



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación
Número 9

Monográfico: **Reforma de la Educación
Secundaria**

Datos Artículo

Título: «Contenidos, enseñanza y aprendizaje
en la Educación Secundaria de los países de la
Unión Europea».

Autor: Martin McLean

Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria de los países de la Unión Europea

Martin McLean (*)

La Educación Secundaria se enfrenta, a escala mundial y en grado similar, al doble reto de preparar a todos los jóvenes para un empleo en una economía global de carácter competitivo y alto nivel tecnológico, y para alcanzar ese objetivo con el mínimo coste. Con el fin de que el resultado no sea, en muchos casos, la alienación y la marginación, es necesario complementar esas miras tan estrictamente instrumentales con una educación que cubra las aspiraciones culturales y personales de la gente joven. En concreto, el primer ciclo debe proporcionar a casi la totalidad de nuestros jóvenes los recursos intelectuales indispensables para su formación posterior, mientras que el segundo ciclo, que está en camino de generalizarse, debería introducir la especialización sin perder de vista unas metas básicas comunes.

13

Introducción

Los imperativos gozan de un amplio consenso en los países industrializados, pero la realidad es que el alcance de sus logros difiere considerablemente incluso dentro de los países de la Unión Europea, que tienen una relativa homogeneidad económica y social y un patrimonio

(*) Martin McLean, especialista en Educación Comparada del grupo de Cultura, Comunicación y Sociedad del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Entre sus publicaciones cabe destacar «*The curriculum: a comparative perspective*» (en colaboración con Brian Holmes), 1989; «*Britain and a Single Market Europe: prospects for a common school curriculum*», 1990; «*The Promise and Perils and Educational Comparison*», 1992; y, «*Educational Tradition Compared: Content teaching and learning in industrialized countries*», 1995.

histórico común. La tradición histórica nacional sigue jugando un papel predominante. De esa confrontación entre lo antiguo y lo nuevo ha surgido toda una gama de modelo de reforma. Más que conformar un abanico de lo arcaico a lo eficaz, los diferentes sistemas de los países de Europa occidental tienen sus propias virtudes y debilidades, a menudo únicas. Cada uno de ellos posee un carácter que despierta en otros la admiración por sus aciertos y el desprecio por sus fracasos. La cuestión crucial en cada uno de esos países es cómo reconciliar las demandas globales y la tradición nacional para conseguir el tipo de enseñanza secundaria más auténtico y viable.

Los sujetos directamente involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje -profesores, estudiantes, padres, empleados y otros- tienen diferentes expectativas culturales en los distintos países. Entender estas tradiciones históricas es esencial para la reforma. En muchos casos, el reto para un país consiste en hallar en sus propias tradiciones opciones efectivas que le permitan imitar una práctica admirada en un competidor que cuenta, sin embargo, con una tradición cultural imposible de imitar. Un buen ejemplo podría ser el de un campeonato internacional de fútbol, en el que cada equipo nacional compite intentando ser, al menos, tan eficaz como el resto, pero dentro del estilo propio de su país.

Este análisis tiene como objetivo identificar las demandas internacionales de cambio en la educación secundaria. La mayor parte se centra en la descripción de tradiciones nacionales de probada eficacia y en su transmisión. También describe, aunque más brevemente, la cultura política desde la que operan los miembros de las distintas comunidades educativas. Sólo entonces podrán valorarse los distintos puntos fuertes y débiles de la enseñanza secundaria en los países de la Unión Europea. Pero ante todo es necesario describir la naturaleza de los objetivos comunes.

1. Los problemas de la globalización y sus retos

La globalización tiene tres implicaciones significativas para la educación, aunque no sean necesariamente constantes:

a) la educación se ha convertido en un componente más de una economía internacional competitiva. La enseñanza y el aprendizaje en un país determinado se juzgan en comparación a los resultados obtenidos en otras partes del mundo, especialmente en lo que respecta al desarrollo de las facultades en las que se basa la competencia profesional.

b) la necesidad de reducir los costes públicos en educación ha sido igualmente apremiante. Los países, como las empresas comerciales, ganan competitividad tanto reduciendo los precios como aumentando la calidad. Los políticos han medido la competitividad educativa sobre la base de estadísticas internacionales de rendimiento estudiantil, del índice de participación y de la relación coste-eficacia (OECD 1992a, UNESCO 1993).

c) sin embargo, la convergencia económica y tecnológica convive con las tendencias centrífugas de carácter político, social y cultural. La lógica de una economía de alta tecnología es estrictamente instrumental. El sentido global de la vida escapa a la mayoría de los que participan de ella. Los valores personales y sociales son más variados.

Competencia global y cualificación profesional

Con la liberalización de la economía y el desarrollo de las telecomunicaciones a primeros de los 80, las inversiones comenzaron a concentrarse en países cuyo atractivo incluía la calidad y/o el coste de la mano de obra. Las compañías multinacionales empezaron a diversificar sus operaciones de forma que, por ejemplo, lo relativo a dirección, investigación y desarrollo se situó en países ricos y científicamente avanzados, mientras que la producción podía situarse en otra parte. Era posible acabar rápidamente con una actividad en un lugar determinado y trasladarla a otro país o continente (Dunning 1993, Chesnais 1993). Era de interés nacional, tanto en Europa como en el resto, educar a una gran proporción de la futura mano de obra de forma que alcanzara un nivel más alto que el de otros países. Los sistemas educativos tenían que ser competitivos a nivel internacional.

¿Cuál es la medida internacional de conocimiento, de destreza y de capacidad? Un nivel alto de aprendizaje y un rendimiento intelectual demostrable son condiciones imprescindibles para el trabajo cualificado en sistemas de producción complejos desde el punto de vista organizativo o de alta tecnología.

Para todos los trabajos cualificados son fundamentales una refinada capacidad de comunicación tanto lingüística como numérica, una aptitud para entender los procesos lógicos, y una capacidad para extraer conclusiones de los principios científicos básicos. Las empresas, sean del tamaño que sean, son sistemas complejos. Para entrar en este tipo de trabajo es necesaria una sofisticada preparación intelectual que abarque las capacidades de abstracción, de conexión lógica y de sistematización (Drucker 1993).

Sin embargo, los trabajadores necesitan poder aprender el sistema de trabajo de un patrón concreto más que disponer de un conjunto de capacidades generales relacionadas con un oficio o profesión que sean válidas para diferentes empresas. Las capacidades de aprender, de tomar decisiones y de resolver problemas son importantes, y cuentan mucho en los requisitos de los puestos de trabajo. Además, están los valores de la cooperación para participar en un trabajo de equipo, la aceptación de la responsabilidad individual por el resultado del trabajo (y, en algunos casos), la capacidad para pensar de forma distinta, la imaginación y la ética profesional.

Esto plantea el problema de cómo debe ser la educación prelaboral. Las instituciones educativas tienen que ofrecer una amplia preparación intelectual para la formación específica que tendrá lugar en las empresas. Es preciso desarrollar un conjunto de capacidades teóricas convergentes, incluso aunque los profesores y los estudiantes no tengan una idea muy clara de cómo se aplicarán específicamente esas capacidades en la formación orientada hacia el trabajo. Pero también es preciso alentar el pensamiento individualista, divergente y autosuficiente, así como un conjunto de actitudes morales y sociales. La base intelectual del aprendizaje necesario está clara. La superestructura de las capacidades menos normalizadas se halla todavía envuelta en la bruma.

