

E S T U D I O S

LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN EL SISTEMA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

MARIANO F. ENGUITA (*)

Pocas ordenaciones de un sistema educativo habrán sido tan discutidas, criticadas y hasta vilipendiadas como la que, para España, trajo consigo la Ley General de Educación. Auspiciada por el sector tecnocrático-integrista encabezado por el Opus Dei en los últimos años de la dictadura, encontró ante sí la oposición abierta de la izquierda y de la derecha más tradicionalista, suscitando en contra suya un extraño consenso que permitiría a todos proclamar, al poco de su instauración, la idea de su fracaso. Hoy, cuando se trata ya de una ordenación en proceso de extinción, y cuando hemos tenido la ocasión de discutir durante un decenio sobre su reforma, tal vez sea posible hacer un balance más ponderado.

Aquí nos limitaremos a una parte de ese sistema, la formada por las «enseñanzas medias», que entonces quedaron configuradas, aunque no se les diera ese nombre, como el ciclo superior de la enseñanza secundaria y hoy, con la nueva reforma en ciernes, pasan, ya transformadas, a integrarse parcialmente en su primer ciclo. No obstante, puesto que eran, a la vez, el resultado de la educación básica y, en parte, la antesala de la enseñanza superior, nos veremos obligados a hacer algunas referencias a estos otros dos niveles.

UNA REFORMA AMBICIOSA

Vista en perspectiva, la Ley General de Educación aparece como una reforma radical del sistema anterior, y nada puede indicarlo mejor que su comparación con otros sistemas de la época y con la reforma que ahora se avecina. Atendiendo a lo primero, la Ley General de Educación supuso un enorme impulso en el sentido de la comprensión del sistema español. A la altura de 1970, algunos otros sistemas escolares eran comprensivos desde mucho tiempo atrás, como los de los Estados Unidos y la Unión Soviética, pero otros que

(*) Universidad Complutense.

podían tomarse como modelos lo eran desde poco antes: así, por ejemplo, Suecia había unificado los ocho primeros años de la enseñanza obligatoria (la *grundskola*) en 1965; en Inglaterra y Gales, una reforma equivalente (la *comprehensive school*) había comenzado ya en 1964, pero su aplicación se prolongaría durante toda la década de los setenta y parte de los ochenta; Italia también contaba con una *scuola media* desde 1964. Sin embargo, Francia, el país de *l'école unique*, habría de esperar hasta 1975, con la reforma Haby, para que su sistema pudiera ser calificado con propiedad de comprensivo, mientras Alemania Federal y otros países centroeuropeos mantenían (y algunos de ellos mantienen todavía hoy) un sistema fuertemente dividido a partir de los once años de edad, o sea, de los cuatro o cinco de escolaridad, limitándose las reformas al reducido ámbito de las ciudades-estado y otras experiencias aisladas. Portugal y Grecia, más parecidas entonces a nosotros por su desarrollo económico, las características de su sociedad civil y su sistema político, verían pasar todavía largos años antes de acometer una reforma a fondo.

Si comparamos aquella reforma con la que ahora se acomete en España, podríamos señalar que la Ley General de Educación hizo aumentar en cuatro años, doblándolo, el tronco común, mientras la LOGSE lo va a hacer en dos, en una cuarta parte. Tal tronco común, por cierto, lo era estrictamente, mientras hoy su ampliación se verá compensada por una diversificación interna no sólo en el tramo ampliado (catorce-dieciséis años), sino, asimismo, aunque en menor medida, en los dos años anteriores (doce-catorce). Además, la Ley General de Educación llevaba su impulso unificador hasta el Bachillerato, que pasaba de estar formado por dos ramas separadas a convertirse en único, si bien con especialización en su tercer curso; hoy, en cambio, la LOGSE subdivide el Bachillerato en cuatro (en realidad cinco) especialidades distintas. Por último, cabe señalar que la Ley de 1970 se aprobó con bastante más celeridad que la de 1990, y, si bien puede lamentarse que se hiciera sin ninguna experimentación previa, hay que poner en su haber que ésta tampoco se convirtiese, por tanto, en una tortura de ocho años.

Lo dicho no debe entenderse como una alabanza del sistema de reformar por decreto, ni como un lamento implícito por un sistema uniformista e indiferenciado. Las cifras tienen también cierto truco, pues es obvio que la expresión cuantitativa de una reforma ha de ser más espectacular cuanto más bajo sea el punto de partida. Sin embargo, resulta adecuado para dar una idea de radicalidad, en lo que a ordenación se refiere, de aquella reforma.

