MONOGRAFICO

LAS REFORMAS COMPRENSIVAS EN EUROPA Y LAS NUEVAS FORMAS DE DESIGUALDAD EDUCATIVA

MARIANO F. ENGUITA (*)
HENRY M. LEVIN (**)

A lo largo de tres décadas los sistemas escolares europeos han conocido, en su mayor parte, reformas que los han conducido de la segregación de los alumnos a edades tempranas a la unificación, al menos formal, del primer ciclo secundario. En general, aunque con distintos ritmos y variantes, se ha pasado de la separación de los alumnos, a partir del quinto año de escolaridad, en ramas distintas y alternativamente conducentes a la educación superior o al mercado de trabajo, a la extensión del ciclo común hasta hacerlo coincidir con –o aproximarse a– el término del período obligatorio.

En el origen de los sistemas escolares europeos, los estudios secundarios y primarios no nacieron como ramas o niveles de una misma escuela, sino como escuelas separadas destinadas a albergar a grupos sociales distintos. La *grammar school,* el *Gymnasium,* el *lycée* o el instituto eran la escuela de la burguesía y la aristocracia, el lugar de formación de los futuros funcionarios y oficiales, y aunque desde la introducción de la organización por cursos formalmente representaron un nivel secundario, tenían sus propias clases de acogida o se nutrían de escuelas elementales distintas de las del resto de la población; mientras tanto, la *parochial* o *common school,* la *Volksschule,* la *petite école* o la escuela primaria recogían a una parte importante de las clases populares sin abrir ante ellas el acceso a ulteriores estudios ni otras perspectivas de continuidad. La prolongación de la enseñanza obligatoria a lo largo de los primeros dos tercios de este siglo no se tradujo en una integración vertical de ambas escuelas, sino en la aparición de una rama secundaria separada, constituida fundamentalmente por la *modern secondary school,* la *Hauptschule,* el *collège d'enseignement technique* o la escuela de formación profesional. Las «terceras vías» propuestas entre las ramas nobles y las de aluvión, tales como la *technical school,* la *Realschule,* las secciones de *Modernes-II* francesas o el bachillerato técnico español, o se vieron pronto asimiladas a una de las dos ramas extremas o se convirtieron en nuevas estaciones de selección para los alumnos todavía no diagnosticados.

(*) Universidad Complutense. Madrid.
(**) Universidad de Stanford, California (USA).

Las reformas comprensivas tuvieron lugar primeramente, desde finales de los cincuenta y durante los sesenta, en el Reino Unido –nunca terminada la de este país, en un tortuoso proceso, debido al peculiar papel de las numerosas *Local Education Authorities,* sus relaciones con el gobierno central y el carácter cambiante de éste– y los países escandinavos (1). Posteriormente, en la década de los setenta, se extendieron a los países mediterráneos (2). Hoy, en la década de los ochenta, sólo algunos países centroeuropeos, más o menos los de lengua alemana o directamente emparentada, conservan sistemas segregados o están todavía dando los primeros pasos de la reforma (3,4).

EL CASO EN FAVOR DE LA REFORMA COMPRENSIVA

Dondequiera que se llevaran a la práctica o alcanzaran, simplemente, el estadio de proyecto, su justificación sería la misma, en parte, por responder a problemas de base comunes y, en parte, por la universalización del discurso educativo a través de los organismos internacionales y la comunicación entre los expertos. Por un lado, se trataba de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distintos origen y condición. Por doquier, diversos estudios habían mostrado que la selección en torno a los diez u once años, no importaba que se tratara del *eleven plus* inglés, el «examen de ingreso» (al bachillerato) español, la *orientation* francesa o cualquier otra fórmula, favorecía inequívo-

(1) La iniciativa de la refoma comprensiva en Suecia nació en 1946, se comenzó a experimentar en 1950 y fue ya generalizada para 1962, incluyendo la secundaria inicial. Una buena descripción se encuentra en Marklund (1981). Los restantes países escandinavos cuentan hoy con ciclos comprensivos de nueve años, más o menos desde la mitad de los setenta, que sustituyeron a los anteriores de siete. En Gran Bretaña, tras algunos experimentos locales, la iniciativa legislativa, o más bien administrativa, surgió con la circular 10/65 de este año, pero el proceso de reforma duró hasta finales de los setenta sin llegar nunca a ser completo.

(2) Aunque la escuela francesa lleva pomposamente el apelativo de *école unique,* estuvo profundamente dividida en secciones internas hasta la Ley Haby de 1975, que unificó los estudios hasta los catorce años y para la mayoría, hasta los dieciséis. Buenos análisis de las reformas son los de Prost (1970) y Legrand (1983). Italia unificó la *scuola media* (once-catorce años) ya en 1940, pero no la generalizó hasta 1972. Desde entonces ha habido sucesivas propuestas de reforma tendentes a unificar la secundaria de primer ciclo (el *viennium,* catorce-dieciséis), pero no han cristalizado. España amplió el tronco común de los diez a los catorce años en 1970 y está actualmente en proceso de extenderlo hasta los dieciséis.

(3) Alemania mantiene todavía la vieja división, a partir del quinto año de escolaridad, entre el *Gymnasium* (bachillerato) y la *Hauptschule* (prolongación de la primaria, a la espera del acceso a la profesionalidad), con la mera adición de la *Realschule,* que conduce a estudios superiores técnicos no universitarios. La escuela comprensiva *(Gesamtschule),* o simplemente multilateral *(additive o Kooperative Gesamtschule),* es muy minoritaria, alcanzando cierta entidad tan sólo en las ciudades-Estado y experimentalmente en otros *Länder.* En un grado u otro, Austria, Bélgica, Holanda y Suiza mantienen también estas divisiones, entre o dentro de los centros.

