

# LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA COMO ALTERNATIVA ESCOLAR PARA EL PRÓXIMO FUTURO

Benjamín Zufiaurre Goikoetxea\*

**A finales del siglo XX las instituciones educativas, después de muchas reformas, siguen sin resolver aún el reto de atender los cambios sociales, productivos y educativos que reclama la sociedad de la información y la tecnología. El peso de la inercia y los contradictorios intereses que confluyen sobre las instituciones educativas hacen que las múltiples reformas abordadas se queden en algo anecdótico y testimonial. Es necesario superar la lógica disciplinar y abordar la acción educativa desde una perspectiva interdisciplinar, holística, heterogénea y crítica que permita compaginar lo concreto con lo abstracto, lo singular y particular con lo general, lo simple con lo complejo, lo divergente con lo convergente, lo individual y lo colectivo...**

## **Contextualización del fenómeno comprensivo**

La idea y la práctica de la comprensividad en la enseñanza fue introducida en Europa procedente de los E.E. U.U. a principios de siglo (HAMILTON, D. 1996). Por aquel entonces, y desde 1893, la Asociación Nacional de Educación Americana tenía abierto un fuerte debate acerca del funcionamiento de la escuela superior estadounidense. Lo que se pretendía era afrontar el reto del futuro de la educación, que según se mantenía, debía servir al mismo tiempo como preparación para la enseñanza secundaria y como preparación para la vida.

Con todo, la pretensión de estos debates era la de dar contenido a las metas, finalidades, objetivos, programas de enseñanza, y también, estructura de la escuela superior, o en palabras de KRUG. E.A. (1964): "reconstruir los ideales sociales y educativos como nuevo experimento pedagógico" con la pretensión de "universalizar la educación secundaria y analizar, al mismo tiempo, las deficiencias que se podían detectar en el sistema educativo".

También por entonces, el movimiento a favor de la medición de la inteligencia se encontraba en auge. Y en este contexto, la idea de que las escuelas tenían el potencial y las posibilidades de orientar a niños y niñas de diferentes capacidades y habilidades hacia diferentes opciones laborales tenía fuertes apoyos. En cualquier caso, el encuadre histórico de este proceso de reflexión en relación a la comprensividad se dió en un momento de cambio económico, social y político importante.

Por aquella época, caracterizada también, por el desarrollo de la industrialización, la división del trabajo se interpretaba a la luz de la aplicación de las ideas de F. W. Taylor y su propuesta de "producción racional". Según estas ideas, la "producción social" podría ser mucho más eficiente si las operaciones que realizasen los trabajadores cualificados se orientaran a guiar la labor de los no cualificados. A partir de aquí, se podría garantizar una mayor productividad de los trabajadores no cualificados, quienes en consecuencia, contarían con un salario inferior.

\*Universidad Pública de Navarra.

Los informes que sustentaban aquel debate sobre la enseñanza secundaria y la escuela superior americana eran:

- por un lado, el "Report del Comité de los Diez" (1983) que se caracterizaba por cierta visión aristocrática acerca de lo que era o podía ser la educación.
- por otro lado, los "Principios cardinales de la Educación secundaria", con una orientación más moderna puesto que se sustentaba en claves más democráticas.

En cualquier caso, lo que si quedaba clara era la idea de "nueva educación" con la pretensión de dar cabida a la "nueva naturaleza" de la "nueva sociedad americana". Conviene añadir que aquellas pretensiones de "educación para toda la ciudadanía" encajaban con un amplio movimiento a favor del "progresivismo" en los U.S.A., lo que sucedía, además, en un tiempo en el cual existía una gran preocupación acerca de cómo inducir a los sectores inmigrantes en el sistema de valores dominantes de los U.S.A.. En conjunto pues, se abrían interrogantes que hacían referencia a la relación entre escolarización y mercado de trabajo, y también, a las relaciones entre escolarización y ciudadanía.

Por aquel entonces, Taylor reconocía dentro del esquema de su proceso de reorganización de la producción industrial que los trabajadores no cualificados debían de tener una visión general del proceso de trabajo en su conjunto. Y a partir de esta idea, proponía que la supervisión y orientación de grandes

colectivos de trabajadores no cualificados correspondería a un cuerpo de "élite" mejor preparado y formado.

Las ideas de Taylor se dirigían hacia modelos diferenciados de escolarización en la enseñanza secundaria. Estos modelos debían servir, al mismo tiempo, como preparación del alumnado para estudios superiores, como preparación para el trabajo, y como preparación para la vida. Además, esta reorganización de los sistemas de producción debiera ser asumida por el sistema escolar de los U.S.A.: escuela elemental y preparación comercial para el personal operario y escuela secundaria diferenciada para la "élite" que convenía estuviera preparada para los procesos de producción.

