

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO: UN ENFOQUE SOCIOLOGICO

CRISTOBAL TORRES ALBERO (*)

I. INTRODUCCION

Calidad de la Enseñanza y Bachillerato son términos que, lejos de mostrar un significado inequívoco y preciso, presentan, según autores y momentos, diferentes y cambiantes nociones (**). En efecto, el Bachillerato, configurado históricamente como un ciclo educativo elitista, diferenciado y orientado hacia la Universidad, ha perdido una parte importante de este carácter debido, tanto a los cambios sociales, que provocaron una expansión de la demanda social de educación en los niveles secundarios, como a los cambios legislativos, que se orientaban y orientan a conseguir una enseñanza común y obligatoria hasta edades más avanzadas.

A su vez, el concepto de Calidad de la Enseñanza es una noción ambigua, utilizada con amplios y variados matices. Las ideas y cuestiones que se expresan cuando se habla de ella son, sucintamente, las siguientes: a) una referencia a la eficacia de la transmisión de los contenidos que se imparten. Este proceso medido con los resultados que los alumnos obtienen en los exámenes es ejemplificado mediante el número de suspensos y repetidores. Alrededor de estos indicadores, que muestran la diferencia que el profesor señala entre lo impartido y lo interiorizado por el estudiante, ha girado buena parte de las investigaciones sobre el tema. b) Por otra parte, se refieren al número y al origen social de los alumnos que el sistema educativo absorbe. Especial sentido alcanza esta posición en el ciclo secundario, al ser éste el nivel de transición entre la enseñanza primaria y la universidad y ejem-

(*) Universidad Complutense.

(**) Agradezco a Mercedes Muñoz-Repiso, del CIDE, a Rafael López Linares, de la Inspección Educativa del Estado, al Gabinete de Prensa del MEC y de la CECE, y a las Consejerías de Educación del Gobierno Vasco y de la Generalitat de Cataluña, su colaboración. Dicho agradecimiento es extensivo a Víctor Pérez Díaz, Rafael Pardo Avellaneda y Fernando González Olivares, quienes me orientaron sobre algunas de las ideas del presente artículo. Especial importancia merece la orientación recibida de los artículos del profesor Pérez Díaz sobre la Calidad de la Enseñanza en la Universidad y la Calidad de la Asistencia Sanitaria, ambos en Víctor Pérez Díaz, *El Retorno de la Sociedad Civil*. IEE, 1987. Debo mostrar, por último, mi deuda con Esther Marcos del Castillo y con Mari Carmen Cotillo por su colaboración; y con Juan Manuel Iranzo, por su valiosa e inestimable ayuda. La investigación aquí presentada, fue posible gracias a una ayuda de la Fundación FIES de la CECA.

plificarse en él la desigualdad de oportunidades según la procedencia social. Las reformas que en distintos países han permitido la creación de un tronco común de educación hasta los 16/18 años, se han basado en este argumento. c) Un tercer sentido se orienta hacia el nivel de conocimientos y aptitudes alcanzados al final de los estudios, máxime cuando éstos enlazan con la educación universitaria. En esta línea se encuentran las consideraciones sobre la necesidad de impartir determinados campos del conocimiento o de favorecer la creación de un conjunto de actitudes cívicas en los alumnos. d) Algunos se han ocupado de presentar la cuestión en función de los medios disponibles, de sus posibilidades y deficiencias, suponiendo que una enseñanza con más y mejores recursos materiales y humanos mejoraría la Calidad de la Enseñanza. e) Por último, otros que han reclamado para sí el estudio de esta cuestión han reducido sus planteamientos al «deber ser», estableciendo diseños ideales de lo que sería una enseñanza de calidad (1).

Algunas de estas ideas y orientaciones han aparecido como inconmensurables; otras, sin embargo, han trazado líneas complementarias, pero entre todas nunca han llegado a presentar estudios minuciosos o formular debates serios sobre la Calidad de la Enseñanza en España. Y a ello ha contribuido notablemente la ausencia de series de indicadores que hicieran posible la discusión de todas las posturas. De este modo, se ha caído muchas veces en declaraciones retóricas o afirmaciones carentes de base empírica que, como veremos más adelante, no son tan nuevas.

¿Cómo podemos abordar el problema para aportar alguna nueva idea que clarifique la cuestión? Con los datos disponibles y tratando de hacer frente a las distintas concepciones dadas a ambas cuestiones creo que es pertinente plantear y desarrollar tres tipos de operaciones:

1. Podemos situarnos en una perspectiva que enfatice cuál es la distancia entre los objetivos marcados en las distintas leyes que para regular el Bachillerato se han sucedido y la realidad generada tras su aplicación. Ello nos permitiría salvar las distintas fórmulas que subyacen en la legislación y hacer frente a los distintos contextos generados. Con ello desvelaremos las cuestiones recurrentes que hay en los sucesivos argumentos en los que se han sustentado las diversas reformas.

2. Por otra parte, orientaremos las pesquisas hacia la problemática del descenso del nivel de conocimientos en el Bachillerato. Ni que decir tiene que con los datos disponibles nuestro intento se reducirá a plantear una hipótesis con visos de plausibilidad cuyo máximo logro sería provocar en años venideros un interés por el tema que redundara en un mejor conocimiento del mismo.

3. Por último, intentaré desarrollar algunos argumentos respecto de las expectativas, actitudes y opiniones de los agentes sociales implicados en el sistema educativo.

(1) Esta posición, a la que podemos denominar Idealismo Pedagógico aparece en distintas obras; por ejemplo, puede verse en, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. CSIC. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. Madrid, 1981.

II. OBJETIVOS Y REALIDADES: LOS CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Los dos rasgos principales que resumen las transformaciones acaecidas en los últimos cincuenta años en este ramo educativo (2) son, por una parte, el crecimiento del número de estudiantes acogidos al Bachillerato que, aun manifestando una tendencia tradicional en este sentido, tuvo una espectacular aceleración en los años 60, conforme las condiciones socioeconómicas del país lo permitían y las expectativas y actitudes de las clases medias lo demandaban; y por otra, la presencia, con distinta intensidad, pero de forma notoria en los últimos años, de una serie de medidas que trataban de lograr unos mínimos educativos y de evitar y/o retrasar las desigualdades sociales ante la educación mediante la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza (con la ampliación progresiva del número de años de escolaridad mínima), la introducción de variantes técnicas en el Bachillerato y, por último, con la generalización de la enseñanza secundaria al introducir ciclos únicos y obligatorios hasta los catorce años (con la Ley General de Educación), y según el

Cuadro 1

Alumnos, profesores y centros de bachillerato

Curso	Total Alumnos	Oficiales	Colegiados	Libres	Total Profesores	En Centros Públicos	En Centros Privados
1940-41	157.707	53.702	104.005	-	-	2.762	-
1951-52	234.633	36.931	141.859	55.843	16.669	3.423	13.246
1959-60	448.311	75.785	228.276	144.250	20.500	4.714	15.786
1969-70	1.371.078	441.229	552.963	376.816	37.626 (1)	9.921	27.705
1978-79	999.479	615.138	363.969	20.372	59.160	34.374	24.786
1982-83	1.117.600	733.582	384.018	-	69.768	44.708	25.060

Curso	Total Centros	Públicos	Privados
1940-41 (2)	1.151	113	938
1951-52 (3)	1.123	119	1.004
1959-60	1.186	119	1.067
1969-70 (4)	3.043	661	2.742
1978-79	2.342	871	1.471
1982-83	2.495	1.033	1.462

(1) Datos de 1968-69.

(2) Datos de 1939-40.

(3) Datos de 1953-54.

(4) Datos de 1970-71.

Fuente: Estadísticas de la Enseñanza en España. INE.

(2) Reducimos nuestra exposición de los cambios observados en el Bachillerato a lo acontecido tras la guerra civil, para no desvirtuar excesivamente los fines del artículo.

actual proyecto en fase de experimentación, hasta los dieciséis. Con ello se ha producido paulatinamente la reducción de un ciclo secundario diferenciado que separaba a los alumnos, según se incorporasen o no a esta vía a una temprana edad.

De acuerdo a las distintas medidas legislativas y a los cambios cuantitativos experimentados en la oferta y demanda del nivel podemos distinguir tres períodos con sus específicos objetivos, realidades generadas y deficiencias mostradas. Algunas de ellas son recursivas y otras singulares; en detalle, son las siguientes:

1. *La Ley de 1938 y la década de los años 40*

El Bachillerato que se instaura por la Ley de 20-IX-1938, una vez constituido el primer gobierno del General Franco y siendo Ministro de Educación Pedro Sáinz Rodríguez, va a caracterizarse por una impronta marcadamente propedéutica y elitista. Así, recibe el nombre de Bachillerato Universitario y se le asigna la misión de formar a las futuras clases dirigentes, distinguiéndolo de otros tipos de enseñanzas medias destinadas a otras clases. Su diseño interno consistía en el inicio de los estudios a los diez años (diferenciando a los niños según su acceso al Bachillerato o su continuación en la Enseñanza primaria), siete cursos con un plan de estudios común, un examen de ingreso y otro selectivo al final —conocido como Examen de Estado— tras el cual se obtenía el Título de Bachiller. Se daba una total separación de la función docente y la examinadora, asignando ésta última a los profesores de la Universidad. En el ánimo de las autoridades existía una preocupación por evitar la práctica del memorismo, afirmándose que «la técnica memorística ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa» (3). De ahí que se pensara en establecer una última prueba final tras los siete cursos, en la que el alumno pudiera mostrar esas condiciones, intentando evitar con la desaparición de exámenes intermedios que el proceso de formación se viera afectado por la más inmediata necesidad de atender a éstos.

La realidad educativa estuvo marcada por un suave crecimiento de los alumnos, aunque los libres ven aumentar rápidamente sus efectivos. La oferta privada, entre la que predominaban los centros religiosos, va a reforzar la posición a lo largo de estos años (escolariza a comienzo de los años 50 a un 80 por 100 del total de matriculados) debido al estancamiento de la oferta pública, que se sitúa en 119 centros frente a los 938 colegios privados. El número de profesores también aumenta ligeramente situándose en una relación en torno a los 10-11 alumnos por profesor. Sin duda, lo más característico de este sistema fue la implantación del Examen de Estado. Los datos del cuadro número 2 muestran, que pese al aumento con los años de la tasa de aprobados, ésta no llegó nunca a la mitad del total de

(3) Véase, Ley de 20-IX-1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza, en, Manuel Utande Igualada, *Planes de Estudio de la Enseñanza Media 1787-1964*. MEC, Madrid, 1964, pp. 443 y ss.

Cuadro 2
Resultados del Examen de Estado

Cursos	Matriculados	Aprobados	Aprobados %
1942-43	27.245	9.447	34
1943-44	32.217	10.780	33
1944-45	33.033	10.936	33
1945-46	27.099	10.654	39
1946-47	31.491	13.478	42
1947-48	32.577	13.348	41
1948-49	32.432	13.189	40
1949-50	31.152	12.712	40
1950-51	32.864	13.754	41
1951-52	33.339	14.871	44

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España. INE.

matriculados, indicándonos un fracaso escolar, para quienes conseguían llegar a la prueba, que oscilaba entre algo más de la mitad y de las dos terceras partes de los alumnos.

Con este fondo se va a desatar una polémica en la que se achaca al Bachillerato vigente dos deficiencias principales, una de índole económico-social y otra relativa a los objetivos de la ley no conseguidos. Dentro de esta última podemos señalar los siguientes aspectos: a) contrariamente a las intenciones legales, se estima que se ha reforzado la preparación memorística, no siendo ajeno a esto un Examen de Estado masificado y con pruebas de carácter mecánico (4); b) se le atribuye una sobrecarga de materias teóricas a lo largo de todo el plan de estudios, postergando otros aspectos como la formación de la personalidad o la inteligencia (5); c) se insiste en la gran dificultad práctica que el plan de estudios trae consigo, constatando la diferencia entre los fines propuestos y los alcanzados. En este sentido cobran relevancia las palabras de Ruiz-Giménez al presentar su proyecto de nueva ley para el Bachillerato (6) o la siguiente declaración de Rectores de Univer-

(4) «Lo que nos asegurará cualquier catedrático de Universidad es que los muchachos llegan a ella sabiendo muy poco, con una preparación estrictamente memorística, sin saber discurrir. Dicen que saben más latín. Hoy el latín en la mayor parte de los colegios se reduce a una pura técnica para saber traducir con ayuda de gruesos diccionarios... El ejercicio de redacción está totalmente desvirtuado... Algo parecido pudiéramos decir de las matemáticas...». En Carlos Olmeda, *Las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior antes de la LGE (1938-1969)*. CIDE. Madrid, 1986, p. 10. Sobre la forma de llevar a cabo las pruebas, puede verse, Víctor García Hoz, *La Educación en la España del siglo XX*. Ed. Rialp. Madrid, 1980, p. 66.