(4) En general, la OCDE, el Consejo de Europa y la UNESCO elaboran sistemáticamente informes bastante completos, conjuntos o individualizados, sobre los sistemas educativos de los países miembros. Los mismos países elaboran sus propios informes para la OCDE. Además de estas fuentes, pueden consultarse Holmes (1983) y Enguita (1986).

camente a los alumnos de origen social alto, en detrimento de los de origen social bajo, en cifras absolutas y relativas, sin tener en cuenta la inteligencia medida o haciéndolo (5). Prolongando el tronco común, la escuela ejercería mejor un papel compensatorio y se igualarían las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos. La igualdad de oportunidades escolares, a su vez, se convertiría en igualdad de oportunidades sociales, dada la fuerte asociación de la ocupación y los ingresos con el nivel de estudios.

Por otro lado, el retraso de la selección aseguraría mejor la capacidad del sistema escolar de detectar y promover a los alumnos más capaces, terminando con el despilfarro que para cada nación representaba perder una buena parte de sus mejores cabezas por mor de la segregación temprana. De esta forma, la escuela contribuiría mejor a fomentar el progreso de la nación y a mejorar su posición en la arena de la competencia económica internacional. No debe olvidarse que las dos potencias claramente hegemónicas en la época, los Estados Unidos y la Unión Soviética, contaban ya con sistemas escolares comprensivos; ni que en el campo de la teoría y en el ámbito de los organismos internacionales los años sesenta y los inmediatamente posteriores y anteriores fueron los del reinado de la teoría del capital humano, el enfoque funcionalista de la modernización y la visión de la educación como clave del desarrollo económico (6).

A estos dos grandes argumentos, claramente en sintonía con los motivos principales de la tónica ideológica de la época –el desarrollo, la meritocracia, el Estado del bienestar–, se unieron sin duda otros. En el contexto de la fractura social de las naciones europeas la reforma comprensiva se presentaba como una vía de dilución de los conflictos de clase en la competencia interindividual, atomizada, en un presunto marco de igualdad de oportunidades. Para los partidos socialdemócratas gobernantes en los países pioneros de las reformas comprensivas (Suecia y el Reino Unido, por ejemplo), la expansión escolar y la igualación de las oportunidades educativas eran parte de una política que, basada en el desarrollo de las funciones asistenciales del Estado y el crecimiento de los servicios públicos, les permitía, por un lado, dirigirse al conjunto de la sociedad, a la busca de la mayoría electoral y, por otro lado, conservar su base social entre los trabajadores, presuntamente los más favorecidos por el Estado del bienestar, sin invocar la división de clases; y lo mismo supondría para la «derecha moderna» en el gobierno en diversos países continentales, empeñada en impedir el resurgir de la izquierda: una «política social» compatible con las reglas de la economía capitalista de mercado (7).

Además, la clara diferencia de valor entre la rama académica y la profesional en cada sistema había conducido, por efecto de la demanda popular, a una inflación de la primera en detrimento de la segunda. Desde el punto de vista de la es-

(5) Véanse al respecto, por ejemplo, Baudelot y Establet (1976) sobre el sistema francés; Halsey, Heath y Ridge (1980) sobre el británico; Pérez Peñasco (1978) y Lerena (1976) sobre el español.

(6) Cf. Papagianis, Klees y Bickel (1986) o Forquin (1985).

(7) Cf. O'Connor (1981), Gough (1982), Przeworsky (1980).

tructura del mercado de trabajo, tal inversión de las proporciones carecía enteramente de sentido, sobre todo si en la conciencia del público se mantenían como idea constante las viejas correspondencias entre niveles de titulación y de empleo. Por añadidura, numerosos países europeos, anclados en una legislación vinculada a la tradición elitista, aseguraban el acceso a la educación superior a toda persona que terminase con éxito la secundaria académica; lo que estaba llevando a la inflación, también, de la matrícula universitaria (8). En tales circunstancias, el secreto deseo de los reformadores era que desde la nueva escuela comprensiva, desaparecida la insultante bifurcación anterior, una proporción mayor de jóvenes se viera orientada al asalto directo al mercado de trabajo o hacia estudios post-secundarios no universitarios (9).

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

La suerte seguida por las reformas y las reacciones ante las mismas sólo pueden entenderse adecuadamente desde la perspectiva de las funciones contradictorias que desempeña la escuela en las sociedades capitalistas y democráticas. Por una parte, la escuela debe contribuir a reproducir, en lo que le concierne, la fuerza de trabajo requerida por la producción y la estructura social desigual creada en torno a ésta. Por otra, la escuela debe legitimar ideológicamente este resultado, presentándose como un mecanismo perfectamente meritocrático de selección y asignación de los individuos a las diferentes posiciones sociales y reconciliando a cada cual con su suerte o su destino (10).

La escuela atiende la primera función sometiendo a niños y jóvenes a unas relaciones sociales, que son, en alto grado, una réplica de las relaciones sociales del proceso de trabajo característico del capitalismo. En ella aprenden a someterse a formas impersonales de autoridad, a seguir rutinas organizativas, a aceptar criterios de evaluación ajenos, a entrar en relaciones de competencia interindividual, a que todos decidan sobre el objeto y el proceso de su trabajo, a poner sus capacidades al servicio de una voluntad situada por encima de la suya, etc. Ahora bien, puesto que las relaciones sociales del proceso de producción no son homogéneas, sino que se articulan en una jerarquía que comprende desde el estricto sometimiento a rutinas y órdenes en los puestos situados en la base hasta el ejercicio de la autonomía y la iniciativa en los ubicados en la cúspide, el sistema educativo debe organizarse en una estructura piramidal que asegure a cada cual el tipo de socialización adecuada al lugar que se presume va a ocupar en la jerarquía laboral.

---

(8) Véanse, a este respecto, Martín Moreno y Miguel (1979), Baudelot et. al. (1988), Richter (1988).

(9) Este ensanchamiento de la rama académica, más allá de las proporciones previstas, era claramente la situación en Alemania y Francia a finales de los sesenta y en España a finales de los setenta; cf. Neave (1981), Vincents (1981), Enguita (1983).

(10) Un tratamiento más extenso de esto puede encontrarse en Carnoy y Levin (1985), Bowles y Gintis (1983), Enguita (1989a).

