos en las escuelas primarias hasta los catorce años. En el Libro Blanco redactado como preparación para la Ley, se invocaba ya un motivo que se haría recurrente en todas las reformas siguientes, la escasa valoración social de la formación profesional y su inadaptación a la realidad del mercado de trabajo. El problema principal, sin embargo, era que durante la década de los sesenta había crecido con gran rapidez, hasta casi los dos tercios, la proporción de alumnos que a los diez años optaban por el Bachillerato, inundando los institutos y dejando vacías las escuelas.

La Ley General de Educación (LGE, 1970) mantenía a todos los niños en las escuelas primarias hasta los catorce años enseñados por maestros, una solución barata, eficaz y progresista. Además, tras ocho cursos de Educación General Básica, los alumnos que no siguieran estudiando Bachillerato estaban obligados a cursar una Formación Profesional (FP1) gratuita, lo cual, cuando más tarde la duración de esta FP se fijó por decreto en dos años, equivalía a extender hasta los 16 años la enseñanza obligatoria, aunque diferenciada.

La obligatoriedad de la FP1 fue una idea incómoda desde su mismo nacimiento. No estaba concebida como un nivel de la enseñanza, sino como una 'modalidad', un puente al mercado de trabajo para quien no siguiera estudiando. Pero, ya cuando la Ley se discutió en las Cortes, los procuradores del tercio sindical hicieron cuestión de honor que la enseñanza para obreros tuviera una fuerte carga cultural, y la rellenaron de disciplinas académicas hasta convertirla de una pasarela a la vida

laboral en una rama mal reconocida del sistema. (Torres Mora, 1984). Y casi antes de que salieran a la calle sus primeros titulados, en 1976, el ministro Robles Piquer formaba una Comisión para evaluar la Ley presidida por Fernando Suárez González, antiguo ministro de Trabajo de Franco y pronto fundador de Alianza Popular. El Informe redactado por esta comisión confirma el acierto de los estudios comunes hasta los 14 años, lamenta la conversión de la Formación Profesional en una 'alternativa discriminatoria' al Bachillerato y propone el estudio de su supresión (1).

Esta propuesta de un gobierno de Arias Navarro coincidía en lo básico con las 'alternativas' para la enseñanza que comenzaba a proponer la izquierda, la cual, anclada hasta poco antes en la superación por medios económicos del clasismo económico del Bachillerato, quedó bastante desconcertada por la LGE en un primer momento. En otra parte, me he detenido a estudiar esta interesante transición (Carabaña, 2001), plasmada en un documento elaborado por el Partido Comunista de España (Anónimo, 1970). Se expone en él primero la doctrina antigua, que no pone en cuestión la estructura del sistema de enseñanza. Si los hijos de los obreros no estudian Bachillerato ni llegan a la Universidad, ello se debe a las desigualdades de clase, sobre todo económicas. La política adecuada –imposible, desde luego, en una sociedad de clases– sería igualar las oportunidades económicas. Y después aparece la doctrina moderna, según la cual las razones de la desigualdad de acceso al Bachillerato no son solo económicas, sino también sociales. Se comprueba que los hijos de los obreros aprenden menos en la escuela que los hijos de intelectuales, por lo que la mera igualdad de recursos

no basta para eliminar la desigualdad. Eliminado el clasismo económico quedaría aún un clasismo intelectual, un clasismo que no es natural, sino social, y que la escuela debe compensar. Lejos todavía del pesimismo de las teorías de la reproducción (2), se propone una reforma democrática de la enseñanza que compense esa inferioridad social y logre que, a lo largo del proceso educativo, los menos favorecidos por el ambiente cultural extra-escolar se pongan en las mismas condiciones de los demás. Tal reforma había de consistir en una escuela única hasta los 16 años, sin ningún tipo de divisiones ni ramificaciones:

Hasta el término de la escolarización obligatoria no se verificará especialización alguna de carácter irreversible. Un sistema de estudios democrático ha de evitar toda discriminación basada en especializaciones prematuras que, en la práctica, no corresponden en modo alguno a supuestas aptitudes, sino a factores de índole socioeconómica muy ajenos a lo académico. La enseñanza impartida durante este período debe ser sustancialmente idéntica para todos en cuanto a materias formativas básicas. No pueden introducirse por tanto modalidades destinadas a una clase social determinada, ni a una zona geográfica dada, so pretexto de adaptaciones al ambiente o al medio. Ello conduciría a condenar al subdesarrollo cultural, discriminatoriamente, a los futuros ciudadanos que se encuentren en las zonas menos favorecidas (Anónimo, 1970: 132).

En el mismo año en que esto se publicaba, se ponía en marcha la escuela comprensiva hasta los catorce años, que, desde luego, no satisfizo las expectativas de igualdad social de resultados. Más o menos al mismo tiempo que la comisión presidida por Fernando Suárez recomendará dos años más de ciclo común, la izquierda ela-

boraba y proponía su *alternativa* para la enseñanza. Quedó plasmada en un conjunto de textos que, como explica su recopilador, «todos ellos se han configurado a lo largo de asambleas y debates en los que han podido intervenir —y de hecho han intervenido— las más diversas tendencias y posiciones», originadas en movimientos de ‘enseñantes’ o trabajadores de la enseñanza. A partir de ellos se sintetizó una ‘alternativa a nivel de todo el Estado’ entre cuyos principios básicos se encuentra el ‘ciclo único’ obligatorio y gratuito para todos los niños de los cuatro a los dieciséis años, lo cual

implica la eliminación de la doble titulación actualmente existente a los catorce años. En ningún caso deberá orientarse a ningún niño hacia la formación profesional antes de terminar el ciclo único obligatorio. Por el contrario, se fomentará a lo largo de éste la simultaneidad de las enseñanzas intelectuales y manuales, de forma que el niño adquiera una visión general de sus posibilidades y pueda elegir libremente entre ellas de acuerdo con sus aptitudes y deseos. Facilitará al alumno una titulación única que le permita acceder libremente a la enseñanza profesional o a la superior (Bozal, 1977: 116).

Como puede verse, es la misma propuesta de antes de la LGE, pero que ahora significa tan solo dos años más de escuela única, y aun ésta con un currículo no tan común, pues se admite que «en el último período del ciclo único se establecerá un sistema de asignaturas optativas, con carácter voluntario, que abarcando campos específicos de la cultura o de la técnica, permitan a los alumnos ir adquiriendo las bases de aprendizaje básicas para su posterior especialización» (ibídem). No es de extrañar, por tanto, que se expresen ya ciertas dudas sobre la eficacia igualatoria del ci-

clo único (3). Quizá por esto se insiste tanto en la unicidad del currículo y del título, por un lado, y por otro comienzan a aparecer referencias a los métodos activos, en la tradición de la escuela nueva pública, teorizada tiempo atrás por prestigiosos pedagogos como Luzuriaga (2002).

La polémica suscitada por la *alternativa* fue fuerte e intensa, pero se centró en lo concerniente a la escuela privada y religiosa. En absoluto se cuestionó la propuesta de ciclo único, que se menciona con acuerdo en los documentos producidos por la Iglesia o por el grupo disidente en el Colegio de Licenciados (Bozal, 1977).

En un clima así de convergencia de izquierda y derecha, contemporáneo de los Pactos de la Moncloa y de los constitucionales, tiene poco de extraño que un gobierno de UCD preparara la prolongación de la enseñanza básica (que no obligatoria, recuérdese) hasta los 16 años. Al contrario que el informe de la Comisión Suárez, cuyos tres gruesos tomos nunca se publicaron, *Las enseñanzas medias en España* está editado por el MEC en 1981. El estudio diagnostica un alto grado de fracaso escolar al término de la Educación General Básica y un alto nivel de abandono en la Formación Profesional, éste atribuido al hecho de ser una enseñanza impuesta, no elegida, y a la falta de preparación de quienes acceden sin el título de EGB. Y pese a reconocer que «dado el escaso tiempo transcurrido desde la total implantación generalizada del Bachillerato y de la Formación Profesional previsto en la LGE no disponemos aún de resultados que permitan llevar a cabo una evaluación fiable del sistema» (MEC, 1981: 143), se propone como remedio a «ciertas anomalías cuya corrección es

urgente» un ciclo gratuito y obligatorio para los alumnos de menos de 16 años (la edad laboral). Tras completarlo satisfactoriamente, se obtendría el título de Bachillerato General y Técnico, con el cual los alumnos podrían elegir entre el Bachillerato Superior y la Formación Técnico-Profesional. Los contenidos del ciclo no se precisan mucho (filología, ciencias sociales, matemáticas y ciencias de la naturaleza, tecnología o artes), dadas las dificultades que según los autores de la propuesta plantea a un ciclo común la diversidad de los alumnos, que se podría resolver, por un lado, con una adecuada diversidad de opciones (4) y, por otro, estableciendo un curso de iniciación profesional para aquellos alumnos que, retrasados en la EGB, lleguen a los 16 años sin haberla terminado (5).

En el momento, no se puede decir que izquierda reaccionara con intensidad a esta propuesta. En el mismo año 1981 se produjo el que podemos considerar documento base de la política educativa que el PSOE se proponía llevar a cabo caso de ganar las elecciones, lo que efectivamente ocurrió en 1982. Tras el ya ritual rechazo de los sistemas bifurcados, el documento se pronuncia solemnemente por «un sistema gradual, de red única, que todo hombre puede recorrer, del primero al último (del preescolar a la Universidad), deteniéndose en uno u otro exclusivamente en función de su capacidad y su voluntad» (Beviá, 1981: 38). Lo que enseguida se concreta en que «puede aceptarse, en principio, el esquema de una enseñanza obligatoria y gratuita, entre 6 y 15 años, que comprenda las dos fases de EGB y un primer ciclo de enseñanza secundaria», como en Inglaterra o Francia. ¿Cuán unificado de-

bería ser este primer ciclo común de secundaria? No hay una respuesta directa a esta pregunta; únicamente una llamada de atención hacia cuatro factores: evitar todo tipo de discriminación, tanto la directa como la inversa, las situaciones de partida de cada alumno o grupos de alumnos, el carácter de formación vocacional que para una gran mayoría de los alumnos tiene este momento de la vida y la adquisición de conocimientos básicos y sólidos, de una manera moderna y realista (Beviá, 1981: 56).