A pesar del oscuro contexto político español, la Ley General de Educación participaba ampliamente de los móviles, las ideas y el discurso que por todo el mundo desarrollado invadían el debate sobre la educación en aquella época. La inversión de fondos públicos (y privados, pero sobre todo públicos) en los sistemas escolares era considerada como la mejor inversión que un país podía hacer en su futuro, una idea que hoy renace, pero de distinta forma y tras un período intermedio de profundo escepticismo, al menos entre los expertos. Hoy domina la idea de invertir más y mejor en un sector de la educación, sobre todo el uni-

versitario y post-secundario en general, y en particular en sus especialidades tecnológicas, pero no necesariamente en el conjunto del sistema.

Participaba, además, de la convicción de que la igualdad de oportunidades educativas era el elemento esencial de la igualdad de oportunidades sociales, en una época en que el mercado no gozaba de gran prestigio meritocrático. «Una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana», decía la Ley en su preámbulo. Esta idea, en parte cierta y en parte (mayor) ilusoria, está presente también en la actual reforma española, pero no en las políticas educativas de otros países, particularmente los anglosajones.

Por último, se adentraba ya en el camino hacia una organización más liberal del proceso educativo, una mayor atención a las peculiaridades y los intereses de los individuos una apuesta por métodos de aprendizaje más activos, si bien en este aspecto hay que decir que fue la sociedad española, y en particular el profesorado, mucho más que la Ley, quien hizo cambiar radicalmente el panorama de las aulas en el país. Este camino también es continuado por la presente reforma, pero no es ya el que llevan las políticas educativas de otros países, ejemplo de los cuales serían, de nuevo, los anglosajones y también la vecina Francia.

UN DESARROLLO ESPECTACULAR Y UNOS EFECTOS PERVERSOS

Lo primero que hay que señalar sobre las enseñanzas medias durante el período de vigencia de la Ley General de Educación es su espectacular desarrollo. Éste puede constatarse siguiendo la evolución de las cifras de matrícula desde el año académico 1974-1975, primero de su vigencia plena en la enseñanza secundaria, hasta los últimos datos disponibles, los del curso 1987-1988. Como muestra la Tabla I, la matrícula en el Bachillerato Unificado y Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria se multiplicó casi por dos, mientras la de los dos grados de Formación Profesional (tomados conjuntamente) lo hizo por más de tres. En conjunto, el total de los matriculados en las enseñanzas medias se dobló holgadamente.

TABLA I

Evolución de la matrícula en BUP y FP (1976-1988)

Curso	BUP y COU	FP	Total
1974-1975	792.179	233.915	1.026.094
1975-1976	818.403	305.254	1.123.657
1976-1977	844.258	359.044	1.203.302
1977-1978	877.516	457.812	1.335.328
1978-1979	999.479	455.943	1.455.422
1979-1980	1.055.788	515.119	1.570.907
1980-1981	1.091.197	558.808	1.650.005
1981-1982	1.124.329	619.090	1.743.419

TABLA I (Continuación)

Curso	BUP y COU	FP	Total
1982-1983	1.117.600	650.770	1.768.370
1983-1984	1.142.308	695.180	1.837.488
1984-1985	1.182.154	726.000	1.908.154
1985-1986	1.238.874	738.340	1.977.214
1986-1987	1.278.206	751.995	2.030.201
1987-1988	1.374.730	759.796	2.134.526

Fuente: Datos del Ministerio de Educación y Ciencia y elaboración propia.

Este crecimiento se explica en parte, pero sólo en parte, por el incremento de la población española. Así, por ejemplo, la tasa de estudiantes de Bachillerato pasó de 220 por cada diez mil en el curso 1974-1975 a 276 en 1979-1980, 306 en 1984-1985 y 351 en 1987-1988. La tasa de escolarización en Formación Profesional ascendía, mientras tanto, de 65 en el curso 1974-1975 a 138 en 1979-1980, 188 en 1984-1985 y 194 en 1987-1988. La tasa para el conjunto de las enseñanzas medias pasaría, en los cursos de referencia, de 220 a 276, 306 y 351.

Sin embargo, es más que dudoso que las proporciones entre las dos ramas fueran las esperadas, las deseadas o, simplemente, las más convenientes. Desde el principio, la matrícula en Bachillerato dobló a la de Formación Profesional, una situación que se ha mantenido en lo esencial a pesar del crecimiento más rápido de ésta. Si tenemos en cuenta que la Formación Profesional, en contra de su fácil asimilación a lo «manual», no es un conjunto de especialidades industriales, sino también administrativas y de servicios, y que el Bachillerato no fue concebido en ningún momento con carácter terminal, sino como la antesala de los estudios universitarios, carece de sentido, desde el punto de vista de la composición de la fuerza de trabajo, un reparto en el que, de cada tres jóvenes escolarizados, uno acuda a la primera y dos a la segunda.