La segunda función, más volcada sobre la escuela a medida que el mercado perdía credibilidad como mecanismo meritocrático de asignación de los individuos a las posiciones sociales, tiene como eje vertebrador el tratamiento formalmente igual acordado para todos los alumnos. Se supone que este tratamiento igual asegura las mismas posibilidades de éxito a todos, de manera que éste dependerá esencialmente de las capacidades personales y del esfuerzo individual. El cuadro se completa con una representación de la sociedad según la cual la propiedad habría dejado de ser un factor esencial y el acceso al control de los medios de producción y del Estado estaría abierto a todos a través de la demostración de sus capacidades, cuya primera acreditación serían precisamente los títulos escolares. No obstante, puesto que no puede dejarse de admitir que en cualquier forma de sociedad los estudiantes deben especializarse a partir de algún momento, esta versión escolar de la ideología meritocrática conduce a una dinámica en la que el punto de división, que en un período fue aceptado como justo o inevitable, no tarda en pasar a ser visto como un momento demasiado temprano para la selección, en particular si se sitúa antes del término de la escolaridad obligatoria.

Los sistemas escolares segregados, que delimitan estrictamente las oportunidades de enseñanza en función de la estructura del empleo y dividen tempranamente a los alumnos siguiendo pautas más o menos correspondientes a la división social del trabajo, desempeñan mejor la función de reproducir la fuerza de trabajo –salvo que sus divisorias internas se vean desbordadas–, pero desde el momento en que son vistos como un instrumento de división y discriminación, carecen de la capacidad de legitimar ideológicamente, al menos en términos meritocráticos, la estructura desigual de las sociedades capitalista y la reproducción generacional de la desigualdad. Los sistemas escolares integrados, que convierten para muchos la vivencia de la exclusión institucional en un proceso individual de rechazo o de asunción de las supuestas limitaciones personales, desempeñan mejor la función de legitimar las diferencias, pero, por ello mismo, no cubren adecuadamente la de jerarquizar la futura fuerza del trabajo de acuerdo con las necesidades y conveniencias de los empleadores, ya que permiten que la demanda y la matrícula de los estudios más codiciados vayan más allá del crecimiento de los empleos correspondientes y, de paso, hacen que aquéllos dejen de ser reductos exclusivos capaces de asegurar los privilegios de los grupos que antes los monopolizan.

Las reformas comprensivas de la enseñanza secundaria, por consiguiente, han reforzado la función de legitimación de la escuela obligatoria, incluida la secundaria de primer ciclo, pero, al mismo tiempo, han socavado la función de diferenciación social de los niveles afectados. Si, en su conjunto, el sistema escolar debía seguir desempeñando esta función, las reformas comprensivas estaban llamadas a provocar como respuesta otras reordenaciones internas del mismo que le permitieran hacerlo (11). Pero antes de detenernos en estas respuestas, lo haremos en los efectos directos de las reformas comprensivas.

(11) Así lo planteó ya en la década de los setenta Levin (1978).

LOS EFECTOS IGUALITARIOS DE LAS REFORMAS COMPRENSIVAS

Las reformas comprensivas consiguieron parte de lo que se proponían en términos de igualdad educativa e igualdad de oportunidades escolares. En cualquier caso, frente a la función meramente de custodia que desempeñan diversas formas de continuación de la escuela básica, como la *Hauptschule* alemana, las clases «terminales» francesas o la «prolongación de la primaria» española, cuya única función era albergar a los jóvenes a la espera de que alcanzasen la edad legal para salir al mercado de trabajo, supusieron una ampliación del período de enseñanza y aprendizaje reales. Y frente a la orientación unilateral hacia la capacitación para trabajos subordinados de las ramas de formación profesional –y también frente a la unilateralidad academicista de las ramas «nobles» clásicas–, significaron la puesta en pie de currícula más multilaterales –ya que no integrales–, mejor adaptados al desarrollo plural de las capacidades personales. Al mismo tiempo, el reto de atender a un público de capacidades y, sobre todo, disposiciones muy diversas, trajo consigo la flexibilización y la adecuación del contenido de la enseñanza al entorno y la experimentación e introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más atentos a los intereses de los alumnos.

En contra de las críticas anticipadas, según las cuales no iban a conducir sino a igualar a todos a la baja en la mediocridad, los sistemas comprensivos se mostraron capaces de lograr un mejor nivel general sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados. Aunque los datos en este terreno son siempre resbaladizos –cualquiera que sea el argumento que se pretenda apoyar con ellos–, diversos estudios sobre el «nivel» han venido mostrando que, lejos de producirse la catástrofe anunciada, el tono general mejoraba, si bien muy ligeramente. Aparte del nivel, las tasas de retención, éxito y promoción resultaron ser claramente superiores en los sistemas reformados en comparación con los que mantenían la vieja estructura dividida o con su propio pasado (12).

El compromiso de los gobiernos y otras autoridades educativas con la reforma trajo también consigo una distribución más equitativa de los recursos, en los tramos de la enseñanza reformados, entre los diversos hábitats, los centros y, de manera más general, los alumnos (13). Esta igualación sólo se vería cuestionada por la desviación general de recursos de la enseñanza obligatoria hacia la post-obligatoria y de la reglada hacia la ocupacional (14).

Finalmente, las reformas comprensivas estimularon enormemente la demanda de acceso y la matrícula real en los niveles siguientes de educación, desde la se-

(12) Los aumentos de «nivel» fueron constatados por Prost (1983) para Francia, por el Centro de Investigación y Documentación Educativa para España (Enguita, 1987a) y por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) para un amplio conjunto de países (Husén, 1967; Comber y Keeves, 1983). Véase también un trabajo más reciente, en VV.AA. (1987).

(13) Véase Noonan (1976).