La reducción de costes y la retirada del Estado

La insistencia de los gobiernos en que se alcancen niveles más altos de rendimiento estudiantil se convierte en reduccionista porque las graves presiones financieras exigen resultados educativos muy palpables. Hay presiones económicas internacionales sobre los gobiernos para que reduzcan el gasto público, a pesar del aparente conflicto que esto entraña para la necesidad de mejorar la calidad. El movimiento global de las inversiones se ve afectado por los niveles comparativos de fiscalidad tanto sobre las empresas como sobre los empleados. Si los impuestos imponen un coste más alto en un país, se convierten en un freno al movimiento de capital. Como consecuencia, los recortes impositivos prevalecen para tratar de atraer más inversiones.

Otras explicaciones de las presiones sobre los gastos del Estado están menos directamente relacionadas con el globalismo. La crisis de legitimación ha sido vista como una pérdida de fe en el gobierno para ofrecer un sistema de bienestar eficaz, y unos servicios de infraestructura basados en la negación de su racionalidad, justicia y eficacia (Habermas 1976). La racionalidad ya no está considerada como un camino para

organizar la vida colectiva de forma significativa. A los gobiernos les falta la capacidad de arbitrar entre los grupos de intereses que compiten entre sí o de manejar la información que les permitiría emitir juicios. El gasto público aumenta a medida que se compra la benevolencia de poderosos intereses. La consecuencia es un crecimiento en espiral de los gastos gubernamentales y de los impuestos.

En algunos casos específicos, estos argumentos no se sostienen. Países que encuentran dificultades para seguir siendo competitivos en la economía mundial, tienden a ser más entusiastas ante la idea de recortar los poderes del Estado por otras razones. Así, en el Reino Unido y en Estados Unidos el movimiento de privatización ha sido más pronunciado (Chubb y Moe 1990, Liebermann 1993), mientras que países que ya son competitivos, entre los que se encuentra Alemania, han sufrido menos presiones para privatizar o recortar los gastos, con el resultado de que hay un enfoque económico más estatal.

Las diferentes tradiciones políticas van unidas a una amplia gama de prácticas establecidas de financiación de los servicios públicos. En algunos países la educación ha sido financiada por las comunidades locales o por las regiones, mientras que en otros se trata de una responsabilidad nacional. Los empleadores aceptan con más facilidad la obligación de pagar por el aprendizaje en Alemania que en Gran Bretaña o en Francia (en este último país el pago de un impuesto casi les exime de responsabilidad). Gran Bretaña tiene una tradición de cursos de educación superior, breves y eficaces, que Alemania no ha logrado equiparar en absoluto. Los métodos británicos de enseñanza individualizada y experimental no han sido rentables comparados con la tradición de enseñanza en grupo de otros países. No hay ninguna fórmula sencilla de rentabilidad que sea válida más allá de las fronteras nacionales.

Las tendencias centrífugas y el resurgir de la sociedad civil

Las distinciones entre Estado y sociedad civil -que durante tanto tiempo han sido un elemento central de la filosofía política anglosajona- están teniendo una aceptación cada vez más universal. La gran visión estatista se ha visto socavada. La pregunta más importante es qué clase de valores e identidades «privadas» prevalecerá tras la desaparición del concepto caduco del estatismo. El impacto de esta evolución en el globalismo no está claramente definido. Las telecomunicaciones producen una convergencia mundial de la cultura visual y lingüística, alentada por el intercambio mundial de programas de televisión, por las transmisiones vía satélite y por los videos. El abanico de las telecomunicaciones

también puede promover la elección individual de menús culturales, así como la aparición de afinidades ideológicas de gusto y de formas de vida esotéricas, pero posiblemente transnacionales (Toffler 1980).

En contradicción con lo anterior, nos encontramos, así mismo, con la aparición del localismo y el particularismo. Las identidades nacionales pueden sobrevivir e incluso reforzarse a medida que las comunicaciones mundiales se desarrollan. Quizás el Estado esté muerto, pero el nacionalismo prospera. Hay grandes interrogantes sobre la naturaleza de este nuevo comunitarismo -si permite el surgimiento de una nueva filosofía de la comunidad basada en la diversidad cultural o si es atávico y tribal (Bell 1993, Gellner 1994)-. Puede que la economía global haya debilitado al Estado y haya permitido la aparición de formas de organización de la producción específicamente culturales. Sin embargo, no parece capaz de inhibir la demanda del nuevo comunitarismo.

Indudablemente, el globalismo estimula la aparición de una cultura dicótoma. La industrialización destruye el medio ambiente, priva al trabajo de un significado personal, su racionalidad se nos escapa, puede conducir de forma imposible de prever a la pérdida de puestos de trabajo, y no satisface los impulsos emotivos y espirituales como sus profetas han admitido (Bell 1976). De forma que una vida económica que produzca los beneficios materiales que la mayor parte de la gente desea sólo tiene una instrumentalidad racional que no satisface los impulsos más profundos.

Hay un gran debate sobre el carácter de los nuevos fenómenos del relativismo, el sentimentalismo y el individualismo. La cuestión principal, en lo que afecta a la educación, es si hay un rechazo de la racionalidad optimista a favor de un nihilismo hedonista y narcisista o un regreso a los antiguos valores, a menudo locales. Sin duda, se ha sostenido que un «hombre modular» educado y polivalente tiene unos valores sentimentales ocultos tras la comprensión racional, tanto en Europa como en el fundamentalismo islámico (Gellner 1994, 97-108).

Otras demandas pueden tener orígenes diferentes. Hay identidades nacionales que se basan en la etnia, en la experiencia histórica, en el idioma y en la religión. Las sociedades de la economía global pueden estar divididas en muchos grupos étnicos que aspiran a identidades separadas. Algunos buscan nuevas relaciones entre las minorías, especialmente en los países europeos cuya industrialización es más antigua. Sin embargo, también hay intolerancia y competitividad especialmente donde uno o más grupos reclaman un derecho histórico y natural a dominar. La competitividad entre grupos culturales puede degenerar en antagonismos que sean genocidas. Los viejos nacionalismos pueden ser destructivos hasta el suicidio.

Esto plantea una serie de problemas educativos. Una educación con vocación económica requiere unos niveles uniformes muy altos, y tiene que proporcionar un cierto grado de igualdad de oportunidades que impida que algunos grupos étnicos se vean dañados económicamente hasta el punto de que se intensifique no sólo la desigualdad, sino en último término la destrucción social de algunos grupos, motivo éste que conduce a las guerras civiles étnicas (incluyendo las guerras entre bandas de los desposeídos urbanos). Por otra parte, la carencia endémica de sentido en la formación económica instrumental requiere que se disponga de otras formas de educación. Hay interrogantes sobre si esta educación alternativa debería ser local, individualista o subcultural, con lo que impulsaría la ruptura y la desintegración social; o sobre si debería derivarse de las viejas identidades nacionales que por sí mismas pueden impulsar la discriminación social al asociarse con las viejas clases dominantes e, incidentalmente, contribuir a alimentar la xenofobia.