Por otra parte, si la enorme proporción de los matriculados en el Bachillerato se considera en función de la Universidad (a la que sólo accederán uno de cada dos, y al principio del período observado aún menos), resulta un enorme despilfarro de esfuerzo personal y dinero público embarcar a la mitad de ellos en un camino que pronto se verá truncado y que carece de valor profesional, con el corolario de privarles de una capacitación profesional en el momento más indicado para adquirirla, sus últimos años en el sistema escolar. Finalmente, si la Formación Profesional había de ser tan sólo el «basurero» del sistema, sus dimensiones serían, en ese caso, demasiado grandes.

Una peculiar combinación de circunstancias había condenado de antemano al sistema en su tramo intermedio. Por un lado, el fracaso de un tercio de la población escolar al finalizar la Educación General Básica lo obligaba, legislación en mano, a optar por la Formación Profesional, con lo cual ésta ya nació con el es-

tigma de ser el sino de los excluidos. Por otro, el diseño de las especialidades fue rudimentario, y en todo caso configuraban un abanico casi impermeable a las indicaciones del mercado de trabajo y altamente resistente a cualquier cambio o actualización. Pero, sobre todo, la incorporación del currículum del Bachillerato en miniatura al plan de estudios de la Formación Profesional de Primer Grado impediría que tomase un carácter verdaderamente profesionalizante, significaría un desengaño para una buena parte de alumnos que venían huyendo del academicismo de la Educación General Básica y consagraría a la Formación Profesional de primer grado, no como un sistema de salida o transición hacia el mercado de trabajo, sino como una enseñanza paralela, pero de segundo orden. Esta imagen se extendió tanto entre el público como entre los docentes y los empleadores, y, en tales circunstancias, lo menos que puede decirse es que los miles de alumnos y familias que optaron por el Bachillerato, aun conscientes de que no iría seguido del acceso a la Universidad, no se engañaban al elegir entre dos ramas de valor simbólico tan distinto.

En el mal llamado mecanismo de la «doble titulación» (en realidad, titulación para unos, los *graduados*, y mera acreditación de paso para otros, los *certificados*) estaba ya inevitablemente inscrita la doble y desigual valoración de las dos grandes ramas de las enseñanzas medias. Al optar masivamente por la rama académica, el público español hizo lo mismo que el de otros países en los que el sistema se resistía a su unificación o las ofertas en presencia eran de valor muy dispar: subvertir las proporciones. De la quema sólo se salvó la Formación Profesional de segundo grado, minoritaria, más especializada, con un público procedente más o menos por mitades del primer grado y del Bachillerato y, ésta sí, sirviendo relativamente bien a necesidades reales de técnicos intermedios en el mercado de trabajo. Pero ésta seguía aún sin ser una salida cuantitativamente suficiente y cualitativamente lo bastante atractiva para la mayoría de los egresados del Bachillerato.

LAS DESIGUALDADES SOCIALES ANTE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Tal desigualdad de valor entre las dos ramas se expresaría también en la desigualdad social de sus respectivos públicos. Sin embargo, no todas las desigualdades han jugado por igual. Si pensamos separadamente en las desigualdades de género, de clase (incluidas las diferencias debidas a la propiedad, la autoridad y la cualificación) y étnicas, su suerte ha sido muy distinta. Al igual que con otras reformas en otros países, las desigualdades de género han tendido a desaparecer como diferencias cuantitativas aunque se han mantenido como diferencias cualitativas, las desigualdades de clase se han mitigado muy poco y las desigualdades étnicas se han mantenido o reforzado (nos referimos, claro está, sólo a las desigualdades en el acceso a la educación).

Aunque, por su mismo discurso y por la problemática dominante en la escena política durante los setenta y los ochenta, los resultados del sistema de la Ley General de Educación en relación con la igualdad de oportunidades son juzgados habitualmente en relación con las desigualdades de clase, es preciso

no olvidar que la vocación de la reforma era universalista y que, al mismo tiempo que la prolongación del tronco común prometía mejor suerte a las clases sociales desaventajadas, el impulso de la coeducación (la educación igual y común, que otros pueden preferir llamar «escuela mixta» para señalar que no ha perdido su sesgo masculino, aunque dudo personalmente que esta expresión sea mejor) prometía otro tanto a las mujeres, y otras medidas, entre ellas las simplemente encaminadas a la escolarización universal u otras como las «escuelas-puente», hacían lo propio para las minorías étnicas (concretamente, para la importante minoría gitana).

Las mujeres, efectivamente, superaron tanto las barreras generales como la barrera particular impuesta por una enseñanza a medida de los varones y de las peculiares pautas de éstos en la transición a la vida adulta. Ya a comienzos de la década de los setenta eran algo más de la mitad de la matrícula de Bachillerato. También eran, al mismo tiempo, una exigua minoría en la Formación Profesional, pero su peso en ésta aumentaría sin cesar hasta el día de hoy: 5,1 por 100 en el curso 1970-1971, 28,8 en 1975-1976, 37,9 en 1980-1981, 42,2 en 1985-1986, 44,8 en 1987-1988. Con su peso creciente en la Formación Profesional pasaron de ser minoría a ser mayoría (aunque por poco) en el conjunto de las enseñanzas medias (50,2 por 100 en 1987-1988), y su mayoría en el Bachillerato (53,2 por 100) las ha llevado a serlo también en la Universidad (54,3 por 100; como no volveremos sobre esto, conviene señalar, para no inducir a error, que tal mayoría se debe a su fuerte presencia en las Escuelas Universitarias no técnicas y es compatible, en general, con su concentración en ciertas carreras).

