

Soroll de fons per a una contrareforma educativa

Rafael Yus Ramos*

En l'actualitat assistim a un procés de qüestionament del nou sistema educatiu des de diferents fronts. Els mitjans de comunicació fan de caixa de ressonància de manifestacions procedents de sectors polítics, sindicals, professionals i ciutadans que, des de diferents perspectives, mostren un marcat accent negatiu amb relació a la reforma educativa. Tanmateix, es podria destacar el fet que aquest descontentament a penes es va notar durant la implantació de les primeres etapes, l'Educació Infantil i Primària, de manera que, en realitat, el blanc de les ires és una etapa educativa: l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i, en concret, el 2on cicle (14/16), i es centra de manera especial en el seu aspecte més nou i substancial: la comprensivitat.

Tanmateix, aquesta reacció era previsible i des de diferents àmbits es pronosticaven tota mena de desajustos i reaccions negatives. Fa alguns anys destacàvem el fet que s'havia creat una nova etapa educativa amb característiques singulars, per a les quals es necessitava un nou perfil professional i una nova filosofia educativa centrada en el sempre conflictiu joc entre diversitat i comprensivitat, en un tram educatiu on anteriorment es resolvia la bifurcació entre el camí preuniversitari i el pretecnològic (a més de l'eliminació sociodarwinista dels incapacitats o desinteressats en la vida acadèmica). Per implantar l'ESO calen nous escenaris, nous actors i nou guió i, a més a més, el «petit detall» d'uns pressupostos que facin possible la realització d'aquest projecte. Possiblement, l'única cosa que s'ha assegurat és el guió (per cert, no exempt de contradiccions, ja denunciades), però fins i tot en aquest cas, la permanència del mateix escenari (instituts de batxillerat i d'FP, estructura del currículum i organització escolar tradicionals) i els mateixos actors (professorat d'ensenyances mitjanes, especialment els tradicionalment abocats a la preparació d'una elit), i amb pressupostos molt limitats, òbviament no està facilitant en absolut una bona representació del guió. Fins i tot quan el voluntarisme i el bon fer del professorat superen aquestes dificultats, la pressió externa (per ex., la guetització de centres modèlics) acaben per accentuar les contradiccions escola-societat. És cert, doncs, que l'ESO s'està implantant amb dificultats. Una cosa diferent és la interpretació que se'n fa.

* Rafael Yus Ramos és doctor en Ciències, catedràtic de Ciències Naturals, professor a l'IES Reyes Catòlics, membre del col·lectiu Pedagògic de l'Axarquía i excoordinador del CEP de l'Axarquía. Col·labora amb revistes com *Cuadernos de Pedagogía* i *Aula de Innovación Educativa* (en aquesta última, forma part del consell de redacció). Així mateix, és autor de nombrosos articles i llibres sobre ciència i pedagogia.

Adreça professional: IES Reyes Catòlics. c/ Villar Téllez, s/n. 29700 Vélez-Málaga. Telf.: 95 508206. E-mail: rafayus@arrakis.es

Soroll de fons per a una contrareforma

Curiosament, l'onada d'anticom-prensivitat que sembla brollar en aquests primers anys d'implantació de l'ESO no es planteja des d'una posició clarament selectiva, que seria la lògica opció alternativa que tot ciutadà ha conegut i viscut en diferents sistemes educatius, sinó que es presenta de manera desordenada, formant un «batibull» de qüestions, totes les quals pretenen reforçar el qüestionament de la comprensivitat. Fins i tot posicions més pragmàtiques que suposadament admeten el valor de la comprensivitat, de vegades proposen solucions per atendre la diversitat que, a la pràctica, constitueixen una tornada als plantejaments selectius.