### **El debate educativo y social de la época**

Con todo, desde una perspectiva histórica, el contexto en el que toma forma la opción escolar comprensiva deberá analizarse a la luz de los cambios económicos, sociales y políticos, de aquellos tiempos. Siguiendo esta opción comprensiva, el modelo de escolarización que se propugnaba no se orientaba por una línea de ofertar un currículum común único, antes bien, se seguía la opción de ofertar currícula variados dentro de un marco escolar común para todas y todos, un tipo de "currículum fragmentado", individualizado y diferenciado, antes que una opción de "currículum social".

La responsabilidad de la "escuela secundaria", era pues múltiple: atender las necesidades del mercado laboral, las necesidades de la democracia, las necesidades diversas del alumnado, hacer país y, siguiendo el ritmo de los tiempos, preparar a los jóvenes necesarios para continuar estudios superiores, a las jóvenes para el mercado del matrimonio, y a una mayoría para el mercado laboral.

Dentro de este debate en relación a la escuela secundaria, J. DEWEY (1899), se preocupaba por estrechar las relaciones entre casa y escuela, lo que intentaba desarrollar en la práctica en el currículum de su "escuela-laboratorio". Esta escuela incluía ocupaciones como "plantar", "coser" y otras, porque de hecho, estas ocupaciones marcaban la vida escolar con la industrialización. Lo que Dewey, J. pretendía, con esto, era reestablecer la influencia positiva que podía tener hacer alusión en la escuela a los profundos cambios en el modelo de vida americano y, en especial, "a los cambios que afectaban a la sustitución del sistema industrial doméstico por el sistema fabril; al uso de la maquinaria en lugar de la labor manual, a la alta especialización en los procesos de producción que impulsaba la división del trabajo..." (COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION, 1918: 7).

Se trataba de insistir en las nuevas oportunidades que se podían presentar a la sociedad desde la escuela en un momento, de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX, cuando se percibía un declive en los modos de vida familiar, y cuando la inmigración, proveniente ahora de la Europa del Sur y del Este, se agrupaba en las grandes ciudades en lugar de en entornos familiares como aquellos primeros inmigrantes, irlandeses e ingleses, entre otros, en los U.S.A.

Por otro lado, por aquel entonces también, algunas organizaciones de productores tenían sus intereses a favor de una "educación vocacional" que pretendía y defendía modelos de educación secundaria diferenciados en los USA. A este debate contribuye J. Dewey, quien criticaba el hecho de querer "convertir las escuelas en prefábricas", lo que, según el, llevaba a un mal uso del dinero público.

Es por entonces, y en este contexto, cuando aparece el Report "Principios Cardinales para la educación secundaria" en 1918. Según recogía el Report (1918: 19): "la escuela superior comprensiva tenía más sentido como modelo de organización de la educación secundario en los USA que otras opciones escolares superiores especializadas". El ideal de "escuela común" del siglo XIX parecía tomar forma con estas propuestas y, con ello, se abogaba por contribuir al entendimiento social y por contribuir, también, a la disminución de las desigualdades sociales.

Según recoge el Report (ibid.: 9), la nueva educación secundario sería democrática al objeto de "desarrollar en cada individuo el conocimiento, los intereses, los hábitos y poderes que se localizaron en su espacio y estuvieran a su alcance para poder formarse en la dirección de fines nobles". Los diferentes Programas de Estudio que aparecen, ofrecen destinos de clasificación que pueden marcar una cierta especialización para los y las estudiantes de la educación secundaria.

Las siete grandes finalidades de la Educación Secundaria que se recogían en el Report, se organizaban en torno a algunos principios como: Salud, Saber resolver procesos fundamentales (lectura, escritura, aritmética), Ser miembro útil en la sociedad, Vocación, Ciudadanía, Uso adecuado del tiempo libre, Carácter y actitud ética ante la vida. Y serán estos principios los que marcarán el decálogo de acciones a emprender para garantizar el futuro escolar en los U.S.A. a partir de entonces.

Con todo, se trataba de trazar unas estructuras de organización funcional para que los diferentes campos de conocimiento se pudieran recontextualizar en, al menos, uno de los siete principios o finalidades mencionadas que se podían interpretar, también, como "ejes de convergencia transversales". La pretensión, entonces, era hacer más relevantes los contenidos curriculares ajustando éstos a la vida y a la percepción de las y los escolares de la educación secundaria.

## **Readaptación del modelo escolar comprensivo con la evolución de los tiempos**

A partir de estos precedentes, con el paso del tiempo, el modelo de escolarización comprensivo de primeros de siglo en los E.E.U.U., procede a irse readaptando, de una u otra manera, a nuevas situaciones del desarrollo en unos u otros países en función de las tendencias políticas imperantes. Tanto es así, que los ideales de "justicia social" y de "igualdad de oportunidades" aparecerán detrás de determinadas tendencias progresistas, en cuanto que políticas educativas, avanzado el siglo XX. Sin embargo, esto no quiere decir que se deje de lado la función productiva y de preparación para el trabajo que también tiene la escuela.