(5) Ruiz-Giménez, Joaquín, *Diez Discursos*. Publicaciones de Educación Nacional, Madrid, 1954, p. 119.

(6) «Lo cierto es, y la experiencia lo ha demostrado, que los niños no han salido, como resultado de la aplicación de este Plan, con una formación más completa, con un más alto nivel cultural. No voy a

sidad: «Los Rectores que suscriben, consideran de urgencia la revisión de la vigente Ley de Enseñanza Media y creen peligroso el resentimiento de centenares de alumnos que indebidamente llegan al Examen de Estado... El hastío de la Universidad ante el continuo descenso de nivel que se observa en las nuevas promociones, constituye una fuente de conflictos que creemos es deber nuestro hacer presentes a la Superioridad» (7). En esta polémica también se oían voces partidarias del mantenimiento del Bachillerato vigente, alegando que aseguraba una buena selección, prevenía el paro intelectual y mejoraba la calidad (8); d) sucintamente se señalan otras circunstancias comunes a los restantes niveles de la enseñanza, entre las que destacan la penuria de medios instrumentales, la inexistencia de una inspección educativa y la necesidad de perfeccionar técnicamente y mejorar económicamente la enseñanza (9).

Entre las críticas de índole económico-social señaladas que van a contribuir decisivamente a la aparición de una nueva legislación destacan la desconfianza de los profesores de Bachillerato al tener asignada sólo la función docente, la orientación única de los estudiantes del Bachillerato hacia la Universidad, la desesperanza de las familias tras el fracaso de sus vástagos a los diecisiete años, la diferenciación en clases sociales de la población escolar infantil y el aumento de los costes de la enseñanza (10).

Con la llegada de Joaquín Ruiz-Giménez, en julio de 1951, al Ministerio de Educación, se produce la primera reforma del Bachillerato tras la Ley de 1938.

2. De la Reforma de Ruiz Giménez a la publicación del Libro Blanco (1953-1969)

El nuevo diseño del Bachillerato, resultado de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y posteriores modificaciones de menor rango, obedecía a la diferenciación del ciclo en dos niveles, el elemental, que englobaba los cuatro primeros cursos, y el superior, que recogía los dos últimos. Con ellos se introdujo el curso Preuniversitario, destinado a quienes fueran a ingresar en la Universidad. Al final de cada período se establecían unas pruebas selectivas llamadas en el Bachillerato, Reválidas, y en el PREU, Pruebas de Madurez. De esta forma se pensó solucionar los problemas que creaba el Examen de Estado. Dicha configuración se encuadra dentro de las ideas que se pretendían rectoras de la Enseñanza Media: a) la intención de lograr «... la extensión del Bachillerato, al menos en su grado elemental, a todos los españoles aptos» (11), creando con fórmulas como el Bache-

repetir los datos que nos han proporcionado quienes se han dedicado a esta investigación: ilustres educadores, y especialmente profesores de Universidad, participes en el Examen de Estado o Jueces luego de los estudiantes ya ingresados en las Facultades Universitarias». Ruiz-Giménez, *op. cit.*, p. 123.

(7) Carlos Olmeda, *op. cit.*, p. 10.

(8) *Ibid.*, pp. 12-14.

(9) Ruiz-Giménez, *op. cit.*, pp. 119, 125 y 128.

(10) Enumeradas por el ministro en su discurso a las Cortes con motivo de la aprobación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) en 1953, en Ruiz-Giménez, *op. cit.*, p. 119.

(11) Artículo primero de la LOEM, B.O.E. del 27-II-1953.

rato Técnico vías no propedéuticas; b) un énfasis en la descongestión del plan de estudios asignando «... al nivel elemental los conocimientos más instrumentales y dejando para el superior el período más formativo» con lo que se pretendía que «nuestros niños y nuestros muchachos aprendan tal vez menos cosas, pero las aprendan mejor y que su formación sea más plena, más total» (12); c) mejorar técnicamente el sistema perfeccionando el profesorado y consiguiendo mayores y mejores medios educativos (13).

Junto a estos cambios legislativos la realidad educativa va a caracterizarse por un crecimiento espectacular. En este fenómeno, ininterrumpido desde la segunda mitad de los años 50, podemos distinguir, según la intensidad y el volumen de la oferta estatal, dos períodos: a) Hasta finales de los años 50 el número de estudiantes se duplica, con un destacado aumento de los libres, debido al ligero crecimiento de la oferta privada y al estancamiento de la pública (en 1959-60 existen el mismo número de centros que en 1953-54, 119). El profesorado experimenta un crecimiento muy lento, lo que ocasiona un leve deterioro en la proporción profesor/alumnos, que se establece en 14-15; b) Pero es en la década de los años 60 cuando el incremento adquiere las dimensiones de una auténtica explosión: el total de alumnos se triplica; los alumnos de centros privados aumentan más del doble, los libres más del triple y los oficiales se sextuplican. Con ello se expande por primera vez el sector público multiplicando por seis el número de centros y alumnos mientras que los privados casi se triplican. Esto fue posible gracias a una serie de medidas arbitradas a finales de los años 50 y comienzo de los 60 que permitieron incorporar la opción de estudios nocturnos en el Bachillerato Elemental, así como la aparición de nuevos tipos de centros: los Colegios Libres Adoptados en colaboración con las Corporaciones Municipales, las Secciones Filiales con las que se pretendía llevar la enseñanza media a los suburbios de las grandes ciudades, y las Secciones Delegadas, prolongación de Institutos ya existentes y germen de otros nuevos. La razón básica de la aparición de tal pluralidad de centros, junto al apremio que suponía el incremento del número de estudiantes y la mayor predisposición de la iniciativa estatal, fue el menor coste económico por alumno. Según Pérez Galán (14), mientras que el gasto de inversión por alumno en un Instituto Nacional era de 24.100 pesetas, en las Filiales era de 12.080 pesetas y en las Secciones Delegadas oscilaba entre las 11.171 y las 13.875 pesetas; corrobora este hecho el que en el preámbulo del Decreto de Creación de Secciones Delegadas se declare que con la creación de estos centros «se intenta resolver el problema de la multiplicación de establecimientos de costo reducido en las capitales y localidades de cierta importancia en donde no sea posible de momento erigir Institutos Nacionales» (15). El profesorado, a pesar de que casi se duplica hasta el curso (68-69), no crece a un ritmo tan intenso como el de los alumnos, produciéndose un deterioro de la ratio profesor/alumno sobre todo en los centros estatales donde se sitúa en torno a 36, mientras en los privados sólo sufre un ligero retroceso, llegando a 17-18.

(12) Ruiz-Giménez, *op. cit.*, pp. 123-124.

(13) *Ibidem*.

(14) Pérez Galán, Mariano, *El Bachillerato en España*, p. 314, en Bozal, Valeriano y otros, *La Enseñanza en España*. Ed. Comunicación, Madrid, 1975.

(15) *Ibidem*.

Los datos de las diferentes pruebas selectivas (cuadro número 3) nos indican una fracaso escolar que oscila entre la tercera parte y la mitad del total de matriculados en estas pruebas. La proporción de aprobados, que es mayor en los primeros años de implantación de las pruebas, va perdiendo fuerza y se acerca, a finales de los años 60, a las tasas obtenidas en el Examen de Estado.

Si tenemos en cuenta estas últimas cifras, junto con la creación de centros estatales en peores condiciones materiales y el inferior ritmo de crecimiento de los profesores en relación de los alumnos, se podría concluir que a finales de los años 60 la calidad de la enseñanza había empeorado, a pesar del incremento general de la escolaridad (16).

En este contexto y con Villar Palasí en el Ministerio de Educación se plantea la necesidad de una reforma general de la educación, especialmente en los niveles primario y secundario. En la exposición de las causas de esta necesidad (17) se señala, al igual que ya ocurrió en la reforma anterior, toda una serie de deficiencias atribuidas a la ley de 1958, si bien en esta ocasión la enumeración se amplía a aspectos no considerados en la reforma anterior. Entre las más sustantivas, desde una visión internalista de la calidad de la enseñanza, se señalaban (18): a) el elevado número de alumnos libres que se caracterizan por ser estudiantes incontrolados, desconociéndose el número y condiciones de los centros a los que acuden y de los profesores que les preparan; b) una preparación memorística en lugar de formativa y una polarización intelectualista del plan de estudios, con el resultado de una deficiente enseñanza recibida (19); c) el fracaso de los objetivos del preuniversitario que, tras sucesivas reformas en 1957, 1959 y 1963, se había convertido en un curso más del Bachillerato, sin que hubiera satisfecho las exigencias que llevaron a establecerlo: «la convicción de que la preparación adquirida a lo largo de la Enseñanza media era insuficiente para la Universidad, y en consecuencia, que existía una laguna en la parte del sistema educativo correspondiente a la conexión entre la Enseñanza Media y Superior» (20) y que el Libro Blanco atribuía a la falta de unidad del sistema educativo y a la no asignación a cada ciclo de objetivos y responsabilidades que cumplir; d) la superficialidad en la adquisición de conocimientos y la poca intensidad en el trabajo de los alumnos ante los programas y

(16) Según Amando de Miguel, la tasa de escolaridad en la cohorte de 10-14 años es del 82 por 100 en 1970, frente al 76 por 100 de 1950. Y en la cohorte de 15-19 años es del 22 por 100 en 1970, mientras en 1950 era del 15 por 100. De Miguel, Amando, *Manual de Estructura Social de España*. Ed. Tecnos, Madrid, 1974, p. 446.

(17) Llevada a cabo en la primera parte del libro *La Educación en España. Bases para una política educativa* (Libro Blanco). MEC. Madrid, 1969; otras publicaciones coinciden en lo básico con su diagnóstico, por ejemplo, *Informe Sociológico sobre la situación social de España*, Fundación FOESSA. Ed. Euroamérica, Madrid, 1970.

(18) Los puntos siguientes son un resumen de la primera parte del Libro Blanco, *op. cit.*

(19) En este sentido apuntan también las declaraciones de Mariano Rubio: «La enseñanza media quizá se lleve el palmarés de mala. Con muy contadas excepciones, los centros de enseñanza media, son incapaces de dar a los alumnos una formación intelectual aceptable. Los estudios están enfocados como un mero ejercicio memorístico. Sobre todo, el castellano y las matemáticas, que deberían formar la base de las enseñanzas, se enseñan, en general, pésimamente». Mariano Rubio *La Enseñanza en el Plan de Desarrollo. Cuadernos para el Diálogo*, n.º 7, abril-1964, p. 5. Citado en Informe FOESSA-70, *op. cit.*, p. 878.

(20) Libro Blanco, *op. cit.*, p. 18.

Cuadro 3

Resultados de las reválidas y pruebas de madurez

Curso	Reválida del Bachillerato Elemental			Reválida del Bachillerato Superior			Prueba de Madurez		
	Matri- culados	Apro- bados	Apro- bados %	Matri- culados	Apro- bados	Apro- bados %	Matri- culados	Apro- bados	Apro- bados %
1953-54	31.152	23.817	76	22.915	14.287	62	-	-	-
1954-55	48.580	33.485	68	26.871	17.642	65	13.689	8.869	64
1955-56	58.819	40.546	68	26.521	19.337	72	15.953	10.355	64
1956-57	67.874	39.229	57	26.394	18.543	70	19.515	12.901	66
1957-58	80.116	43.243	53	31.548	18.170	57	22.616	11.893	52
1958-59	89.032	35.667	49	35.667	20.519	57	22.688	12.888	56
1959-60	100.328	53.751	53	35.853	22.526	62	26.948	11.793	43
1960-61	108.693	59.371	54	36.672	23.570	64	29.783	13.505	45
1961-62	120.545	67.071	55	43.358	26.918	62	31.666	14.349	45
1962-63	124.529	62.059	49	46.138	29.217	63	37.257	18.410	49
1963-64	136.906	71.108	51	46.050	28.213	61	38.680	15.708	40
1964-65	152.161	76.850	50	49.663	31.521	63	47.453	20.337	42
1965-66	157.112	78.956	50	53.994	30.737	56	51.060	21.741	42
1966-67	189.357	95.549	50	66.424	35.702	53	53.549	23.506	43
1967-68	219.254	98.549	44	82.670	44.479	53	-	-	-
1968-69	229.729	102.349	44	96.058	52.843	55	84.030 (1)	33.890 (1)	40 (1)

(1) Datos de 1969-70. Fuente: Estadísticas de la Enseñanza en España. INE.

horarios recargados; e) en el aspecto del profesorado se señalan el aumento de la proporción profesor/alumnos y el descuido en los aspectos de las técnicas docentes y pedagógicas con unas actividades orientadas a la clase magistral; f) se indican una serie de deficiencias referidas a la organización y financiación de los centros que, según el Libro Blanco, afectan casi siempre por igual a los centros estatales y no estatales (21); g) y por último, se señala el fracaso del Bachillerato Técnico frente al General ya que, por ejemplo, en el curso 65-66, los alumnos de esta última opción eran 824.829 frente a los 48.288 del primero.