Quedaban así planteadas en ambos lados, incluso en los mismos términos, las cuestiones sobre diversidad e itinerarios que alimentarían pronto un ácido debate. No es que el consenso fuera total. La derecha pretende con el ciclo único eliminar algunas dificultades de la Formación Profesional, la izquierda eliminar el clasismo en el sistema de enseñanza. Y hay mucha distancia de las prudentes y casi temerosas previsiones del documento de UCD a la confianza de la *alternativa* en que la propia unicidad del ciclo es la solución. Pero ambas parecen igualmente conscientes de las dificultades de la diversidad, y sin duda esa conciencia influyó en que en el primer gobierno del PSOE, siendo ministro Maravall, el tema de la reforma de las enseñanzas medias se fuera posponiendo so pretexto de su experimentación.

## 2. El nudo

Cuando ganó las elecciones en 1982, el PSOE abordó resueltamente la reforma de la Universidad, sacando adelante la LRU en 1983, y enfrentó sin demora la cuestión de la enseñanza privada con la promulgación de la LODE en 1985. Pe-

ro, en lo que se refiere al ciclo único, comenzó a experimentarlo en algunos centros en 1984, aclarando el propio ministro que, si bien la FP era educativamente inadecuada y socialmente injusta, su sustitución era tan difícil, debido entre otros factores a las deficiencias de la EGB, que habría de realizarse en un horizonte de seis o siete años (Maravall, 1984: 91). Si hay que hacer algo pero no se sabe cómo, lo más lógico parece consultar y experimentar, así que durante los primeros años los responsables políticos estuvieron ganando tiempo con debates, experimentaciones y evaluaciones (Carabaña, 1988b). Primero (*Hacia la Reforma*, 1984) la experimentación se redujo a las enseñanzas medias sin cambiar la estructura de la EGB. Luego, tras la fusión de las direcciones generales de básicas y medias, se experimentó, ya con Solana, una enseñanza secundaria obligatoria de cuatro años que, al incluir los dos últimos cursos de la EGB, implicaba cambios mayores en la ordenación del sistema. Con tal motivo, el proceso comenzó de nuevo, volviéndose a publicar los proyectos de reforma y a discutirse en toda clase de foros y asambleas, hasta la redacción final de un Libro Blanco en el que todavía quedaban abiertas las cuestiones más difíciles. Todavía en 1988, el Ministerio presentó a debate público la alternativa entre una ESO de tres años, más uno diversificado (quince más uno), y una de cuatro (MEC, 1989). Como recuerda quien dirigió todo el proceso, «esta segunda opción fue mayoritariamente defendida por las asociaciones de padres, los sindicatos de profesores, los maestros y los profesores de formación profesional. La primera de las alternativas obtuvo un mayor respaldo de los profesores de Bachillerato» (Marchesi y Martín, 1988: 439); y, podrían haber añadido, también en el Ministerio mismo.

En lugar de llevar a una solución consensuada, lo que hicieron las experimentaciones fue poner de manifiesto las dificultades, contribuir a la toma de conciencia de las contradicciones de la reforma y, por paradójico que pueda parecer, polarizar el debate. En cuanto a los adalides de la reforma, desde 1983 a 1990 hubo un proceso de separación y enfrentamiento final entre los ideólogos o expertos, los profesores y la Administración. Ocurrió más o menos que, con la experiencia, los expertos se sintieron preteridos y los profesores afines pasaron del entusiasmo al desencanto, mientras que el Ministerio seguía adelante sin atender a unos ni a otros, impulsado tanto por la presión de los grupos de interés como por la inercia de la ideología. Por su parte, la derecha pasó del realismo de quien está en el Gobierno a la crítica demagógica que puede permitirse la oposición, atribuyendo a la reforma todos los males del sistema aun antes de su puesta en marcha.

Visto en perspectiva, puede decirse que la divergencia y el enquistamiento de posiciones se fueron produciendo como consecuencia del despliegue en la realidad de las contradicciones del programa de reforma, nubladas antes por la ideología. El diagnóstico era que la elección al final de la EGB entre estudios académicos y profesionales provocaba una distribución muy clasista de los alumnos entre las dos opciones. La solución consistía en posponer la elección durante dos años más. Pero ¿cómo es que dos años más tarde no íbamos a estar en la misma situación, quizás agravada? A los 16 años habría que decidir igualmente si se hacían dos categorías de alumnos; a los 16 años también habría que elegir entre estudios académicos o profesionales, con más madurez, seguramente,

pero también con menos posibilidad de rectificar; y ello con el agravante de que, tras dos años más de tronco común, la desigualdad entre los alumnos tendría que crecer, incluyendo aquella relacionada con la familia de origen, al menos si los venerados Bourdieu y Passeron, o Baudelot y Estabiet, llevaban razón cuando negaban la capacidad de la escuela para compensar las desigualdades sociales.

Tampoco cabe, en buena lógica, esperar mucho en este terreno del cambio de métodos. Por razones nunca bien explicadas, lo que en realidad la reforma experimentaba no era un currículo unificado, que al cabo poco aprendizaje necesita, sino la sustitución de los métodos tradicionales de enseñanza, basados en la memoria y en la recepción pasiva de conocimientos, por métodos nuevos, basados en la comprensión de lo aprendido y en la construcción activa de su propio conocimiento por los alumnos. ¿Podrían los métodos activos mejorar los rendimientos de los peores y disminuir el clasismo en la elección? Implicaría ello que los nuevos métodos son más beneficiosos para los antiguos malos alumnos que para los buenos. Altamente improbable si consideramos que los métodos activos suponen que los alumnos no se resignan a aprender las cosas de memoria porque pretenden comprenderlas y darles un sentido, no se conforman con que les den el conocimiento ya construido porque están intentando construirlo ellos mismos a partir de su experiencia, de tal modo que basta con proporcionarles un ambiente adecuado, o presentarles adecuadamente los contenidos para que aprendan más y mejor que cuando se les convierte en memoriones acrílicos. Es decir, los métodos activos están pensados para los buenos alumnos, no para los malos, de manera que si son mejores que

los tradicionales, lo serán al menos por igual para todos los alumnos y muy probablemente más para los alumnos mejores, y en todo caso será mucho más difícil ponerlos en práctica entre los alumnos malos que entre los buenos.

Ocurrió en seguida, ya en la primera experimentación de la reforma, un desplazamiento de los fines a los medios y de los medios a los profesores. El objetivo central de la reforma se desplazó a demostrar su propia posibilidad, centrada en la viabilidad de la innovación didáctica. Si los profesores no conseguían que los nuevos métodos funcionaran, la culpa, desde luego, no podía estar en los métodos, así que tenía que ser de los profesores, incapaces de aplicarlos por inercia, desgana o incompetencia. Los sindicatos pronto aprendieron la contraréplica: si el éxito de la reforma dependía de los profesores, era el Gobierno el responsable de motivarlos y formarlos.

Bien es verdad que la situación de los profesores ante la reforma era muy diversa según procedieran del Bachillerato o de la FP. Ambos estaban sometidos a las mismas presiones, pero mientras para los de FP el ciclo común significaba en general mejoras tanto de estatus como de alumnos, para los de Bachillerato significaba alumnos peores y, para algunos, la mengua o incluso la desaparición de sus asignaturas. A ellos, el ciclo común les exigía en cierto modo cambiar su oficio de la enseñanza a alumnos voluntarios a la educación de alumnos forzados, en el extremo inmunes al efecto disciplinario de la expulsión y del suspenso. Nada tiene de extraño que fuera entre esos donde más pronto cuajara la oposición a la reforma, y clamaran desde muy pronto contra el descenso del nivel (la egebeización de la

enseñanza media), la relajación de la disciplina y la decadencia de la cultura del mérito y del esfuerzo (6).

Resultado de todos estos movimientos de desencanto, defección y oposición fue la constitución de un 'núcleo duro' de partidarios de la reforma cuyo lugar natural era, desde luego, la Administración. No se trata de una reacción psicológica, sino de un proceso social que tiene que ver con la inercia de los procesos de cambio en sistemas centralizados. Hacia 1990, el ciclo común tenía una historia pública de más de veinte años, primero como propuesta de grupos de profesores, luego de los sindicatos, más tarde como parte del programa de diversos partidos, por fin como parte de su acción de gobierno... Una consecuencia de esta inercia es que los procesos de experimentación se convierten en procesos de propaganda de los que no cabe vuelta atrás, como lo prueba el hecho de que se comportaran de modo muy parecido la Administración central del PSOE y las autonómicas de CIU y el PNV (7).

Ciertamente, a lo largo del proceso de experimentación se dejaron de lado muchas cosas, como por ejemplo la sustitución de la FP por bachilleratos según el modelo francés. Además, cambió la descripción del remedio pedagógico para los problemas del ciclo único, de tal modo que en lugar del vago progresismo de los primeros tiempos, se adoptó como doctrina psicológica oficial una versión del constructivismo. Pero el resultado global es que se adoptaron las posturas más radicales en los puntos más importantes. En la cuestión central de la comprensividad, el Gobierno quiso asegurar, mediante la LOGSE y en sus desarrollos, que los alumnos cursaran un currículo uniforme y lo hicieran en las mismas aulas, estableciendo

numerosas y frecuentes cautelas ante cualquier posibilidad de diversificar el currículo o formar grupos separados de alumnos. Retomando al pie de la letra la insistencia de la alternativa en no diversificar el currículo antes de los 16 años, el artículo 23 permite que los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO pueden intentarlo con otro currículo (diversificaciones curriculares) y que, pues no se les permite seguir estudios de ningún tipo, pueden hacer unos cursos de 'garantía social', pero siempre después de los 16 años. Habrá pocas manifestaciones más acabadas del principio de «sostenella y no enmendalla» que esta autorización para adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos cuando ya no es necesaria. Si la diversificación curricular o la garantía social tienen sentido es antes de los 16 años, no después, cuando los alumnos ya no tienen ninguna obligación escolar y pueden trabajar y estudiar lo que les dé la gana. Pero hacerlo habría sido equivalente a reconocer que el remedio pedagógico podía fracasar.