Las opciones no están completamente abiertas. Así como algunos sistemas educativos tienen ventajas al participar en un nuevo orden económico mundial, otras tradiciones educativas han sido más fuertes a la hora de responder a las diferentes demandas multiculturales, comunitarias e individualistas. A pesar de que los políticos se centren en una educación «económica» internacionalmente competitiva, el orden del día de la educación global también implica el examen de los puntos fuertes y débiles de las tradiciones educativas culturales, que pueden ser tan intensas y variadas entre países como las económicas y con desigualdades similares, pero con capacidad de ofrecer satisfacción individual y comunal a la vez que tolerancia y acomodo intercultural.

La integración europea y el contenido de la educación

Europa tiene la mayor diversidad cultural de los tres grandes bloques económicos globales. Sin embargo, Europa occidental ha disfrutado de un marco de trabajo político-administrativo en la Unión Europea que le ha permitido crear una base continental de armonización. Tres tipos de presiones impulsan la integración educativa en la Unión Europea. El primero surgió del Tratado de Roma de 1957, con el compromiso de que los trabajadores pudieran desplazarse libremente por toda la Comunidad y acabar con las barreras para el movimiento de artículos, servicios e inversiones. El Acta Única Europea de 1986 lo amplió al reducir el número de ocupaciones que se podían excluir del desplazamiento internacional de los trabajadores. Sin embargo, aún no está claro si el desplazamiento de las personas es el corolario inevitable de los flujos de inversión o si el capital se desplaza por el concepto que las empresas tienen de las variaciones entre el precio y la calidad del trabajo en diferentes países.

Puede que el imperativo del «libre comercio» en los tratados europeos impulse, de hecho, la competitividad entre los sistemas educativos nacionales en Europa a medida que cada país trate de mejorar la oferta de los otros para lograr inversiones, al menos parcialmente, basándose en los mayores logros educativos de sus trabajadores.

La segunda presión procedió del ideal de una unidad cultural europea y, en último término, de una unión política que sigue siendo el propósito final de las Comunidades. El informe Jane de 1976 fue expresión de esta visión de una civilización europea que podría reforzarse por lo que se enseñaba y aprendía en las instituciones educativas, especialmente mediante asignaturas tales como la historia, la literatura, la geografía y los idiomas (Comisión de las Comunidades Europeas 1976). La resolución del Consejo de 1988 sobre la Dimensión Europea instaba a que se desarrollara el sentido de identidad y el aprecio por los valores de la civilización europea entre la gente joven de la Comunidad (Consejo de las Comunidades Europeas 1990, 19-21). El Tratado de Maastricht de 1992 reafirmó el valor central de la Dimensión Europea en la educación (Tratado de la Unión Europea 1992, Artículo 126, 2).

Para muchos esta meta sigue siendo la más importante, a pesar de ser idealista, y, sin embargo, es el aspecto más controvertido. El Tratado de Roma sólo se ocupó de la formación, mientras el Consejo de Ministros rechazó la armonización educativa en 1974 (Neave 1984, 10-11). Aunque el Consejo y la Comisión se ocuparon de la política educativa a partir de 1976, sólo lo hicieron bajo el disfraz de la formación. Maastricht fue el primer tratado europeo que incluyó la palabra educación (Lenearths 1994, 7, 21). La política sobre los contenidos de la educación, aparte de la Dimensión Europea, se ha dedicado a zonas marginales como la educación de los consumidores (1986), la educación sobre el medio ambiente (1988) y la educación para la salud (1988) (Consejo de las Comunidades Europeas 1987, 1990). El núcleo de los programas de estudio en las escuelas y en la educación posterior a los ciclos obligatorios nunca ha estado sometido a ningún tipo de iniciativa política global.

La tercera presión fue más inmediata. La movilidad laboral se vio retrasada por la incapacidad de las Comunidades de avanzar en la homologación de las cualificaciones profesionales que autorizan a ejercer trabajos concretos, a pesar de las resoluciones del Consejo (Consejo de las Comunidades Europeas 1993). Sin embargo, la movilidad estudiantil floreció a finales de la década de los 80. Los estudiantes de enseñanza superior se vieron ayudados en sus intentos de ampliar parte de su experiencia educativa en instituciones de otros países, gracias a los mecanismos de movilidad de las Comunidades, principalmente ERASMUS,

a partir de 1987 (Consejo de las Comunidades Europeas 1990, 187-93). Una importante minoría de graduados de enseñanza superior tiene experiencia en otros países; sus biografías son mezclas de culturas educativas europeas; y se elaboraron convenciones que reconocieron una homologación «de facto» entre sistemas educativos nacionales, al menos en 1988 para los títulos de educación superior (Consejo de las Comunidades Europeas 1990, 65-74), incluso aunque esto fuera un medio simplemente pragmático para que las personas negociaran su situación en sistemas que no son homologables (Neave 1988, 55-6).

A pesar de Maastricht, la elaboración de un programa de estudios europeo es una perspectiva distante. No está claro que sea deseable ni siquiera para los ardientes defensores de una cultura europea unificada, ya que hasta los primeros defensores de la idea de una educación internacional se dieron cuenta de que la familiaridad puede provocar tanto el compañerismo como el rechazo (Goodings y Lauwerys 1964). La competitividad económica que necesita la Unión Europea impulsa tanto la diversidad cultural del currículo como un apego antediluviano a las antiguas prácticas. Es posible que la movilidad estudiantil tenga más valor para enseñar a los ciudadanos a navegar a través de los meandros de las diferencias nacionales que a imponer la uniformidad continental.

Más importante que el deseo de armonizar es la necesidad de difundir la comprensión de la naturaleza de las diferencias entre países. Un currículo implica mucho más que una lista de asignaturas y de contenidos que debe abarcar cada una de ellas. Una serie de conceptos muy extendidos sobre el fin de la enseñanza y el aprendizaje subrayan estos elementos formales: las maneras en las que se adquieren los conocimientos y las capacidades; los tipos de evaluación que habría que aplicar a los estudiantes; los derechos de acceso a los distintos tipos de aprendizaje de los diferentes grupos sociales; y las estructuras de control y participación. Las dificultades inmediatas no se refieren a la forma de armonizar sistemas diferentes sino que son mucho más elementales. Se refieren a la descripción de las diferencias de un modo simple, coherente y significativo. Lo que sigue es un breve intento de hacer una descripción sistemática para añadir a las incursiones que se han hecho previamente en este campo (McLean 1990, 1995).

2. Las grandes tradiciones curriculares europeas

Las tendencias globales contemporáneas plantean preguntas que se pueden examinar mejor a la luz de las particularidades del pasado. ¿Por qué la educación en Gran Bretaña pone tanto énfasis en alentar los

talentos divergentes de algunos estudiantes concretos y falla claramente a la hora de atender a los de bajo rendimiento o de valorar el pensamiento abstracto? ¿Qué es lo que hace que la enseñanza en Francia sea precisa y en cambio le impida satisfacer cualquier aspiración diferente de la estatal? ¿Por qué Alemania ha sido capaz de mantener unos niveles de rendimiento estudiantil tan altos durante un largo período de tiempo mientras permanecía ciega a la necesidad de una enseñanza secundaria común? Puede que las respuestas se encuentren en puntos de vista muy arraigados sobre los tipos más deseables de conocimiento, sobre las mejores formas de transmitirlo y sobre cómo identificar a quienes se pueden beneficiar de ellos. Estos valores se comparten en una cultura y no están en absoluto confinados a las castas de los profesionales de la educación. Es posible que los valores cambien con el tiempo, pero más en el énfasis que en su contenido fundamental.