Entre las críticas de índole social, que se amplían esta vez a consideraciones psicológicas, destacan las que se refieren a la discriminación de los niños a una temprana edad (10 años), las desigualdades sociales en el acceso a los niveles medio y superior y el tránsito brusco y prematuro de la enseñanza primaria a la secundaria; todo ello fruto de una orientación de la Enseñanza que selecciona a unos pocos en vez de ser concebida como un servicio de ayuda y promoción para todos (22).

3. La ruptura de 1970: de la Ley General de Educación a nuestros días

Con la llegada de Villar Palasí y su equipo, el sistema educativo español va a experimentar los más profundos cambios acaecidos en él, prácticamente desde el siglo pasado. Si la primera parte de la estrategia del nuevo gabinete consistió en la publicación del Libro Blanco, la segunda fue la elaboración y posterior aprobación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) (23). Los principales objetivos educativos que dicha ley establecía eran los siguientes: a) crear una nueva estructura del sistema educativo con la implantación de un Ciclo Unico, obligatorio y gratuito para todos los españoles hasta los 14 años (era la edad límite de la escolarización obligatoria) que integrara tanto la Enseñanza Primaria como los primeros cursos del Bachillerato Elemental, pretendiendo con ello lograr un nivel educativo mínimo para todos los alumnos y garantizar la igualdad de oportunidades educativas, reconociendo el deber del Estado de hacerlo posible; b) revisar los contenidos de la educación, orientándolos más hacia los aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística, estableciendo una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno; c) la innovación pedagógica, centrada en buscar métodos de enseñanza ac-

(21) Entre otros fallos se señalan: la falta de sistema en la actividad educativa, la ausencia de trabajo en equipo (dirección y docentes), la inexistencia de un plan sistemático de orientación personal, escolar y profesional de los alumnos, la desconexión con el entorno social, la carencia de autonomía funcional, la escasez de recursos financieros y la nula participación en la vida común. *Libro Blanco, op. cit.*, pp. 72 y siguientes.

(22) Así, el *Libro Blanco* señala que de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron 27 a ingresar en la Enseñanza Media; aprobaron la Reválida de Bachillerato 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967. *Libro Blanco*, p. 24.

(23) El texto de la ley así como las principales disposiciones que la desarrollan pueden verse en, *Compendio de Legislación Escolar*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1982.

tiva, tendería a la educación personalizada, y a la adecuada formación y perfeccionamiento pedagógico del profesorado; d) sentar los cauces para la participación y coordinación de los padres de alumnos en los órganos de gobierno de los centros docentes; e) lograr un sistema de educación permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles. Concluía la ley enfatizando la necesidad de esfuerzos para mejorar la calidad y el rendimiento del sistema educativo.

Fruto de esta concepción se diseñó un ciclo unitario, impartido en las escuelas primarias, al que se denominó Educación General Básica (EGB) y en el que se distinguen dos etapas, una primaria desde los 6 a los 10 años, de carácter global, y otra de los 11 a los 13 años, con una diversificación por áreas de conocimiento. Le seguía un Bachillerato denominado Unificado y Polivalente (BUP) como vía diferenciada, de tres años de duración, y en el que se pretendía evitar un carácter excesivamente teórico y academicista. Tras el BUP se introducía un Curso de Orientación Universitaria (COU) que sustituyó al Preuniversitario, y al que se le asignaba los mismos fines que a éste último. Dentro de la reglamentación de los exámenes, desaparecían los selectivos de carácter extraordinario, aunque al final de la EGB se distinguía entre quienes superaban las pruebas ordinarias y obtenían el título de Graduado Escolar, que les daba la posibilidad de acceder al BUP, y quienes al no superarlas recibían el Certificado de Escolaridad con el que sólo podían pasar a la Formación Profesional (FP) —presentada como la gran alternativa al BUP, que había que impulsar. Por último, en el curso 74-75, se introdujo para acceder a la Universidad el requisito de superar unas pruebas de aptitud, de carácter extraordinario, conocidas popularmente como Examen de Selectividad (24).

Con estos objetivos, los esfuerzos en política educativa se centran en conseguir la plena escolarización y gratuidad de la EGB, lográndose ambas metas, y en la mejora de la oferta pública en lo referente a centros y profesorado. Así, por ejemplo, en EGB, la proporción profesor/alumnos en centros públicos desciende de 31 a 26, igualándose con la de los centros privados que siempre había sido ligeramente menor. Similar tendencia se observa en el bachillerato, donde casi se duplica el número de centros estatales y la proporción profesor/alumnos mejora progresivamente en los centros oficiales hasta reducirse a 16, aproximándose con ello a la enseñanza colegiada que se ha mantenido en torno a 14 desde la década de los 70. El descenso del número absoluto de alumnos se debe a la reducción en tres cursos del bachillerato, ya que la tasa de escolarización también mejora notablemente al situarse para el BUP en torno al 40-43 por 100, mientras que por ejemplo en 1968 era del 28 por 100 para el Bachillerato General y de 11 por 100 para el Bachillerato Superior y el Preu (25).

¿Qué sabemos de la Calidad de Enseñanza en el Bachillerato en la actualidad? La mejora en los últimos años de la información disponible nos permite evaluar aproximativamente las condiciones, organización y rendimiento de este ciclo edu-

(24) Pruebas en las que cuenta, a pesar de su carácter extraordinario, hasta en un 60 por 100, la media de las notas del Bachillerato.

(25) Informe FOESSA, 1970, *op. cit.*, p. 61.

cativo. Sabemos que en los últimos años todavía existe una cuarta parte de centros docentes con instalaciones (aulas, número adecuado de laboratorios, bibliotecas, gimnasio, etc.) en condiciones deficientes. Si bien los centros privados aparecen respecto a los estatales en condiciones algo mejores, tanto en equipamiento como en instalaciones físicas (26). El conjunto muestra una clara deficiencia respecto a los Departamentos de Orientación, previstos por la LGE, ya que sólo un 6 por 100 de todos los centros poseen personal orientador cualificado (27).

En el ámbito del profesorado destaca la tendencia a la funcionarización, manifiesta tanto en los criterios de organización como en el reclutamiento de los enseñantes que conlleva, al primar este criterio sobre otros como la racionalidad o la calidad, una serie de deficiencias: así, en el segundo ciclo de EGB, algo menos de la tercera parte de los profesores que imparten las clases no poseen ninguna especialidad a pesar de que es un tramo educativo diversificado y desde que el número de profesores especializados en EGB es superior al total de enseñantes de este segundo ciclo. Algo parecido ocurre en el bachillerato en el que una buena parte de los profesores se ven forzados a impartir materias afines. Estas deficiencias de ajuste son resultado en parte de la variación de las matrículas en las asignaturas optativas, pero sobre todo son debidas a la prioridad concedida en la elección de horarios por parte de los profesores a la antigüedad sobre la concordancia. En el caso del reclutamiento destaca la completa desaparición de los profesores no numerarios, quienes, si en el curso 76-77 constituían el 56 por 100 del total de profesores estatales, frente a un 26 por 100 de numerarios, en 1982/83 son solamente el 1,5 por 100, ascendiendo los numerarios al 86 por 100 (los restantes profesores se encuadran en categorías especiales). Este cambio, fruto de las reivindicaciones de los PNNs para homologarse con sus compañeros funcionarios —mediante el logro de la plaza vitalicia, superando con ello la discriminación patente de un sistema de retribuciones favorable al funcionario, cuyo sueldo primaba por vía de complementos a los que no tenían derecho los no numerarios aún en condiciones de igualdad de trabajo—, y de la posición adoptada por la política ministerial de facilitar concursos restringidos— y con ello evitar los problemas de las presiones colectivas (huelgas, actas sin transcribir, etc.) y sus repercusiones en la opinión pública—, ha afectado a la calidad del profesorado al establecer un más fácil y restringido trasvase de los no numerarios frente a los candidatos libres, a pesar de que los segundos mostraban una mejor formación en los concursos de acceso. Esta es, al menos, la conclusión que se desprende del siguiente párrafo tomado del Informe de la Inspección del Bachillerato: «Puede asegurarse, a partir de informaciones recogidas de los miembros de los tribunales correspondientes, que el nivel de los opositores del turno restringido de profesores agregados es francamente bajo. Así, su rendimiento ante un conjunto de ejercicios realmente cómodo, como el que constituye este tipo de concurso-oposición resulta claramente insuficiente. Por el contrario, las plazas de profesores agregados del turno libre se cubren prácticamente en su totalidad, con mayores garantías sobre la calidad de los aspirantes

(26) Según los distintos Informes sobre el funcionamiento de los centros docentes elaborados por la Inspección del Bachillerato.

(27) Informe del Ministerio de Educación y Ciencia para la OCDE sobre el Sistema Educativo Español, Madrid, 1984, p. 234.

que superan el respectivo concurso oposición» (28). Para ser justos hay que recordar también que los profesores no numerarios contaban, por sus propias obligaciones docentes, con menor disposición de tiempo para preparar estas pruebas, situación aún más incómoda para quienes, por impartir materias afines, se hallaron desconectados en diversos grados, de su propia especialidad. Esta situación ilustra la complejidad concomitante a un sistema presidido por la funcionarización.

Mientras tanto, los alumnos muestran regularmente una proporción de repetidores en torno al 10-15 por 100 en los centros públicos y alrededor del 6 por 100 en los privados, tanto en el último ciclo de la EGB como en el bachillerato, lo que nos sitúa entre los países europeos con una tasa más alta (cuadro número 4). El porcentaje de éxito en el bachillerato, es decir, de alumnos que finalizan sus estudios en los años previstos en relación al total de matriculados en su inicio, es aproximadamente de la mitad de los estudiantes y esta proporción que se aprecia en el actual BUP está muy próxima a la diferencia que existía en los años 60 entre quienes conseguían aprobar el Bachillerato Elemental y los que hacían lo propio en el Superior (29). El resto son los alumnos que, o bien repiten curso, o bien abandonan sus estudios. Sin embargo, los resultados de quienes consiguen llegar a los nudos selectivos del actual diseño son mejores que los que mostraban las revá-

Cuadro 4

*Porcentaje de alumnos repetidores del segundo nivel
en diversos países europeos (1979)*

Países	%
Austria	5
Bélgica	26
España	12
Francia	9
R. F. A.	3
Grecia	6
Italia	7
Holanda	11
Portugal	20
Suiza	4

Tomado de González-Anleo, Juan. «El sistema educativo español». Instituto de Estudios Económicos; Madrid, 1985, p. 159.

Fuente: UNESCO. *Anuario Estadístico*. París, 1982.

(28) Informe de la Inspección de Bachillerato sobre el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato. Curso 1981-82, p. 84.

(29) Datos del BUP procedentes del análisis de varias de las recientes cohortes. Informe del MEC a la OCDE. *Op. cit.*, p. 329. La relación es similar a la que se señala en el FOESSA 70 para la segunda mitad de los años 60, ya que estima que de cada 100 matriculados que ingresan en el Bachillerato sólo consiguen, en los años estipulados, el Bachillerato Elemental 60, y el Superior, la tercera parte. Esta tercera parte sería aproximadamente la mitad de quienes obtenían el Elemental. FOESSA 70. *Op. cit.*, p. 874.