TABLA II

Distribución de los alumnos por sexo, especialidades y grados en la Formación Profesional (1987-1988)

Especialidad	Todos, cifras absolutas			Porcentaje de mujeres		
	Total	FP-I	FP-II	Total	FP-I	FP-II
Administrativo y Comercial .	292.122	160.555	131.567	63,6	63,0	64,3
Agraria	12.669	7.111	5.558	29,1	23,4	36,2
Artes Gráficas	3.923	2.041	1.882	28,1	21,4	35,5
Automoción	54.246	36.129	18.117	10,8	11,0	10,5
Construcción y Obras	1.883	988	885	13,8	13,2	14,5
Delineación	29.579	14.449	15.130	29,0	31,5	26,6
Eléctrica	166.814	95.344	71.470	10,6	11,0	10,0
Hogar	21.761	12.020	9.741	89,9	88,5	91,7
Hostelería y Turismo	7.893	5.169	2.724	42,7	39,8	48,3
Imagen y Sonido	4.825	2.673	2.152	26,4	27,2	25,4
Madera	5.048	3.635	1.413	11,3	11,3	11,2
Marítimo-Pesquera	2.633	1.367	1.266	15,3	19,5	10,9
Metal	38.867	23.027	15.840	8,6	9,3	7,5

TABLA II (Continuación)

Especialidad	Todos, cifras absolutas			Porcentaje de mujeres		
	Total	FP-I	FP-II	Total	FP-I	FP-II
Minería	3.195	3.143	52	29,2	29,3	26,9
Moda y Confección	3.795	2.567	1.228	89,8	90,7	87,09
Peluquería y Estética	33.454	26.320	7.134	86,3	86,3	86,3
Piel	936	527	409	40,6	39,7	41,8
Química	8.323	3.777	4.546	48,5	44,1	52,2
Sanitaria	55.521	33.143	22.378	77,7	78,2	76,9
Textil	648	358	326	36,3	27,4	46,0
Vidrio y Cerámica	92	92	-	57,6	57,6	-
Otras	3.292	3.183	109	27,3	26,7	45,0
Todas las especialidades	759.796	436.061	313.045			

Fuente: CIDE (1991).

Dentro tanto del Bachillerato como de la Formación Profesional, sin embargo, alumnos y alumnas se distribuyen de manera desigual entre las distintas especialidades, siguiendo para ello pautas claramente acordes con los estereotipos sociales sobre qué actividades deben considerarse «femeninas» o «masculinas». Así, en el curso de 1985-1986, el 46 por 100 de las alumnas de tercer curso de Bachillerato Unificado y Polivalente (frente al 34 por 100 de los varones) y el 53 por 100 de las del Curso de Orientación Universitaria (frente al 39 por 100) elegían la «opción A», o sea, «letras», en vez de «ciencias» (CIDE, 1988). Pero la segregación por sexos era todavía más pronunciada en la Formación Profesional, como muestra la Tabla II. Si adjudicamos a las mujeres aquellas especialidades en que las suponen más de dos tercios de la matrícula y a los varones aquellas en las que ellos son más de tres cuartos (para compensar aproximadamente la diferencia global entre ambos sexos), resultan ser especialidades femeninas la Administrativa y Comercial, Hogar, Moda y Confección, Peluquería y Estética y Sanitaria; masculinas son, por el contrario, Automoción, Construcción y Obras, Electricidad y Electrónica, Madera, Marítimo-Pesquera y Metal. Todo, en fin, como era de esperar.

El efecto de la participación del subsistema de enseñanzas medias sobre las oportunidades de las distintas clases sociales fue sensiblemente menos igualitario, incluso en los simples términos del acceso a cada una de las ramas y sin necesidad de adentrarse en sus especialidades. La Tabla III muestra las tasas de escolarización de cinco grandes clases sociales en el Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional, según el censo de 1981. Puede observarse que las probabilidades de acceder a los estudios secundarios académicos son muy superiores para las que en ella se denominan «clases medias funcionales supraordinarias» (directivos y profesionales, más o menos: véase el pie de la tabla), comparativamente altas para las «clases medias

funcionales subordinadas» (empleados) y la clase capitalista y bajas para las «clases medias patrimoniales» (la pequeña burguesía tradicional) y, sobre todo, para la clase obrera. En sentido inverso se atribuyen las oportunidades de acceder a la Formación Profesional, aunque la diferencia presenta menos fuerza (pero presentaría tanta o más si consideráramos también a los no escolarizados). Hay que hacer notar, asimismo, que en el Bachillerato las ventajas o desventajas de clase aumentan con la edad, mientras que en la Formación Profesional disminuyen, lo cual probablemente deba interpretarse como efecto del mayor abandono de los alumnos procedentes de las clases más desfavorecidas.