Implícitament, i donat que des del punt de vista polític no sembla aconsellable en aquests moments la derogació d'una llei com la LOGSE, i per tant una modificació substancial de l'ESO, des de diverses instàncies, sindicals i socials, s'adopten tàcitament dues estratègies:

1. ESTRATÈGIA DE L'ENRENOU

S'orquestra un fals debat sobre la inoperància de la reforma, quan el nucli del descontentament se situa en un cicle de només dos anys. Heus ací doncs que una sèrie de debats a l'entorn de determinats problemes puntuals, tot sovint sense connexió entre ells, actuen com a soroll de fons per alimentar la ge-

neralització del rebuig a la comprensivitat i, amb això, obvien el veritable nucli de la qüestió: si estem o no d'acord amb el fet que l'escola respecti i atengui les diferències i esmorteixi les desigualtats socials. Alguns d'aquests debats, actualment en voga, són els següents:

a) *Reforma de les Humanitats*: en realitat, aquest plantejament parteix d'una resposta política i oportunista als problemes laborals creats en determinats professionals (Filosofia, Llengües Clàssiques, etc.) després de la reestructuració del sistema educatiu. Però s'aprofita l'ocasió per introduir en el mateix sac un intent de reorientació d'una reforma basada en el desenvolupament de capacitats a favor de la recuperació d'una escola centrada en la transmissió/memorització d'informacions irrellevants, com són les dates històriques i altres fetes que encara captiven aquells que enyoren la vella escola que van viure i que senten vergonya aliena (i volen que els altres la sentim) quan adverteixen que la joventut no sap determinades dates clau per a la glòria d'Espanya, com la del descobriment d'Amèrica. Donat que una part de la societat continua ensarronada per una falsa concepció de persona culta, com aquella que és capaç de respondre a qualsevol tipus de pregunta en un concurs televisat, i com que a tots ens sembla que la forma en què vam aprendre era la millor (potser per allò de «tot temps passat va ser millor»), és políticament rendible fer-ne un estendard. No serveix de res fer-los recordar que l'escola d'avui i del futur immediat no pot anar per aquests

camins, que el volum de coneixements és infinitament més ampli que el que van conèixer, que ara l'important són determinades capacitats com saber processar críticament aquest volum d'informació, o que ara hi ha una major diversitat de reptes educatius per a l'escola, etc. Per altra banda, s'ignora que les humanitats no són només a les assignatures clàssiques de Filosofia i Lletres, sinó que estan immerses en qualsevol àrea de coneixement humà, com les Ciències, perquè es perd de vista el caràcter històric i social de la construcció dels coneixements científics, raó per la qual la veritable reforma de les humanitats passa per considerar la dimensió humana com a transversal en el currículum, i no per afegir més informació humanística. En comptes d'això, es creen comissions d'experts on curiosament és absent la participació de professionals renovadors i es conclou amb els mitjans que atempten amb la pròpia filosofia de la comprensivitat, com ara la disminució de la franja optativa per tal de reforçar la troncal o comuna, les anomenades «matèries instrumentals». No sembla preocupar gaire la manca de sintonia amb els objectius de l'ESO, ni el fet que una reducció de l'optativitat suposa eliminar la primera de les mesures d'atenció a la diversitat: les diferències pel que fa a interessos o motivacions.

b) *Disciplina en els centres*: segons es desprèn del soroll de fons, la comprensivitat ha portat un augment de la conflictivitat en els instituts. Encara que sempre han existit conflictes en els grups hu-

mans i per tant també en els instituts, com és normal que passi en un volum tan considerable de grups creats artificialment en una edat que es reconeix com implícitament conflictiva, la veritat és que s'assumeix, sense cap mena d'eina objectiva de contrast, que l'arribada d'una major heterogeneïtat a instituts tradicionalment acostumats a tractar grups més homogenis i d'extracció social més acomodada, ha anat acompanyada d'un augment dels conflictes. Es perd de vista que els conflictes han estat sempre presents a l'escola, fins i tot en els centres on teòricament va l'alumnat més selecte i motivat (els instituts de batxillerat). Heus ací doncs que la violència i la indisciplina, com a «realitat inventada» (si més no pel que fa a la magnitud i importància del fet) no és més que un producte mediàtic que acaba per modelar l'opinió pública, que davant d'una enquesta sobre l'augment d'indisciplina, acaba opinant afirmativament, encara que li manquin dades contrastades, més enllà de notícies puntuals magnificades pels mitjans de comunicació, però que, en qualsevol cas, sempre s'ha donat com a fet puntual.