La inercia de este proceso de heteronomía de los fines puede ayudar a explicar que pasara casi despercebida la más clamorosa de las contradicciones de la reforma. Me refiero al establecimiento de una titulación final necesaria para continuar tanto Bachillerato como FP, equivalente a prohibir la continuación de los estudios a los 'fracasados escolares', lógicamente seguida por la eliminación de los pasos entre la FP de grado medio y la de grado superior. La disposición está en línea con la intención de mejorar la FP haciéndola voluntaria, pero se compadece mal con el objetivo inicial de la reforma, ir contra el clasismo en la elección de estudios postobligatorios, que parece haberse perdido entre la polvareda de los métodos y la com-

prensividad. Claro que si se tiene total confianza en que los dos años adicionales de ESO han compensado completamente la influencia del entorno social, entonces no hay duda de que tanto la exclusión de la escuela al (no) acabar la ESO como la elección entre el Bachillerato y la FP responde a puros criterios académicos, sin mancha alguna de determinación social. Al cabo, una Ley no puede comenzar dudando de su propia eficacia...

El desplazamiento de la oposición política al otro extremo del espectro estuvo, cuando menos, en consonancia con lo que vino en llamarse 'fundamentalismo LOGSE' (8). La LOGSE se convirtió en el chivo expiatorio de todos los males del sistema de enseñanza, tanto por los excesos de la comprensividad, que estaban hundiendo el nivel cultural de los alumnos españoles, como por los excesos de la metodología activa, que estaban minando la disciplina en los centros. El descrédito de la LOGSE pasó a formar parte de la 'estrategia de la tensión'. El programa del PP, sin abolir la comprensividad, prometía a los profesores adaptar la organización escolar a la diversidad de los alumnos por medio de itinerarios y restablecer la cultura del mérito y el esfuerzo, reforzando la disciplina en los centros. La cuestión del título y la elección posterior mereció mucha menos confianza.

Lo curioso del caso es que la LOGSE estaba sirviendo de chivo expiatorio antes de haberse implantado, pues el gobierno del PSOE fue tan cauto en su implantación como había sido en su experimentación, y en 1996, cuando el PP ganó las elecciones, la mitad de los alumnos españoles seguían estudiando según los planes de la LGE, concentrados en el territorio dependiente del MEC. Complicaciones de la política: la mayoría no fue

absoluta y la alianza parlamentaria con PNV y CIU, los partidos cuyos gobiernos más rápidamente habían implantado la LOGSE en sus respectivos territorios, no sólo impidió al PP derogar la LOGSE, sino que lo obligó a culminar su implantación. El curso 1998-99 fue el primero en que se suprimieron totalmente el BUP y la FP1, y los alumnos nacidos en el año 1985 la primera generación que estudió completa siguiendo la ordenación (y los métodos) de la LOGSE. Así que hubo que esperar a la mayoría absoluta del año 2000 para que el PP pusiera en marcha su programa.

Como he escrito en otra parte (Carabaña, 2005), la única novedad de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2003) eran unos itinerarios que cabían en la LOGSE sin forzar no ya su letra, sino el espíritu de muchos de los menos 'fundamentalistas' de sus defensores. La función de la Ley era fundamentalmente expresiva, más una proclama en pro de la 'cultura del esfuerzo' que un instrumento para su difusión. Pero quizá se trataba precisamente de que la discusión de la Ley permitiera al PP abominar de la herencia recibida del PSOE, hacer de paladín de la calidad de la enseñanza, lamentarse del desastroso estado de las escuelas, augurar el más negro porvenir a nuestros adolescentes presos de la incultura, las drogas y el botellón, y congregarse a su lado a los profesores de letras clásicas amenazados de extinción. Todo lo cual llevó a su punto más alto la tensión del debate, que se instaló en el nivel de insulto directo al adversario. Pues la discusión de la Ley también permitía al PSOE congregarse a sus fieles contra los intentos de la derecha de restaurar itinerarios distintos para cada clase social y de reintroducir en la enseñanza media la discriminación y el elitismo, sacrificar las escuelas a los intereses de la economía, dismantelar la enseñanza

pública y devolver sus antiguos privilegios a la Iglesia Católica, aunando, en diabólica alianza, los peores males del progreso y de la reacción. Es interesante que los ataques de la oposición evitaran el eje disciplina-libertad. Pese a lo fácil que hubiera resultado acusar al PP de querer volver a la caverna autoritaria, parece que hasta los más acérrimos defensores de los métodos activos estaban en su fuero interno deseando que se restableciera el orden en las escuelas. Los ataques se centraron en el objetivo central y más viejo de la reforma, el clasismo. Lo que el PP pretendía con sus itinerarios era volver a los tiempos en que los hijos de los obreros tenían que estudiar para obreros, poner la enseñanza al servicio de la reproducción de las clases, acabar con la movilidad social, lograr que los hijos de los mecánicos siguieran siendo mecánicos, por muy dotados que estuvieran para la bioquímica, convertir a España en un desierto cultural (9).

### 3. Un desenlace inesperado

Consonante con estas alarmas, el entonces líder del PSOE anunció que derogaría la LOCE y acabaría con los itinerarios en cuanto ganara las elecciones. Lo cual ocurrió, un tanto inesperadamente, en marzo de 2004, al año siguiente de la aprobación de la LOCE.

Como argüí en su momento (Carabaña, 2005), el PSOE en el poder continuó, de un modo harto extraño, la numantina defensa de la LOGSE: derogándola al mismo tiempo que la LOCE. Si sus reproches contra el PP hubieran sido sinceros, le habría bastado con suspender la aplicación de la LOCE y restaurar la vigencia de la LOGSE. Si incurrió en la incongruencia de preparar una nueva Ley, hay que pensar en razones de tipo expresivo: la Ley Orgánica de Educación

(LOE) volvió a necesitar un nuevo Libro Blanco o manifiesto, que se publicó con el título *Una educación de calidad para todos*, que sirvió para sintonizar con sus bases, menos preocupadas ahora por el clasismo que por defender la enseñanza pública del asalto de los inmigrantes amenazando a la enseñanza concertada, y en particular a los centros religiosos, con hacerles tragar su cuota parte de alumnos foráneos. Pero también hubo evidentes razones instrumentales. So pretexto de detener la aplicación de la LOCE, el PSOE derogaba en 2006 los aspectos más dogmáticos de la LOGSE, en particular en lo referente a la comprensividad y a los métodos. El cambio es tan nimio como admitir que las asignaturas optativas se puedan ofrecer en bloques en los cursos tercero y cuarto, lo que, en la práctica, es equivalente a la constitución de itinerarios.

Lo relativo al título y a la prohibición de cursar FP a los que no lo obtengan queda igual que en la LOGSE, pero en este caso la OCDE ha venido en ayuda de los fracasados escolares. Para paliar el desastroso efecto que causa tener una tasa de titulados en Secundaria Superior de las más bajas de Europa, el Gobierno está fomentando los cursos de iniciación profesional (10), que llevan así camino de integrarse en el sistema de enseñanza para inflar el indicador correspondiente. De este modo, lo más probable es que el debate en torno a la comprensividad se desinfe sin pena ni gloria.

Resumiendo, he intentado mostrar un proceso de polarización ideológica a lo largo del cual se forman dos partidos al parecer irreconciliables en torno a un asunto que, de no haber sido objeto de la estrategia de la tensión, habría sido más bien objeto de consenso y de compromiso. Al co-

menzar el proceso, hay un acuerdo básico en torno a establecer un ciclo común y a sus dificultades. En su fase más álgida, hay un agrio debate en torno a aspectos secundarios del mismo, como los itinerarios, y a aspectos irreduciblemente ideológicos, como la disciplina, que se magnifican, relegando al olvido la cuestión fundamental inicial, el clasismo. Por fin, el debate decae casi como si nunca hubiera existido.

### III. LOS EFECTOS DE LA REFORMA COMPRENSIVA

Con cierto retraso respecto del debate, la reforma se fue implantando y por fin, en el año 2000, llegó al cuarto curso de la ESO la primera generación, nacida en 1985, cuyos integrantes habían estudiado el currículo común. ¿En qué se diferenciaba de las generaciones de la LGE? ¿Cuáles de los contradictorios anticipos que se habían hecho durante los debates de los años anteriores se estaban cumpliendo y cuáles no?

Por desgracia, es muy difícil evaluar los resultados de cualquier reforma educativa, y más los de una tan larga, compleja y variada como la asociada con la LOGSE. No hay modo de evaluar de modo fiable y comparable los resultados de tipo educativo en sentido estricto, es decir, aquellos relativos a los objetivos morales o estéticos de la reforma, como si los alumnos son más solidarios o son más sensibles a la desfiguración del medio ambiente. Tan sólo se pueden evaluar de modo fiable y comparable los aprendizajes, y aun éstos no todos, sino sólo aquellos que se han mantenido constantes como objetivo entre unos y otros planes de estudios. En la práctica, esto significa que de la veintena de objetivos fundamentales que las leyes han llega-

do a fijar a la enseñanza secundaria, solo se evalúa uno de ellos, el aprendizaje, y ello en parte, pues las evaluaciones tienden a quedarse en la lengua, las matemáticas y las ciencias naturales.

Vamos a intentar contestar a la cuestión sobre los efectos de la reforma tomando como punto de partida los resultados del programa PISA de la OCDE, y aprovechando luego evaluaciones anteriores llevadas a cabo por el Ministerio de Educación.