TABLA III

Tasas de escolarización en Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional por edad y clase social (1981)

Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria						
Edad	Total	Cap.	CMP	CMFS	CMFs	Obr.
14	27,2	37,9	23,3	56,3	41,2	18,1
15	39,0	58,3	35,5	77,7	58,9	25,0
16	37,5	57,5	33,3	79,3	58,2	23,4
17	34,6	54,9	30,9	77,3	54,4	20,4
Total	34,5	52,0	30,7	72,4	53,1	21,7

Formación Profesional						
Edad	Total	Cap.	CMP	CMFS	CMFs	Obr.
14	9,5	6,3	8,0	3,5	8,7	11,7
15	16,6	12,6	14,1	7,6	16,2	19,9
16	15,2	12,8	13,6	8,2	16,4	17,1
Total	13,7	10,5	11,9	6,4	13,7	16,2

Cap. (capitalista): Empresarios con asalariados.

CMP (clases medias patrimoniales): empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas.

CMFS (clases medias funcionales, supraordinarias): profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directores de empresas no agrarias y de la Administración pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración pública.

CMFs (clases medias funcionales, subordinadas): resto del personal administrativo y comercial, contra-maestres y capataces no agrarios y profesionales de las fuerzas armadas.

Obr. (clase obrera): resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios no especializados agrarios.

Fuente: CIDE (1992).

Merece la pena señalar que la clase social con una posición más neta de ventaja no es la capitalista, sino, y con mucho, la clase media que podríamos llamar «profesional-directiva». Incluso los estratos bajos de la clase media asalariada se benefician más de la escuela que los capitalistas y, sobre todo, que la pequeña burguesía tradicional. Esto viene a confirmar que la escuela no es tanto un instrumento indiferenciado en la reproducción de las clases sociales como el instrumento privilegiado de la gestación y la reprocción de las nuevas clases medias, en particular de sus estratos superiores.

En lo que concierne a los grupos étnicos, concretamente a los gitanos, podemos ser lamentablemente breves. Aunque no existen cifras fidedignas sobre su nivel de escolarización (ni siquiera, propiamente, sobre su dimensión demográfica), es un hecho ampliamente constatado que no llegan a las enseñanzas medias: pueden hacerlo algunos individuos, pero representan una cantidad absolutamente despreciable en términos agregados. Para ser exactos, ni siquiera llegan apenas a la segunda etapa de la Educación General Básica, donde puede estimarse que su tasa de escolarización ronda un triste uno por 100.

Podemos atribuir parcialmente estas diferencias sociales (grupales) en las oportunidades escolares a características individuales creadas o propiciadas por otras relaciones, instituciones y procesos sociales sobre los cuales la escuela tiene poca o ninguna influencia. Sin embargo, no cabe dudar que también obedecen (la discusión versaría tan sólo sobre el grado) a las características de la escuela misma. Que el contenido, la forma, la organización y el contexto de la escolarización no son neutrales ante los distintos grupos sociales es ya un lugar común: son más favorables a los hombres que a las mujeres, a la clase media que a la clase obrera, a la ciudad que al campo, a las familias con un nivel de escolarización ya elevado que a las que carecen de él, a la cultura dominante que a las minorías étnicas. Sólo esto permite explicar la diferente suerte corrida por los distintos tipos de fuentes de desigualdad ante la unificación y democratización del sistema escolar que, en todo caso, supuso la Ley General de Educación. No es casual que las desigualdades de género hayan resultado sensiblemente reducidas (en sentido cuantitativo) mientras las de clase apenas han sido mitigadas y las étnicas permanecen imperturbables o, en términos relativos, se agravan. Las mujeres son encaminadas a papeles sociales distintos de aquellos de los varones, pero se crían en la misma cultura familiar que éstos (dentro de una misma clase y una misma etnia). Las diferencias de clase y étnicas, por el contrario, dividen radicalmente a las familias de distintos medios sociales, aunque en conjunto formen un continuo soldado como tal por la existencia de posiciones intermedias, ambiguas o mixtas.