El humanismo, el racionalismo y el naturalismo europeos pueden ser el punto de partida. También se necesita explorar las variaciones nacionales y locales dentro de cada tradición, sus tensiones y su capacidad de evolucionar. La herencia curricular se puede trazar a través de escritores cuyas ideas son conocidas porque incorporan la esencia de una tradición ampliamente aceptada, que puede ser estudiada mediante la evidencia de la práctica curricular histórica y contemporánea. Puede que el «corpus» humanista comience con Platón y continúe hasta Erasmo, pero contiene una amplia gama de expresiones nacionales y locales que incluyen, por ejemplo, a Locke en Inglaterra. El punto de vista enciclopédico racionalista tiene fuentes más diversas que también incluyen a las de la antigua Grecia. Puede que la filosofía de Descartes haya apuntalado el racionalismo, pero su aplicación educativa se puede estudiar de forma más completa en influyentes pensadores de la educación como Comenio, que antecedió a Descartes. Los puntos de vista naturalistas tienen expresión universal en las ideas de Rousseau, pero muchas propuestas posteriores son específicas de países y de culturas concretas.

Hay una importante diferencia entre el humanismo y el racionalismo como elite, entre las tradiciones públicas desarrolladas para educar ciudadanos y los conceptos naturalistas que tienen en la persona o en la comunidad básica el punto de partida. Durkheim, en los dos últimos capítulos de su obra fundamental sobre la educación, contrastó la preocupación humanista por la «extremada diversidad de los sentimientos que han agitado el corazón humano» con el interés racionalista por los «procedimientos con los que la razón humana ha tomado control progresivamente del mundo» (Durkheim 1977, 339-40).

Por el contrario, los puntos de vista naturalistas rechazan la sumisión de la persona a un cuerpo extraño de conocimiento y buscan el

conocimiento en lo concreto, lo privado y lo natural. La historia del pensamiento pedagógico occidental desde finales del siglo XVIII puede verse como un intento de dar sentido a Platón - de quien se derivan tanto el humanismo como el racionalismo-, y al naturalismo de Rousseau. El enfrentamiento es todavía un elemento central en toda la educación occidental.

2.1. *El humanismo*

Los puntos de vista humanistas comienzan con el carácter humano y su potencial, en vez de hacerlo con la estructura del universo físico. El objetivo central es desarrollar cualidades en los jóvenes que les servirán más tarde en la vida, mediante su familiarización con los grandes logros de los individuos de las generaciones pasadas. El estudio se ha centrado, entonces, en la historia, en la literatura y en la filosofía, con las que se sistematiza esta comprensión. Este motivo humano-moral ha sido un elemento central de todas las expresiones mediante Platón y el Renacimiento en Europa, y en gran parte del pensamiento cristiano.

La educación humanista europea puede ser rechazada por arcaica. La recomendación de Platón de dar una educación moral a una elite política ha sido la responsable del privilegio social y de las actitudes anti-industriales de épocas posteriores que privaron a la educación de las masas de cualquier propósito real. Puede que el respeto por los héroes del pasado haya conducido a un conservadurismo pasivo o a una falta de realismo.

Es necesaria una nueva evaluación. Lo que une a las grandes tradiciones de conocimiento del mundo entero es su meta humanista. Los valores educativos confucianos, védicos e islámicos han sido tan morales como los de Platón y, sin embargo, los de Confucio han demostrado no estar tan alejados de la educación utilitaria de masas de finales del siglo XX como de los de Europa. El planteamiento de Rousseau de una educación individualista, libertaria y naturalista, culminó en un estudio humanista de la historia en la edad adulta (Rousseau 1993, 197-208). La crítica del modernismo occidental de mediados del siglo XX requiere que nos replanteemos la educación que lo rechazaba por tradicional.

Objetivos y contenido

La afirmación de Newman es representativa de las muchas que se han hecho sobre los resultados deseables: «La educación liberal no hace al cristiano, ni al católico, sino al caballero. Está bien ser un caballero, está

bien tener un intelecto cultivado, un gusto delicado, una mente desapasionada, cándida y equitativa, un porte noble y cortés en la forma de comportarse en la vida» (Newman 1931, 45).

Estos atributos tenían que desarrollarse mediante el estudio de los héroes en la historia y de las opciones morales en la literatura. La dificultad consistía en que para Platón el estudio del hombre en una dimensión moral era el coto vedado de la clase dirigente y no era adecuado para los trabajadores manuales ni para las mujeres. Esto se justificaba dentro de la rígida estructura de clase en la que se basaba este proyecto de República (Platón 1953, 231-311). El humanismo en la educación europea del siglo XIX se convirtió en una forma de organizar y controlar a la gente, que era la función del político-gestor.

Sin duda, el humanismo proporcionó una filosofía práctica para la educación de la elite que tenía importancia política y económica en el XIX. La educación humanista inglesa ha estado orientada hacia la acción más que a impulsar un respeto sumiso por el pasado (Madariaga 1970), lo que quizás explica por qué ha sobrevivido con más fuerza que en Francia o en otros países del sur de Europa. El predominio de la educación humanista en la Gran Bretaña del siglo XIX se puede explicar por la naturaleza de la misión imperialista. El arquetipo era el funcionario colonial de distrito que tenía a su cargo una amplia área con pueblos cuyas costumbres e instituciones sociales apenas entendía. Un cierto sentido del deber moral y una sabiduría desarrollada eran de importancia fundamental.

El mercantilismo creó unas circunstancias en las que se esperaba que una elite de grado inferior manejara con limpieza y honorabilidad los asuntos comerciales en un vasto mundo. Los lazos comerciales británicos, como los de Holanda, fueron amplios durante un tiempo muy prolongado y, sin embargo, se basaron en la confianza y el honor. Los dos países dieron un gran énfasis a una educación humanista que tendría valor práctico.

Hay grandes diferencias entre las tradiciones humanistas europeas. Las universidades alemanas siguieron la recomendación de Humboldt a principios del siglo XIX de que la clase burocrática prusiana debía tener una educación humanista clásica (Hearnden 1976, 20-4). Pero la **Allgemeinbildung** alemana (cultura general) fue una búsqueda espiritual del significado último empleando técnicas intelectuales, pero con resultados morales (Lauwerys 1965, 15). La elite político-administrativa está formada por los que han cambiado una vida de estudio por el asunto práctico de organizar a la gente.