En aquesta situació, en lloc de centrar l'atenció en la solució d'aquests conflictes sense malmetre el principi-guia de la comprensivitat, la tendència és precisament la contrària: fer servir l'augment de conflictivitat com a argument per combatre el principi de la comprensivitat. Una altra posició més subtil, que precisament prové de governants que suposadament defensen la comprensivitat (per exemple, la Junta de

Andalucía), consisteix a decretar una Carta de Drets i Deures de l'Alumnat que representa un revés seriós en l'educació democràtica en els centres, que s'acaben convertint en veritables correccionals, amb una participació ridícula de l'alumnat en la solució dels conflictes i amb una àmplia llibertat per al professorat de reprimir-los. En lloc de posar en marxa mecanismes preventius, com són els consells d'aula, comissions de conflictes, negociació de normes amb l'alumnat, etc., i en definitiva impulsar un desenvolupament moral i cívic en el centre, es torna a les trinxeres. Es proposa la creació de Comissions de Convivència que, de fet, no són més que Comissions Disciplinàries amb un marcat caràcter punitiu i on destaca l'absència de compromisos per «promoure» una convivència saludable...

Heus ací que l'actitud negativa d'aquests sectors del professorat (i per extensió, de certs sectors dels pares) amb què *a priori* acullen un alumnat nou, necessàriament més divers que fa temps, no es resol amb un pla d'acollida, amb mesures d'atenció d'un codi disciplinari i punitiu que serveixi per «defensar-se» d'aquest suposat alumnat hostil (qualitat que no s'ha viscut, sinó que s'ha interioritzat acríticament des de la caixa de ressonància mediàtica). Una actitud que porta a considerar indisciplina la «passivitat» de l'alumnat, contemplant-se la seva sanció corresponent (exemple, Carta de Drets i Deures de l'Alumnat, Andalusia), com si el problema fos exclusivament de l'alumnat. En definitiva, una actitud prèvia

que en res no ajuda a confrontar els conflictes naturals de la convivència, i al contrari, per efecte circular, tendeixen a enquistar-los i perpetuar-los.

En molts d'aquests casos no s'intenta trencar amb el principi de comprensivitat, per bé que lesiona finalitats educatives com ara l'educació moral i cívica, la capacitat de resoldre els conflictes i la participació democràtica. Però més clara i categòrica és la postura que utilitza el fals problema de la disciplina per atiar el foc contra la comprensivitat i, fins i tot, la mateixa obligatorietat: es diu que el problema ve d'obligar a romandre a l'escola joves que no volen (o no poden) estudiar, o que si s'han de quedar (és a dir, s'admet que és una consecució «retirar-los del carrer»), que facin el que vulguin, però que deixin en pau els que sí que volen estudiar i ser ciutadans ben formats (l'elit de sempre). Per això, es proposen mesures com ara l'anticipació dels programes de garantia social als 14 anys, avançar la bifurcació entre formació professional i batxillerat amb currículums diferenciats (una postura recollida pel MEC, que té projectat presentar tres itineraris als 15 anys: prelaboral, pretecnològic i preuniversitari), crear grups homogenis segons capacitat/interessos (com ara els proposats per determinats col·lectius com la Plataforma del Vallès i altres centres, amb la vista grossa de l'administració) i altres mesures anti-convulsivitat.