La Ley General de Educación no hizo nada por suprimir, ni reducir siquiera, estos sesgos y distancias. La Educación General Básica y el Bachillerato fueron dotados de un contenido neta y exclusivamente academicista, y hasta la Formación Profesional, sobre todo la de primer grado, hubo de hacer sitio para albergar la herencia directa del *trivium* y el *quadrivium*. Los escasos intentos de abrir la enseñanza a otros aspectos de la realidad social, como las llamadas «Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales» del Bachillerato Unificado y Polivalente,

fueron pronto absorbidos y desvirtuados por la dinámica academicista. Todo esto no podía sino suscitar desinterés, alejamiento, rechazo y, en última instancia, fracaso escolar en los sectores que, por una razón u otra, se sentían menos identificados con el contenido de la cultura escolar y menos proclives a dar por buena y aceptar la promesa de ventajas sociales a cambio de la aceptación de sus reglas. A partir de la adolescencia, la visión del propio futuro se incorpora a la cadena de las causas, y junto a las capacidades personales hay que tener en cuenta los muy diversos intereses individuales, las actitudes ante la cultura escolar, las expectativas sociales y los horizontes laborales. Un tratamiento sesgadamente homogéneo (que es algo muy distinto de un tratamiento equidistantemente homogéneo, o equivalentemente heterogéneo) puede ser la manera más segura de mantener y profundizar las desigualdades de partida.

LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DEL SISTEMA

Esta falta de neutralidad de la enseñanza ante las distintas categorías y grupos sociales, junto con el *síndrome de Gauss* (un tercio bueno, un tercio malo y un tercio regular) que suele afectar a toda persona a la que se encomienda la tarea de evaluar a los individuos, incluidos los docentes, es la única explicación plausible de la regularidad del fracaso escolar masivo en un sistema escolar en el que casi nadie ha discutido, y nadie ha fundamentado, qué es lo que necesitan aprender (distinto de qué es lo que pueden o lo que están dispuestos a aprender) los alumnos a edades determinadas. Desde la puesta en marcha de la Ley General de Educación, ha resultado pasmosa la regularidad con que, durante decenio y medio, un tercio del alumnado de la Educación General Básica ha visto sancionado su proceso de aprendizaje con el certificado de escolaridad. Entre 1970-1971 y 1984-1985 hubieron de conformarse con él los siguientes porcentajes de alumnos: 32,0, 34,9, 36,0, 34,9, 37,3 37,6, 34,5, 33,5, 31,9 y 32,0. Sólo en el curso siguiente empezó a descender de manera sensible y continuada, hasta situarse en el 23,2 por 100 del curso 1987-1988.

Pero la segunda etapa de la Educación General Básica, y la titulación final de la misma, eran sólo la primera parte de un largo proceso de criba. De cada cien alumnos que terminaron la primera promoción de la Educación General Básica (la única que hizo su camino en solitario, sin que la adición de los repetidores planteara problemas de cálculo), catorce abandonaron el sistema escolar y ochenta y seis se incorporaron a las enseñanzas medias, pero sólo vientosdos o veintitrés terminaron alguna de sus dos ramas en tiempo y forma (ocho la Formación Profesional de primer grado y dieciséis el Bachillerato Unificado y Polivalente) (Enguita, 1983).

Cada curso de las enseñanzas medias, trátese del Bachillerato Unificado y Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria o de la Formación Profesional en cualquiera de sus grados, da algún disgusto en forma de suspenso a una elevada proporción del alumnado (entre dos y tres quintos del total) y niega la promoción a uno de cada cinco alumnos. La Tabla IV lo muestra a través de los porcentajes de alumnos de cada curso que aprueban todas y que promocionan,

en el año académico 1987-1988. Ni siquiera son necesarias tales cifras para cualquiera que haya presenciado la patética y nada infrecuente imagen de esos centros, generalmente de la periferia de las grandes ciudades y de Formación Profesional, que al comenzar el segundo trimestre de cada curso apenas logran retener a la mitad del alumnado.

TABLA IV

Alumnos que aprueban todas las asignaturas y alumnos que promocionan, en porcentajes (1987-1988)

	Apr.	Pro.
Primero de BUP	56	79 (1)
Segundo de BUP	56	80
Tercero de BUP	60	85
Total BUP	57	81
COU	72	72 (2)
Total BUP y COU	60	79
Primero de FP-I	33	— (3)
Segundo de FP-I	53	53
Total de FP-I	42	79
Primero de FP-II Régimen General	58	79 (4)
Segundo de FP-II Régimen General	81	81
Total de FP-II Régimen General	69	80
Primero de FO-II Régimen Enseñanzas Especializadas	42	68
Segundo de FP-II Régimen Enseñanzas Especializadas	47	72
Tercero de FP-II Régimen Enseñanzas Especializadas	70	70
Total de FP-II Régimen Enseñanzas Especializadas	52	70

(1) Los alumnos de Bachillerato Unificado y Polivalente pueden promocionar una o dos asignaturas pendientes.

(2) Los alumnos de Curso de Orientación Universitaria deben aprobar todas las asignaturas para promocionar.

(3) La promoción es automática de primer a segundo curso de Formación Profesional de primer grado.

(4) Se puede promocionar con una o dos asignaturas pendientes en Formación Profesional de segundo grado.