(14) Lodge y Blackstone (1982), Centre for Contemporary Cultural Studies (1981), Vaizey y Sheehan (1968).

cundaria de segundo ciclo hasta la post-secundaria y la superior (15). Esto sucedió, probablemente, por dos razones. Primero, porque en el clima general del momento las reformas comprensivas en la secundaria inicial vinieron a menudo acompañadas por restricciones en la especialización de la secundaria superior, la apertura de mecanismos de repesca y la oferta de vías alternativas para el acceso a la enseñanza superior (16). Segundo, porque tanto dicho clima como las reformas mismas contribuyeron a elevar las aspiraciones y expectativas escolares –y, subsidiariamente, sociales– de amplias capas de la población. En este sentido, el intento de que a través de un tronco común más largo una mayor proporción de estudiantes se orientara hacia ulteriores estudios de tipo profesional, no académicos en la secundaria superior ni universitarios en la post-secundaria, se saldó, casi por doquier, en un rotundo fracaso (17).

Sin embargo, todo esto no significa que las reformas comprensivas impidiesen a la escuela seguir desempeñando su papel en la reproducción de una estructura social desigual. Sancionaron la igualdad –o, al menos, la igualdad de oportunidades– como objetivo social, ofrecieron a los jóvenes la oportunidad de experimentar esta presunta igualdad durante un período importante de sus vidas y elevaron las expectativas educacionales, ocupacionales y sociales en general, pero no lograron romper la fuerte asociación entre origen social y exito escolar, ni siquiera reducirla sensiblemente. Además, mediante dispositivos diversos, los grupos sociales que gozaban de una relación de privilegio con la escuela pugnaron, con notable éxito, por mantenerla e incluso reforzarla en formas nuevas.

VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE ESTRATIFICACION INSTITUCIONAL

Un grupo de respuestas ha sido el constituido por medidas diversas de reordenación del sistema educativo, o lo que aquí denominamos estratificación institucional. Por tal entendemos el conjunto de medidas que explícitamente adjudica-

(15) Parece llegado el momento de decir que la elevación de las aspiraciones educativas, incluso el aumento acelerado de la matrícula en la universidad –lo que se ha llamado su «masificación» o, con gran generosidad, su «democratización»–, no significan en absoluto una quiebra de la función reproductora. Baudelot et. al. (1988) han mostrado cómo la universidad francesa pudo casi doblar sus efectivos entre 1959-60 y 1975-76 (mediando algunos pasos hacia la reforma comprensiva) sin que se alteraran las desigualdades en el acceso para las distintas clases sociales. Lo que sobre todo tuvo lugar, sostienen, fue la masificación del acceso de los hijos –e hijas– de los cuadros superiores; lo que les lleva a hablar de un nuevo *droit de burgeoisie:* la certidumbre de que se va a asistir a la universidad. Lo mismo ha probado, para el caso del Reino Unido, Williamson (1984).

(16) Por ejemplo, la fórmula de «25+4» en Suecia, que permite acceder a la universidad a los mayores de veinticinco años con cuatro de experiencia de trabajo (incluido trabajo doméstico; lo que supone todos); el acceso de los mayores de veinticinco años en España, mediado por pruebas de selección; el *zweiten Bildungsweg* en Alemania Federal, etc., o la aparición de las universidades «abiertas» o «a distancia». Parece que el primer tipo de fórmula ha resultado irrelevante como vía para permitir el acceso de nuevos grupos sociales y el segundo ha conocido un sesgo social tan fuerte o más que el de la vieja universidad (cf. Richter, 1988, sobre el acceso de los mayores de 25 años en Suecia; y Moya, 1983, sobre la composición social de los universitarios a distancia en España).

(17) Richter (1988).

ban a un tipo de enseñanza un valor superior al de otro (diferenciación horizontal, dentro de un mismo nivel) o elevan barreras nuevas o refuerzan las ya existentes entre un nivel y otro (diferenciación vertical).

Una evolución de este género fue la diferenciación interna de los centros en el tramo correspondiente al tronco común. Mediante sistemas como la oferta de asignaturas optativas de distinto valor académico o la agrupación por capacidades, algunos sistemas escolares llegaron suavemente a reproducir dentro de cada centro las diferencias que se habían propuesto evitar, como diferencias entre centros, es decir, entre ramas del sistema escolar. Este fue el caso manifiesto, por ejemplo, en Inglaterra y Gales a través de formas de separación como el *streaming*, el *banding* o el *setting*, a las que además se añadía un amplio cuadro de opciones. Más o menos invariablemente, el sistema de agrupación por capacidades o niveles suele presentar un sesgo social –y de género y étnico– similar al de la separación escolar en distintas ramas que le precedió. En cuanto a las opciones, sucede tres cuartos de lo mismo: los alumnos de origen social más elevado tienen un horizonte escolar más definido, se desenvuelven o son aconsejados mejor –desde el punto de vista del éxito escolar– en los momentos de elección y son impulsados por los profesores a seguir currícula académicos, y viceversa. De un modo u otro, los nuevos sistemas integrados conservaron la huella de la vieja segregación en forma de división interna, pero ésta iba a resultar menos escandalosa que la anterior bifurcación abierta en ramas separadas y, por tanto, menos susceptible de provocar conflictos sociales en torno a la ordenación de la enseñanza (18).

La integración de la enseñanza secundaria de primer ciclo y el acceso masivo a la de segundo ciclo trasladaron el elemento diferencial hacia la enseñanza superior. Más allá del período obligatorio reformado, aunque algunos países trataron de reducir las divisiones existentes en la secundaria superior –por ejemplo, los escandinavos y, por un tiempo, el Reino Unido–, otros hicieron precisamente lo contrario, procediendo a la subdivisión de la rama académica o creando nuevos canales cortos no conducentes a la enseñanza superior; así, la proliferación de los bachilleratos y de los ramales secundarios de dos años en Francia, el escaso crecimiento del *sixth-form* y el surgimiento de nuevos exámenes públicos que cierran la secundaria, pero no dan acceso a la universidad, en Gran Bretaña, o la próxima subdivisión del bachillerato en España (19).