c) *Disminució del nivell acadèmic*: aquest és un debat que s'inicia abans de la implantació de l'ESO i sintonitza en gran part amb el co-

mentat «frenesí humanístic». Deriva d'una percepció de l'etapa amb els prejudicis professionals de l'anterior sistema, especialment forts en sectors del professorat que tradicionalment ha estat dedicat a la preparació d'una elit per a estudis universitaris. Amb tota seguretat, aquests temors han anat alimentant els de sectors de la societat que continuen considerant que «tot temps passat va ser molt millor» i enyoren la vella escola centrada en aquesta cultura enciclopèdica ja comentada i amb els d'aquesta classe mitjana acomodada que alimenta les millors aspiracions per als seus fills. Això explica que ara preocupi més el nivell d'aquest petit percentatge d'alumnes de millor rendiment acadèmic que es troba a les aules, quan en el sistema anterior no preocupava gens aquest petit percentatge d'alumnes de pitjors rendiments, donat que, a fi de comptes, el que no ha variat entre els dos sistemes és aquesta mentalitat seleccionadora dels més capacitats.

No serveix de res recordar que, lluny de disminuir, el continguts han augmentat considerablement en posar l'èmfasi no només en coneixements, sinó en procediments i actituds, a més a més de considerar continguts de caràcter transversal, molt funcionals per a la vida en societat. Tampoc no serveix recordar que, tot i reproduir la quantitat de coneixements de l'antic BUP, que per cert mai no s'ha pogut impartir íntegrament per manca de temps, aquests continguts no representen ni una mínima part del volum de coneixements existents a

l'actualitat. I tampoc, ressaltar que la funció de l'ESO no és preparar per a la Universitat (que això és cosa del batxillerat), sinó que es tracta de educar-los per a una vida en societat. No s'erueix de res defensar que el nivell acadèmic no es mesura per la quantitat de coneixements que s'imparteixen o es memoritzen, sinó per la capacitat de fer-los servir en la resolució de problemes. Tampoc no ajuden les avaluacions i enquestes que es fan des de diverses instàncies, la major part de les quals pretenen ingènuaament avaluar una etapa precisament en el moment de màxima confusió, acabada d'implantar, quan encara no s'ha creat la cultura professional adequada per afrontar els reptes educatius, o bé si aquesta avaluació s'ha centrat en aprenentatges de tipus memorístic que no són prioritzats pel nou sistema i es compara amb els que provenen del sistema anterior, que sí que els prioritzava, etc. Possiblement sigui veritat que hi ha deficiències en els aprenentatges obtinguts, però, en lloc de mirar cap enrere, s'hauria d'examinar què és el que es fa actualment a les aules per tal d'afavorir les capacitats que busca el sistema educatiu i si hi ha limitacions formatives per part del professorat, o si l'estructura i organització, així com els recursos, són adequats i suficients. Si es detecten problemes aquí, s'hauran de resoldre, però no hi ha cap raó, tret de la ideològica, per mirar cap enrere amb nostàlgia.

Així doncs, tots aquests problemes reverteixen en el nucli de l'ESO: la comprensivitat. Es reivindica

la segregació en grups homogenis, cosa que en la pràctica permet encobrir les deficiències del sistema; una manca de resposta del currículum de l'ESO, dels mecanismes de formació del professorat, de la capacitat d'organització dels centres per atendre grups heterogenis, etc. Donat que és molt més difícil resoldre aquests problemes, i donat que encara no s'ha modificat (es modificarà mai?) la visió propedèutica i academicista d'aquest tram educatiu, és lògic que es tendeixi a una còmoda homogeneïtzació i segregació, sense plantejar-se críticament els seus efectes socials reproductius més que possibles. Al cap i a la fi, a qui preocupa això?

2. ESTRATÈGIA DE L'ABANDONAMENT

Possiblement aquesta sigui l'estratègia més eficaç per alimentar la involució de la reforma i, a més a més, sense necessitat de buscar costosos equips d'«experts» que ofereixin arguments convincents. Aquesta estratègia consisteix bàsicament a deixar actuar el «Mercat» que, com a mecanisme de selecció natural, acabarà eliminant allò que no sigui competitiu. I un dels principis perquè funcioni el «Mercat» és la liberalització, reduint al màxim l'intervencionisme estatal.