Pero junto con esto, también se van desarrollando modelos contrapuestos que se amparan en la diferenciación educativa con el apoyo a la escuela privada, o también, en la organización disciplinar y disciplinada de las actuaciones escolares. Se trata de esquemas educativos que apoyan la selección, la competitividad, la sumisión, como opciones educativas alternativas. Con todo, con el paso del tiempo, la educación secundaria comienza a diversificarse hacia una cierta comprensividad en los últimos años de la educación primaria y primeras etapas de la secundaria, para más adelante extenderse hacia una mayor especialización y vocacionalización de las enseñanzas post-obligatorias. Se trata de que éstas se dirijan hacia una pronta especialización del alumnado con la pretensión de que pueda acoplarse al mercado de trabajo emergente. Mientras tanto, un sector social pudiente continuará su escolarización hacia estudios superiores con la finalidad de prepararse como élite del futuro.

De forma paralela, el empleo productivo de la primera civilización industrial caracterizado por la transformación de bienes primarios en productos más elaborados, evolucionará hacia un mercado de "consumo", de comercialización, de trabajos intermedios, de ventas, o de búsqueda de nuevos mercados, lo que lleva a toda una serie de empleos que requieren de habilidades masculinas diferentes de aquellas que caracterizaban el período y las funciones propias de la primera revolución industrial.

La flexibilidad de los modelos de producción, evoluciona:

- de aparecer guiada por la aplicación de los esquemas de producción racional "Ford - Taylor", durante años anteriores,

- a situarse en un orden "toyota" de esquemas de producción flexibles (CORIAT, 1993 : 20-23).

Poco a poco esta flexibilidad comienza a extenderse al sistema educativo. Pero con todo, lo que si acontece es que mientras la reorganización estructural de la enseñanza secundaria apoya la idea de un alargamiento de los tiempos de escolarización, las resistencias internas a favor de la innovación y la dinamización escolar, resultan también evidentes.

En este sentido, conviene decir, que los cambios escolares de hecho no resultan fáciles. Resulta complicado conjugar unos criterios de "eficiencia saciar", -relacionados con una opción de escolarización instructiva categorizable en tanto que preparación fundamentada por causas externas: sea necesidades de un mercado de trabajo, o también, de "guarda y custodia", o de disciplinamiento de las individualidades-, con unos criterios de "polivalencia" o de "plurifuncionalidad" educativa, como preparación para la vida y para un futuro compartido y democrático.

De hecho, las concepciones liberales en educación siempre acostumbran a arrastrar rémoras conservadoras, en cuanto que miedo al cambio y defensa de los privilegios. A esta opción se podría y debería enfrentar una tendencia alternativa socializante, compartida y progresiva a favor del cambio y de la evolución social.

En el contexto de este debate, las escuelas, como instituciones mayoritariamente al servicio de un orden social establecido, tienen una marcada tendencia a desarrollar un tipo de curriculum social y moral ligado a algunos principios conservadores: cuidado, protección, buen comportamiento, disciplina, antes que a principios más cercanos a lo que demanda la evolución social: polivalencia, flexibilidad, desarrollo de capacidades, actividad. Podría decirse que, como instituciones sociales que son, parecen mirar más hacia el pasado que preparar para el futuro. Tienen tantas funciones sociales, morales, y políticas que atender, que sólo pueden reaccionar muy tarde a las ágiles demandas de desarrollo productivo.

De otro modo, podría también decirse que las demandas de la educación no aparecen recogidas en los resultados y las pretensiones de la escolarización. Los sistemas educativos se acercan a una estrategia de organización anclada en lo establecido: de tipo "fordista", mientras los sistemas productivos evolucionan siguiendo una estrategia que sigue la línea de unos sistemas de producción y de organización "flexible y creativa", de tipo "toyota" o lo que es decir, abriendo un nuevo espacio hacia la revolución de la "calidad" con la sociedad tecnológica. MURGATROYD, S. MORGAN, (1993). Siguiendo a JACKSON, Ph. (1991) y TORRES, J. (1991), lo que se debe aprender en las escuelas son disposiciones

relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad, lo que aparece ligado a un tipo de conocimiento encorsetado, descontextualizado y no conectado con la realidad.

Pero aún en este contexto, poco proclive a los cambios, conviene decir, porque así se ha constatado, que las experiencias de desarrollo de modelos escolares comprensivos durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta, han tenido notable éxito en diferentes países de Escandinavia, Gran Bretaña (donde es especialmente relevante el caso de Escocia), Canadá, Australia, Nueva Zelanda. (ZUFIAURRE, B. 1996/1999). En todas estas experiencias, ha quedado claro, y por ello se debe destacar, que el éxito o el fracaso relativo de la experimentación comprensiva en las enseñanzas, depende de los encuentros y desencuentros políticos que se dan en los procesos de aplicación en la práctica real de la reorganización comprensiva.