Numerosas reformas fueron acompañadas del establecimiento o el reforzamiento de medidas selectivas previamente existentes en el acceso a la educación superior. Así, en el Reino Unido, las universidades han logrado mantener fuertes restricciones a través de la exigencia de certificados de nivel «A» *(A-level certificate of secondary education)* y en España, la Ley General de Educación de 1970 –que amplió el tronco común de cuatro a ochos años de duración y creó el Bachillerato Unificado y Polivalente; éste, en buena medida, un eufemismo– pronto fue segui-

(18) Véanse, para el Reino Unido, Bellaby (1979), Ford (1969) o Benn y Simon (1970); para España, Enguita (1987a). El problema ya era bien conocido en los Estados Unidos (Rumberger, 1982).

(19) Pautler (1981), Bigard y Rattier (1984), Edwards (1983), Enguita (1987b).

da del establecimiento de pruebas selectivas generales y específicas para el acceso a la universidad.

En los años setenta proliferaron, asimismo, los nuevos estudios superiores cortos y la división de los tradicionales largos en dos ciclos (diplomatura y licenciatura), aparte de la consolidación del tercer ciclo (doctorado) para un sector de estudiantes más amplio que el dispuesto a dedicarse a la investigación. Así, los sistemas por una u otra razón incapacitados para levantar barreras suficientes al acceso a la universidad ponían en pie, dentro de ésta, nuevas estaciones de selección a lo largo de la carrera. Los títulos de ciclo corto no encontraron precisamente el favor del público, pero en todo caso, aumentó la tasa de abandono en los primeros cursos. En cuanto al doctorado, se constituyó en un nuevo nivel llamado a aportar a unos pocos el elemento distintivo y de ventaja que la licenciatura no podía ya ofrecerles. La misma función vendrían a cubrir diversas formas de especialización profesional posterior a la cobertura de la superior reglada, tales como los *masters* españoles.

EL REFORZAMIENTO DE LAS LINEAS DIFUSAS DE DIFERENCIACION

Junto a las formas anteriormente citadas de acomodación al sistema reformado o de desactivación de los efectos de las reformas, caracterizadas por tener lugar a través de la acción de la normativa del Estado, hay que contar aquellas otras formas que discurren a través de iniciativas, como suele decirse ahora, «de la sociedad civil», es decir, a través de reacciones de los grupos en busca de privilegios escolares que no requieren del Estado acción alguna, sino simplemente su tolerancia pasiva o formas de apoyo indirecto –por ejemplo, el éxodo a la escuela privada o la jerarquización de centros presuntamente iguales– o que, teniendo como agente al Estado, no persiguen como fin explícito la diferenciación de las instituciones educativas, pero la logran a través de caminos oblicuos menos expuestos a la luz y la discusión públicas –por ejemplo, la distribución de los recursos–.

Una de las formas más espectaculares de respuesta fue el recurso a la escuela privada. Deseosos de marcar las diferencias con respecto a los recién llegados a niveles de enseñanza que antes eran su reducto, los sectores sociales en busca de privilegios y en posesión de los medios necesarios para pugnar por ellos optaron por el abandono de la escuela pública, demasiado accesible ya, y huyeron a centros privados a los que se identificaba, con razón o sin ella, con una enseñanza de mejor calidad y, en todo caso, distinta y distintiva. Para esta migración contaron con el apoyo financiero de los propios gobiernos, obtenido de buen grado si eran conservadores –como en el caso del Reino Unido, donde el gobierno de Margaret Thatcher ha hecho saber en todo momento, por sus palabras o hechos, que consideraba de mejor calidad la enseñanza privada y que no iba a hacer nada para que dejara de ser así– o de mal grado si tenían veleidades socializantes –como en Francia y en España, donde se desataron sendas «guerras escolares» bajo la bandera no del privilegio, sino de la «libertad de enseñanza» y el «derecho a elegir la educación de los hijos»–. Así, en un contexto de restricciones presupuestarias, fon-

dos que podían haber sido destinados a crear y mejorar los centros públicos lo fueron al mantenimiento y la expansión de los centros privados (20).

Adicionalmente, la reordenación del espacio urbano provocada por las fuertes alzas en los precios del suelo y la vivienda, conducente a una mayor segregación geográfica entre las clases sociales y los grupos de distinto poder adquisitivo, y la flexibilización de las restricciones en la elección de centros públicos han llevado a una jerarquización de éstos que asigna valores muy distintos al paso por los mismos (21).

La diferenciación horizontal, que nunca había dejado de existir en la enseñanza superior, se hizo omnipresente en ella. En primer lugar, numerosos países, con el habitual argumento de la escasez de cuadros medios y el vacío institucional para su formación, trataron de poner en pie una amplia red de instituciones superiores, pero no universitarias, que ofrecieran estudios de ciclo corto capaces de absorber la nueva demanda sin una explosión de la enseñanza universitaria propiamente dicha. Así surgieron los *polytechnics* británicos, los *Instituts Universitaires de Technologie* franceses, o se reforzaron las Escuelas Universitarias españolas. Paralelamente, mientras las universidades, en su conjunto, no podían evitar la inflación de la matrícula, los centros más elitistas, con independencia de que formalmente estuvieran ubicados dentro o fuera de ellas, resistían la andanada manteniendo cifras de acceso estrictamente minoritarias. Ese ha sido el caso, por ejemplo, de las *Grandes Écoles* francesas o de las Escuelas Técnicas Superiores españolas, así como el de las universidades inglesas más prestigiosas. A todo esto se añadiría una profunda diferenciación interna de las viejas enseñanzas universitarias, al margen de los nuevos estudios superiores o de la impermeabilidad de los centros más elitistas. En general, el aluvión de los nuevos matriculados iría a parar a las facultades y escuelas de menor prestigio, por lo común vinculadas a las funciones asistenciales del Estado –las facultades de letras y ciencias, las escuelas de magisterio, etc.–, pero no a las asociadas a grupos profesionales altamente privilegiados –por ejemplo, las de medicina–. Por si esto fuera poco, bajo las banderas de la autonomía universitaria y la apertura al mundo de la empresa, sucesivas reformas legislativas han tratado de introducir una diferenciación entre títulos superiores formalmente iguales que sometiera su valor a las normas del mercado. Esto es lo que ha profundizado el gobierno británico al declarar como universidades «basadas en la investigación» las de Oxford, Cambridge, Birmingham y Manchester; lo que quiso hacer el gobierno fracés con la

(20) Cf. Ballion, 1980; Edwards, 1983; Whitty, 1983; Gellert y Ritter, 1985; Farjas, 1989. En general, que la principal función de la escuela privada, más que cualquiera de las que normalmente se aducen –confesional o «formativa», frente a una escuela pública laica o meramente «instructiva»–, es la consecución de ventajas sociales debería resultar claro a partir de la simple constatación de su mayor presencia en la secundaria que en la primaria y en las ciudades que en el campo. Si la función fuera otra, las proporciones deberían ser justamente las contrarias.