D'aquesta manera, la típica manca d'una llei de finançament de la reforma, juntament amb les posteriors restriccions econòmiques en els serveis de l'Estat, eufemísticament anomenades «adequacions a la demanda social en el sector públic», abandonen l'escola

pública, i en moments tan crítics com la transició a un nou sistema educatiu, i de manera especial en una etapa (l'ESO), per afrontar la qual no existeix ni tradició ni vocació. Aquest *laissez faire* constitueix el procediment més perillós d'involució de l'ESO, fins i tot abans que es resolguin els problemes lògics d'ajustament davant un canvi d'aquestes característiques. Tot això, a més, sense cap cost polític, atès que l'«estratègia de desprestigi» ha calat prou en una població, la classe mitjana de la qual, per les seves expectatives professionals per als seus fills, davant el desprestigi sociològic de la Formació Professional, és precisament la més disposada a rebre com a «esperables» aquest tipus de resultats inicials de l'ESO i com a «saludables» les mesures que restitueixen en major o menor mesura el sistema selectiu tradicional, en l'afany d'aconseguir assolir aquesta elit universitària, avui massificada.

Tanmateix, molts dels problemes denunciats en la posada en pràctica de l'ESO (per exemple, l'optativitat, el suport als alumnes amb necessitats educatives especials, la formació del professorat, els materials, etc.) són en gran part solucionables amb una millor dotació de recursos materials i humans en els centres i, si no ho són, és perquè el problema és un altre: la resistència del professorat, la pressió selectiva de l'entorn social, etc. Certament, si no s'afronta la qüestió pressupostària mai no podrem saber si el problema prové de la manca de recursos o de les resistències socials i professionals. Però, en tot cas, el

millor brou de cultiu per crear conflictes és implantar l'ESO i exigir-los que afrontin un grup d'alumnes de diversa extracció social i antecedents acadèmics sense recursos materials i humans per afrontar aquesta diversitat (Viñao, 1997). Només s'ha d'esperar tranquil·lament que aquest perillós polvorí exploti.

Lamentablement, els únics que en sortiran perjudicats i que teòricament podrien frenar amb el seu vot aquesta dinàmica selectiva són, precisament, els estrats socials més desfavorits, més mal situats i que tenen més assumida de manera determinista la seva desigualtat social, es perllongui o no l'escolaritat obligatòria, cosa que explicaria que a les enquestes aparegui com l'únic sector que renega de l'obligatorietat per considerar-la una pèrdua de temps: al cap i a la fi, les famílies necessiten aquests nois per buscar-se la vida. D'aquesta manera, la utopia de la comprensivitat, que conjuga la vella aspiració d'una societat igualitària mitjançant una escola que contribueixi a eliminar les desigualtats socials, o l'aspiració més realista que, si més no, eviti o esmorteixi els efectes socialment discriminatoris de la selecció primerenca de l'alumnat en funció del seu extracte social (Viñao, 1997), que hauria de ser un repte assumit per un estat democràtic i per una societat que es titlla de solidària, com que és un simple projecte retòric, va derivant finalment en una simple entelèquia i en una frustració per a aquells que, amb il·lusió, lluitem per una nova escola i una societat més igualitària.

Conclusió: una involució anunciada

Humanitats, disciplina, comprensivitat, nivells, etc., són problemes que permeten fer soroll sense entrar a debatre les contradiccions profundes de l'ESO, que atenyen més al disseny curricular i que per elles difícilment es podrà complir aquest macroprojecte social i cultural per a tota la població, que han estat posats de relleu des de diverses fonts. Al mateix temps, s'ignora, per silenciós, l'important esforç que segurament s'està fent a la majoria dels centres educatius per adaptar-se, amb més o menys encert, a la nova situació. També s'ignoren les riquíssimes innovacions que estan desenvolupant nombrosos equips docents, fins i tot resolent les esmentades contradiccions del sistema. Esforç que necessàriament no podrà ser tan productiu com es desitja en aquesta fase de trànsit, on l'absència d'experiència en aquesta nova etapa i de plans de formació adequats, porta a una necessària improvisació en tots els terrenys. En lloc d'això, són aquests debats falsos, alimentats des d'instàncies governamentals, els únics que ressonen. És evident que algunes iniciatives professionals (per exemple, la Plataforma del Vallès) pretenen restablir l'estructura i funció del sistema anterior de bifurcació als 14 anys. Es barregen assumptes laborals (sota la reivindicació de més hores per a Humanitats, per la situació del sector de Filosofia i Llengües Clàssiques) amb assumptes de manca de mitjans (per ex., nom-