Fuente: SITE (1988) y CIDE (1991).

Resulta mucho más difícil estimar la eficacia (externa) del sistema, es decir, su adecuación a las necesidades y posibilidades del mundo del trabajo y su validez como base para estudios de grado superior. A este respecto no sería nada di-

fácil dibujar el más negro panorama, pero lo que se impone en este caso es más bien la necesidad de moderarlo. La generalidad de las encuestas específicamente dirigidas a los jóvenes llevan a tres de cada cuatro de éstos a contestar que sus estudios guardan poca o ninguna relación con las necesidades de su empleo (véase Enguita, 1990), pero por lo general no permiten distinguir a los egresados de las enseñanzas medias. Sólo las encuestas dirigidas a los titulados de Formación Profesional de segundo grado arrojan un balance más optimista, con la mitad aproximada de los encuestados mostrándose satisfechos, pero ya se ha aludido a la peculiaridad y el carácter minoritario de esta parcela del sistema. No obstante, hay que decir que este tipo de encuestas se prestan especialmente a respuestas negativas cuyo significado real es virtualmente imposible desentrañar.

Nada indica, por otra parte, que la configuración de las especialidades de la Formación Profesional haya sido resultado de una prospectiva adecuada sobre el empleo ni de una planificación educativa con una base mínima. El peso de las especialidades no guarda proporción alguna con el de las actividades económicas correspondientes en el mercado de trabajo, pero en todo caso no disponemos de indicadores adecuados para pronunciarnos en un sentido o en otro (véase Enguita, 1990). No obstante, en general todo parece indicar que la oferta de especialidades ha evolucionado al albur de su demanda por los estudiantes, pero es bien sabido que los deseos de éstos se mueven en gran parte por modas e impresiones infundadas, a falta de un sistema adecuado de información sobre el mercado de trabajo y de orientación escolar y profesional. A todo ello hay que añadir, además, la inercia inherente a la existencia de una plantilla de enseñantes especializados, sobre todo si se trata de funcionarios, y la resistencia al cambio y la adaptación que presente cualquier aparato, sobre todo si es público o si, aun siendo privado, se financia con fondos públicos.

En cuanto al acceso a estudios superiores, ya se ha dicho que sólo tiene lugar para la mitad de los estudiantes de Bachillerato, y debemos añadir ahora que parece ser un tercio de los alumnos que terminan (no que empiezan) Formación Profesional de primer grado la proporción que accede a Formación Profesional de segundo grado y un exiguo 4 por 100 el que accede a estudios superiores, largos o cortos (Zárraga, 1985). Si hacemos caso al profesorado universitario, la generalidad de los alumnos que llegan a los estudios superiores está insuficientemente preparada, pero probablemente no debemos hacerlo en mayor medida que al profesorado de las enseñanzas medias cuando afirma otro tanto del alumnado procedente de la Educación General Básica o al de ésta cuando echa la culpa al de preescolar o a las familias.

UNA LECCIÓN A APRENDER

Si hubiera que resumir en una palabra la problemática del subsistema de enseñanzas medias generado por la Ley General de Educación, sería la que califica su carácter *dual*. Nació marcado por la doble titulación al final de la Educación General Básica (y otras dicotomías asociadas, como que el Bachillerato fuera de acceso restringido y la Formación Profesional de acceso libre, aquél de pago y

ésta, gratuita), y cada una de sus dos partes se vio definida y se desarrolló por oposición a la otra. El Bachillerato era *académico*, la Formación Profesional *profesionalizadora*; aquél, propedéutico; ésta, terminal; el primero símbolo de éxito en los estudios, la segunda de fracaso escolar; uno la «rama noble» de las enseñanzas medias, la otra el «basurero», etc., por no hablar ya de las no menos duales imágenes asociadas de orden y desorden, buenos y malos alumnos, actitudes pro y antiescuela, etc.

Puesto que la Formación Profesional se ocupaba de la salida del sistema, el Bachillerato no podía hacerlo sino de la futura permanencia en el mismo. La parte académica del currículum de la Formación Profesional (que por otra parte nunca debió irrumpir ahí) era degradada para uso de los ya excluidos, mientras los atisbos de proyección hacia el mundo del trabajo en el Bachillerato (las EATP) eran absorbidas y reducidas al denominador común. Un sistema así dividido no puede subsistir sino forzando al público a llevar sus decisiones más allá de sus deseos. La única huida posible del academicismo unilateral del Bachillerato (y de la Educación General Básica) era el recurso a la Formación Profesional, y la sola manera de evitar ir a parar al poco prometedor callejón de ésta era la permanencia en el Bachillerato.