#### 1. PISA: una evaluación comparada

PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un programa de la OCDE desarrollado inicialmente para evaluar los sistemas escolares de los países miembros de esta organización, que entre su inicio en el año 2000 y su tercera ola en 2006 se ha extendido a muchos otros países. Sus resultados se difunden por medio de informes oficiales de la OCDE, pero al mismo tiempo PISA pone gratuitamente los datos a disposición de quien quiera analizarlos. Las pruebas no sólo sirven para comparar unos países con otros, sino que, por estar diseñadas según la «teoría de respuesta al ítem», permiten comparar los resultados del mismo país o región en aplicaciones sucesivas. PISA también corrige un defecto grave y simple de estudios anteriores, que se limitaban a los alumnos de un curso (por ejemplo, octavo de EGB), examinando a todos los alumnos de la misma edad, más o menos quince años, con independencia del curso en que se encuentren. Además de las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias, que son las variables dependientes de los estudios, PISA recoge, si bien con menos rigor muchas veces, información

sobre las características de los estudiantes y sus familias. Si PISA, en fin, se hubiera comenzado diez años antes, nos permitiría responder de modo muy simple y fiable a la cuestión de los efectos de la REM sobre el aprendizaje. Habiendo comenzado en el año 2000, ofrece sólo información desde el año 2000, lo que hace la empresa algo más complicada.

He aquí una breve síntesis de los resultados alcanzados por los alumnos españoles en los tres estudios PISA (2000, centrado en la lectura; 2003, en matemáticas; 2006, centrado en ciencias naturales) realizados hasta la fecha (11).

*Un nivel medio en la media.* PISA permite eximir a la LOGSE del sambenito de ser la causante del bajo nivel de aprendizaje de nuestros alumnos de quince años por la sencilla razón de que este nivel no es comparativamente bajo, ni alto, sino medio. Como vengo repitiendo en escasa, aunque excelente, compañía desde que apareció el primer informe PISA en el año 2003, los resultados de los alumnos españoles en estas pruebas no son ni malos ni buenos, sino lo que acertadamente puede llamarse 'regulares' o 'normales' por corresponderse con la regla o norma de los países de nuestro entorno europeo. Ello significa, como también he dicho en muchas otras ocasiones, que, de acuerdo con las pruebas PISA, nuestra denostada enseñanza secundaria obligatoria, el resultado más propio de la LOGSE, está entre las mejores del mundo por sus resultados académicos.

Hay lecturas mejores y lecturas peores de los resultados de PISA. Todas pueden ser correctas, pero unas son más precisas y exactas que otras. La más primitiva es la ordinal, muy practicada en la



prensa deportiva, que constata que España aparece en la parte baja de la tabla. Ha sido la lectura más extendida, hasta el punto de que ha podido decirse que PISA había dejado clara la baja capacidad lectora no de los alumnos de 15 años, sino de los comentaristas del informe. «¡España a la cola!» ha sido el titular más repetido en la prensa tras las tres ediciones del estudio. La lectura cardinal, asimismo muy cultivada en la prensa deportiva, se fija en la puntuación, además de en el orden, y constata que España tuvo una media de 493 puntos en la prueba de lectura de PISA 2000, a comparar con la media de 500 del conjunto de los países de la OCDE y con la de 499 del conjunto de sus alumnos y con las puntuaciones de otros países. Una lectura todavía más precisa es la estadística, que tiene en cuenta que los resultados proceden de muestras con cierto margen de error, de tal modo que «en PISA 2000 tanto podía España estar en el puesto 18º como en el 15º o en el 20º, pues su media no puede distinguirse de la de Estados Unidos (504), Dinamarca (497), Suiza (494), Italia (487) y Alemania (484), y apenas es inferior a la de Francia (505)» (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 447).

Los resultados en lectura del estudio de 2000 se han visto confirmados por los resultados en matemáticas del estudio de 2003 y en ciencias del estudio de 2006. En el de 2003, la media en matemáticas de los alumnos españoles fue de 485 puntos, cuatro por debajo de los 489 puntos de la media de los alumnos de la OCDE; en el de 2006, el resultado global en ciencias ha sido en España de 489 puntos, sin diferencia significativa con los 491 del conjunto de la OCDE y muy por encima de los 461 del conjunto de los 55 países participantes. Apoyándose en

una lectura estadística, el propio Informe de la OCDE agrupa a los países como sigue:

Los alumnos de Finlandia tienen un rendimiento superior al de los alumnos de todos los demás países. Hay un grupo de países cuyo rendimiento se encuentra por debajo del de Finlandia, pero que aun así alcanzan puntuaciones muy altas, entre 527 y 542 puntos. De los 30 países de la OCDE, 20 alcanzan puntuaciones dentro de los 25 puntos de diferencia con respecto a la media de 500 puntos de la OCDE: éste es un grupo de países muy concentrado, cada uno de los cuales tiene un promedio de puntuación similar al de otros países... (PISA, 2008: 61).

Pues bien, dentro de este grupo «muy concentrado» en que están 20 de los 30 países de la OCDE con puntuaciones en torno a la media se encuentra España. Es decir, y perdón por la reiteración, entre la mayoría de los países de Europa, que están a su vez entre los mejores del mundo, si bien no en el pequeño grupo de cabeza, donde predominan los países del Lejano Oriente.

*Una desigualdad baja.* En el estudio del año 2000, los alumnos españoles tuvieron la menor dispersión de resultados de todos los países en lectura, excepto Corea. En matemáticas, la materia en que se centró el informe PISA de 2003, España tenía una desviación típica de 88, muy por debajo de la media de 100 y sólo superior por muy poco a las desviaciones típicas de Finlandia (84), Irlanda (85) y México (85). En el estudio de 2006, centrado en las ciencias, la desviación típica de los alumnos españoles aumentó a los 91 puntos, permaneciendo aún en la franja más baja, a mucha distancia de la desigualdad del Reino Unido, Nueva Zelanda y Estados Unidos, todos con más de 105 puntos de desviación típica.

Esta notable igualdad de resultados se debe en parte a que tenemos pocos alumnos con resultados bajos y en parte aún mayor a que tenemos pocos alumnos de resultados altos.

Así, por debajo del nivel 2 en matemáticas tenemos el 14,9 por 100 de los alumnos. Turquía, Portugal, México, Italia y Grecia tienen más; Alemania, Austria, Estados Unidos, Hungría, Luxemburgo, Noruega, Polonia tienen más o menos los mismos. Con menos del 10 por 100 bajo este nivel 2 están Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, Finlandia, Japón, Nueva Zelanda y Holanda. Por encima del nivel 6, el más alto que PISA distingue, fijado en los 668 puntos, sólo hay un 1,4 por 100 de españoles, un porcentaje semejante al de los países mediterráneos y muy inferior al de los países del centro y Norte de Europa.

*Una influencia del entorno familiar baja.* En España, el entorno familiar de los alumnos —medido con un índice (ESEC) que funde los estudios de los padres, la profesión del padre, el nivel económico del hogar, su equipamiento cultural— está menos asociado con su puntuación en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias que en la mayor parte de los países de nuestro entorno, en particular el centroeuropeo. Así, en la prueba de ciencias de 2006, si la asociación se mide en términos de varianza explicada, España está en la media, 14 por 100, significativamente por debajo del 20 por 100 de Francia, Alemania, Bélgica o Estados Unidos, y también del 18 por 100 del Reino Unido; y si la asociación se mide en términos de coeficientes de regresión, el de España (31) está entre los más bajos, siendo inferior al medio de 40, y muy inferior a los de los países antes mencionados, que se mueven en torno a los 50.

¿Nos dicen algo estos resultados sobre la LOGSE? No directamente, desde luego. Todo depende de cuál fuera la situación antes de la LOGSE o, más estrictamente, de cuál hubiera sido de no llevarse a cabo sus mandatos.

Muchos críticos de la comprensividad se apresuraron a afirmar que los bajos resultados de los alumnos españoles se debían a la LOGSE. Podrían también haber señalado que también la fuerte igualdad la había producido el descenso en el nivel del Bachillerato. Los resultados de PISA no son incongruentes con esto, a condición de que supongamos que los resultados españoles eran mejores antes; ello significa, nótese bien, que antes estábamos mejor que nuestros vecinos europeos, algo que nadie se atrevió nunca a sospechar.

Algunos partidarios de la comprensividad —a ellos correspondía, al cabo, la carga de la prueba— se apresuraron a celebrar la igualdad como reflejo de la equidad del sistema. No sé de ninguno que se haya atrevido a precisar que esa igualdad resultaba de que la reforma había alcanzado su objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos más pobres. Y, sin embargo, los resultados de PISA no son incongruentes con este punto de vista siempre que supongamos que, como todo, también nuestras escuelas se han venido igualando con las de nuestros vecinos europeos.

Debemos, pues, hacer averiguaciones sobre nuestra situación antes de la LOGSE. Por desgracia, la tarea sólo puede llevarse a cabo de modo aproximado y con muchas cautelas. Los datos de los sucesivos informes PISA pueden compararse directamente entre sí, pero todos los alumnos examinados en el programa desde el año 2000 han estudiado con la LOGSE.

Los datos procedentes de evaluaciones anteriores a la LOGSE no son directamente comparables ni con los de PISA ni entre sí. No obstante, es posible obtener de ellos información interesante. Un enfoque complementario consiste en aplicar a España las regularidades conocidas acerca de los efectos de la comprensividad sobre el aprendizaje y sobre la desigualdad. Dado que este modo de enfocar las cosas debe lógicamente formar parte del proceso de generación de hipótesis, le damos prioridad.