Cuadro 5

Resultados de los alumnos que finalizan la EGB

Curso	Alumnos que finalizan EGB	Obtienen Graduado Escolar	%
74-75	473.905	322.306	68
75-76	519.325	338.109	65
76-77	581.476	372.185	64
77-78	619.880	403.710	65
78-79	623.829	390.946	62
79-80	650.093	405.677	62
80-81	648.864	424.744	65
81-82	664.557	442.045	66
82-83	681.647	463.868	68

Fuente: Estadísticas de la Educación en España. INE.

Cuadro 6

Resultados de las pruebas de acceso a la Universidad

Curso	Junio			Septiembre			Total		
	Matriculados	Aprobados	%	Matriculados	Aprobados	%	Matriculados	Aprobados	%
76-77	126.821	98.817	77	55.913	29.015	51	182.734	127.832	69
77-78 (1)	52.823	25.445	48	24.902	10.115	40	77.725	35.560	45
78-79	92.370	70.805	76	43.647	24.381	55	136.017	95.186	69
79-80	99.217	71.963	72	49.290	25.135	51	148.507	97.098	65
80-81	112.279	82.418	73	55.748	30.199	54	168.027	112.617	67
81-82	122.337	89.539	73	56.325	32.960	58	178.662	122.499	68
82-83	121.852	96.895	79	55.421	33.922	61	177.273	130.847	73

(1) Los matriculados en este curso son la última cohorte del sistema educativo anterior a la LGE. Todos ellos han sufrido algún tipo de retraso escolar, puesto que en ese año, teóricamente, nadie debería haber accedido a la Universidad al incrementarse la enseñanza preuniversitaria en un año. Esto explicaría su más baja tasa de aprobado.

Fuente: Estadística de la Educación en España. INE.

lidas de los años 50-60, y mucho mejores que los resultados del Examen de Estado (cuadros números 5 y 6). Los niños que finalizan la EGB consiguen en sus dos terceras partes el título de Graduado Escolar, mientras que las pruebas de Selectividad logran superarlas las tres cuartas partes de los presentados en junio y más de

la mitad de los matriculados en septiembre, con una medida de aprobados algo mayor de las dos terceras partes.

Estos resultados, que en una primera impresión, nos indicarían una mejora del nivel de preparación en quienes llegan al final del ciclo secundario también podrían ser interpretados como un relajamiento de los niveles de exigencia y con ello de un hipotético descenso de la calidad de su formación. Hacia esta cuestión, que constituye una buena fuente de polémica, nos dirigimos en las líneas siguientes.

III. EL DESCENSO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS: DEBATES Y REALIDADES. ¿QUE SABEMOS DEL PROBLEMA?

Al hilo de las reformas educativas, la generalización del ciclo secundario, su unificación y obligatoriedad, han aparecido en las naciones occidentales donde se han producido estos cambios, una serie de declaraciones, estudios y debates sobre el declive del nivel de conocimientos, enfatizado en las materias que se consideran centrales (lengua, matemáticas, ciencias). El país donde mayor énfasis se pone en ello es, sin duda, los Estados Unidos. Allí han aparecido diversos estudios que dan cuenta del hundimiento en los últimos treinta años de los niveles de conocimiento y aptitud en matemáticas, comprensión, expresión, etc. En el más célebre de estos documentos, *A Nation at Risk* (30), se da cuenta mediante diversa evidencia cuantitativa y cualitativa del deterioro de la calidad del sistema educativo, especialmente en el tramo secundario de las High Schools. Los autores constatan la caída de los resultados obtenidos en exámenes y pruebas standards, la excesiva flexibilidad del currículum, que permite a los estudiantes construir un plan de estudios que evita las asignaturas cruciales —dando lugar a un «estilo cafetería», en el cual, los aperitivos y postres pueden ser confundidos con los platos principales—, la disminución del tiempo total dedicado a la escuela y en especial a los «primeros platos», las deficiencias en el profesorado y en su formación, la ausencia de exámenes rigurosos y el relajamiento en los niveles de exigencia. En otros países, como Gran Bretaña o Francia, se suceden las polémicas, estudios y declaraciones contradictorias (31). En el caso francés, diversos autores (Prost, Chervel) han señalado que ya existían deficiencias graves en el siglo pasado (32). Otros estudios han comparado los rendimientos de sistemas educativos distintos (clásicos y comprensivos) tomando los datos suministrados por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados (IEA) observando en general que los sistemas comprensivos ofrecen peores calificaciones, si bien al comparar a los estudiantes con mejores notas en ambos sistemas, los resultados obtenidos son muy similares (33).

(30) «A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform», The National Commission on Excellence in Education. U.S. Department of Education. Washington, D.C., abril, 1983. [Trad. al castellano en el n.º 278 de la *Revista de Educación*].

(31) Una exposición de ellos puede verse en Fernández Enguita, Mariano, *Integrar o Segregar*, Ed. Laia. Barcelona, 1986.

(32) Chervel, André. «La langue en dérouté», *Le Monde de l'Éducation*, juin 1984 y Prost, Antoine. «Baisse du niveau: les prophètes de malheur», *Le Monde de l'Éducation*, avril 1984.

(33) Véase, Fernández Enguita, M. *Op. cit.*, pp. 85 y ss.

¿Qué podemos decir sobre la cuestión en España? ¿Han mejorado o empeorado los niveles de conocimientos de nuestros bachilleres en los últimos años? La pregunta, en mi opinión, no admite una respuesta inequívoca y precisa, al no contar con una evidencia fidedigna que recoja todos los aspectos que entraña (nivel general medio, nivel general de los mejores, preparación de los jóvenes que consiguen llegar a la Universidad, variaciones en los niveles de exigencia, en los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas y por último, cambios en los objetivos del ciclo secundario). Si tuviéramos que hacer caso a los resultados de las pruebas selectivas, el nivel medio de conocimientos habría mejorado, ya que el total de presentados y el porcentaje de aprobados es mayor, pero esto no nos indica mucho puesto que las exigencias en las pruebas selectivas podrían haberse relajado (de hecho, así ha ocurrido en parte, amén de haber disminuido su número). Si hacemos caso a las manifestaciones más oídas, nuestros actuales bachilleres muestran una deficiente preparación, pero esto no parece nuevo sino más bien una queja permanente de los profesores universitarios que puede llevarnos a preguntarnos en qué afortunada época ha existido una formación considerada adecuada.

Vistas así las cosas, y con los escasos datos de los que podemos disponer intentaré construir lo que en similares contextos se ha denominado un argumento plausible, es decir, una hipótesis que ante la falta de evidencia empírica suficiente para refutar una proposición, inicie el desbroce empírico y formule un argumento racional, estimulando con ello nuevas investigaciones y debates (34). En este intento orientamos nuestras pesquisas, recopilando el material empírico disponible, en las siguientes direcciones:

1. En primer lugar podemos ver qué se exige que se imparta y aprenda en los planes de estudio. No cabe duda de que estos planes conllevan asignaturas cargadas de contenidos que o no son impartidos o se les presta una atención superficial, y que la diferencia entre lo legislado, lo enseñado y lo que realmente asimila el alumno, existe, aunque no conozcamos su magnitud. Pese a ello, un buen primer paso es considerar los cambios en los planes de estudio y la mayor o menor presencia de las distintas asignaturas, puesto que algo que no figura en el currículum difícilmente va a ser impartido y por tanto llegar al alumno.

En los últimos cincuenta años, se han sucedido en España cuatro planes de estudio en el Bachillerato, además de numerosas reformas de asignaturas o cambios en los cursos preuniversitarios. Esta situación de zarabanda que conlleva proyectos de escasa duración o intentos no consumados no es una novedad. Ya en el siglo XIX abundaron las reformas y los planes de estudios efímeros (35). Pero en nuestra historia más reciente podemos señalar el plan de 1938, el de 1953, modificado ligeramente en 1957, y tras la LGE, el de 1975 que implantó el BUP y el COU, así como las disposiciones sobre el segundo ciclo de la EGB aparecidas en 1971. En la actualidad, con la experimentación de la reforma de las Enseñanzas Medias se ha

(34) A la manera como lo hacen las declaraciones orientativas de Homans. Véase Pérez Díaz, Víctor. *Introducción a la Sociología*. Ed. Alianza Universidad Textos. Madrid, 1980, pp. 158-159.

(35) Puede verse una extensa relación de todos ellos en el libro de Manuel Utande Igualada, *op. cit.* Asimismo puede consultarse sobre el tema la segunda parte del libro de Federico Sanz Díaz, *La Segunda Enseñanza Oficial en el siglo XIX*, Breviarios de Educación, MEC. Madrid, 1985.

diseñado un nuevo plan. Si consideramos los tres planes de mayor duración podemos tener una buena idea de los cambios ocurridos en ellos en los últimos tiempos (cuadros números 7, 8 y 9).

Cuadro 7
Plan de 1938

Asignaturas	Total de horas semanales
MATERIAS COMUNES	
Latín	21
Griego	12
Idioma extranjero (1)	25
Matemáticas	20
Lengua y Literatura española	18
Geografía e Historia	18
Cosmología (2)	14
Filosofía	9
Religión	14
Dibujo y Modelado	14
Gimnasia, Música, Trabajos Manuales	42
Formación Patriótica de la Juventud	7

(1) Incluía dos Idiomas.

(2) Ciencias de la Naturaleza y Física y Química.

Fuente: López Utande, Manuel. *Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1787-1964*. MEC, 1964.

Cuadro 8
Plan de 1957 (Bachillerato) y 1963 (Preuniversitario)

Asignaturas	Total horas semanales (1)
MATERIAS COMUNES	
Lengua y Literatura española	23
Geografía e Historia	21
Ciencias Naturales/Física y Química	20
Matemáticas	15
Idioma extranjero	16
Latín	9
Filosofía	8
Religión	13

Asignaturas	Total horas semanales (1)
Dibujo	9
Educación Física	17
Formación del Espíritu nacional	6
MATERIAS OPTATIVAS (2)	
Latín	15
Griego	14
Matemáticas	15
Física y Química	14

(1) La ley se refería al concepto de Unidad Didáctica, que consistía en 45 minutos de clase teórica y 30 de ejercicios y prácticas.

(2) Una vez realizada la opción, habían de cursarse todas las asignaturas de Ciencias o Letras.

Fuente: López Utande, Manuel, *Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1787-1964*. MEC, 1964.

Cuadro 9

Plan de 1971 (Ciclo Superior de la EGB) y 1975 (BUP y COU)

MATERIAS COMUNES					
Ciclo superior de la EGB		BUP y COU		Ciclo Secundario Completo	
Asignaturas	Total horas semanales	Asignaturas	Total horas semanales	Asignaturas	Total horas semanales
Matemáticas	12	Matemáticas	9	Matemáticas	21
Lenguaje	15	Lengua y Lit. Española	13	Lengua y Lit. Española	28
Idioma extranjero	9	Idioma extranjero	15	Idioma extranjero	24
Ciencias Naturales	9	Ciencias Naturales/Física y Química	10	Ciencias Naturales/Física y Química	19
Ciencias Sociales	9	Geografía e Historia	12	Ciencias Sociales/Geografía e Historia	21
Plástica	6	Latín	4	Latín	4
Religión/Etica	6	Filosofía	8	Filosofía	8
Educación Física	6	Religión/Etica	6	Religión/Etica	12
Música	3	Educación Física	6	Educación Física	12
		E.A.T.P.	4	E.A.T.P.	4
		Música	2	Educación Física	12
		Dibujo	3	Plástica	6
				Música	5
				Dibujo	3

MATERIAS OPTATIVAS

En Tercero de BUP		En COU	
Asignaturas	Total horas	Asignaturas	Total horas
<i>Opción A (1)</i>		<i>Opción A (Obligatorias) (2)</i>	
Lengua y Lit. Española	4	Literatura	4
Latín	4	Historia Contemporánea	4
Griego	4		
Matemáticas	4		
 <i>Opción B (1)</i>		 <i>(Optativas)</i>	
Lengua y Lit. Española	4	Latín	4
Ciencias Naturales	4	Griego	4
Física y Química	4	Historia del Arte	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
		 <i>Opción B (Obligatorias) (2)</i>	
		Matemáticas	4
		Física	4
		 <i>(Optativas) (2)</i>	
		Química	4
		Biología	4
		Geología	4
		Dibujo Técnico	4

(1) Se toman tres de las cuatro asignaturas de la opción elegida.