(21) Ballion (1986) ha estudiado las pautas de las solicitudes de cambio de colegio en Francia y Paloma González, en una tesis doctoral todavía no finalizada, está analizando la forma en que las clases sociales se sirven de un sistema escolar público igual, de derecho, pero jerarquizado, de hecho, en una ciudad media española.

ley Devaquet, que provocó una airada y eficaz respuesta de los estudiantes; y lo que el gobierno socialista español anunció con la Ley de Reforma Universitaria y trata ahora de poner en práctica con la reforma de los planes de estudios y el desarrollo de los llamados «títulos propios» (22).

De manera adicional, mientras la enseñanza secundaria veía más o menos congelado su presupuesto, y en disminución franca si se tiene en cuenta el argumento de la matrícula o que la convertía en una opción económicamente costosa y de rentabilidad dudosa para los particulares), cantidades muy considerables de fondos públicos eran destinadas a la formación ocupacional, ofrecida por doquier de forma gratuita –los pioneros en esto fueron los británicos, con el irresistible auge de la Manpower Services Commission (23), hoy Training Agency; pero ya se ha convertido en un fenómeno generalizado a partir de la política de la Comunidad Europea de financiar al cincuenta por ciento la formación ocupacional, sin apoyar en modo alguno la reglada: véase en España la expansión de la formación ocupacional a través del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional–. En general, hubo un desplazamiento relativo de recursos hacia la post-secundaria y la superior, pero no afectó por igual a los distintos tipos de estudios. En particular, el aumento absoluto de los recursos destinados a la enseñanza superior (con la notable excepción de Inglaterra, de la mano de la Sra. Thatcher) no siguió el fuerte ritmo de crecimiento de la matrícula universitaria, por lo que la cantidad de recursos por estudiante resultó disminuida. No obstante, tal disminución tampoco afectó a todos por igual, pues mientras que algunos centros abrían las puertas para acoger el creciente aluvión de matriculados, viendo así degradarse todas las ratios por estudiante que se suponen indicadores de la calidad (entendida como insumo), otros mantenían firmes sus barreras selectivas, quedando al margen del declive general o incluso moviéndose en sentido contrario.

El auge de la formación ocupacional puede interpretarse también, al margen de otras funciones, como una nueva forma de selección para los menos favorecidos. Los que transitan con éxito por la escuela primaria y la secundaria pasan por posteriores estaciones de selección al detalle en el acceso a la secundaria superior y a cada nivel universitario, tanto por el acceso mismo como por la diversidad de opciones de distinto valor en cada peldaño. La ampliación del período obligatorio y la reforma comprensiva, por el contrario, convierten a los que no van más allá de su ámbito en una masa indiferenciada, por su educación, desde el punto de vista de la estratificación social o del acceso al empleo. En una época de desempleo juvenil masivo y largos períodos de transición de la escuela al empleo, la formación ocupacional viene a establecer una nueva jerarquía de detalle entre ellos (24).

En la transición al mercado de trabajo, en fin, los viejos títulos no podían seguir manteniendo las mismas correspondencias con los empleos, radicalmente alterada la estructura de los primeros y conservándose esencialmente constante la de los segundos. Sin embargo, esto no implica que los títulos escolares hayan per-

(22) Millot, 1983.
(23) Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981; Dale, 1986.
(24) Véanse Gleeson, 1983 y Enguita, 1989c.

dido su papel discriminante. Al contrario, la asociación entre oportunidades de encontrar empleo, tipo de empleo al que se accede o ingresos, de un lado, y nivel de educación, del otro, parece haberse reforzado (25). Lo que se pierde con la tan traída y llevada «inflación de diplomas» no es la importancia de su posesión frente a su no posesión, que resulta claramente aumentada, sino, por decirlo de algún modo, la vieja tabla de equivalencias entre títulos y empleos: el mismo título ya no garantiza el mismo empleo que un decenio antes (salvo que mantenga su exclusividad). Por otra parte, tal inflación se traduce en un reforzamiento del papel de los factores no asociados a la educación en el acceso al empleo o, si se prefiere, en una restitución de la influencia directa del origen y las relaciones familiares y sociales, siempre vigentes, pero ahora menos estrechamente asociadas a unas credenciales escolares demasiado accesibles (26).

De este modo, las reformas comprensivas no sirvieron para eliminar el papel reproductivo y estratificador de la escuela, sino que al limitar su empeño en el período obligatorio, es decir, en la secundaria del primer ciclo y, subsidiariamente, en la de segundo ciclo, lo desplazaron hacia la enseñanza superior y la postsecundaria. El resultado, en definitiva, ante una estructura jerárquica del empleo y de la sociedad relativamente estable –en comparación con la de la escuela–, fue la traslación de las desigualdades educativas, y de la función manifiesta de reproducción de las diferencias sociales, hacia los niveles superiores del sistema escolar.

LAS CONSECUENCIAS

Sin embargo, sería ingenuo contentarse con afirmar que, cumpliendo los deseos del principe Salina, todo ha cambiado para que nada cambie. Aunque los sistemas educativos siguen desempeñando su función de contribuir a la reproducción de una sociedad desigual y jerarquizada, sin duda los cambios acaecidos no han dejado de tener consecuencias.