Las diversas experiencias resultan y han resultado ser lo suficientemente ricas y de interés y, a partir de aquí, se puede afirmar que el debate educativo en relación a la "comprensividad" no está aún cerrado. Tanto es así, que la plasmación de una escuela común comprensiva en la educación secundaria puede ser considerada una alternativa escolar válida en el año 2000. Una vez culminada esta fase comprensiva, en periodos de escolarización postobligatoria, se podrá profundizar en otras líneas de escolarización más especializadas. Igualmente, corresponde decir, que el debate sobre la reorganización de los programas de enseñanza desde la perspectiva de los intereses de vida, antes que de cariz académico, es a día de hoy un debate abierto al futuro y relacionado con una idea de comprensividad de cuanto corresponde enseñar y aprehender en las escuelas.

### **El desarrollo y las metas de la Educación**

Podría decirse que las finalidades de la educación, como preparación para el desarrollo humano, el estímulo de capacidades, la participación activa en la sociedad y en la vida, la construcción del futuro, han sido ciertamente traicionadas por el fenómeno de la escolarización a partir de las premisas de la sociedad industrial. Tanto es así, que la separación entre fuerzas manuales y mentales, teoría y práctica, conocimiento y acción, enseñar y aprender, han llevado a que los propósitos de la educación se puedan haber traicionado en su misma evolución.

Como resultado, la vida escolar aparece dividida en materias académicas, temas y lecciones, sobre la base de disciplinas estructuradas y que siguen criterios disciplinados. El alumnado, almacena piezas y datos de conocimiento que se memorizan, repiten y nunca critican. Tal como mantiene DEWEY, J. (1989: 159): "los contenidos culturales aparecen descontextualizados y lejos del mundo de la experiencia del alumnado. Estos contenidos se trabajan, además, de forma aislada y no interrelacionada, de tal manera que se persiguen y defienden estrategias individuales de trabajo". Diríase, que el objetivo claro de la escolarización es segregar individualidades, diferenciarlas, nunca establecer relaciones entre los distintos grupos o campos del conocimiento, ni tampoco integrar el conocimiento en situaciones reales de vida colaborativa.

La percepción de los sistemas de producción, caracterizados como proceso de transformación de la materia prima bruta en materia más elaborada, se distorsiona cuando en las escuelas se juega con conocimiento y cultura fragmentada y no referida a situaciones de vida. El currículum escolar aparece organizado como repetición de viejos modelos e ideas y, mientras tanto, el alumnado y el profesorado poco pueden hacer para dar un cierto sentido y significado a lo que van haciendo.

Las metas del aprendizaje escolar refuerzan la capacidad de las y los estudiantes hacia la obediencia y la sumisión. Guardar las formas es lo importante, no tanto la reconstrucción cultural. Y mientras esto acontece en las escuelas, el mundo de la producción y del mercado evoluciona y requiere de individualidades con ciertas habilidades, capacidades, modos y estilos de conocimiento, de valores, y de formas de entender y de desarrollar la actividad. Esto empuja a que las escuelas como instituciones se deban ir preparando para afrontar el reto de un nuevo estilo de capacitación con nuevos conocimientos, valores, capacidades, estilos, que encajen más con una filosofía del progreso y de evolución.

En la sociedad de la información y de la tecnología (el cuarto estadio en la evolución, o tercera revolución industrial), a la escolarización y a la educación se le plantean grandes retos. Pero desgraciadamente, por otro lado, estos retos se plantean en tiempos de crisis económico - productiva. De las y los trabajadores se espera una mayor capacitación, creatividad, flexibilidad, y autonomía en el trabajo. Mientras tanto, la producción de masas, rentable y de bajo costo, se concentra en determinados territorios y con determinados colectivos que no requieren de grandes esfuerzos en educación y que, en consecuencia, tienen pocas expectativas salariales. Por un lado, se impone "ser profesional" con gran capacidad de autonomía, por otro, una "preparación común" para entender y participar en los múltiples procesos de trabajo.

### **Comprensividad y polivalencia educativa**

En este nuevo contexto, la enseñanza comprensiva, entendida como se hacía en los U.S.A. a principios de siglo, se enfrenta a nuevos retos. Como sistema puede contribuir a desarrollar en el alumnado un sentido de **comprensión** acerca de lo que hace, una tendencia a **involucrarse** y a participar del dinamismo de la vida, un **disfrutar** de situaciones escolares desde una perspectiva práctica, lo que es decir, por otro lado, "ser capaz" de aplicar los conocimientos a la investigación, al desarrollo tecnológico, a la resolución de problemas. Esto nos lleva a apoyar desde la escuela una formación polivalente y multifacética, que implica o conlleva organizar las actuaciones escolares desde una perspectiva interdisciplinar, multilateral y tecnológica amplia.