(2) Se cursan las materias obligatorias y dos asignaturas de las materias optativas de la opción elegida.

Fuente: Las Enseñanzas Medias en España. MEC, 1981.

De la comparación destaca en primer lugar la reducción de años del Bachillerato, entendido éste como vía diferencial. Ahora bien, si sumamos los cursos del segundo ciclo de EGB equivalente a los primeros cursos del bachillerato antiguo, este mantiene el mismo número de años, aumentándose incluso en un año la enseñanza primaria. Por otra parte, observamos la creciente facultad de elegir asignaturas, fórmula inexistente en el bachillerato de 1938 pero que aparece en el plan de 1957 en el nivel superior y en el Preu, con la opción entre ciencias o letras, aunque se debiera cursar todas las asignaturas del bloque una vez elegido éste. Sin embargo, es en el BUP actual donde es posible desechar algunas asignaturas de la opción escogida. Estos cambios, empero, se encuentran todavía lejos de los currículums flexibles a los que, por ejemplo, se referían los autores de «A Nation at Risk». Además, pese a la fragmentación del ciclo clásico del Bachillerato y de la ruptura del currículum único, si comparamos el número total de horas lecti-

vas semanales en los siete cursos que componen el tramo secundario (incluyendo el segundo ciclo de la EGB) podemos ver que la única pérdida en asignaturas, otrora consideradas centrales, afecta a las Lenguas Clásicas. Ante este hecho no son de extrañar las protestas de los defensores de las lenguas muertas, argumentando su importancia en distintos aspectos (cultural, enriquecedora del lenguaje, en la disciplina intelectual, etc.) y su progresiva cuasidesaparición de los planes de estudio (36). Pero ésta es la única excepción ya que en el resto de las asignaturas cruciales (Lengua y Literatura Española, Matemáticas, Ciencias Sociales-Geografía e Historia y Ciencias Naturales-Física y Química) en plan de 1957 y aun más el ciclo EGB-BUP-COU, presentan un mayor número de horas lectivas comunes a lo largo del ciclo completo. Si a ello añadimos que estas asignaturas disponen de horas opcionales en estos dos planes la diferencia de horario es mayor. Y se incrementa en 1975 con respecto a 1957. Estos datos pondrían en cuestión, salvo en las Lenguas Clásicas, donde se corrobora, la tesis de una «pérdida de peso de las humanidades en los planes de estudios del Bachillerato, con las sucesivas reformas, a costa de la expansión de los contenidos científicos-experimentales y la incorporación de actividades físico-deportivas, artísticas, manuales y tecnológicas» (37). Más bien, entre 1938 y nuestros días ha ocurrido algo distinto, con un incremento de las Humanidades en lo que se refiere a Lengua y Literatura Española y a la Geografía e Historia-Ciencias Sociales, un ligero aumento de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales-Física y Química, un descenso de las materias más lúdicas y una fuerte disminución de las Lenguas Clásicas.

2. Un segundo aspecto consiste en investigar la presencia de pruebas selectivas extraordinarias que nos muestren los rendimientos finales de quienes consiguen llegar a ellas. En el capítulo anterior vimos cómo los resultados habían mejorado con los años. Sin embargo, también podemos constatar unas pruebas extraordinarias progresivamente diluidas y disminuidas a partir de 1970, al ser reemplazadas por exámenes parciales y segundas oportunidades (plasmación práctica del concepto de evaluación continua que introduce la LGE), quedando únicamente como prueba selectiva extraordinaria las actuales pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (38), configuradas estas de una forma más flexible —respondiendo así a la aparición de materias optativas— con un fuerte peso en su resultado de la nota media del bachillerato y con la ausencia de pruebas orales (39).

(36) Por ejemplo, Gálvez, M.^a Antonia, *El Latín y el Griego en el BUP*, El País, 15-III-1983, el Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias, Sociedad Española de Estudios Clásicos. Madrid 1984, así como el artículo de Francisco R. Adrados, «Lenguas clásicas, otra vez». El País, 3-II-1987.

(37) García Garrido, J. L., *Con la Reforma de las Enseñanzas Medias, España a la zaga de los países culturalmente avanzados*, ABC, 12-III-1985.

(38) Puede verse la distinta estructuración de las pruebas selectivas anteriores a 1970 en Carlos Omeda, *op. cit.* En lo referente a las actuales pruebas de selectividad, la normativa básica, ligeramente modificada, se recoge en la Ley 30/1974 de 24 de julio (B.O.E. de 26-VII-1974).

(39) No he considerado la obtención o no del Título de Graduado Escolar como prueba selectiva puesto que no se obtiene mediante evaluación extraordinaria. Ello no significa que no produzca una selección entre quienes lo obtienen y quienes no lo alcanzan; pero ésta se produce no por vía excepcional sino integrada en la organización interna del último curso.

3. Un tercer terreno que iluminar se encuentra en los cambios acaecidos en los contenidos de determinadas asignaturas (sobre todo aquellas consideradas nucleares del plan) que conllevan la disminución o eliminación de los planteamientos tradicionales que las impregnaban. De esta forma han aparecido las denominadas Matemáticas Modernas, la Historia y la Geografía entendidas como Ciencias Sociales, la moderna Lengua y una nueva concepción del aprendizaje del Idioma extranjero y de las Ciencias Experimentales. Estas transformaciones, debidas a una filosofía que ha calado, con diversas intensidades y orientaciones, en la casi totalidad del mundo educativo (40) y que ha considerado necesario renovar materias y contenidos propios de concepciones anticuadas del saber o poco adaptables a las nuevas exigencias de una sociedad cambiante, van acompañadas en ocasiones por la asunción de una concepción pedagógica que define la enseñanza de una forma activa, diferenciada de las maneras tradicionales de transmisión de conocimientos en las escuelas —una relación más estrecha entre profesor y alumno frente a la clase magistral, un aprendizaje basado en la inducción del alumno que en otro definido según reglas y términos marcados por el profesor, etc.— Un resultado de esta concepción sería, según una parte de las argumentaciones críticas a ella, la constatación de la cada vez mayor frecuencia de faltas ortográficas y errores gramaticales —si hace quince años se suspendía la reválida por tener tres faltas de ortografía, ahora de cada cuarenta alumnos de primero de BUP, sólo diez no cometen fallos ortográficos graves y la casi totalidad puntúa deficientemente o no acentúa nunca (41)—. Pero este hecho no es exclusivo del sistema educativo, sino que mejor parece formar parte de un proceso de degradación general (42) que tendría uno de sus mejores ejemplos en la escuela. Por otra parte, está lejos de resultar evidente que los cambios ocurridos en los contenidos y orientaciones conlleven una disminución de los conocimientos, más bien parece que sólo han supuesto una sustitución de temarios considerados anticuados por nuevas formulaciones que no han afectado al núcleo central de las disciplinas básicas (43).

4. Un último argumento a considerar se enraiza con la progresiva implantación de un ciclo único en las Enseñanzas Medias, con la subsiguiente obligatoriedad y generalización de un mayor tramo de la educación secundaria, puesto que al ir unido a la fijación unos objetivos que garanticen un mínimo de conocimientos en todos los niños, intentando con ello eliminar o reducir las diferencias obser-

(40) En este sentido puede citarse la opinión que en 1970 ofrecía alguien poco sospechoso de apoyar cambios educativos radicales: «La idea de que un estudiante debe saber de todo un poco y de nada mucho —que es la nota dominante de nuestros planes de estudios— debe superarse mediante la noción de que la sociedad lo que demanda cada vez más son especialistas eficaces y no «humanistas malogrados», permítaseme esta expresión. Las necesidades de la sociedad moderna no precisan de estudiosos capaces de recitar de memoria la lista de los reyes godos —por tener un ejemplo tópico—», Jiménez Blanco, José. *Tendencias Actuales de la Educación*. Curso de la Cátedra Barree de la Maza. Separata. Santiago de Compostela, 1971, p. 77.

(41) *Suspense en Ortografía*, El País, 24-XII-1985.

(42) Véase, De Miguel, Amando, *La Perversión del Lenguaje*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid, 1985.

(43) Pueden consultarse los temarios del Bachillerato de 1957 en el libro de Manuel Utande, *op. cit.* y del actual Bachillerato en O.M. de 22-III-1975 (B.O.E. de 18-IV-1975, pp. 8049 y ss.); para el segundo ciclo de EGB en la publicación *Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la EGB*, Ed. Escuela Española, S.A. Madrid, mayo de 1983.

vadas en función de variables sociales o individuales, se ha señalado que se produce una nivelación por abajo en los conocimientos impartidos y en los rendimientos exigidos, con el consiguiente cercenamiento de las posibilidades de incrementar el aprovechamiento en aquellos alumnos con mejores aptitudes, máxime cuando no se han arbitrado fórmulas que organicen las clases según el rendimiento de los alumnos. En esta lógica se inscribe el Decreto de Objetivos Mínimos de la EGB de 1972 (44). A su vez, esta normativa, después de más de diez años de vigencia, está lejos de haber conseguido sus objetivos, no ya por los resultados obtenidos al final del segundo ciclo de EGB, sino también en los primeros cursos de la EGB donde sólo un 60 por 100 de los alumnos llega al 42 por 100 de los aprendizajes que debieran alcanzar en el primer ciclo de la EGB (45). Pero pese a la tesis de la nivelación por abajo con la implantación del ciclo superior de la EGB, a la que, en el caso español, sus críticos denominan «la Egebeización del Bachillerato», no estamos seguros de que estos objetivos mínimos estén por debajo del nivel que alcanzaban los estudiantes en los primeros cursos del bachillerato tradicional.

Agotadas nuestras pistas y con el grado de incertidumbre que algunas de ellas nos han transmitido, formularé una hipótesis tentativa basándome en las consideraciones anteriores. Mi conjetura es la siguiente: Si nos referimos al nivel obligatorio, la mejora general parece clara, por cuanto la implantación de la EGB ha permitido que un mayor número de alumnos lleguen a recibir y asimilar (aunque sólo sea en parte) mayores y mejores conocimientos que en épocas pasadas donde el punto de referencia para una buena parte de los niños era la enseñanza primaria. Tampoco creo que la implantación de este ciclo unitario haya afectado especialmente a quienes continúan el bachillerato puesto que éste prácticamente no ha variado en sus niveles de conocimientos impartidos mientras que sigue conservando un núcleo fuerte de cuatro años que, además, es recorrido con un año más de edad. Si por el contrario, nos ocupamos de quienes llegan a las puertas de la Universidad, la respuesta no es tan clara. Teniendo en cuenta que a juzgar por las quejas de los profesores la situación nunca ha sido buena, y si consideramos el aumento del número total de alumnos que consiguen llegar al final del ciclo secundario (46) y la facilitación del tránsito por la progresiva desaparición de las pruebas selectivas, la situación de los últimos diez o quince años se caracterizaría por una mayor percepción de esa discreta situación tradicional. Más concretamente, no es que haya descendido el nivel sin más, sino que junto a los mejores, que siguen llegando, aparecen también los de siempre, los no tan buenos, pero cada vez ambos llegan en números absolutos mayores. Y a ello no es ajena la utilización instrumental de la Educación para conseguir mejores posiciones o mayores remuneraciones. Pero esto no es nuevo, sino algo propio de una sociedad que sin prestar una adecuada atención a los problemas de la calidad de la enseñanza, compute

(44) El País, 4-II-1986.

(45) Maravall, J. M., *La Reforma de la Enseñanza*. Ed. Laia. Barcelona, 1984, p. 87. Maravall hace referencia a un estudio de la Inspección General de la EGB.

(46) Según el *Libro Blanco, op. cit.*, de cada 100 niños que iniciaban la Primaria, sólo cinco conseguían aprobar el Preuniversitario, mientras que de cada 100 muchachos que en 1975 terminaban la EGB, eran 16 los que superaban el COU. Los datos de 1975 son de Fernández Enguita, M., *La Enseñanza Media, encrucijada del sistema escolar*, en *Educación y Sociedad*, n.º 1, 1983, pp. 55-85.

cada vez con mayor intensidad y cada vez procurando que sea a un coste menor, por lograr movilidad vertical o el mantenimiento del status social y que asigna a la Enseñanza media y superior la función de ser un buen medio para conseguirlo.