## 2. Los efectos de la escuela comprensiva según PISA

Hasta donde conozco, PISA representa la primera posibilidad seria de establecer de modo general la influencia de las reformas comprensivas sobre el rendimiento de los alumnos. Ciertamente esa posibilidad se limita al dudoso recurso de las comparaciones interpaíses. Pero no cabe duda de que si esas comparaciones hicieran evidente, o al menos visible, que allí donde las escuelas llevan un cierto tiempo organizadas según los principios de la comprensividad los alumnos aprenden significativamente más o menos, y la desigualdad de este aprendizaje es significativamente mayor o menor que en aquellos otros países en que persiste la diferenciación en el sistema de enseñanza, entonces tendríamos un buen motivo para atribuir esos mismos efectos a nuestra reforma comprensiva, siempre en espera de una comprobación empírica fehaciente de lo que no sería aún sino una hipótesis, tanto más plausible cuanto más claras y distintas las diferencias entre sistemas diferenciados y comprensivos, pero hipótesis falta de comprobación al cabo.

¿Qué nos dice, pues, PISA sobre el aprendizaje de los alumnos en

países con sistemas comprensivos y con sistemas segregados? La cosa no es tan simple de establecer, pues las interpretaciones más autorizadas difieren entre sí. El mensaje más político y orientado a la práctica ha sido favorable a la comprensividad, tanto más claramente cuanto más legos los auditores. Sirva como muestra de la versión difundida para la opinión pública esta declaración del director del Programa 'sugiriendo' que los sistemas diferenciados tienen medias más bajas y desigualdades más altas que los integrados, y que ambas cosas son igualmente malas:

los resultados de PISA sugieren que tanto la variación total en el rendimiento de los alumnos como las diferencias en el rendimiento entre los centros tienden a ser mayores en los países que han institucionalizado unos sistemas de selección y agrupamiento rígidos a edades muy tempranas. Por el contrario, prácticamente todos los países que mostraron un buen rendimiento en PISA ponen el énfasis en las estrategias y enfoques de enseñanza dirigidos a grupos de alumnos heterogéneos dentro de sistemas educativos integrados, con un alto grado de individualización de los procesos de aprendizaje (Schleicher, 2006: 44).

Más clara todavía es la opción por la comprensividad en un informe de la OCDE del año 2007, ostentamente titulado *No más fracasos. Diez pasos hacia la equidad en educación*, el cual, tras identificar sin ambages igualdad con equidad, recomienda limitar la separación temprana de los alumnos y posponer la edad de elección de programa. La recomendación se basa en la evidencia, atribuida a los estudios PISA y PIRLS, de que la separación temprana se asocia con resultados menos equitativos y más débiles, mientras que los sistemas segregados producen más diferencias sociales entre las escuelas, las cuales, a su vez:

1. Tienden a producir, por término medio, peores resultados en matemáticas y lectura.
2. Tienden a producir, por término medio, una mayor dispersión de los resultados en lectura.
3. Se asocian con un efecto más fuerte del origen social sobre el rendimiento académico (OCDE, 2007: 10).

Ahora bien, esta versión *exotérica*, dirigida tanto a la opinión pública como a los enseñantes y a los políticos, apenas o nada se corresponde con las versiones más *esotéricas* de los informes técnicos de la propia OCDE. Con los datos de PISA 2000, uno de estos informes comparó tres grupos de sistemas educativos: los comprensivos, donde no hay diversificación antes de los 16 años; los diferenciados, donde la separación de los alumnos en diversos programas de estudio se realiza tras la primaria a edades tan tempranas como los once o doce años, y los intermedios, donde la elección se produce a los catorce o quince años. Sus principales resultados fueron los siguientes:

1. Los sistemas con el grado más bajo de diferenciación alcanzan medias más altas que los sistemas más diferenciados.
2. Los sistemas comprensivos 'no siempre son más equitativos en términos de variación entre estudiantes en el rendimiento en lectura'. No hay diferencias estadísticamente significativas en las desviaciones típicas de los tres grupos de sistemas.
3. El grupo de países con sistemas diferenciados es menos equitativo en términos del impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes sobre su rendimiento (OCDE, 2005: 62).

Los autores del informe se mostraron sorprendidos de que los sistemas comprensivos resulten «*high*

*performers rather than champions of equity*», y propusieron incluso una explicación ad hoc. Podría ocurrir, dicen, que, contra lo que a primera vista parece, la oferta única de los sistemas comprensivos resulte en realidad más flexible y adaptada a la diversidad de los alumnos que las dos o tres ofertas rígidas de los sistemas diferenciados (12) (OCDE, 2005: 62).

Los resultados de los siguientes informes PISA no confirmaron los de este primero en el punto crucial de la inferioridad de las medias en los sistemas segregados. En efecto, en 2003, los países con sistemas diferenciados, en su mayor parte centroeuropeos, tuvieron mejores resultados que en el año 2000, y lo mismo ocurrió en 2006, de tal modo que el informe de este año hubo de concluir que «el hecho de colocar o no a los estudiantes en diferentes itinerarios institucionales y a qué edad no está relacionado con el rendimiento de los alumnos» (PISA, 2008: 235). Además, tanto los datos de 2003 como los de 2006 confirman la falta de relación entre comprensividad e igualdad en general. La desviación típica, en efecto, no parece que sea mayor en ninguno de los tres grupos de países que en los otros.

En definitiva, de los tres puntos de la versión *coram populo* de la OCDE acerca de los efectos de la comprensividad sobre el aprendizaje, se quedan sin apoyo empírico en los propios informes de la OCDE los que le atribuyen mejoras en el nivel medio y disminución de la desigualdad (13). Sólo queda en pie el punto tercero, que atribuye a la comprensividad una disminución de lo que podemos llamar desigualdad 'social' de aprendizaje, la debida a factores sociales. Sobre este punto, el informe de 2006 es muy preciso, habiendo sometido la cuestión a

un análisis multinivel realmente exhaustivo (14).

Si concedemos, aun conscientes de sus limitaciones, alguna validez a las inducciones estadísticas basadas en muestras amplias, pero necesariamente casuales, de entidades tan diversas entre sí como son los países (muestras donde Luxemburgo o Liechtenstein pesan tanto como Estados Unidos o Alemania) parece que hay cierta probabilidad de que, como consecuencia del empeño de la LOGSE en que los alumnos aprendan las mismas cosas en los mismos centros, y hasta en las mismas aulas y centros, no ya hasta los catorce, sino hasta los dieciséis años, se hayan logrado resultados no mejores ni más iguales, pero sí menos dependientes del origen social.

Realmente no sería poco, si bien se mira, pues el objetivo inicial y básico del ciclo único hasta los 16 años era compensar la influencia del entorno social disminuyendo la desigualdad social de resultados, aquella que proviene de la desigualdad de oportunidades y recursos; pero no las desigualdades puramente individuales, las que provienen de la diversidad de capacidades y motivaciones, y mucho menos, como los críticos auguraron, menguando el nivel medio de los alumnos.

### 3. La situación antes de la reforma, según fuentes varias

Tratemos ahora corroborar las conjeturas (no otro es su estatus epistemológico) inducidas de PISA —a saber, que la REM dejó igual las medias y las desigualdades entre individuos y disminuyó la influencia del origen social— por medio de los estudios y evaluaciones realizados antes de la implantación de la LOGSE.

El INCE participó durante los ochenta en dos evaluaciones internacionales cuyos resultados, si bien no son comparables entre sí ni con PISA, permitirían apreciar si la situación de España en relación con otros países era antes de la LOGSE mejor, igual o peor que después de ella.

El primero de estos estudios se llamó IAEP, y se hizo en 1988 por el ETS con el objetivo de dar proyección internacional a su experiencia con el NAEP. Abarca solo cinco países, Estados Unidos, Corea, España, Reino Unido e Irlanda, además de algunos estados canadienses, y se refiere a matemáticas y ciencias. Los resultados quedaron expresados en la misma escala de PISA (media 500, DT 100), lo que no significa que puedan compararse entre sí, pues en cada estudio 500 representa la media de países participantes, muy distintos en uno y otro estudio. En matemáticas, España supera los 500 puntos, al mismo nivel que Irlanda y el Reino Unido, unos 50 puntos por debajo de Corea y unos 30 por encima de Estados Unidos (Lapointe y otros, 1989). Resultado tan halagüeño no se repitió en un segundo estudio IAEP realizado en 1991, donde España quedó por debajo incluso de Estados Unidos (15) (Lapointe y otros, 1992).

Alumnos de 13 años modales fueron también los evaluados siete años después por la IEA en el TIMMS. En realidad, se evaluaron los cursos en que están la mayor parte de los alumnos de 13 años, que son octavo de EGB (edad media 14,3 años) y séptimo de EGB (edad media 13,2 años), dado que los cursos correspondientes de ESO no habían pasado todavía de lo experimental. Las pruebas se aplicaron durante el mes de mayo y la primera semana de junio de 1995.

Con la misma escala de los estudios IATP (media 500 y DT 100, pero cuyo valor depende de los países participantes), España obtuvo en Matemáticas 487 puntos, a mayor distancia que nunca de Corea y por debajo de Irlanda, Reino Unido e incluso Estados Unidos; en realidad, es como si España hubiera permutado su puesto de 1988 con Estados Unidos (López Varona y Moreno, 1997a). Resultados relativos muy parecidos se obtuvieron en ciencias (López Varona y Moreno, 1997b).

En esos estudios se ve también claramente que los alumnos españoles obtienen resultados relativamente poco dispersos en ambos extremos de la distribución. Por ejemplo, entre los alumnos de octavo de EGB, el 5 por 100 inferior de los alumnos españoles están bajo 400, mientras que los de Estados Unidos están bajo 350 y los de Irlanda bajo 370; en cambio, el 5 por 100 mejor de los alumnos españoles está sobre 650, mientras que los de Estados Unidos o Irlanda están sobre 700 (López Varona y Moreno, 1997b: tabla 11).