El público se veía forzado, como si dijéramos, a elegir entre doble y nada, sin poder contar con la opción intermedia, pues acudir a la Formación Profesional tras obtener el título de Graduado Escolar se presentaba como ir a hacer compañía a los «fracasados», y renunciar a la Universidad tras terminar el Bachillerato Unificado y Polivalente o el Curso de Orientación Universitaria equivalía tirar por la borda tres o cuatro años de esfuerzo. A falta de una Formación Profesional de primer grado más eficaz y más prestigiosa, o cuando menos no tan estigmatizada, muchos alumnos que podrían haber optado por ella como una vía más rápida hacia la profesionalización sin duda se agarraron sin demasiadas ganas al Bachillerato, como mal menor. Y, careciendo éste de carácter terminal y siendo la Formación Profesional de segundo grado una salida minoritaria y, a pesar de su comparativamente buena aceptación en el mercado de trabajo, contaminada para una parte de la opinión pública por el estigma del primer grado, otros muchos se vieron en la tesitura de llamar sin demasiada convicción a unos estudios universitarios que parecían la única forma de rentabilizar, en última instancia, su recorrido secundario.

La segunda parte de esto es que un sistema de enseñanzas profesionales en el que se introduce a la fuerza una reproducción del currículum académico tradicional se convierte necesariamente en una enseñanza paralela y de segunda clase. Quienquiera que pensara que a los alumnos de Formación Profesional no se les debía privar de las mieles de la enseñanza académica (el legislador y, sin duda, el profesorado mismo), les hizo un flaco favor. Si era demasiado pronto para que renunciaran a la enseñanza general, tenían que haber sido mantenidos en ésta, prolongando más el tronco común; y, si no lo era, estos alumnos tenían derecho a emplear todo su tiempo en un proceso de profesionalización que los preparase más y mejor para incorporarse al mercado de trabajo, en lugar de dedicar un tercio del mismo a otra cosa. Unos jóvenes sobre los cuales se proclama

al mismo tiempo que no han culminado su formación general, pero que han de ser excluidos de lo mejor de ella, están automáticamente estigmatizados, y con ellos la parte del sistema escolar que los acoge. Por lo demás, esta medida sirvió, sobre todo, para que aquellos alumnos que huían de la enseñanza académica como de la peste se encontraran con que ésta les esperaba, de nuevo, a la vuelta de la esquina, disfrazada ahora de «área formativa común».

Conviene, además, reflexionar seriamente sobre las altas tasas de fracaso total y parcial que se presentan en los estudios secundarios (y, sobre todo, en la educación básica, pero ésta queda fuera del foco de interés de este artículo). Un alumno de cada cinco que no promociona *cada año* puede parecer una proporción muy sensata cuando se está bajo la fuerte impresión que, sin duda, produce lidiar con grupos altamente heterogéneos, jóvenes que no parecen mostrar ningún interés por sus estudios, etc., es decir, desde la perspectiva espontánea e inmediata del docente. Sin embargo, desde cualquier perspectiva que contemple el sistema en su conjunto resulta un fracaso de éste, un enorme desperdicio de recursos humanos, materiales y financieros y un mecanismo dedicado a producir la frustración en masa, salvo que se considere que la finalidad del sistema escolar es precisamente funcionar como una criba implacable, cualesquiera que sean los costes sociales y personales de ello. Todo induce a pensar que, más que haber fijado unos criterios de desempeño y evaluación, en función de un diagnóstico de las necesidades individuales y sociales o de estrategias encaminadas al desarrollo económico, que luego arrojan este resultado como podrían haber arrojado cualquier otro, ante lo que estamos es ante un mecanismo ya estandarizado que, partiendo de dar por buenas unas ciertas proporciones de éxito y fracaso entre los alumnos, sitúa el nivel de la enseñanza, por aproximaciones sucesivas, en el punto en que tales proporciones se consiguen. Si es así, entonces estamos, efectivamente, ante un instrumento de criba. Y necesitamos, por consiguiente, un amplio debate sobre cuáles han de ser los objetivos de cada tramo del recorrido escolar, y en concreto de las enseñanzas medias. Justo el debate que, hasta hoy, una excesiva concentración de la atención sobre la problemática gruesa de la ordenación ha tenido el efecto de hurtar tanto a los profesionales de la educación como a la opinión pública.

BIBLIOGRAFÍA

- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación), *El sistema educativo español*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
 - *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

- 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, 2.ª edición, 1989.
 - *Educación, formación y empleo en los noventa*, Madrid, CIDE, 1990, 2.ª edición, *Educación, formación y empleo*, Madrid, Eudema, 1992.
- Enguita, M. F. y Levin, H. M., «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación*, 289, 1989.
- SITE (Servicio de Inspección Técnica de Educación), *Resultados de la evaluación de alumnos en EGB, FP y BUP-COU. Curso 1987-1988*, Madrid, MEC, mimeo, 1988.
- Zárraga, J. L., *Informe Juventud en España: La inserción de los jóvenes en la sociedad*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Juventud, 1985.