Al calor de las reformas comprensivas, nuevas generaciones de futuros trabajadores han accedido a una educación más prolongada, menos directamente enfocada hacia el trabajo subordinado y rutinario, más libre y creativa, y han sido empujadas a alimentar expectativas crecientes en relación al empleo. Estas elevadas expectativas ocupacionales, al contrastarse con las oportunidades reales de empleo y la configuración actual de los puestos de trabajo, han tendido, tienden y tenderán cada vez más a traducirse en frustración y descontento frente a las mismas. Pero aunque frustración es la base del deseo de cambio, el desajuste aquí señalado podía conducir a dos dinámicas bien distintas.

Una dinámica potencial, sin duda la más fructífera, era –y, en última instancia, es– la de una movilización creciente de los trabajadores en favor de la mejora de sus condiciones de trabajo, el enriquecimiento de sus tareas, nuevas formas de or-

(25) Véanse Baudelot et. al. (1988). Algo que ya sugirieron a principios de los setenta Thurow (1983) y Boudon (1983).

(26) Subirats, 1978; García de Cortázar, 1987.

ganización y demandas de control sobre la producción. Indudablemente la creciente escolarización fue una de las bases de los movimientos que en la década de los sesenta y los primeros setenta enarbolaron lo que entonces se denominó «reivindicaciones cualitativas» (sobre la organización, el contenido y la finalidad del trabajo, en vez de sobre las contrapartidas salariales, horarias, etc.), avanzadas por vez primera por sectores de trabajadores que no extraían su imagen de la nostalgia de un mundo ya perdido, como fue el caso de los artesanos en la revolución industrial, sino del proyecto de un mundo nuevo, de unas nuevas relaciones sociales que no habían conocido. En el campo de la teoría social y la estrategia política, esto es lo que se expresó en fórmulas como las de la «nueva clase obrera», los «nuevos intelectuales», la «alianza de las fuerzas del trabajo y la cultura», etc.

Más allá del proceso de producción inmediato, la frustración de las expectativas alentadas por la ubicación de la escuela en el centro del discurso legitimador meritocrático, con sus inevitables secuelas de crecimiento de la demanda y la oferta de educación y, a medio y largo plazo, de «sobreeducación» masiva o, mejor dicho, subempleo (empleo por debajo de la cualificación o infrautilización de las capacidades adquiridas), amenazada con desplazar el foco de la demanda popular de igualdad social –o limitación de las desigualdades– y movilidad desde la escuela, identificada ya como falsa promesa, a la organización capitalista de la economía y el papel subordinado del Estado, traduciéndose en demandas de mayor democracia política y económica. También sucedió esto en los últimos años sesenta y primeros setenta, con expresiones tan espectaculares como las del Mayo francés, el otoño caliente italiano, las huelgas generales inglesas o el acoso social a la dictadura española.

No obstante, la década de los ochenta ha sido testigo de una dinámica bien distinta. Como las precedentes, no ha estado libre de formas de resistencia y rechazo individuales: absentismo laboral, alcoholismo, consumo de drogas, elevada rotación, pequeño sabotaje, manifestaciones diversas de descontento y rechazo individual del trabajo asalariado. Pero la atomística dinámica del descontento individual ha hecho sombra a la dinámica colectiva. A partir del comienzo de la crisis económica mundial el virtual pleno empleo ha dejado paso al desempleo masivo, conservar el puesto de trabajo ha llegado a ser mucho más importante que transformarlo, las organizaciones sindicales han perdido peso social y los gobiernos socialdemócratas han sido barridos por opciones conservadoras radicalizadas o se han adaptado por sí mismos a la tónica marcada por la «nueva derecha» y el neoliberalismo económico. La acción colectiva no sólo requiere motivos, sino también posibilidades y proyectos. Cuando unas y otros faltan o no son vistos, la estrategia de «sálvese quien pueda» aparece más viable en el cálculo individual que la acción colectiva. Esto es lo que está sucediendo en el período actual, dominado por la insolidaridad y el neodarwinismo sociales. Al fin y al cabo, ése era uno de los propósitos de las reformas comprensivas y, en general, del discurso sobre la escuela como garante de la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida: transformar los conflictos sociales, de clase, de género o étnicos, en una lucha individual de todos contra todos. Sin embargo, si nuestra hipótesis de que la evolución y expansión de la escuela fue un importante factor causal en la demanda de

cambios en la organización del trabajo es cierta, y puesto que tal evolución ha continuado, tal vez la década de los noventa nos depare importantes sorpresas.

Ahora bien, la constatación del desajuste, en términos de reproducción de las relaciones sociales, entre lo que la escuela ha llegado a ser a través de las reformas comprensivas y de su evolución más general y lo que la economía capitalista requiere puede encontrarse hoy, si no –o difícilmente– en las prácticas sociales colectivas de quienes han vivido la experiencia de la escuela reformada, sí en la contraofensiva manifiesta lanzada por el neoconservadurismo en favor de una escuela más claramente al servicio de las necesidades del capital. Aunque éste no es el lugar para tratar en detalle esta cuestión, no podemos dejar de señalar cómo la igualdad de oportunidades, la vieja enseña del consenso en materia de educación, es sustituida hoy por la búsqueda de la «excelencia» o de la «calidad», consignas tras las cuales no es difícil ver la demanda de un sistema escolar menos igualitario. Otro tópico de nuestros días, la «vuelta a los fundamentos», merece ser valorado, más que por lo que dice –que volvamos a los viejos contenidos–, por lo que traería consigo –la vuelta de los viejos métodos–. Si los perros ladran, es señal de que cabalgamos, aunque a veces lo hagamos en círculo sin ser conscientes de ello. El reconocimiento de las limitaciones de las reformas realizadas o emprendidas, incluso de sus efectos perversos, no debe hacernos olvidar que, si bien no han resultado las panaceas prometidas, sí han supuesto notables avances en dirección a una escuela más abierta, libre y democrática.

BIBLIOGRAFIA

Ballion, R. «L'enseignement privé, une «école sur mesure»?, *Revue Française de Sociologie, 21,* 1980, pp. 203-231.

Baudelot, Ch.; Benoliel, R.; Cucrowicz, H. y Establet, R. *Los estudiantes, el empleo y la crisis.* Madrid, Akal, 1988.