bre d'alumnes per classe), que haurien de tenir solució administrativa, amb altres assumptes de més gran calat com ara la modificació del sentit de l'ESO, trencant el seu caràcter comprensiu per introduir-hi una diferenciació precoç, similar a la que existia en el sistema anterior. En definitiva, el que des d'aquests fòrums es proposa no és més que una involució de l'ESO, mantenint únicament el fet de l'obligatorietat fins als 16 anys però ja sense la comprensivitat que la caracteritzava, és a dir, tornar a un BUP amb un primer tram obligatori. Diferent és la crítica que es fa des d'una posició més partidària de la defensa del principi de comprensivitat que caracteritza l'ESO. És una crítica que mostra que, fins i tot en la mateixa llei, hi ha profundes contradiccions que revelen la manca de solució de les tensions sobre les diferents posicions pel que fa a la funció social de l'escola, i que es tradueix en la coexistència de dues concepcions antagòniques de l'educació en el mateix currículum de la reforma (Yus i Ramos, 1997), tot mirant de conciliar el que és difícilment conciliable, és a dir, allò terminal amb allò propedèutic, l'escola centrada en el desenvolupament de capacitats amb l'escola centrada en els coneixements, l'escola de la transversalitat amb l'escola de la disciplinarietat. La divisió de l'etapa en dos cicles amb espais, professorat i currículum diferenciats, o l'estructuració del currículum a l'entorn d'àrees de caràcter disciplinari, juntament amb la prescripció de continguts determinats centralitzadament, així com la creació de criteris d'avaluació fonamentalment centrats en l'individu

i en els coneixements acadèmics, són només una mostra de les profundes contradiccions de l'ESO des del punt de vista curricular. Tampoc no és presentable que s'exigeixi només al professorat la solució de problemes d'integració i atenció a la diversitat, quan això es facilitaria amb més recursos materials i humans, possibilitant agrupaments flexibles, oferint optatives segons els interessos de l'alumnat, facilitant la introducció de plans de formació del professorat centrats en el currículum dels centres, desbloquejant la sortida dels programes de garantia social (per ara, culs-de-sac), elevat el prestigi de la formació professional de grau mitjà (avui dia pràcticament menyspreada), adequant els plans universitaris a les característiques formatives del batxillerat postobligatori, etc. Sens dubte, aquestes contradiccions són tècnicament superables i, d'aconseguir-se, aplanarien molt la feina dels que pretenem fer de l'ESO una etapa singular, més centrada en els valors educatius que en els merament formatius, més adaptable a la diversitat dels contextos, més autònoma i capacitada per resoldre els seus propis conflictes. Però es notará que, a diferència de la crítica destructiva que es fa des de sectors conservadors d'anticomprensivitat, aquesta crítica no apunta a la destrucció del principi de comprensivitat, sinó a reforçar-lo per avançar més enllà del voluntarisme amb què molts professionals estem afrontant aquesta noble comesa social.

Amb això concloem que les crítiques i solucions que s'apunten pel

que fa als objectius i desenvolupament de l'ESO no són neutres o tècniques, sinó que són clarament ideològiques. Per això, abans de seguir amb qualsevol dels debats oberts, hauríem d'aclarir si estem o no d'acord amb el fet que l'escola pot i ha de complir un paper important en el tractament de les diferències pel que fa a capacitats i en la compensació de les desigualtats socials, donat que la solució a aquests problemes serà molt diferent segons el principi de què es parteixi. I ens estalviariem aquest soroll de fons tan molest.

nos de Pedagogía, núm. 238, 1995, pp. 48-54.