Las y los estudiantes no están destinados a memorizar o/a repetir viejos esquemas de formación. Antes bien, deberán crear, buscar y emprender nuevos caminos que les ayuden a resituarse en un nuevo orden internacional, post-industrial y tecnológico. Esto plantea serias consecuencias en cuanto que exige afrontar una nueva organización de la escuela y de los procesos de escolarización: grandes cambios metodológicos, trabajo activo por proyectos, la actividad como base de la experiencia y del conocimiento, la cooperación y participación siguiendo líneas de trabajo en equipo compartido, favorecer una capacidad de respuesta a la complejidad de las situaciones de vida para poder afrontar los nuevos retos del desarrollo... En suma y para resumir, **ser capaz**, lo que es una característica comprensiva, y no tanto, ser objeto de conocimiento.

La flexibilidad curricular que esto conlleva, está en oposición a los modelos escolares cerrados en relación a su actividad y organización. Disciplina, orden, pasividad, se sitúan hoy como valores un tanto caducos "per se". Mientras tanto, el desarrollo de capacidades (no el logro de credenciales), la resolución de problemas, la aplicación del conocimiento, la planificación de las tareas, o lo que es decir, plantear y buscar soluciones a situaciones complejas, la creatividad ante las nuevas demandas tecnológicas, la participación y colaboración, entre otros, son nuevos ejes sobre los que vertebrar el currículum escolar.

Se trata de integrar las actividades escolares en un sentido integral e integrado del currículum, y como tal transversal. La organización tradicional de las disciplinas académicas resulta ser un acervo cultural importante de nuestra sociedad, una pieza de museo a conocer y ante la que situarse, pero si no se usa creativamente y se le resitúa ante las nuevas demandas del desarrollo, no tendrá sentido como esquema formativo válido para afrontar los retos de la sociedad multinacional y multifacética del siglo XXI.

Las necesidades de las individualidades de los diferentes contextos del desarrollo, tanto a nivel personal como social, estarán también detrás de la necesaria reorganización curricular que demanda el futuro. A partir de aquí, las escuelas deberán aparecer como centros de información y de conocimiento a los que acudirán las individualidades para ser asistidas y guiadas en su búsqueda del conocimiento.

Hoy día, los procedimientos, las aptitudes, las habilidades ante el trabajo y el conocimiento, son más importantes que la acumulación de conocimientos. Los conocimientos aparecen bien archivados con el recurso a la tecnología y deberán ser manejados con creatividad. Por otro lado, las ideas no aparecen divididas en temas y materias sino que constituyen ideas genuinas con su propia estructura lógica interna. Como tales, son ideas más o menos globales, interdisciplinares, activas, comprensibles, sobre las que podemos opinar, tomar parte, reformular, avanzar...

El currículum basado en disciplinas, tuvo sus raíces en la tradición humanista, y se fue adaptando a algunos intereses modernos ante el desarrollo, (HAMILTON, D... 1989/1990). Los Estados regularon la enseñanza escolarizadora con instituciones concebidas como espacios y como lugares de aparcamiento para endoctrinar. Y, con todo, la escolarización se convirtió en algo diferente a la educación. Por otro lado, la evolución social y tecnológica implica un cambio económico, social y cultural importante, en cuanto a cantidad y calidad. En esta tesitura, los contenidos culturales tradicionales, si bien nos sirven y tienen gran validez como herencia cultural, no son suficientes en su estructuración organizativa - histórico - cultural para favorecer el desarrollo de competencias profesionales y sociales de un nuevo orden tecnológico del desarrollo.

El mundo de la producción cambia más rápidamente que la educación debido a la estructura interna de ésta como organización burocratizada y conservadora. A otro nivel, la ciencia no es nunca neutral, antes bien, está al servicio de las ideas. En este contexto, conviene considerar que los desafíos del futuro en cuanto a la paz, la igualdad de oportunidades, la salud, el consumo, el medio ambiente, entre otros, podrían situarse como ejes alternativos para reestructurar el currículum, a nivel internacional, y desde una opción multicultural y tecnológica.

A finales del siglo XX, el reto es afrontar los cambios sociales, productivos y educativos, que acarrea la cultura de la "tecnología de la información". A estos cambios se tendrá que adaptar la ciencia y la evolución social. Y esto implica reorientar los propósitos y metas de los modelos de escolarización,

- no a la luz de viejos esquemas conservadores en el terreno de la moral y de las costumbres que coartan la evolución,

- como tampoco a apoyar esquemas liberales de organización productiva de la vida que en el fondo defienden la cultura de los viejos feudos de riqueza y de intereses,  
- sino a la luz de nuevos esquemas internacionales más abiertos, en cuanto a costumbres, modos de vida, y esquemas de desarrollo productivo.