Baudelot, Ch. y Establet, R. *La escuela capitalista en Francia.* Madrid, Siglo XXI, 1976.

Bellaby, P. *The sociology of comprehensive schooling.* Londres, Methuen, 1977.

Benn, C. y Simon, B. *Half way there.* Londres, McGraw Hill, 1970.

Bigard, A. y Rattier, J. L. «L'accès a la seconde détermination». *Revue Française de Pédagogie, 67,* 1984.

Boudon, R. «Educación y movilidad: Un modelo estructural». *Educación y Sociedad, 3,* 1983.

Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista.* Méjico, Siglo XXI, 1981.

– «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo». *Educación y Sociedad, 2,* 1983.

Carnoy, M. y Levin, H. M. *Education and work in the democratic state.* Stanford, Stanford University Press, 1985.

Centre for Contemporary Cultural Studies. *Unpopular education: Schooling and social democracy in England since 1944.* Londres, Hutchinson, 1981.

Comber, L. C. y Keeves, J. P. *Science education in nineteen countries: An empirical study.* Nueva York, Wiley, 1973.

Dale, R. «La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983: Estado, capital y sociedad civil», en M. F. Enguita (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación.* Madrid, Akal, 1986.

Edwards, A. «The reconstruction of post-compulsory education and training in England and Wales». *European Journal of Education, 17* (1), 1983.

Enguita, M. F. «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar». *Educación y Sociedad, 1,* 1983.
– *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona, Laia, 1986.
– *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional.* Barcelona, Laia, 1987a.
– «Reforma de las enseñanzas medias: Dos pasos adelante y uno atrás». *Trabajadores de la Enseñanza, 9,* 1987b.
– *La realidad contra el mito.* Madrid, Eudema, en prensa, 1987a.
– *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en la sociedad industrial.* Madrid, Eudema, en prensa, 1989b.
Farjas, A. *Desigualdad social y educación: La enseñanza privada en España.* Tesis doctoral, Dpto. de Sociología III, Universidad Complutense, 1989.
Ford, J. *Social class and the comprehensive school.* Londres, Routledge and Kegan Paul. 1969.
Forquin, J. C. «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar: desigualdades de éxito escolar y origen social». *Educación y Sociedad, 3,* 1985.
García de Cortázar, M. L. *Educación superior y empleo en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
Gellert, C. y Ritter, R. «The private school system of the Federal Republic of Germany». *European Journal of Education, 20* (4), 1985.
Gleeson, D. «Further education, tripartism and the labour market», en D. G. (Ed.) *Youth training and the search for work.* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Cough, I. *Economía política del Estado del bienestar.* Barcelona, Blume, 1982.
Halsey, A. H.; Heath, A. F. y Ridge, J. M. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain.* Oxford, Clarendon, 1980.
Her Majesty Inspectorate. *Primary education in England.* Londres, Her Majesty, Stationary Office, 1978.
Holmes, B. (Ed.)*International handbook of education systems.* Vol. I: *Europe and Canada.* Chichester, Wiley, 1983.
Husen, T. (Ed.) *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries.* Nueva York, Wiley, 1967.
Legrand, M. *Pour un collège démocratique.* París, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983.
Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, Ariel, 1976.
Levin, H. M. «The dilemma of comprehensive secondary schools in Western Europe». *Comparative Education Review,* octubre 1978.
Lodge, P. y Blackstone, T. *Educational policy and educational inequality.* Oxford, Martin Robertson, 1982.
Marklund, S. «Suède: la mise en place de l'école polyvalente». *Perspectives, 11,* (2), 1979.
Martin Moreno, J. y Miguel, A. de, *Universidad: fábrica de parados.* Barcelona, Vicens, 1979.
Millot, B. «Diferenciación social y educación superior: el caso francés». *Educación y Sociedad, 2,* 1983.
Moya, C. «La universidad a distancia como factor estratégico de modernización», en VV.AA., *Perspectivas actuales en sociología de la Educación.* Madrid, Universidad Autónoma, Instituto de Ciencias de la Educación, 1983.
Neave, G. «Editorial». *European Journal of Education, 16* (2), 1981.
Noonan, R. *School resources, social class and student achievement.* Nueva York, Wiley, 1976.
O'Connor, J. *La crisis fiscal del Estado.* Barcelona, Península, 1981.
Papagiannis, G. J.; Klees, S. J. y Bickel, R. N. «Hacia una economía política de la innovación educativa». *Educación y Sociedad, 5,* 1986.
Pautler, E. «The links between secondary and higher education in France». *European Journal of Education, 16* (2), 1981.
Pérez Peñasco, A. «La institución educativa española», en *Síntesis actualizada del III Informe FOESSA.* Madrid, Euramérica, 1978.

Prost, A. *L'enseignement en France, 1800-1967,* París, Armand Colin, 1970.
– *Grandes orientations du Group de Travail National sur les seconds cycles.* París, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983.
Przeworski, A. «Social democracy as a historical phenomenon». *New Left Review, 122,* 1980.
Richter, I. «Selection and reform in higher education in Western Europe». *Comparative Education, 24* (1), 1988.
Rumberg, R. W. «Recent high school and college experiences of youth: variations by race, sex and social class». Youth and Society, 13 (4), 1981.
Subirats, M. *El empleo de los licenciados.* Barcelona, Fontanella, 1978.
Thurow, S. C. «Educación e igualdad económica. *Educación y Sociedad, 3,* 1983.
Vaizey, J. y Sheehan, J. *Resources for education.* Londres, Allen and Unwin, 1968.
Vincens, J. «Post-secondary education and employment: The French case». *European Journal of Education, 16* (1), 1981.
VV.AA. *Comparative Education Review, 21* (1), 1987 (número especial dedicado al segundo estudio de la I.E.A.).
Whitty, G. F. «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del thatcherismo», en M. F. Enguita (Ed.) *Marxismo y sociología de la educación.* Madrid, Akal, 1986.
Williamson, B. «Students, higher education and social change». *European Journal of Education, 19* (3), 1984.