En el actual contexto, la necesidad de emprender una operación destinada a conocer cuál es la calidad de nuestros estudiantes y de nuestro sistema educativo, es más apremiante si cabe por cuanto que la reforma de las Enseñanzas Medias actualmente en experimentación —que va a suponer la obligatoriedad y generalización de la educación común hasta los dieciséis años con la reducción de la vía propedéutica a dos años, una mayor flexibilidad en el currículum con el descenso del número de horas recibidas de determinadas asignaturas según la opción elegida y el incremento hasta los dieciséis años de los objetivos mínimos (47)—, va a traer un nuevo aluvión de críticas y réplicas acerca de si con ella empeora o no la calidad de los estudiantes. De momento, las primeras voces críticas ya han aparecido denunciando lo que consideran una infantilización y desnacionalización de la enseñanza, con una trivialización de los objetivos y contenidos y una pérdida de tiempo en beneficio de actividades profesionales ajenas al bachillerato (48). Otros, desde posiciones más próximas a la Reforma también han mostrado su preocupación por una rebaja importante en los contenidos de asignaturas tales como la Historia (49). Mientras tanto, desde el Ministerio se afirma, basándose en los estudios experimentales evaluadores de los resultados de la Reforma, que los rendimientos de los alumnos del nuevo Bachillerato general (14-15 años) son mejores que los de sus compañeros que cursan BUP o FP (50). La polémica está servida, pero un conocimiento profundo y continuado del problema parece todavía lejano.

IV. MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS Y ACTITUDES DE LOS AGENTES SOCIALES: LA ELUSION DE LOS PROBLEMAS DE LA CALIDAD

No podemos referirnos a la calidad de una institución sin tener en cuenta que ésta es en buena parte el resultado, tanto en el producto final como en los procesos intermedios, de las conductas de los individuos involucrados en ella. En estas acciones podemos distinguir dos aspectos: los microprocesos que forman la vida cotidiana de los actores en la organización y las dimensiones de las conductas sociales que aun teniendo una vinculación a opciones individuales se ligan a los aspectos estructurales del sistema —expectativas, motivaciones, etc. Con respecto a la primera cuestión, la información es escasa, pero puede ser indirectamente ilustrada mediante la segunda, con la evidencia disponible sobre las actitudes y opiniones de los agentes sociales específicos. Estos se encuentran divididos por diferen-

(47) Véase en *Hacia la Reforma I*. Documentos, MEC, 1985. Más recientemente puede verse «Proyecto para la reforma de la Enseñanza [Propuesta para debate]». MEC, 1987.

(48) Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias, *op. cit.*, pp. 7 y 12.

(49) Conclusiones para el caso de la Geografía e Historia de la Segunda Trobada de Seminaris de Geografía e Historia de Cataluña, en *Historia Light*, El País, 25-XI-1986. También puede verse el artículo de Julio Valdeón Baruque, «La Historia y la Reforma de las Enseñanzas Medias», en El País, 26-I-1988.

(50) *Comunidad Escolar*, 24-II/2-III de 1986, p. 7.

cias de distinto tipo, pero según su posición de demandantes u oferentes en el sistema educativo pueden ser agrupados y estudiados.

1. *Padres e Hijos: Una demanda y una satisfacción creciente... y poco más*

Los padres han mostrado (cuadro 10) un interés continuo y creciente en que sus hijos obtengan estudios universitarios. Sus aspiraciones se han doblado en quince años y sus expectativas se han triplicado acercándose cada vez más al total de aspiraciones (éstas últimas implicarían un componente más ideal, mientras las expectativas ofrecen una dimensión más próxima a la realidad). Ambas agrupan a bastante más de la mitad de las familias españolas.

Cuadro 10

Aspiraciones y expectativas de realizar estudios universitarios

AÑO	(1) ASPIRACIONES (%)	(2) EXPECTATIVAS (%)
1966 (Amas de casa)	38	21
1969 (Amas de casa)	43	27
1974 (Población adulta)	62	30
1980 (Población adulta)	79	60

(1) Les gustaría que sus hijos realizaran estudios universitarios.

(2) Esperan que sus hijos realicen estudios universitarios.

Fuente: «La Selectividad Universitaria 1979-81» en REIS n.º 24 (1983), p. 228.

¿Cómo explicar este fenómeno creciente? Es comprensible que la mejora social y económica de amplios sectores del país en los últimos veinticinco años, junto a unas módicas tasas académicas, lo expliquen en parte. Sin embargo, esas expectativas no se habrían dirigido tan abrumadoramente hacia la educación superior si no se le concediese a esta el valor de una inversión de la que obtener mejores posiciones sociales. En esta consideración subyace la imagen de que conforme se alcance un mayor nivel educativo se competirá en un tramo más alto del mercado de trabajo con la consiguiente adscripción a mejores status y remuneraciones. Esta valoración —que, teóricamente, no se vería afectada por la crisis económica, sino que incluso la estimularía, al aumentar las dificultades de hallar empleo y con ello orientarles a mejorar sus niveles educativos para competir en el mercado de trabajo con mayores opciones— ha tenido más probabilidades de crecer conforme se ha unificado parte de la enseñanza secundaria y explicaría —junto a las deficiencias en que se mueve la FP— la mayor predilección que muestran padres y alumnos

por el Bachillerato frente a la FP (51). No es de extrañar, por tanto, que las gentes otorguen una extraordinaria importancia a la educación (52) y que prefieran como mejor solución para la enseñanza media una fórmula integrada que les haga más fácil recorrer ese camino (53).

Pero además de mandar a sus hijos a la escuela, conceder una gran importancia a la educación, preferir mayoritariamente fórmulas no clásicas para la enseñanza media y esperar o desear que sus hijos alcancen los niveles superiores, ¿qué más piensan y hacen? Ante todo, los padres muestran una alta satisfacción con la educación que reciben sus hijos. Satisfacción que parece permanente y creciente. Según una encuesta del IOP realizada en Madrid en 1965, un 86 por 100 de las personas que tenían hijos realizando estudios secundarios en la enseñanza oficial se mostraban satisfechos con la enseñanza que recibían. En 1983, según una encuesta de OYCOS, un 88 por 100 se muestra bastante o muy satisfecho, y en 1984, según el CIS, la satisfacción era similar (86 por 100). Esta opinión es ligeramente mayor entre quienes tienen a sus hijos en un colegio privado; en concreto, entre cuatro y diez puntos según las respectivas fuentes (54). A este sentimiento, se une la idea de considerar la enseñanza actual que reciben sus hijos como más completa y mejor a la que recibieron ellos mismos. En el cuadro número 11 podemos ver la regular apreciación que los encuestados hacen de esta cuestión.

Sin embargo, tan favorables opiniones para el sistema educativo no van acompañadas de una alta iniciativa en los centros docentes o de una convicción en su responsabilidad ante el fracaso escolar. A pesar de que los datos son escasos, parece ser que las Asociaciones de Padres de Alumnos, centran sus actividades en cuestiones extra-académicas, disponen de escasos medios y no acogen al más del 10 por 100 de los padres. Su participación en los consejos que preveía la LOECE fue escasa, no superando el 20 por 100 en la mayoría de los casos (55). Achacan, además, la causa del fracaso escolar a otras instancias o actores y con ello parecen olvidar su propia responsabilidad (56). En esta dirección se sitúan las respuestas que

(51) Véase en este sentido, Díaz Malleo, J. *Educación y Empleo: Algunas reflexiones sobre la llamada Formación Profesional*, Papeles de Economía Española, n.º 8, 1981. Respecto a las dificultades de encontrar trabajo según la educación alcanzada, la Encuesta de la Población Activa de enero-marzo de 1986, señala una tasa de paro entre los titulados del 16'1 por 100, 17, mientras que la tasa de desempleo general alcanza al 22'1 por 100 del universo considerado.

(52) En 1974, según una encuesta del IOP, el 77 por 100 de los españoles pensaban que la educación era uno de los temas más importantes; y en 1983, según el barómetro n.º 39 del C.I.S., un 63 por 100 respondía que era uno de los más importantes mientras un 30 por 100 estimaba que era importante.

(53) Según una encuesta del C.I.S. de junio de 1982, un 25 por 100 de los entrevistados pensaba que el actual diseño del ciclo medio (BUP y FP) era el adecuado, un 16 por 100 estimaba que lo mejor sería un ciclo unificado entre los 14 y 18 años, mientras que un 27 por 100 creía que sería más acertado establecer un ciclo único hasta los 16 años y otros dos años separados según el punto de destino.

(54) El dato de la empresa OYCOS se publica en *La Actualidad Docente*, n.º 67 de abril-1983. El dato de 1984 corresponde al barómetro n.º 48 del C.I.S. de julio de 1983.

(55) *El País*, 22-IV-1986. *Suplemento de Educación*. Sobre las APAS, los informes de la Inspección de Bachillerato sobre el funcionamiento de los centros ofrecen esa impresión.

(56) Según los datos de la encuesta del C.I.S., «Educación y Enseñanza», de 1982, el 50 por 100 de los encuestados pensaban que la culpa era de todos los integrantes del sistema, un 11 por 100 que era del sistema abstracto, un 18 por 100 que de los propios alumnos, y un 7 por 100 que de los profesores. Sólo un 1 por 100 para el BUP y un 2 por 100 para la EGB creían en su propia responsabilidad ante el fracaso escolar. Creo que los datos pueden ser explicables a la luz de la teoría de la Disonancia Cognitiva

Cuadro 11

Opinión de los padres sobre la Enseñanza

1980 (1) En su opinión, ¿los alumnos salen hoy del colegio mejor, igual o peor preparados que cuando usted salió?

MEJOR, 66 por 100

IGUAL, 12 por 100

PEOR, 7 por 100

NS/NC, 12 por 100

1980 (1) Y, según usted, ¿sus hijos u otros estudiantes que conozca estudian más, igual o menos de lo que estudiaba usted a sus edades?

MAS, 55 por 100

IGUAL, 19 por 100

MENOS, 10 por 100

NS/NC, 14 por 100

1982 (2) ¿Cree usted que en líneas generales la educación primaria y media actuales son mejores que antes de la reforma de 1970?

ES MEJOR AHORA, 50 por 100 en EGB y 46 por 100 en BUP.

ES IGUAL, 15 por 100 en EGB y 14 por 100 en BUP.

ES PEOR, 7 por 100 en EGB y 7 por 100 en BUP.

NS/NC (*), 29 por 100 en EGB y 34 por 100 en BUP.

(*) El alto peso de este ítem podría ser explicado por el universo de la encuesta que comprende a la población a partir de los 14 años.

1984 (3) En general, ¿diría usted que el tipo de educación que reciben sus hijos en la escuela o colegio comparada con la que recibió usted cuando tenía su edad es?

MUCHO MEJOR, 33 por 100

BASTANTE MEJOR, 49 por 100.

MAS O MENOS IGUAL, 12 por 100.

BASTANTE PEOR, 3 por 100.

MUCHO PEOR, 1 por 100

NS/NC, 3 por 100.

(1) Muestra de 24.998 personas de 18 y más años.

(2) Muestra de 3.192 personas de 14 y más años.

(3) Muestra de 2.461 personas de 18 y más años.

Fuente: Banco de Datos del C.I.S.

dan cuando son preguntados por los principales problemas que tiene la escuela a la que asisten sus hijos (57).

como una forma de evitar el coste emocional entre el extraordinario interés concedido a la educación, los resultados obtenidos por sus hijos y su escasa participación en las tareas educativas más sustantivas. Lo más fácil es transferir los problemas al resto de los colectivos o al sistema en abstracto. Véase, Festinger, León, *Teoría de la Disonancia Cognitiva*. IEP. Madrid, 1975.

(57) Mencionan como primer problema la falta de medios (24 por 100) y la falta de disciplina (22 por 100) mientras que el desinterés de los padres sólo alcanza el 3 por 100 de las respuestas. Aun pre-

¿Y de sus hijos qué sabemos? Conforme han aumentado las expectativas de sus padres y se ha logrado la escolarización común y obligatoria, su acceso a la enseñanza secundaria y superior ha aumentado considerablemente. Si en 1960 sólo la cuarta parte de los jóvenes entre 15 y 20 años eran estudiantes, en 1982, son el 60 por 100, mientras que entre los muchachos de 15 y 16 años alcanza al 75 por 100. Y más de la mitad de ellos cursan BUP o COU (58). Las desigualdades sociales ante la educación, aun manteniendo altos diferenciales, han disminuido sensiblemente y en la actualidad, por ejemplo, hasta una tercera parte de los hijos de los trabajadores agrícolas se encuentran en los niveles post-obligatorios, si bien la proporción supera el 70 por 100 entre las clases medias y altas (59).