Y estos cambios, se quiera o no, deberán apoyarse en mecanismos compensadores de las desigualdades con un sentido de democracia activa, al menos, para con ello evitar consecuencias tipo: migraciones masivas, bolsas de pobreza y de marginación, que dificultan y agreden al modelo de desarrollo liberal, con guerras y agresiones, inseguridad ciudadana, entre otras.

### **Reestructuración comprensiva: Algunas reflexiones**

Estos cambios apoyan la idea de una nueva reestructuración comprensiva de la enseñanza escolarizadora, en estrecha conexión con un sistema de formación continuada y permanente o para toda la vida, o también sujeta a las necesidades de la cambiante evolución social, económica y política. Desde esta opción, construir el conocimiento es dar sentido y significado a lo que se va haciendo. Esto implica aplicar el sentido común a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, integrar el conocimiento aplicado a las nuevas funciones que debe atender la escuela y a los procesos y opciones de escolarización que debe desarrollar ante el futuro, e igualmente, facilitar y apoyar la adecuada capacitación social, personal y productiva, para que las personas escolarizadas y formadas puedan afrontar las necesidades que deriven de su evolución

Pero, ¿cuanto tiempo le va a costar a nuestra civilización occidental reorganizar el curriculum académico "modernista", o también, disciplinado y basado en disciplinas, que rige desde hace un largo siglo? Esto es algo que sólo tiene una respuesta política y social. El tiempo que la política, los políticos, y las mentalidades de la misma sociedad y de sus individualidades, puedan evolucionar y resituarse ante los desafíos del desarrollo. A partir de aquí, corresponderá reorganizar nuevos sistemas de referencia, establecer nuevos ejes vertebradores del curriculum, al objeto de reorientar y favorecer una nueva infraestructura intelectual y del conocimiento del curriculum escolar para la sociedad de la información y de la tecnología.

Otro aspecto sobre el que reflexionar, es acerca de cuánto tiempo deberían las y los estudiantes seguir un curriculum comprensivamente organizado, previo a una necesaria y posterior especialización sujeta, también, a continuo cambio. A este respecto la respuesta podría ser más clara. El tiempo necesario para preparar al alumnado en un sentido amplio, rico en experiencias, con los conocimientos, aptitudes, habilidades, necesarias para afrontar fases posteriores de educación especializada, profesional o superior, en la enseñanza post-obligatoria. El curriculum comprensivo se desarrollaría a lo largo de toda la enseñanza obligatoria hasta los 16 o 18 años,

y abarcaría u organizaría todo un continuum curricular polivalente, integrado, multifacético, aplicado, participativo, creativo, rico en experiencias, y con pluralidad de caminos formativos adaptados a los diferentes itinerarios y posibilidades personales.

Sin embargo, frente a estos retos y demandas, las actuaciones que habitualmente van tomando forma en una situación generalizada de crisis de valores y de patrones educativos y sociales, fruto dicho sea de paso, de un debate ideológico-político anquilosado por presiones varias que establecen claros impedimentos al progreso la evolución, sea:

- Las presiones de un liberalismo político que se caracteriza por la defensa de la flexibilidad, la libre elección educativa, la diferenciación, el individualismo, la defensa de la libre opción y de ser o no querer ser supuestamente autónomos y, por tanto, no regulados desde marcos institucionales.

- Las presiones de un neo-liberalismo globalizante que defenderá la selección entre lo supuestamente mejor, o en mejores condiciones de partida y que excluye a todo lo demás; o la supervivencia de lo más fuerte como principio de evolución y de progreso; la cosificación y deshumanización del desarrollo, catalogable ahora en valor económico; la competitividad como clave de mejora; la no regulación del libre mercado desde los Estados nación.

- Las presiones del conservadurismo, con fundamentos y pilares anclados en el tradicionalismo, la vuelta a los orígenes, los valores históricos, las disciplinas académicas establecidas, las materias instrumentales, los principios religiosos y morales, la disciplina, el orden, el privilegio, o también, la diferencia entendida como ley de vida.

Estas presiones ideológicas y políticas, junto con las inercias de lo que se conoce, se ha dividido, lo que siempre se ha hecho, o el mismo miedo al cambio, cuestiona algunos principios de orden social que pueden fundamentarse en el desarrollo equilibrado, las políticas de bienestar colectivo, la movilidad social, la cooperación, la participación... Y todo esto se acostumbra a justificar por razones de costos económicos, por las urgencias mismas de la competitividad, o por situaciones de crisis de

valores, ante lo cual, conviene recuperar éstos (los de siempre) sin mayores reflexiones acerca de si son o no los adecuados a los nuevos tiempos del desarrollo o de la evolución.