La tradición humanista tiene otros elementos. Erasmo insistió en que el resultado del aprendizaje no debía ser sólo un acertado juicio moral

sino también la apreciación precisa de la belleza, especialmente en relación con los logros del Renacimiento y, de forma degradada, con los buenos modales y la etiqueta (Huizinga 1952, 100-105). La dimensión estética se ha perdido en gran medida en la Europa moderna y, sin embargo, ofrece un medio para incorporar los estudios del mundo físico a una filosofía humanista. No sólo hay una apreciación de la maravilla de lo cotidiano, sino de la totalidad estética de los objetos que parece racional y utilitaria. La justificación de que las matemáticas, la ciencia y la música sean a la vez racionales y hermosas, aunque no esté ausente de la tradición europea, es un aspecto del enfoque humanista en el que la visión japonesa del mundo ahonda más.

Los objetivos humanistas no garantizan la moralidad. Un ejemplo perverso, pero a la vez auténtico, es «El Príncipe» de Maquiavelo, que se basó en un estudio cínico de la conducta humana (Maquiavelo 1961, 90-102), porque el resurgir del humanismo en el Renacimiento estuvo asociado a un individualismo que podía convertirse en egoísta y centrado en sí mismo.

Aunque el humanismo puede abrir la posibilidad energética y dinámica para la acción individual que despierta el estudio de los logros del pasado, también exige un respeto pasivo y sumiso. En el extremo individualista de la tradición francesa, Pascal se asoció a una piedad del siglo XVII que consideraba el conocimiento como una revelación divina. En un contexto social, el humanismo ha mirado al pasado y ha sofocado la iniciativa individual durante gran parte de su historia y de su aplicación educativa, porque el «corpus» humanista de conocimiento estuvo considerado como el medio para inculcar una lealtad y un patriotismo ciego al adorar a los emblemas de la cultura nacional.

Países como Grecia e Irlanda, en los que sus líderes hallaban consuelo en los viejos logros pero cuyo pasado reciente e inmediato futuro eran poco halagüeños, pusieron el énfasis en esta vieja cultura en la que las lenguas clásicas, la literatura y la historia eran predominantes en los programas de estudios nacionales. Cuando se introdujo un currículo nacional de estudios en Inglaterra y Gales después de 1988, Shakespeare y la historia inglesa del siglo XVI recibieron un papel central.

El objeto de los estudios humanistas hasta finales del siglo XIX fue la literatura, la historia y la filosofía de Grecia y de Roma en la época clásica. A finales del siglo XIX hubo un desplazamiento hacia la historia y la literatura nacionales. Este fue el momento en que la tradición humanista en Europa continental se vio socavada. En Francia y en Alemania el declive de los clásicos supuso el auge de las matemáticas y de la ciencia en los institutos de elite en mayor grado que en Inglaterra.

En el caso de Francia esto se vio impulsado por especialidades como las ciencias o los idiomas modernos y el latín (Prost 1968, 252), y en el de Alemania por el auge de las escuelas no clásicas (Sadler 1898). En Inglaterra, por el contrario, el ideal humanista sobrevivió y de hecho se vio confirmado tras 1945.

La democratización del humanismo tuvo varios riesgos, especialmente en Inglaterra, donde se asumió que se pueden obviar los estadios previos de desarrollo intelectual cognitivo. Esto negaba el símil platónico de la caverna y el requisito previo de comprender el aparato lógico intelectual antes de que pudiera comenzar una verdadera educación moral (Platón 1953, 231-304), de manera que la democratización inglesa de la enseñanza tendió a ofrecer el estudio de la literatura y de la historia sin el requisito de una habilidad previa en lengua, matemáticas y otros estudios. Más aún, aunque esta especialización temprana fue muy marcada en el período posterior a 1945, era también evidente cincuenta años antes (Sadler 1898, 120-132). A la educación de la elite le faltó precisión sobre la centralidad de estos estudios lógicos cognitivos. De hecho, la educación inglesa de elite oscureció los requisitos previos al asumir que una voluntad inherentemente inteligente no necesita una práctica previa.

Esto contrasta con el planteamiento alemán, en el que una educación humanista sólo se ofrece en las universidades después de que se haya completado una minuciosa educación cognitiva y lógica en las escuelas secundarias. De esta forma, el compromiso de aprender por aprender, incluyendo el compromiso de adquirir las bases cognitivas e intelectuales previas y a pesar de lo poco apetecible que sea, puede ser parte de una auténtica educación humanista.

En Inglaterra el resultado fue una especialización basada en el gusto personal de los estudiantes o de los profesores que polarizaba el contenido de la educación. Los estudiantes podían confesar e incluso presumir de ser incompetentes en algunas áreas del conocimiento y del aprendizaje, sobre todo en las matemáticas, en las ciencias o en las lenguas modernas. En la década de los 40 se permitía escoger a los estudiantes con la justificación de que no necesitaban bregar con estudios que no les gustaban (Inglaterra y Gales 1943, 60-2). Esto podía confundirse con que les gustaran o no determinados profesores. La educación de los adolescentes podía llegar a mezclarse con una especie de indulgencia con las necesidades emotivas de una fase concreta del proceso de maduración, con predilección por las asignaturas más fáciles como la literatura o la historia. Asignaturas como las matemáticas y las ciencias, incluso las lenguas modernas desprovistas de su enfoque en la literatura, resultaron más difíciles de justificar dentro de esta lista de objetivos. La democratización del planteamiento humanista ha sido desacreditada no sólo por las

consideraciones arcaicas de que se agúa la leche de la alta cultura humanista mediante su mayor difusión, sino también por la falta de atención a los requisitos previos del control del aparato intelectual del conocimiento lógico-estructural.

Un rompecabezas pertinente para entender la incapacidad del humanismo democratizado en Inglaterra a la hora de ofrecer una educación intelectualmente exigente fue la posición de la ciencia en la alta cultura. El florecimiento científico inglés de finales del siglo XVII, especialmente asociado con Newton, proporcionó la base de una tradición racionalista. En el siglo XIX, mientras Maxwell estaba en el centro educativo de Cambridge, Darwin llevaba una existencia diletante aislada, más típica de los científicos creativos. La ciencia se había convertido en ideología. Para las clases dirigentes tenía un olor demasiado fuerte a ateísmo, como el ataque inconformista y militante a la elite tradicional, especialmente por parte de Huxley. Después de 1945, Eliot consideró que la división entre ciencia y humanidades era una amenaza a la cohesión de la alta cultura (Eliot 1948, 95-109). Otros, de los que es un ejemplo Leavis, lucharon tenazmente para preservar un humanismo literario puro contra la tecnocracia (Walsh 1966, 67-83). La fuerza de esta división está ilustrada por la afirmación de Margaret Thatcher de que era más importante que ella fuera la primera persona de ciencias que se convertía en primer ministro, que la primera mujer. Los problemas de la democratización se remontan a la debilidad de la cultura elitista.

La versión inglesa del humanismo educativo tiene un porvenir más rosa de lo que se podía haber creído posible en la década de los 70, si es capaz de resolver los problemas de amplitud de contenidos y de rigor intelectual. Es posible que una creatividad individual que llegue casi al extremo de la idiosincrasia se valore muy positivamente en las nuevas iniciativas económicas. El que los individuos o los pequeños grupos tengan más oportunidades y responsabilidades puede favorecer mucho el desarrollo económico. No se trata sólo de hacer cosas -lo que requiere creatividad individual-, sino también de relacionarse con la gente. Si el credo humanista no se puede abrir realmente a todos, corremos el riesgo de que sólo una minoría de la población pueda aprovechar estas oportunidades. Las formas extravagantes y elitistas en que se transmite el conocimiento humanista también presentan dificultades para la democratización.

Enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje activo individual y una enseñanza que lo facilite son fundamentales para el elemento progresista del humanismo. Sin embargo, el rechazo de la estandarización de los contenidos y su transmisión

puede ser muy ineficaz. La suposición de que el aprendizaje debería ser inductivo e intuitivo en lugar de deductivo y transparente es todavía más estéril, al menos en la filosofía humanista inglesa.

Los enfoques del aprendizaje (y por lo tanto de la enseñanza) inductivo-heurístico, lógico-estándar e intuitivo-revelador, existen al margen de la tríada humanista-racionalista-naturalista. Los puntos de vista reveladores, que exigen a los estudiantes sumisión y respeto al contenido, han estado asociados con el humanismo autoritario. Las versiones individualistas y su asociación en el Renacimiento del siglo XVI con el protestantismo, han reforzado la noción de la capacidad de cada persona de aprender por sí misma. Aún hay diferencias entre la responsabilidad individual por el aprendizaje y la adopción de un punto de vista inductivo-heurístico del proceso de aprendizaje. Los planteamientos calvinistas enfatizaban la responsabilidad individual por el aprendizaje sin adoptar necesariamente el heurismo. Los enfoques inductivos ingleses parecen consistentes con ese individualismo orientado a la acción que perversamente permite que sobreviva una tradición humanista conservadora.

El inductivismo inglés se puede remontar a Bacon como un planteamiento de aprendizaje, y a Locke a un nivel más filosófico sobre la naturaleza del entendimiento humano. Locke ofreció la clave para la reconciliación de la educación humanista del caballero con el punto de vista que sostiene que «el aprendizaje se puede convertir en un juego y un placer para los niños» (Locke 1968, 255), lo que estimuló el desarrollo de la alternativa naturalista de Rousseau.

El punto de vista heurístico-empírico de los fenómenos se puede reconciliar fácilmente con el individualismo y, en último término, con la responsabilidad moral individual. El estudiante se enfrenta al material y hace su propia selección y sus propios juicios sobre él. Observa y después construye, de forma provisional, reglas generales sobre los fenómenos. Este planteamiento del aprendizaje se desarrolló en la enseñanza de la ciencia en el siglo XIX, especialmente en el trabajo de laboratorio a un nivel que no se encontraba en otros países, y acabó por ser asociado con los estudios especializados en literatura y en historia (en ambos casos se puso mucho énfasis en empezar desde la evidencia primaria en la historia y desde los textos en la literatura). Todos los proyectos curriculares que surgieron en Gran Bretaña en la década de los 60 están impregnados de este punto de vista (Stenhouse 1980).

Aunque estos métodos se podían asociar en su más alto nivel con los descubrimientos científicos originales, también podían ser una pérdida de tiempo. Con mucha frecuencia se asociaban al descubrimiento de lo obvio

y sobradamente conocido en ejercicios artificiales. Una gran parte de las matemáticas inductivas, de la ciencia, y, sin duda, de la historia, presentaban a los estudiantes pruebas concretas -a menudo de forma superabundante- como forma de obtener la comprensión de las «leyes» científicas que se podían aprender con más rapidez y eficacia de manera lógica y teórica.

Como ocurría en otras áreas de la tradición inglesa, el enfoque basado en el descubrimiento se originó en la educación de elites y se transformó con su democratización. El latín y el griego, junto con las matemáticas, estaban considerados en las formulaciones tradicionales, como las de Whitehead en 1930, como maneras de preparar el pensamiento abstracto, mientras que la ciencia se tenía que aprender de forma inductiva. El planteamiento inductivo-heurístico podía ser también ingenuo. Lo que a menudo subyacía era un concepto de la intuición que en último término se derivaba de un concepto revelador del aprendizaje. Se suponía que un estudiante entendería las lecciones morales mediante la interacción intuitiva con el material, sin duda enfática. Detrás de este concepto del aprendizaje estaba la actitud social elitista, que suponía que sólo los mejores y los más brillantes tendrían esa perspicacia intuitiva. Más aún, la intuición difícilmente se puede formar. Se tiene o no se tiene. La enseñanza inductivo-empírica se convirtió simplemente en un campo en el que los intuitivos tuvieron dónde revelar sus intuiciones.

El individualismo y el empirismo también se filtraron en la alta cultura estándar y en los aspectos naturalistas populares de la educación. En efecto, las formas de aprendizaje asociadas con lo local, lo privado, lo subcultural y lo personal fueron exportadas a los procesos de transmisión pública y universal del conocimiento. Se creó un puente entre las culturas populares y la educación, pero también se convirtió en una forma de que el enfoque naturalista se infiltrara en los niveles superiores. Este repaso se centró en Inglaterra, porque de todos los países industrializados el humanismo sigue atrincherado allí y todavía tiene una gran influencia en las escuelas, mientras que en otras partes esta influencia se refiere más a la educación superior, y cuenta con una vitalidad que no tiene igual en otros países que, no obstante, también tienen un elemento humanista. El ejemplo inglés puede servir para ilustrar las implicaciones de la revisión o la supresión de este componente en otras tradiciones.

2.2. *El racionalismo*

El punto de vista racionalista de los contenidos del aprendizaje y la enseñanza está asociado con un punto de vista sistemático del mundo

físico. Para entender el sentido de este universo y en último término para cambiarlo, habría que desarrollar las capacidades para la lógica, la deducción y la abstracción, junto con la síntesis y la sistematización. El procedimiento es ese grupo de asignaturas como los idiomas, las matemáticas y las ciencias, por el que se pueden desarrollar mejor estas cualidades. Pero el conocimiento útil es también externo y estándar, por lo que el estudiante debería abarcar el caleidoscopio enciclopédico de todas las áreas legítimas durante el mayor tiempo posible. Lo privado y lo irracional están rigurosamente excluidos.

Estos atributos forman una imagen casi idéntica a la del humanismo inglés de los siglos XIX y XX. Su historia, como la del humanismo, se remonta a la antigua Grecia. Platón creyó que el conocimiento racional era la base preliminar necesaria para la educación moral. Esta idea impregnó la educación medieval a través de la escolástica. Sin embargo, sus orígenes contemporáneos son revolucionarios -en el siglo XVII, en la Ilustración del siglo XVIII, y luego en la Revolución francesa de 1789-, proyectándose a través de un paréntesis histórico en el siglo XIX, hasta las revoluciones socialistas posteriores a 1917. Se puede considerar con certeza como el cimiento de la revolución tecnológica de la segunda mitad del siglo XX. A pesar de ello, este racionalismo es imperfecto y no ofrece un significado real ni una satisfacción personal. Puede que ni siquiera siga sirviendo para las futuras necesidades económicas profesionales.

En la perspectiva revolucionaria, la inteligencia, la racionalidad y el cálculo fueron medios para construir una sociedad más perfecta. Los agentes humanos de este cambio necesitaron las capacidades desarrolladas para percibir los modelos en los que cimentar los cambios planeados. Puesto que el cambio tenía que ser colectivo, también los medios de inculcar la racionalidad deberían ser estandarizados y explícitos. Los aspectos universales, colectivos, externos y estandarizados de la educación racional estaban asociados entre sí.