Sobre su comportamiento se escuchan voces, a menudo y desde distintos ángulos, denunciando una pérdida de interés de los alumnos que estaría en relación, en unos, en la proliferación de subculturas juveniles, y en otros, en una pérdida de utilidad de los estudios ante un panorama restringido de empleo y la escasa conexión de sus estudios con el mundo laboral. Los datos de rendimiento en pruebas selectivas pueden contradecir esta sensación para quienes consiguen alcanzar esos niveles. Pero creo más pertinente considerar una actitud permanente de distanciamiento entre los intereses inmediatos de los jóvenes, inmersos en el tráfigo de la adolescencia, y la cultura y conocimientos enciclopedistas que ofrece la enseñanza secundaria. Muy a menudo ello deriva en distanciamiento, aburrimiento, e inhibición y esto parece que sea común tanto al pasado como al presente, pese a las mejoras pedagógicas alcanzadas (60). Ello se ve agravado al mostrar la población española en general, incluidos los jóvenes, una predisposición cultural muy baja y

guntados por un segundo problema, las respuestas que citan el desinterés de profesores, alumnos o achacable a malos profesores, se sitúa ligeramente por encima del desinterés de los padres (10 por 100). Datos del barómetro del C.I.S. n.º 48 (19-VII-83).

(58) Según las Encuestas de la Juventud, un 60 por 100 de los jóvenes entre 15 y 20 años cursan BUP o COU, y un 10 por 100 el segundo ciclo de EGB. Véase Banco de Datos del C.I.S. y el *Informe Sociológico sobre la Juventud Española*. 1960-82. Fundación Santa María. Ediciones S.M. Madrid, 1984, pp. 17, 25, 56 y 60.

(59) *Ibid.* Por otra parte, en 1970, casi un tercio de los alumnos de Universidad son hijos de profesionales liberales y cuadros superiores, cuando estos no constituyen más que el 3,3 por 100 de la población activa masculina, mientras que los hijos de los obreros cualificados, quienes son casi un tercio de la misma población, representan aproximadamente el 7 por 100 del total de alumnos. En 1979, sin embargo, la tercera parte de los aspirantes a ingresar en la Universidad pertenecen a las cinco categorías profesionales inferiores que suponen el 64 por 100 de la población activa, mientras que el 29 por 100 de los aspirantes son hijos de las cinco capas más favorecidas socialmente, que suman el 7 por 100 de la población activa. La relación, que ha mejorado, todavía muestra unas claras desigualdades sociales. Véase *La Selectividad Universitaria 1979-81*, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* n.º 24. XXII de 1983.

(60) Véase, si no, la opinión de uno de nuestros mejores intelectuales: «... comprendí muy claramente lo que estaba sintiendo en mi interior desde largo tiempo atrás: que en nuestras famosas escuelas secundarias austriacas estábamos perdiendo el tiempo miserablemente, aun cuando nuestros profesores eran bastante instruidos y se esforzaban con ahínco por hacer de nuestras escuelas las mejores del mundo. Que gran parte de sus enseñanzas eran aburridas en extremo —horas y horas de tortura sin esperanza— no era nuevo para mí. Salí de allí inmunizado: nunca desde entonces he sufrido de hastío». Popper, K., *Búsqueda sin término*. Tecnos. Madrid, 1977, p. 43. Sobre el tema en la actualidad en España puede verse el libro de Alberto Moncada, *El Aburrimiento en la Escuela*. Ed. Plaza y Janés. Barcelona, 1985, especialmente, la última parte, que recoge las entrevistas mantenidas en distintos colegios de Madrid.

detectarse en los estudiantes, sobre todo entre los que cursan BUP, una alta influencia familiar (61).

Pero aun así, los jóvenes creen mayoritariamente que los estudios les van a ser útiles para encontrar un empleo (76 por 100) además de ofrecerles perspectivas de tener éxito en la vida (58 por 100) y aunque es dominante la idea de que cuando acaben sus estudios tendrán dificultades para colocarse (76 por 100) sólo la mitad dejaría sus estudios a cambio de un buen empleo (cuadro número 12). De estos resultados podría extraerse la siguiente división de la juventud en relación con los estudios: a) aquéllos que persuadidos de la utilidad de éstos prefieren continuarlos hasta su finalización, estimando que cuanto más altos sean más probabilidades tendrán de encontrar mejores trabajos, dándoles con ello un carácter instrumental (62); b) y quienes piensan, al hilo de las dificultades percibidas y de su más bien escaso interés en continuar sus estudios, en aceptar la salida más cercana representada por conseguir un buen empleo. Esta opción ha aumentado en los últimos años, según las distintas Encuestas a la Juventud, y afectaría más a quienes provienen de orígenes sociales más humildes y/o han interiorizado con mayor fuerza las recientes subculturas juveniles que muestran una preferencia por mensajes y canales alejados del sistema educativo (63).

Pero a pesar de todo, los estudiantes muestran una satisfacción con la enseñanza recibida en general, que además ha ido aumentando progresivamente. Si entramos en detalle, los únicos temas donde la satisfacción no es mayoritaria, aunque también ha mejorado, es en las actividades culturales extra-académicas y en su participación en la gestión de los centros (ver cuadro número 13).

2. Los Oferentes: la carrera por la seguridad, la expansión y la defensa de los intereses

A) El Profesorado (64).

Conforme crecía el sistema educativo, los docentes han visto cómo se incrementaba su número y pasaban a depender mayoritariamente del Estado, logran-

(61) Según una encuesta del Ministerio de Cultura, en 1980, el 35 por 100 de los jóvenes de 13 años declaraba no leer libros o cuentos prácticamente nunca, un 24 por 100 lo hacía un día a la semana, varios días un 28 por 100 y todos los días un 12 por 100. MC, *Los hábitos culturales de la población española*. Madrid, 1980.

Por otra parte, según una encuesta del C.I.S. de abril de 1984, el 43 por 100 de los estudiantes de BUP señalan la influencia familiar como causa de su elección, mientras que para el total de estudiantes la media se sitúa en el 24 por 100.

(62) No es de extrañar, por tanto, que empiece a verse un universitario más competitivo en relación a los estudiantes de los años 60 y 70, que centra sus preocupaciones en obtener un buen expediente académico, un título y los conocimientos profesionales suficientes que le faciliten el posterior acceso a un puesto de trabajo. Ver *El País*, 17-VI-1986.

(63) Véase, en Fundación Santa María, *op. cit.* Un estudio cualitativo sobre los abandonos y su gestación puede consultarse en De Francisco, Pablo y Taboada, Juan G. *Los abandonos en el BUP y COU durante el curso 1981-82 en Madrid capital*. INCIE, 1982. Sobre el tema de las subculturas juveniles véase Gil Calvo, Enrique, *Los depredadores audiovisuales*. Tecnos, Madrid, 1985.

(64) Nuestros datos sobre el profesorado se limitan a quienes trabajan en centros públicos debido a

Cuadro 12

Opiniones de los estudiantes

1982/ (1) ¿Crees que los estudios que estás realizando o piensas realizar te ofrecen muchas perspectivas de tener éxito en la vida?

MUCHAS PERSPECTIVAS, 11 por 100.
BASTANTES PERSPECTIVAS, 47 por 100.
POCAS PERSPECTIVAS, 35 por 100.
CASI NINGUNA O NINGUNA, 5 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

1982/ (1) ¿Crées que tendrás dificultades para colocarte cuando acabes tu carrera o tus estudios?

MUCHAS, 34 por 100.
BASTANTES, 42 por 100.
POCAS, 19 por 100
NINGUNA, 3 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

1982/ (1) Si ahora te dieran a elegir entre un buen empleo, en donde ganaras un buen sueldo, o seguir estudiando hasta concluir tus estudios o especialidad, ¿qué es lo que probablemente harías?

TOMAR EL EMPLEO, 59 por 100.
SEGUIR ESTUDIANDO, 38 por 100.
NS/NC, 3 por 100

1984/ (2) ¿Dejarías de estudiar si te ofrecieran un buen empleo?

SI, 47 por 100.
NO, 46 por 100.
NS/NC, 7 por 100.

1984/ (2) ¿Consideras que los estudios que haces te serán muy útiles, bastante útiles, poco o nada útiles a la hora de buscar un empleo?

MUY UTILES, 26 por 100.
BASTANTE UTILES, 50 por 100.
POCO UTILES, 18 por 100.
NADA UTILES, 3 por 100.
NS/NC, 2 por 100.

(1) Muestra de 3.654 jóvenes entre 15 y 20 años.

(2) Muestra de 2.000 jóvenes entre 15 y 17 años.

Fuente: Encuesta a la Juventud. Banco de Datos de C.I.S.

Cuadro 13

Satisfacción de los jóvenes con la Enseñanza

GRADO DE SATISFACCION GENERAL DE LOS JOVENES CON LA ENSEÑANZA RECIBIDA (1)		
	1977 (%)	1982 (%)
Muy Satisfecho	12	26
Algo Satisfecho	42	49
Poco Satisfecho	31	12
Nada Satisfecho	13	5
NS/NC	2	2
	(N = 2.216)	(N = 2.228)

GRADOS DE SATISFACCION CON DIVERSOS ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO			
Aspectos de la enseñanza	1975 (2)	1977 (1)	1982 (1)
	%	%	%
Número de profesores	74	67	83
Dedicación del profesorado	55	42	65
Competencia científica del profesorado	57	46	66
Competencia pedagógica del profesorado	45	35	55
Relación personal profesor-alumno	40	39	56
Relación con los compañeros	82	84	87
Participación de los estudiantes en la gestión de los centros	27	24	40
Equipamiento escolar	41	37	50
Actividades culturales extra-académicas	31	24	39
Programas y textos	51	47	58
Utilidad práctica de la enseñanza	58	51	65
Reglamentos y normas del centro	52	34	55
	(1.740)	(2.216)	(2.228)

(1) Población entre 15 y 20 años.

(2) Población entre 15 y 25 años.

Fuente: *Informe sociológico sobre la Juventud en España (1960-82)*. Fundación Santa María. Ediciones S.M. Madrid, 1984.

do estos últimos, la plaza de funcionario, no sin antes llevar a cabo movilizaciones y acciones reivindicativas.

En este contexto aparecen satisfechos con su trabajo en general (80 por 100), aunque en los profesores de BUP y COU la satisfacción es algo menor (71 por 100). Este sentimiento es incluso mayor en los aspectos internos del trabajo: segu-

ridad en el empleo, vacaciones, relaciones con los alumnos y colegas, libertad para organizar las tareas en el aula y lugar de residencia; y menor en los aspectos más externos: los salarios y el prestigio social. En el caso de los profesores de bachillerato la satisfacción en los últimos alcanza sólo una tercera parte del total. Aun así, los profesores de centros públicos piensan que, comparados con sus compañeros de la enseñanza privada, su situación es mejor en cuanto a los salarios, la libertad para organizar el trabajo y, sobre todo, la seguridad en el empleo, mientras que en las restantes cuestiones opinan que su situación es semejante.

Las razones que declaran que les llevaron a la enseñanza son predominantemente de tipo vocacional, mientras que los motivos relacionados con problemas económicos o imperativos laborales son menores (un 23 por 100 del total de profesores y un 14 entre los de BUP y COU).

Pero la general satisfacción con su trabajo no es extensible a su formación, especialmente en las cuestiones pedagógicas. En cuanto a la formación de contenidos que recibieron, los docentes se hallan divididos, ya que, si bien son más (44 por 100) quienes piensan que fue buena, un 38 por 100 estima que fue regular y un 17 por 100 la califica de mala. Aun así, lo que peor valoran es su formación pedagógica, sobre todo entre los profesores de BUP y COU (un 55 por 100 cree que fue mala y sólo un 12 por 100 considera que ha sido buena). Las opiniones entre los profesores de EGB está más dividida, al ser un 37 por 100 los que creen que fue mala, un 24 por 100 quienes piensan que fue buena y un 38 por 100 los que estiman que fue regular.