¿Qué puede aprenderse de estos estudios? A primera vista, una lectura ordinal como la que en su día se hizo popular nos coloca en el estudio TIMMS en una posición bastante rezagada, más aún que la alcanzada posteriormente en los estudios PISA. Sin embargo, en una lectura cardinal parece más bien que la posición de España en relación con Estados Unidos y con otros países europeos antes de la LOGSE era muy parecida a la que reflejan los informes PISA. Incluso las puntuaciones absolutas suelen estar en torno a los 490 puntos en la escala de media 500, y hasta las oscilaciones son parecidas, con Estados Unidos por debajo justo en matemáticas. Las desviaciones típicas de los alumnos españoles también eran destacada-

mente menores que las de la mayor parte de los de otros países. No es mucho, pues, lo que puede precisarse, y menos aún si consideramos que lo evaluado son los últimos cursos de la EGB. Aceptemos por un momento la lectura ordinal y supongamos que España estaba relativamente peor en octavo de EGB antes de la LOGSE que en cuarto de ESO después de ella. Se sigue de ahí que los dos cursos unificados por la reforma son mejores que los de otros países. Es un resultado interesante para quien quiera vindicar la reforma frente a sus detractores, pero insuficiente. Pues lo que hay que probar es que la reforma comprensiva ha resultado mejor que el BUP y la FP a los que sustituyera.

Por fortuna, existen tales comparaciones, pues nuestra REM no fue solamente más consultada, opinada y discutida que ninguna otra en la historia, sino también la primera que fue sistemáticamente evaluada contra su precedente durante el largo período de sustitución no una, sino dos veces.

La primera de estas evaluaciones fue llevada a cabo en el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dependiente del MEC, a partir de octubre de 1984, y consistió en seguir a los alumnos de las primeras promociones experimentales comparándolos con alumnos de FP y de BUP de sus mismos centros (control interno) y de centros semejantes (control externo). El resultado más general de tal evaluación fue que la reforma no había mejorado nada los resultados de los alumnos en los centros de BUP, pero los había mejorado algo en los antiguos centros de FP en las pruebas que medían los objetivos propios de la reforma, y ello pese a que los alumnos de la reforma abandonaron menos (Álvaro y

otros, 1988: 100). Además de ligera, esta mejora era de génesis confusa, pues para explicarla era posible elegir entre varios candidatos, como las innovaciones didácticas, la construcción de las pruebas para medir objetivos de la reforma o el aumento de las horas de clase en las materias evaluadas, dada la dificultad para detectar en qué estaba consistiendo realmente la experimentación (Álvaro y otros, 1988: 77; 103). Ahora bien, no dice mucho a favor de la reforma que mejoraran un poco los resultados de materias que la unificación del currículo había a veces doblado en desmedro de las antiguas enseñanzas de tipo técnico. Lo mejor que podía decirse es que la REM no estaba deteriorando los resultados, como sus críticos presagiaban.

Matemáticamente, esta mejora de los alumnos en los centros de FP debería haberse traducido en una mayor igualdad de los resultados. Pero no fue esto lo que los análisis estadísticos encontraron. Quizá por ser la mejora tan ligera, resultó imposible detectar efecto alguno de la REM sobre la desigualdad de los resultados en la mayor parte de las áreas medidas (Álvaro y otros, 1988: 73).

Por último, la reforma experimental de las enseñanzas medias, al menos durante su primer año, tampoco varió la influencia del origen social sobre el aprendizaje. Tanto al principio del experimento como un año después la varianza explicada por los estudios y la profesión del padre de los alumnos está en torno al 10 por 100, y se reduce a la nada una vez controladas las aptitudes escolares, tanto en los planes LGE como en el plan experimental (Carabaña, 1988c) (16). Conviene llamar la atención sobre este último punto, pues la evaluación de la REM experimental es la única de todas

las que vamos a examinar que, además de pruebas de conocimientos, aplicó pruebas de aptitudes escolares.

Existe la posibilidad de achacar la ausencia de resultados de esta experimentación temprana al hecho de que se trataba de una reforma meramente curricular y didáctica, faltando todavía en ella la mezcla de alumnos, que para muchos es lo esencial de las reformas comprensivas, pues la experimentación se hizo con los alumnos ya matriculados en los centros de BUP y FP. La segunda evaluación de la reforma, en cambio, se hizo cuando ya estaban en ella más la mitad de los alumnos y comunidades autónomas enteras, cuando esta mezcla ya tenía que haberse ido produciendo.

Esta segunda evaluación la llevó a cabo en 1997 el Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE), el organismo creado por la LOGSE para realizar evaluaciones del sistema de enseñanza. Se basa en una muestra de más de 20.000 alumnos que en ese momento estudiaban unos ya según la LOGSE (segundo y cuarto de ESO) y otros todavía según la LGE (octavo de EGB, segundo de BUP y segundo de FP). (Hablaemos de 'octavo' y 'décimo' cursos para referirnos a ellos conjuntamente). Se les pasaron pruebas diseñadas según los últimos avances (*item response theory*), técnicamente mucho mejores que las del CIDE, que permitían comparar los resultados de octavo con los de décimo en las materias más importantes del currículo. Un defecto de esta evaluación, sin embargo, es que el universo no fueron los alumnos de determinadas edades, sino de determinados cursos, lo que puede producir sesgos dependientes de las repeticiones de curso.

Las conclusiones básicas de esta segunda evaluación coincidieron

con las de la primera. No sabían menos, pero tampoco más, los alumnos que estudiaban según la LOGSE que los alumnos que estudiaban según la LGE. Más precisamente, los alumnos de segundo de ESO leían exactamente igual que los de octavo de EGB, y contestaban igual de bien las pruebas de literatura, matemáticas, ciencias de la naturaleza y geografía e historia. En cuanto a los alumnos de cuarto de ESO, estaban mucho más cerca en todas estas materias de los alumnos de segundo de BUP que de los de segundo de FP (INCE, 1998: 87), pero el promedio ponderado de las dos opciones de la LGE no se diferencia significativamente del de los alumnos de ESO: 271 puntos frente a 273 en comprensión lectora, 263 frente a 266 en matemáticas (INCE, 1977: 87 y 88). Es preciso indicar que el *informe* oficial no considera justificado usar estos resultados para comparar entre sí las distintas 'líneas curriculares', debido a las diferencias entre los centros de ESO y los demás, entre las cuales está que en el plan de estudios de la LOGSE se dedican más horas a estas materias que en el de FP (un problema semejante al encontrado en la evaluación anterior). Lo cual no obsta para que concluya con el prudente diagnóstico de «no hay razones para decir que el rendimiento ha mejorado tras la aplicación de la LOGSE, pero tampoco para decir que ha empeorado» (INCE, 1997: 148).

A partir del informe sobre este estudio, es posible únicamente una comparación de las desviaciones típicas entre el conjunto de la muestra de 16 años y la submuestras de ESO dividida por titularidad del centro. La comparación sugiere una disminución de las desviaciones típicas entre los alumnos de ESO, pero de modo muy incierto (17).

El informe publicado de esta evaluación incluye una estimación

de la influencia del entorno familiar en los resultados. En octavo de EGB y en segundo de ESO, la varianza explicada por los estudios de los padres, la profesión del padre y una variable de equipamiento cultural del hogar está asombrosamente cercana al 10 por 100 en todas las materias evaluadas. Por desgracia, el informe presenta separadamente los resultados para BUP y FP, con lo que es imposible comparar la desigualdad de la ESO con la conjunta de sus antecesores. A cambio, el haber usado una misma prueba para los dos cursos permite comparar la influencia del entorno familiar en segundo de ESO, donde acabamos de decir que explica el 10 por 100 de la varianza, y en cuarto de ESO, donde es de tan sólo el 5 por 100 en la mayor parte de las materias. Por desgracia, no resulta posible saber si esta disminución se dio también entre los alumnos de la dos líneas curriculares antiguas (INCE, 1997: 176 y ss.).

Los resultados de estas dos evaluaciones, expuestos muy sintéticamente, podrían animar a los reformadores más optimistas a imputar a la reforma comprensiva una ligera disminución de la influencia del origen social sobre los resultados, de la que resultaría una ligera disminución de la desigualdad y un no menos ligero aumento del rendimiento medio. A lo que los críticos no tan pesimistas podrían siempre objetar que en realidad los resultados han empeorado, pues debería esperarse un efecto positivo mucho mayor de una unificación del currículo que aumentó las horas en las materias evaluadas a costa de la pérdida de las materias profesionales en FP. La imputación de esta pequeñísima mejoría habría además de hacerse con la importante reserva de que en ambas evaluaciones la asignación de alumnos al plan LOGSE no se hizo al azar, sino que fue voluntaria, lo que pudo originar

un sesgo de autoselección favorable a la LOGSE. Si la dudosa ligera mejora experimentada en algunas materias en ambas evaluaciones por los antiguos alumnos de FP se hubiera debido a esta voluntariedad, habría desaparecido al imponerse obligatoriamente la LOGSE a los centros que no se habían incorporado voluntariamente a ella. En ese caso, PISA, que evaluó en el año 2000 a la generación de 1985, la primera que estudió completa según la LOGSE, no habría detectado ningún influjo, ni positivo ni negativo, de la reforma comprensiva.

Esto es exactamente lo que debe de haber sido el caso según los resultados de una tercera evaluación de la ESO llevada a cabo en el año 2000 por el INECSE. Uno de los objetivos de esta evaluación era comparar los resultados con los del diagnóstico de 2007, prescripción cuyo cumplimiento se arriesga, pese a ciertas dificultades, gracias a que las pruebas de ambas evaluaciones contienen ítems en común suficientes para relacionar ambas escalas con ayuda de la teoría de respuesta al ítem. Traducidos a la escala de media 250 y DT 50 de la evaluación de 2000, los resultados de 1997 serían 252 puntos en matemáticas y 249 en lengua castellana. (Martín Muñoz, 2003: 105). Es decir, los resultados del año 2000 serían los mismos de 1997, sin acusar efecto ni del paso del tiempo ni de la incorporación a la LOGSE de aproximadamente la mitad de los alumnos durante los tres años transcurridos entre las dos evaluaciones. Por desgracia, la comparación realizada en este informe se limita a las medias, desatendiendo las desigualdades.