En este caso, además, la organización curricular de las enseñanzas vive y se desarrolla entre múltiples y contradictorias influencias que empujan y contribuyen a que los cambios no sean nunca reales. Se encuentra anclada en los supuestos clave de una educación caracterizada por los patrones de la primera sociedad industrial: enseñanzas instrumentales de fundamento disciplinar y con criterios de aplicación disciplinados (ZUFIAURRE: 99), lo que es tanto como decir, una opción de pensamiento y de práctica modernista tipo "fordista"

- con referentes humanistas en su discurso y la aplicación de unos criterios de valor y de funcionamiento social y escolar de orden tradicional,

- con referentes progresivos en relación a una mayor o menor cercanía a los intereses y demandas del alumnado, pero que toman forma como discursos tecnocráticos con supuestas intencionalidades en cuanto a la estructura y los contenidos de las enseñanzas,

- con aplicaciones vocacionales, en cuanto a orientaciones educativas hacía una especialización para una dedicación profesional o de habilidades válidas para instrumentalizar la educación hacia un mundo "operario", la mayoría de las veces demasiado primario por la falta de reflejos que impera en las macro-organizaciones, y más especialmente si burocratizadas,

- con opciones de habilidades económicas y sociales para acomodarse a los nuevos modos de organización productiva, pero habitualmente faltos de reflejos y de inversiones para que ésto sea real en la práctica de los hechos, todo lo cual, si seguimos las caracterizaciones de HAMILTON, D. (1990) y CARR W. (1996), nos sitúa en un contexto que se remonta a las acepciones, curriculares vigentes desde el siglo XVI (humanismo), XIX (progresivismo), XX (vocacionalismo y habilidades económicas y sociales). Un muy triste panorama, por tanto.

En consecuencia, y fruto de todo esto, los discursos y las prácticas educativas de los Reformas educativas liberales (de los que participa la LOGSE), están abiertos a la más pura frivolidad de las interpretaciones y las actuaciones que nada más, a modo de ejemplo, resumimos en diez, no por ser las únicas, ni porque queramos excluir a otras.

1. Defender los cambios educativos a nivel discursivo y obstaculizarlos con unas prácticas anquilosadas y sujetas a casuísticas de orden burocrático, con favoritismos para los cargos intermedios y mucha improvisación en las realizaciones, por no saber si ser capaces de arbitrar el "cómo hacer", pero situando el cambio siempre al margen de los Proyectos de Trabajo compartido.

2. Recurrir a viejas prácticas y discursos ante el miedo a lo nuevo, a la flexibilidad y al cambio. En este sentido, garantizar una cierta seguridad en cuanto al "saber hacer", porque así ha sido siempre, y porque ampara y protege el no querer hacer ni comprometerse al cambio.

3. Abrir las escuelas a la participación de las familias como mecanismo supuesto de apertura, pero con referentes, también, de imposición de pautas, modelos, valores, disciplina, uniforme, o también como apertura a un mercado escolar abierto a libre elección, y que por consiguiente, obstaculiza la adecuada planificación pública.

4. Introducir nuevos discursos escolares que bajo supuestos de "calidad" en cuanto a organización "eficaz", niegan el funcionamiento "eficiente" en clave social. En este sentido, las técnicas de medición, tipo evaluación de resultados, hacen un flaco favor puesto que descontextualizan las condiciones y condicionantes de las organizaciones.

5. Apoyar el sentido de la "educación como inversión". Esto significa que los accionistas son los clientes, que éstos pueden exigir una cierta "calidad", sea real o aparente, y que los modos de funcionamiento "Jerárquico-organizativos" con direcciones de peso resultan los más efectivos. En cualquier caso, la idea fría de competitividad, se opone a cualquier visión de servicio público que sólo puede analizarse en su justo contexto.

6. Confundir discursos: escuela pública/privada y su sentido estatal burocratizado, o autónomo y eficiente, para poder acomodar situaciones de defensa de privilegios, consagrar la diferenciación social y económica, con mecanismos muy complejos y aparentemente atractivos a nivel social, familiar y también político.

7. Dar un valor de mercado a los servicios educativos en unos tiempos de sobreeducación que dan aún mayor importancia al "credencialismo" educativo superior (universitario, masters...), a la "meritocracia" de hacer todo lo que cuenta para "tener más", en lugar de "hacer más y mejor".

8. Reorientar los feudos corporativos de los sectores profesionales del profesorado, caracterizados no por su saber hacer educativo, sino por su capacitación de contenido "disciplinar" cerrada a la integración, o a la participación - acción colectiva.

9. Desdibujar el tratamiento, educativo común, básico, integrador, comprensivo, abierto a una posterior especialización variada y flexible, por viejas prácticas disciplinares de corte más "fordista" que acomodativo y flexible.