A pesar de la negativa valoración de la formación que recibieron, los profesores no creen, como podemos ver en el cuadro número 14, que en ellos estén los problemas más importantes de la escuela, sino que prefieren señalar como tales, la escasez de medios económicos (como principal problema), la falta de interés de padres y alumnos y la baja preparación de estos últimos. Por supuesto que estas respuestas podrían constituir una pista interesante en estudios de microprocesos, pero también nos dan cuenta de la ausencia de una tensión profesional que situara su propia acción (central dentro del proceso educativo) como responsable en parte, ya por activa, ya por pasiva, de la inhibición educativa. Desde esta perspectiva, sus opiniones se parecen mucho a las respuestas dadas por los padres en relación a las causas del fracaso escolar.

B) Los Empresarios: Enseñanza Pública y Privada

En su actuación podríamos señalar dos frentes: en el primero, caracterizado por la expansión, los éxitos han sido notables, al ofrecer un servicio progresivamente ampliado y mejorado en sus aspectos más cuantitativos (centros, profesores, plazas escolares, edad obligatoria de escolarización, etc); pero incluso aquí se detectan lagunas como las escasas dotaciones destinadas a material didáctico (65),

(65) De las 65.000 pesetas y 93.000 pesetas de coste medio por alumno y año en EGB y BUP-COU respectivamente, ni siquiera 600 pesetas se dedican a material didáctico en los centros públicos. El País, 12 XI.1985.

Cuadro 14

Encuesta a profesores no universitarios de Centros Públicos en 1984

¿CUALES SON, A SU JUICIO LOS DOS PROBLEMAS MAS IMPORTANTES
CON QUE TIENEN QUE ENFRENTARSE LAS ESCUELAS?

Primer Problema	Profesor de EGB (%)	Profesor de BUP-COU (%)	Total (%)
Falta disciplina	16	7	13
Drogas	3	4	3
Faltan medios económicos	40	50	43
Faltan buenos profesores	2	2	2
Falta interés profesores	3	6	4
Falta interés padres	21	8	18
Falta interés estudiantes	7	15	9
Baja preparación estudiantes	1	4	2
Indisciplina de los estudiantes	1	-	-
Otros	1	1	1
Ninguna	1	-	-
NS/NC	4	4	5
Segundo Problema			
Drogas	1	-	1
Falta de medios económicos	5	4	5
Falta buenos profesores	2	1	2
Falta interés profesores	2	4	3
Falta interés de los padres	27	10	21
Falta interés de los estudiantes	31	27	21
Baja preparación de los estudiantes	13	36	22
Indisciplina de los estudiantes	9	6	8
Otras	9	11	9
Ninguna	-	-	-
NS/NC	-	1	1
	(2.271)	(725)	(3.423)

Fuente: Encuesta CIDE 84, a profesores no universitarios de centros públicos. Tomado de *Revista de Educación* n.º 277, V.VII 1985, pp. 232.

o el estancamiento del porcentaje asignado al Ministerio de Educación en los Presupuestos Generales del Estado (66).

Sin embargo, en el capítulo de la calidad, la atención ha sido muy diferente. El Estado, atento sobre todo a la expansión del sistema, no ha mostrado ni energía,

(66) Si en 1970, era del 13,7 por 100 y en 1979 del 17,3 por 100, en 1984 vuelve a ser del 13,4 por 100 según datos del Informe del MEC a la OCDE, 1984 *op. cit.*, p. 79.

ni predisposición, para impulsar un programa de control y mejora de la calidad del sistema educativo (67), como por ejemplo ha ocurrido en los Estados Unidos, con la creación de una Comisión Nacional sobre la Calidad de la Educación, que junto a otras instituciones similares de ámbito público o privado, han sido capaces de analizar sus problemas y ofrecer soluciones; en menor medida, otro tanto ha ocurrido en Francia (68). Esta característica parece común a la enseñanza privada quien, desde la creencia de que imparte una enseñanza de mayor calidad (69), ha centrado sus principales acciones y energías en la negociación de las sublevaciones estatales o en el enfrentamiento con el Estado para garantizar una gestión sin interferencias en el ideario propio del Centro.

3. La sociedad civil: la lucha por el modelo de enseñanza

En este marco de enseñanza pública y privada, empresarios, padres de alumnos, partidos políticos y sindicatos se han visto involucrados en una batalla por la definición de las relaciones entre Estado y Escuela Privada. Tras la aprobación de la Constitución de 1978, donde se llegó a un pacto escolar gracias a la ambigüedad del artículo en este tema (artículo 27), la serie de conflictos por intereses distintos ha sido continua, tanto en las cuestiones fundamentales —la aprobación de las Leyes Orgánicas que desarrollaban la Constitución provocaron sendos Recursos Previos de Inconstitucionalidad— como en otras menores (70), y con distintas intensidades en los más variados lugares (71). A estos conflictos han dedicado sus mayores esfuerzos y en ellos, junto a la defensa de sus modelos educativos y sus distintos intereses, todos han enfatizado su intención de hacer constar que tras sus

(67) Véase, por ejemplo, las siguientes líneas: «... en el quinquenio 78-82 se invirtieron 2.884 millones de pesetas en el perfeccionamiento del profesorado a través de los ICE y en actividades gestionadas a través de la Subdirección de Perfeccionamiento del Ministerio. Sin embargo, no se ha dispuesto tan siquiera de información adecuada acerca de la eficacia de estos programas, al haberse trazado las acciones sin planes serios de evaluación». Maravall, J. M. *Op. cit.*, p. 77.

(68) Véase un resumen de esas investigaciones (*A Nation at Risk, Action for Excellence, America's competitive Challenge y Educating Americans for the 21st Century*) en el *Suplemento de Educación* del *New York Times*, 13-XI-1983. Últimamente ha aparecido *What Works. Research about Teaching and Learning. U.S. Department of Education, 1986*, donde se explicita una serie de recomendaciones a padres, alumnos y profesores para mejorar la enseñanza. En Francia se inició una acción similar con las propuestas del socialista J. P. Chevènement durante su cargo al frente del Ministerio de Educación, de garantizar plenamente unos mínimos (las cuatro reglas) en la enseñanza primaria y aumentar la calidad secundaria.

(69) Véase, por ejemplo, *La Actualidad Docente*, n.º 67 de abril de 1983. Aunque se aportan distintos datos (preferencias de padres, diferencias de fracaso escolar, resultados de selectividad) que insisten en ello, no existe un conocimiento corroborado. Algunos de ellos son discutibles y otros no consideran el origen social distinto de los alumnos o muestran diferencias poco relevantes. Por ejemplo, en los resultados de la Selectividad (REIS n.º 24, *op. cit.*) de 1981 sólo existen cinco puntos de diferencia a favor de los centros privados religiosos respecto a los estatales, mientras que los privados seculares están dos puntos por debajo de los estatales. Con todo, la afirmación contraria también dista de ser considerada con certeza, y la necesidad de estudios más profundos es patente. Una buena pista para iniciar la búsqueda sería preguntarse por qué la clase dirigente española, incluida la que aboga por un sistema público lleve, mayoritariamente, a sus hijos a centros privados. Ver *El País*, 27-XI-1984.

(70) Por ejemplo, los conflictos Iglesia-Estado por la «Guerra de los Catecismos».

(71) Véase, por ejemplo, la denominada Batalla Jurídica en torno a disposiciones ministeriales del más variado tipo, emprendida por la CECE, la FERE y la CONCAPA. ABCE, 18-II-1986.

propuestas se hallaba el deseo de lograr una mejora de la calidad de la enseñanza. No obstante, como acabamos de ver, el comportamiento real de los agentes dista bastante de estar orientado por los mismos ideales que sus declaraciones retóricas.

Una última llamada de atención cabe hacerla sobre los intelectuales. Unos, los más radicales, han olvidado esta cuestión al centrarse o bien en estudiar las desigualdades sociales observadas en la escuela o bien en lanzar argumentos de raíz externalista, identificando las llamadas a mejorar la calidad con el aumento de las desigualdades y con los intereses del sistema capitalista en general y de la moderna industria en particular. Otros, los más conservadores, han denunciado descensos en los niveles de los conocimientos o trivializaciones de lo enseñado sin preocuparse de estudiar los niveles anteriores del sistema educativo o iniciar estudios para corroborar la certeza de sus afirmaciones. El resto les ha observado y apenas si ha mostrado interés en el tema. Entre todos, poco han hecho por establecer las bases de un debate o suscitar investigaciones serias.

V. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas anteriores hemos analizado tres cuestiones que aunque referidas a dimensiones diferentes del Bachillerato, mantienen entre sí el vínculo de fondo de los problemas de la calidad en este tramo educativo. En una primera orientación, tratando de reconstruir el reciente proceso histórico al que se ha visto sometido, hemos constatado dos rasgos centrales: a) la expansión cuantitativa del ciclo, producida en una parte por una demanda social educativa que crecía conforme mejoraban las condiciones socioeconómicas y se ligaban a ellas las expectativas populares de estudios superiores, y en otra por los cambios legislativos que han unificado un tramo de Bachillerato tradicional, tratando con ello de garantizar unos mínimos educativos y de disminuir las desigualdades sociales ante la educación; b) la existencia de una crisis constante en los temas sustantivos de la Calidad de la Enseñanza. Crisis que se hace evidente por la recurrencia a similares argumentos a la hora de defender las sucesivas reformas: deficiente formación de los alumnos, reducción de la enseñanza al memorismo, superficialidad de los conocimientos, deficiencias en la formación del profesorado, escasez de recursos de los centros, etc.

Ante la combinación de ambos rasgos se hace comprensible que los problemas de la calidad de la enseñanza se hayan hecho más visibles en los últimos años. En efecto, la expansión del sistema en sus distintos componentes (alumnos, profesores, ciclos de escolaridad comunes y obligatorios, etc.) ha provocado, junto a una mejora de los mínimos educativos de la generalidad, una mayor percepción de los problemas sustantivos de la calidad. No es ajeno a esto el progresivo relajamiento de los controles y cortes selectivos.

En este contexto histórico es donde hay que situar el actual proceso de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Sus argumentos están orientados hacia la necesidad de aumentar los años de escolarización, a evitar o disminuir en la educación las desigualdades sociales y a lograr una mejora de la calidad del sistema educati-

vo. Coincide en ello con anteriores reformas, especialmente con la instrumentada por la LGE, haciendo especial hincapié en llevar a la práctica aquellas propuestas de esta ley referidas al currículum y al método activo de la enseñanza, que no se cumplieron. Con ello, ha alertado la sensibilidad de quienes ya en su día consideraron un error estas orientaciones.

Toda innovación presenta aspectos positivos por un incremento de preocupaciones y energías dirigidas a cambiar un sistema que se considera deficiente. Pero esto no debe hacernos olvidar que mejorar un sistema educativo en términos de calidad sólo es posible si los agentes sociales implicados en él centran sus conductas en esta tarea. Y ésto, según hemos visto en el anterior apartado dista de ser una realidad. Las conductas de dichos agentes han estado dirigidas hacia otras cuestiones más relacionadas con los aspectos externos del sistema educativo: lograr la entrada de sus hijos en el «ascensor social» que suponen los estudios medios y superiores, conseguir que el trayecto les resulte más fácil, obtener la seguridad de un puesto de trabajo; y todo ello eludiendo la conciencia de su propia responsabilidad en las deficiencias observadas. En sus aspectos más generales, dichas conductas han estado centradas en garantizar la oferta educativa o en definir el modelo educativo utilizando argumentos referidos a la calidad, cuestión que han descuidado en sus ámbitos propios de responsabilidad.

Ante esta situación sugiero la necesidad de encaminar la atención hacia las preocupaciones de la calidad, planteando para ello investigaciones amplias y debates públicos que persigan un mejor conocimiento de la situación. El objetivo a conseguir es evitar que las polémicas sobre la Calidad de la Enseñanza se reduzcan a lo que han sido hasta ahora: declaraciones retóricas sin una base conmensurable. Y una buena oportunidad para ello se ha iniciado ya con la publicación por parte del MEC, del «Proyecto para la reforma de la Enseñanza [Propuesta para el debate]».

Considero estos debates e investigaciones imprescindibles; al igual que estimo necesario lograr cambios de orientación en las conductas de los agentes sociales, puesto que de lo contrario, en un período de diez a quince años podemos volver a encontrarnos ante una nueva reforma que plantee los mismos problemas que ahora pretenden resolverse con similares argumentos. El peligro que corremos, en caso contrario, es el de limitarnos a tomar, una vez más, la misma medicina.