El resultado de estas dos últimas evaluaciones combinadas es bastante sólido. Sería realmente mucha coincidencia que las mismas pruebas dieran los mismos resultados en la ESO de 2000 y en la

de 1997, y en este año 1977 en la ESO y en la combinación FP-BUP, por un lado, y en la ESO y en octavo de EGB por otro. Es normal que se obtengan resultados muestrales distintos de la misma población, pero sumamente raro que den los mismos resultados muestras de distintas poblaciones. No cabe sino concluir que los alumnos de ESO en el año 2000 aprendían lo mismo que los alumnos de ESO en 1997, que a su vez aprendían lo mismo que los alumnos de los planes de estudio LGE, que a su vez aprendieron lo mismo que los de la experimentación de la REM en la década de los ochenta.

En síntesis, como se ha visto, los datos existentes para evaluar los efectos de la reforma comprensiva española sobre el aprendizaje no son tan escasos, y aun no siendo ideales, pueden aprovecharse combinando algo de esfuerzo y una cierta prudencia. He sintetizado en lo anterior los resultados de un examen así, en el curso del cual no se han encontrado indicios fiables de que la comprensividad haya aumentado ni disminuido el aprendizaje medio de los alumnos; tampoco hemos encontrado nada que apoye la sugerencia de que en las escuelas comprensivas aumente ni disminuya la dispersión en los resultados cognitivos de los alumnos. Los datos españoles corroboran los resultados de PISA, al tiempo que desacreditan los argumentos más usados en el debate sobre la comprensividad.

Hasta aquí, los datos españoles han corroborado las conclusiones de PISA a partir de la comparación entre países. No han corroborado, en cambio, que la comprensividad disminuya la influencia del entorno social sobre el aprendizaje escolar, contrariamente a la sugerencia de PISA y, sobre todo, a la promesa central del programa reformista. Recuérdese que la esencia del progra-

ma reformista consistía en eliminar, o al menos paliar, el clasismo de la elección entre Bachillerato y Formación Profesional mediante la prolongación de la escolarización común, en la convicción de que durante ese tiempo la escuela limaría la influencia del entorno familiar. Incluso si la calidad de los datos y lo precario de algunos análisis no permiten excluir totalmente la hipótesis, en cualquier caso sería un efecto pequeño y dudoso que difícilmente justificaría los enormes medios desplegados para conseguirlo.

En fin, los resultados de las averiguaciones anteriores pueden sintetizarse en una única proposición: *es altamente improbable que la LOGSE haya tenido efectos sistemáticos de ningún tipo sobre el aprendizaje de los alumnos.*

#### IV. PARA CONCLUIR, UN AMAGO DE REFLEXIÓN SOBRE CIENCIA Y POLÍTICA

Las evaluaciones empíricas de la reforma comprensiva de las enseñanzas medias españolas, estudiadas en el apartado anterior, llevan inevitablemente a la conclusión de que la reforma comprensiva en España no ha conseguido su objetivo inicial de disminuir el clasismo del sistema de enseñanza mediante la prolongación de la escuela única durante dos años más. El fracaso es quizá tanto más lamentable cuanto que era un fracaso anunciado no solamente por los sectores damnificados y por la oposición política, sino desde el puro razonamiento lógico y buena parte de razonamientos sociológicos, y constatado desde pronto por evaluaciones muy fiables. La reforma comprensiva ha sido otro parto de los montes que ha consumido ingentes esfuerzos para no conseguir nada.

También lleva el estudio de esas evaluaciones empíricas a la conclusión de que las políticas de contrarreforma propugnadas por la oposición habrían sido muy probablemente un fracaso de llevarse a cabo. No es lo mismo, claro está, un fracaso real que un fracaso hipotético, pero también es verdad que, Kant nos valga, sólo los separa el accidente de la existencia. En todo caso, caben pocas dudas de que nuestro sistema de enseñanza habría estado mucho mejor de haberse ahorrado todas las mentiras, ilusiones, inhibiciones, frustraciones y crispaciones a que ha dado lugar el intento de mantener invariantes los planes de estudio y rígida la organización escolar, echando toda la carga sobre los profesores y sus métodos de enseñanza. También habría estado mucho mejor de dedicarse las energías dedicadas al debate ideológico y partidista al ensayo de mejoras y avances puntuales y controlados. Pero no se trata, y menos en un medio como éste, de buscar culpables, sino de encontrar razones objetivas que expliquen un debate tan largo y tan agrio en torno a algo cuya futilidad real era predecible y fue pronto visible.

Una de ellas es, desde luego, el sesgo de las perspectivas, la parcialidad de las experiencias individuales. Los profesores veían descender el nivel, las evaluaciones muestran que el nivel no descendió. ¿Significa esto que los profesores estaban padeciendo un espejismo? De ningún modo. Las quejas de los profesores sobre el descenso del nivel de los alumnos pueden muy bien responder a hechos reales. Si, por ejemplo, los profesores son catedráticos de Bachillerato, lo que sus quejas reflejan no es un descenso del nivel de los alumnos en general, sino del nivel de sus alumnos, que ya no son la mitad mejor que antes co-

menzaba BUP, sino la práctica totalidad de cada generación que ahora cursa ESO. A lo cual hay que unir, claro está, que los profesores de Bachillerato eran los más perjudicados por la nueva ordenación del sistema. De otro modo, no se explica que los profesores de FP, que tenían que estar viendo que sus alumnos mejoraban, se hicieran oír mucho menos.

Otra razón son los intereses en juego. Además de para los profesores de FP, la LOGSE suponía posibilidades de mejora para la mayor parte de los grupos de interés de la enseñanza, entre los que no se quedaron atrás los centros privados y los padres, a los que se les ampliaba la gratuidad otros dos años. Como todos los procesos de reforma, el de las enseñanzas medias comenzó siendo apoyado por todos los que pensaban mejorar con él, y pasó luego a ser criticado por los que resultaron perjudicados y por muchos que obtuvieron pronto lo que deseaban.

Con los intereses va unida la inercia ideológica. Las ideologías no son la idea de un teórico, ni la propuesta de un experto, ni la ocurrencia de un político. Son procesos sociales masivos cuyo desencadenamiento necesita teóricos que los elaboren, activistas que los adopten, propagandistas que los difundan y, sobre todo, masas para las que resulten atractivos. Masas y colectivos, sindicatos, partidos políticos y grupos profesionales, invierten mucho en incorporar ideologías y están igualmente dispuestos a defenderlas. La ideología de la escuela comprensiva es, en realidad, un movimiento mundial que parece surgir en todas partes cuando los sistemas de enseñanza alcanzan un cierto grado de desarrollo.

La inversión es máxima cuanto más se acerca la ideología al núcleo de la identidad política de los

sujetos individuales y colectivos. Un desplazamiento de las cuestiones educativas, antes más bien periféricas, al centro de las identidades políticas ha acontecido sin duda alguna en todas partes, alentado por dos fuerzas muy intensas. Una, el vacío dejado por lo que se viene llamando el fin de las ideologías, que ha dejado un vacío que exige ser llenado en las ideologías de los partidos. Otra, la transferencia de las cuestiones centrales de la organización económica a entidades supranacionales o simplemente a los mercados mundiales. Habiéndose igualado sus programas en las cuestiones de los mercados o del Estado del bienestar, queda desplazar la educación al centro de la agenda política. Cuanto menores las diferencias, más hay que exagerarlas. La rivalidad política inventa diferencias donde no las hay y las exagera como objeto de un conflicto institucional a la busca de pretextos. Así, agotado para la estrategia de la crispación política, el debate sobre la reforma ha perdido casi toda la virulencia que lo infectó no hace mucho y puede que esté en camino de convertirse en un pacífico y aburrido debate técnico-científico.

Parece inexcusable, antes de terminar, una referencia al papel de las ciencias de la educación, y más en concreto de la sociología, en todo este proceso. La aspiración de la ciencia es servir de árbitro en las disputas políticas, pero su destino más probable es que teorías sociales y evaluaciones empíricas se conviertan en instrumentos del debate. En el caso que nos ocupa, las teorías de la reproducción fueron invocadas por los apóstoles de la reforma comprensiva para el diagnóstico del clasismo existente, pero ignoradas cuando predecían el clasismo futuro. La dinámica de la profecía que se cumple a sí misma se predicó de la división de los alumnos en FP y BUP, pero no de los procesos pre-

vios a esa división en la EGB. Los resultados empíricos robustos de las costosas y sofisticadas evaluaciones encargadas al efecto, por último, fueron torticeramente interpretados o quedaron simplemente ignorados. Como sociólogo, el autor de este escrito cree que el desempeño de la función del científico social sufre si éste se deja desmoralizar por estas dinámicas sociales, pero quizás sea mejor dejar esta cuestión para otro momento.

#### NOTAS

(1) Las referencias a la Comisión Suárez y al Libro Blanco de 1969 están tomadas de INCE (1998).

(2) JIMÉNEZ JAÉN (2000) ha llamado la atención sobre la paradoja de que la izquierda acogiera con entusiasmo estas teorías, que predecían el fracaso de sus reformas.

(3) «Sería ingenuo pensar que la simple implantación del ciclo único baste para que la orientación de la vida profesional de cada alumno dependa únicamente de su capacidad intelectual y de sus aficiones. Mientras la sociedad siga siendo clasista...» (MARTÍNEZ PEREDA y otros, 1977: 190).

(4) «La organización de este ciclo plantea una serie de cuestiones de suma importancia. Debe tenerse en cuenta que va dirigido al conjunto de la población escolar que hasta el final de la EGB ha realizado unos estudios comunes. Sería este ciclo el que podría permitir dar una respuesta adecuada a la diversidad de tendencias, motivaciones y aptitudes de los alumnos. Así, podría cuestionarse la conveniencia de que el plan de estudios fuera común para todos, como una prolongación de la EGB, o pudiera diversificarse, de manera que los centros ofrecieran cuadros de enseñanza variados, con una mayor o menor atención, según las diversas opciones, a las materias de carácter básicamente intelectual o de carácter tecnológico. Esto último daría, sin duda, una respuesta más adecuada a la diversidad de situaciones personales que se produce al final de la EGB» (MEC, 1981: 151).