YUS RAMOS, R.: «Implicaciones de la coexistencia de dos concepciones antagónicas de la educación en el currículo de la reforma», a *Publicaciones. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla*, núm. 25-27, 1997, pp. 817-847.

VIÑAO FRAGO, A.: «Educación comprensiva: experimento con la utopía», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 260, 1997, pp. 10-17.

Paraules clau

Referències bibliogràfiques

YUS RAMOS, R.: «¿Existe un profesorado para la ESO?», a *Cuader-*

Educació secundària

Reforma educativa

Política educativa

Abstracts

Actualmente, y coincidiendo con la generalización de la aplicación del 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se está produciendo en todo el territorio del estado español una reacción generalizada frente al principio de comprensividad, seña de identidad de esta nueva etapa educativa, directamente relacionada con el principio constitucional de igualdad y la ampliación del período de escolarización obligatoria. Sin embargo, esta reacción no cuestiona la reforma de las humanidades, el de la violencia escolar o el de los niveles educativos, cuestiones que remiten en última instancia al principio de comprensividad. En este artículo se pretende mostrar que estos falsos debates, en el fondo representan tan sólo una falta de adecuación del sistema (en cuanto a recursos materiales y humanos) a los retos que plantea una nueva etapa educativa para la que se dispone de un profesorado que hasta ahora ha destinado todos sus esfuerzos en la preparación y selección de un alumnado para estudios superiores, y se sigue manteniendo modelos curriculares, sistemas organizativos, recursos totalmente inapropiados. Se concluye indicando que son estas deficiencias sobre las que hay que dirigir las propuestas de mejora, manteniendo intacto el principio de comprensividad.

Actuellement, et coïncidant avec la généralisation de l'application du 2ème cycle de l'Education Secondaire Obligatoire (ESO), une réaction généralisée est en train de se produire sur tout le territoire de l'Etat espagnol face au principe de compréhensivité, signe d'identification de cette nouvelle étape éducative, ayant un rapport direct avec le principe constitutionnel d'égalité et l'extension de la période de scolarisation obligatoire. Pourtant, cette réaction ne met pas en question la réforme des humanités, la violence scolaire ou les niveaux éducatifs, étant des questions qui ont à voir en dernier ressort au principe de compréhensivité. Cet article prétend démontrer que ces faux débats dans le fond représentent seulement un manque d'adéquation du système (en ce qui concerne les ressources matérielles et humaines) au défis posés par une nouvelle étape éducative pour laquelle on dispose d'un professorat qui jusqu'à maintenant a destiné tous ses efforts à la préparation et la sélection des élèves pour les études supérieures, et les modèles des programmes scolaires, les systèmes d'organisation, et les ressources continuant à être totalement inadéquats. Il conclut en indiquant que ce sont ces différences vers lesquelles il faut diriger les propositions d'amélioration, en maintenant intact le principe de compréhensivité.

Currently, and coinciding with the nationwide introduction of the second cycle of the new compulsory secondary education act (ESO), a reaction is being recorded throughout Spain against the comprehensive principle, the main feature of the educational reform act, directly traceable to the constitutional right of equality and the extension of the period of secondary education. However, this reaction does not call into question the reform of the humanities, violence within the schools or standards of education, all of which are ultimately linked to the principle of comprehensive education. This article seeks to demonstrate that the misguided nature of these debates actually represents no more than a mismatch of the system (in terms of materials and human resources) to the challenges offered by the reform. Nowhere is this more apparent than in the teaching body who to date have channelled all their efforts in preparing and selecting students for higher studies, and the fact that the system continues to maintain curricula, systems of organization and resources that are quite inappropriate to the new needs. The article concludes by identifying the deficiencies that need to be corrected while maintaining intact the comprehensive principle.