Las asignaturas de alto *status* cambiaron con el tiempo. Como en otros países europeos, incluida Inglaterra, las lenguas clásicas estaban consideradas como vehículos para enseñar la lógica y la abstracción. Su decadencia en la Francia del siglo XIX estuvo acompañada por el aumento en las áreas duales de la retórica y de la filosofía como terreno fértil en que desarrollar el pensamiento racional en las escuelas de secundaria superior (Zeldin 1977, 205-40). La retórica imbuía de precisión y estilo a la comunicación, mientras que la filosofía impulsaba la manipulación sencilla de los conceptos abstractos.

A mediados del siglo XIX las matemáticas se convirtieron en la nueva asignatura central, basadas especialmente en la geometría euclidiana

deductiva. El criterio de las asignaturas con alto *status* era que tuvieran las estructuras lógico-sistemáticas mediante las que se pudiera desarrollar la racionalidad. Las matemáticas tenían la ventaja añadida de que eran un camino para el estudio de la ciencia y de la tecnología. Fuera cual fuera la asignatura clave, la meta general seguía siendo la misma.

La racionalidad se preocupaba tanto por la síntesis como por el análisis. El estudio de la historia y de la literatura, en ocasiones ayudado por «ciencias» como la psicología, la antropología, la economía y la sociología, buscaba modelos generales que se pudieran construir intelectualmente en vez de ser percibidos mediante la intuición individual. Se alentaba una comprensión amplia de las grandes líneas del desarrollo histórico (Durkheim 1977, 338-40). El modelo podría ser el historiador francés Braudel, con su mayestática síntesis de la vida en todo el Mediterráneo durante un período de menos de un siglo (Braudel 1972).

Siempre hay una cierta tensión entre los elementos racionalistas y enciclopédicos de este punto de vista de la educación. Por una parte, debería desarrollarse la «inteligencia» del estudiante para que tuviera capacidades generales que respondieran a circunstancias imposibles de prever. Por otra, el estudiante debería adquirir todo el conocimiento existente que se necesita para cambiar el mundo. La síntesis dependería de numerosos hechos. El análisis no se derivaba de los problemas de verificación. Por encima de todo, los hechos sistematizados, como la lógica, otorgaban poder.

El racionalismo podía llegar a las mayorías por caminos que el humanismo no podía igualar. El objetivo inicial de revolucionarios como Condorcet, en 1792, era desarrollar las capacidades de una elite, caracterizada más por su inteligencia que por una capacidad hereditaria para la bondad -una carrera abierta a los talentos-, que conduciría a la transformación social (Barnard 1969, 81-95). Pero también era igualitario, ya que el conocimiento explícito y externo podía ser accesible a todos. Esta distinción entre la educación racional explícita e implícita y los indefinidos logros humanistas era fundamental para los teóricos de la educación a finales del siglo XIX y en el XX, entre los que se incluyen Durkheim y Bourdieu (Bourdieu y Passeron 1970).

El punto de vista del conocimiento ofrece menos obstáculos al acceso universal. Las asignaturas lógico-comunicativas, especialmente el idioma y las matemáticas, se pueden aclarar hasta el punto de que las entienda todo el mundo. Los exámenes se podían podar con cuidado para poder excluir los conocimientos extraños adquiridos desigualmente a causa de las diferencias entre los ambientes culturales de los estudiantes (Prost 1968, 248). Los franceses, junto con los americanos, se convirtie-

ron en los portaestandartes de un movimiento en el siglo XX que aspiraba a elaborar el medio perfecto de examinar a los estudiantes en la ciencia de la docimología¹. Alcanzar un nivel básico de logros para todos podía convertirse en un principio operativo realista para la enseñanza y el aprendizaje (Zeldin 1977, Vol 2, 209-20).

Por supuesto, no todos los estudiantes alcanzarían los mismos niveles. Hay un instrumento de separación. Cuando se alcanzan los límites aparentes de la educabilidad racional de cada estudiante, éste es desviado a una preparación utilitaria y profesional en la que las habilidades prácticas concretas se aprenden sobre la base de la comprensión de los principios teóricos básicos. Dicha separación se justifica por referencia al ideal revolucionario que sostiene que cada persona, sean cuales sean sus capacidades, tiene un papel en la empresa colectiva.

El principal obstáculo para el libre acceso es la alienación del estudiante, que es la respuesta endémica al proyecto racionalista de aprendizaje. No se trata sólo de la presión de tener que estudiar una cantidad determinada de asignaturas. La filosofía ha sido considerada, hasta por los mejores estudiantes, como un juego sin importancia. El enciclopedismo racionalista, en último término, es una forma de imponer un sistema conceptual irreal y estandarizado en un mundo real de individuos y de subculturas a pequeña escala. La persona tiene que rendir su percepción del mundo práctico real y de sus impulsos emocionales a este sistema.

Irónicamente, es posible que el racionalismo haya echado raíces en Francia debido al poder de un individualismo desigual y muy resistente a la irracionalidad y a la comunidad en un país en el que, como destacó Woodward, el Estado trató de «establecer la soberanía del pueblo sin la cooperación del pueblo» (Thompson 1958, 32). Los juegos filosófico-lógicos pueden ser incluso una purificación individualista (Halls 1976, 28). Esta frialdad no ha sobrevivido hasta el final del siglo XX. El grupo al que se trata ahora de incorporar al estudio racional es la parte más indefensa de la sociedad: es ese 20 ó 30% de personas de bajo rendimiento cuyas culturas varían tanto que la nación no puede acomodar la dualidad de la racionalidad externa y las culturas particulares (Prost 1990).

Los puntos de vista racionalistas no se acomodan fácilmente a las culturas familiares de las minorías. Algunos aspectos de las culturas minoritarias muy diferenciadas se pueden acomodar en el universalismo enciclopédico -los idiomas de las minorías étnicas, como el árabe o el portugués en Francia, se pueden aceptar con facilidad porque tienen estructuras lógico-racionales-, de la misma forma que el estudio de la

historia y de las culturas que no son francesas, consideradas desde un punto de vista antropológico, se pueden aceptar también. Pero las identidades de las minorías que se basan en una aparente irracionalidad -especialmente las creencias religiosas, como se ha visto en la reacción francesa ante el fundamentalismo islámico y también con las «culturas juveniles»-, son menos fáciles de negociar.

El enciclopedismo racional puede ser digerido por personas muy motivadas recién llegadas a la educación, cuyas culturas familiares son lo bastante fuertes como para absorber este nuevo cuerpo de conocimiento, extraño y alienante, que ofrece nuevas oportunidades. Cuando la motivación decae, a medida que las culturas privadas se debilitan, la cultura enciclopédica pública puede dejar de ser aceptable. Los procedimientos de enseñanza y aprendizaje pasan entonces a ser más importantes.