(5) «Para estos jóvenes sin adecuada capacidad para los estudios o sin ningún estímulo para llevarlos a cabo y que deseen incorporarse al mundo del trabajo, puede ser conveniente establecer algún tipo de formación que atenúe los problemas derivados de una incorporación directa desde el centro escolar a la empresa. Esta formación podría darse en un curso... que se denominaría Curso de Iniciación Profesional, y que tendría como objetivo fundamental la preparación para el primer empleo» (MEC, 1981: 148).

(6) Es de justicia recordar, entre todos, la incansable actividad del profesor Rodríguez Adrados en pro del latín y el griego. Los argumentos contra la reforma pueden encontrar-

se en QUINTANA CABANAS (2004) y LÓPEZ RUPÉREZ (2006).

(7) Al contrario de lo que POPKEWITZ (1997) resalta de las reformas en sistemas descentralizados en Estados Unidos, esta larga dinámica paraliza la actividad innovadora a escala de centro porque todos dependen del proceso global. Profesores y centros esperan las órdenes de arriba, y suspenden mientras tanto sus propias iniciativas de cambio. Hay un solo experimento mastodóntico con apuestas políticas tan altas que no puede fracasar ni dar marcha atrás. Solo cabe retrasar el proceso a la espera de que el responsable político siguiente inicie otro proceso de reforma.

(8) SANTESMASES (en VARELA, 2008: 64), en un texto muy ilustrativo del malestar que produjo la LOGSE entre los profesores de Bachillerato, en particular entre los que militaban en el PSOE, atribuye la expresión a Luis Gómez Llorente.

(9) Valga como botón de muestra esta coplilla, cantable a ritmo de rap): «Cuanto antes los pobres dejen de estudiar, menos pasta Espe se tiene que gastar. Si has nacido en un barrio obrero, a Espe no le hagas gastar dinero. Si no eres de clase alta, a ti estudiar no te hace falta».

(10) «El Gobierno multiplica las vías para rescatar a los jóvenes sin ESO», *El País*, 15-11-08.

(11) Es fácil comprobar y ampliar esa información en los informes de la OCDE y del Instituto Nacional de Evaluación, dependiente del MEC. He expuesto extensamente mi propia interpretación en CARABAÑA (2008).

(12) «*In reality, single programme systems often offer a wide range of educational choices to students and sometimes even allow students to take examinations at different levels. All of this gives students the possibility to set up highly individual programmes. Perhaps single-programme systems are actually more flexible in matching curriculum content to students' needs than selective education systems that provide a limited number of programmes. This ability to better deal with individual differences among students might explain the higher performance levels in PISA for these countries.*»

(13) En buena parte, la oscilación de los resultados se debe a la debilidad (más técnicamente: carencia de robustez) intrínseca a la comparación de países, cuyos resultados se pueden hacer variar con añadir o quitar a veces uno solo de ellos. No tiene nada de extraño que, con los mismos datos de PISA 2000, se pueda haber llegado a la conclusión de que los sistemas no diferenciados son, por término medio, menos eficientes en la producción de conocimientos (LASSIBILLE y NAVARRO, 2008: 515).

(14) «One clearcut finding from PISA is that differentiation at an early age damages equity without any discernible benefit for quality. That is to say, in systems that separate children early in secondary school, their results by the age of 15 differ more than average according to socio-economic background, with no systematic benefit in terms of the average performance. A number of countries with early differentiation of students by institution have already delayed or reduced the degree of separation in



recent years. This evidence suggests that others should consider doing so (informe PISA, 2006: 278).

(15) Los resultados de 1988 se asemejan a los de matemáticas en PISA 2003, y los de 1991 más bien a los de lectura en PISA 2000, en parte por el descenso de Estados Unidos en matemáticas.

(16) Los microdatos fueron puestos en su día a disposición de los investigadores, por lo que me ha sido posible replicar para este artículo varios de los análisis estadísticos que realicé entonces.

(17) No me ha sido posible realizar ningún tipo de análisis propio de estos microdatos, a los que no he conseguido acceder. Las desviaciones típicas del conjunto de la muestra de 16 años se toman de sucesivos gráficos a partir de la página 60; extrañamente, no aparecen en ningún lugar del informe comparaciones entre la ESO y el conjunto del BUP y la FP, pero se puede aprovechar que en la página 180, tabla 8, aparecen las medias y DT de las tres 'líneas curriculares' para los centros de titularidad pública y privada. Se desperdicia así parte de la ventaja de haber hecho una prueba común a ambos cursos. Lo único que puede compararse es el conjunto de los alumnos de octavo con el conjunto de los alumnos de décimo. ¿Aumenta o disminuye la desigualdad entre los alumnos a medida que la escolarización se prolonga? Los datos resultan un poco decepcionantes: en algunas pruebas, como matemáticas, la desviación típica pasa de 38 a 48 puntos, en otras, como en geografía e historia pasa lo contrario. Un examen detenido de las distribuciones sugiere que posiblemente la tendencia sea a aumentar, debiéndose la disminución a un desarrollo insuficiente de la prueba por el lado superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvoro, MARIANO; José A. CALLEJA; María J. ECHEVERRÍA; R. Modesto ESCOBAR; Susana MARCOS; Elena MARTÍN; Ana L. MINUÉS; José L. MUÑOZ; María J. NAVAS; Isabel PELETEIRO, y Carmen TRILLO, (1988), *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias(I)*, Madrid, MEC.

ANÓNIMO (1970), *La enseñanza en España*, Ebro, París.

BEVIÁ PASTOR, José (1981), «La ordenación del sistema educativo», en PSOE, *Los socialistas ante la educación*, Madrid, PSOE.

BOZAL, Valeriano (1977), *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress.

CARABAÑA, Julio, (1988a) «La Formación Profesional de Primer Grado y la dinámica del pre-juzicio». *Política y Sociedad*, 1: 53-69. ED CL.

— (1988b), «Comprehensive reforms in Spain: past and present», *European Journal of Education*, 23, 3: 213-228. Reproducido en *European Education. A Journal of Translations*, Primavera 1994: 6-30.

— (1988c), «En primero de Medias, el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico», *Revista de Educación*, 287: 71-96. ED.

— (2000), «Escuela comprensiva y diversidad», *Revista de Libros*, nº 18: 19-22.

— (2001), «De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares», *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4: 37-61.

— (2005), «Una nueva Ley de Educación. De males inexistentes y remedios ineficaces», *Claves de Razón Práctica*, 159: 26-35.

— (2008), *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*, Madrid, Colegio Libre de Eméritos.

FIELD, Simon; MALGORZATA, Kuczera, y Beatriz PONT (2007), *No More Failures. Ten steps to equity in education*, OCDE, París.

INCE (1997), *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 2. Los resultados escolares*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

— (1998), *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

JIMÉNEZ JAÉN, Marta (2000), *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

LAPOINTE, Archie E.; Nancy A. MEAD, y Gary W. PHILLIPS (1989), *Un mundo de diferencias: un estudio internacional de evaluación de Matemáticas y Ciencias*, Madrid, MEC-CIDE.

LAPOINTE A.E.; MEAD N.A., y ASKEW J.M. (1992), *Learning Mathematics, The International Assessment of Educational Progress*, IAEP.

LASSIBILLE, Gérard, y María Lucía NAVARRO GÓMEZ, (2008), «Hacia una necesaria diferenciación del sistema español de enseñanza», *Revista Española de Pedagogía*, 66, 241: 509-526.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2006), *El legado de la LOGSE*, Madrid, FAES.

LÓPEZ VARONA, José Antonio, y M<sup>a</sup> Luisa MORENO MARTÍNEZ (1997a), *Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

— (1997b), *Resultados de Ciencias. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

LUZURIAGA, Lorenzo (2002), *La escuela nueva pública*, prólogo de Claudio Lozano Seijas, Buenos Aires, Losada.

MARAVALL, José María (1984), *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.

MARCHESI, Álvaro, y Elena MARTÍN (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid.

MARTÍN MUÑOZ, Joaquín (2003), *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000: informe final*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

MARTÍNEZ PEREDA, Fernando; Paloma PORTELA, y Paloma O'MALLEY (1977), *Educación y sociedad/2. La enseñanza ante un futuro democrático*, Madrid, Ayuso.

MEC (1981), *Las enseñanzas medias en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

— (1989) *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

OCDE (2005), *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. OCDE, París.

— (2007), *Diez pasos hacia la equidad en educación*, OCDE, París.

PÉREZ DÍAZ, Víctor, y Juan Carlos RODRÍGUEZ (2003), *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana.

PISA (2001), *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assesment (PISA) 2000*. OCDE.

— (2003), *Literacy skills for the world of tomorrow*. OCDE/ UNESCO - UIS

— (2005), *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. España: OCDE - Santillana

— (2008), *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, OCDE - Santillana.

POPKIEWITZ, Thomas S. (1997), *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, La Coruña, Fundación Paideia

QUINTANA CABANAS, José María (2004), *La educación está enferma*, Valencia, Nau Llibres.

SCHLEICHER, Andreas (2006), «La mejora de la calidad y la equidad en la educación: retos y respuestas políticas»: 11-45, en Fundación Santillana, *Políticas educativas de éxito: Análisis a partir de los Informes PISA*, XX Semana Monográfica de la Educación, Madrid, Santillana.

TORRES MORA, José Andrés (1984), *La Formación Profesional en España*, tesis de Licenciatura, Madrid, UCM.

VARELA, Julia (2008), *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*, Madrid, Morata.

VARIOS (1981), *Los socialistas ante la educación*, Madrid, PSOE.