10. Proclamar las excelencias del "desarrollo profesional docente" cuando los discursos, las valoraciones y las opiniones, sobre lo "qué es" y "debe ser" la educación, son de lo más variopintos e incluyen a caso todo: políticos, empresarios, familias, escritores, artistas, filósofos y todos los demás sectores profesionales quienes sientan "cátedra", solución y remedio, desde una absoluta falta de respeto hacia lo qué es o puede ser la profesionalidad docente.

## Referencias y Bibliografía

- APPLE, M. (1986:A): Ideología y Currículum. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1986: B): Educación y Poder. Barcelona: Paidós - MEC.
- AULA PAIDEIA (1994): "El milagro de la comprensividad", Cuadernos de Pedagogía, nº 230, (Noviembre 1994). Barcelona.
- BARNETT, R. (1994): The limits of competence: Knowledge, higher education and society. Bristol (USA). Open University Press.
- BEARE, H.; SLAUGHTER, R. (1993): Education for the twenty first century. London. Routledge.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1979): Schooling in copitalist America. London. Routledge and Kegan Paul.
- BUNGE, M. (1969): La investigación científico. Barcelona: Ariel
- BUNGE, M. (1980). Epistemología. Ciencia de la ciencia. Barcelona: Ariel.
- CARR, W. (1996): "Principios comprensivos e ideales democrático" en Zufiaurre, B. Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. Barcelona: Ed. ICARIA.
- COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION (1918): Cardinal Principles of secondary education. U.S. Government Printing Office. Washington DC. U.S.A.
- COOMBS, Ph. (1985): The world crisis in education: The view from the eighties. New York: Oxford University Press.
- CORIAT, B. (1993. 2nd. Ed.): Pensar al revés: Trabajo y organización en la empresa japonesa. Madrid: Siglo XXI.
- DALE, R. ( 1989): Politics in the state and educational policy. London: Open University Press.
- DEWEY, J. ( 1899): The school and society. University of Chicago Press. Chicago.
- DEWEY, J. (1914): A policy of industrial Education. New Republic, No. I. (pp. 11 - 12)
- DEWEY, J. (1916): Democracy and Education. New York: The Free Press.
- DEWEY, J. (1982): Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1989): Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM, E. ( 1975): Educación y Sociología. Barcelona: Península.
- JONES, K. (1983): Beyond progressive education. London: The Macmillan Press Ltd.
- HAMILTON, D. (1989): Towards a theory of schooling. London: The Falmer Press.
- HAMILTON, D. (1990): Learning about education: An unfinished curriculum. (Edición española 1996. Trillas). Milton Keynes: Open University Press.
- HAMILTON, D. (1996): "What is a comprehensive curriculum", en Zufiaurre, B., Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social. Barcelona. Ed. ICARIA.
- JACKSON, Ph. (1991): La vida en las aulas. Madrid. Morata - Paideia.
- KLIEBARD, H.M. (1994): "The cardinal principles report as archeologic deposit". Documento de trabajo. University of Wisconsin. Madison. U.S.A. (pp. 22).
- KRUG, E.A. (1964): The shaping of the American High school. Vol. I (pp. 100). Harper and Row. New York.
- LINGARD, B., KNIGHT, J., PORTER, P. ( 1993): Schooling Reform in hard times. London: The Falmer Press.
- MIREL, F. ANGUE, D. (1994): "High standards for all? The struggle for Equality in the American High School. Curriculum 1890 - 1900". American Educator no. 18 (pp. 4-9, 40-42).
- MURGATROYD, S., MORGAN, C. (1993): Total quality management and the school. Buckingham: Open University Press.
- SALTER, B. & TAPPER, T. (1981): Education, politics and the State. London: McIntyre Grant.
- TAYLOR, F.W. (1970): Management científico. Barcelona: Oikos Tau.
- TORRES, J. (1991): El Currículum oculto. Madrid: Morata.
- TORRES, J. ( 1994): Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado. Madrid: Morata.



ZUFIAURRE, B. (1995): "Educación, Sistema productivo y post-industrialización", en Cuadernos de Pedagogía, nº 232. (Enero - 1995: 73-79). Barcelona.

ZUFIAURRE, B. (1996): Enseñanza comprensiva, desarrollo productivo y justicia social. Barcelona: Ed. Icaria.

ZUFIAURRE, B. (1999): "Democracia, desarrollo y progreso: Dificultades para el cambio curricular" en KIKIRIKI, Publicaciones MCEP. No. 55-56 (pp. 84-96). Morón. Sevilla.

ZUFIAURRE, B. ( 1996): Comprehensive polyvalent schooling: Options for a technological future en Pedagogy, Culture and Society. Vol. 7, No. I (pp: 153-164) London.