Enseñanza y aprendizaje

El planteamiento racional tiene algunos atractivos actuales para los que elaboran la política educativa a escala global, aparte de la importancia que tiene su pensamiento cognitivo para las economías de alta tecnología. Están la igualdad de aplicación y la economía de transmisión que son menos fáciles de alcanzar en otras tradiciones. La estandarización quiere decir que todo el mundo está expuesto a los mismos contenidos cognitivos, lo cual es tentador para los que diseñan la política educativa, preocupados por el rendimiento desigual de una enseñanza menos controlada. El enciclopedismo racional justifica un currículo común determinado de forma externa. Todas las escuelas y todos los grados o clases del mismo nivel contarán con los mismos cursos en líneas generales. Se puede medir la eficacia comparativamente y hacer muy explícitos los criterios del éxito. La estandarización de la actividad mediante la cual se puede medir la eficacia está asegurada por los valores epistemológicos compartidos por quienes están implicados en la labor. En Francia no hay dificultad en conseguir una amplia aceptación de la necesidad de un programa universal para la lengua francesa o las matemáticas o de la forma en que hay que evaluar su aprendizaje.

Suscitar una racionalidad común requiere exponer a todos los estudiantes a los mismos procesos de pensamiento y de aprendizaje. De esta forma, la enseñanza se centra en aprender principios que se pueden usar a continuación para encontrar sentido a las pruebas concretas. Esto justifica no sólo aquellas áreas de estudio que están consideradas como fundamentales para otros estudios -especialmente la lengua y las matemáticas-, sino también el proceso de aprender las normas básicas antes de entrar a tratar sobre su importancia y aplicabilidad.

La enseñanza tradicional desde el punto de vista enciclopédico racional, se concentra en exponer reglas a clases enteras de estudiantes y en examinar su grado de comprensión. La tarea de las escuelas es la «instrucción» en vez de la «educación» (Halls 1976, 24). Esto se ha aplicado no sólo a las clases de lengua y de matemáticas en las escuelas primarias (Inglaterra y Gales 1991), sino también a la ciencia en la educación secundaria, donde hay menos laboratorios caros y donde el ineficaz método inductivo-heurístico se contempla con cierta sorna.

En todos los niveles de enseñanza el enfoque se centra en el análisis de un objeto, de una imagen o de un texto. La técnica didáctica arquetípica aparece en el nivel secundario (especialmente secundario superior). La **explication des textes** echó raíces a finales del siglo XIX (Prost 1968, 248). Era un método para examinar piezas literarias que se analizaban con considerable detalle en busca de sus ideas y del desarrollo de las mismas, pero también se estudiaba su estilo y el uso de las palabras. El análisis podía ser tan largo como el propio texto (Zeldin 1977, Vol. 2, 233). Se ha asociado con el desarrollo de la precisión, de la economía y de la elegancia del estilo escrito de los estudiantes.

La eficacia es indudable. En el mejor de los casos, sus resultados son superiores a sus equivalentes ingleses y americanos. Pero los problemas de motivación son tan agudos en la enseñanza y el aprendizaje como en el contenido. Se pide a los estudiantes que se sometan a la adquisición de habilidades intelectuales distantes y a menudo alienantes. El elemento enciclopédico crea una carga pesada para el aprendizaje y la memorización. Los apóstoles del enciclopedismo racional de principios del siglo XX -especialmente Alain- trataban a los niños como adultos en miniatura a los que había que moldear sin consideración a su personal autonomía o, incluso, resistencia (Zeldin 1977, Vol. 2, 214-16). Quizás sea cada vez más difícil persuadir a los niños de que tienen que aprender principios oscuros.

Las telecomunicaciones y la tecnología de la información puede que conviertan esta base de la enseñanza en superflua. Los niños tienen acceso a formas de aprender amplios principios de la propia tecnología. Es posible que cada vez haya más desigualdad en estos logros extraescolares. Se ha dado mucha importancia a las capacidades lingüísticas que los niños llevan a la escuela desde el mundo exterior. Es probable que ese mismo tipo de proceso se intensifique con los métodos tecnológicos de adquirir capacidades numéricas y espaciales. El argumento de Thompson de que las clases trabajadoras inglesas se alfabetizaron sin escuelas a principios del siglo XIX (Thompson 1968, 783) se puede aplicar cada vez más a una extensa gama de habilidades cognitivas lógico-rationales.

La educación enciclopédica racional en Francia y en otras partes de Europa tenía un diseño básico que no era diferente del de Japón. Francia se benefició de una amplia ideología de progreso que es consecuente con esta filosofía de la educación. Pero el racionalismo francés, a pesar de su importancia para las ocupaciones en las empresas de alta tecnología, está yéndose a pique a causa de una pérdida progresiva de motivación de una forma que Japón aún no ha experimentado.

La externalidad y la alienación no son síntomas inevitables de esta tradición. En el siglo XVI Montaigne defendió una educación que debería comenzar con los intereses y la observación de los niños (Montaigne 1958). Aún más influyente fue Comenio (Komensky) en el siglo XVII, quien desde una perspectiva individualista y protestante sugirió que, aunque la educación «debería enseñar todas las cosas a todos los hombres» y debería empezar por la naturaleza en vez de por el hombre, el estudiante tendría que ser considerado como una persona en desarrollo y el conocimiento se adquiriría inductivamente (Piaget 1967, 2-8).

El plan enciclopédico de Comenio para la educación se derivó del punto de vista protestante de la educabilidad de todos («hombres de todas las edades, de todas las condiciones, de ambos sexos y de todas las naciones», Comenio 1968, 117), como un paso previo para la capacidad de respuesta última de cada individuo ante Dios. El conocimiento global era parte de una iluminación moral y, en términos específicos, el alfabetismo y el control del lenguaje eran esenciales para comprender los textos en los que se basaba la verdadera fe religiosa. Este planteamiento se construyó sobre una motivación personal que nunca tuvo lugar en el francés, para el que el conocimiento y sus usos nunca fueron del todo parte de la esfera pública.

Esta exposición se ha centrado en Francia porque es en su tradición educativa donde el racionalismo se ha desarrollado con más claridad y perfección. A pesar de los ejemplos franceses, es posible arrojar luz sobre algunos principios generales que se encuentran en las tradiciones de toda Europa y de otros continentes. El ideal enciclopédico-racional es fundamental en la educación europea desde Noruega hasta Grecia, y desde Portugal hasta Rusia. Los países que no comparten plenamente esta tradición están en desventaja, especialmente Inglaterra, aunque Escocia retuvo su conexión racional europea.

Puede que los límites de la razón ya estén a la vista, si bien sería absurdo rechazar los cimientos racionales por otros tipos de aprendizaje. Se necesita mucha más adaptabilidad, ingenuidad y quizás aventura para el éxito material. La motivación es un aspecto fundamental. Más amplia-

mente, hay interrogantes sobre hasta qué punto la educación racionalista puede ayudar a la gente a ser feliz y a sentirse satisfecha fuera de una estrecha gama de funciones públicas.

2.3. *El naturalismo*

La terminología procede de la diferenciación que estableció Rousseau entre la educación del ciudadano y la del «hombre en la naturaleza». Los puntos de vista humanistas y enciclopédico-rationales se basan en un conocimiento externo del individuo que tiene pretensiones de universalidad, para indicar las cimas de la comprensión del mundo y de la humanidad en su expresión más rica durante toda la historia. Existe otro tipo de conocimiento íntimo que es específico de la persona, que también sirve para necesidades reales, y que procede del crecimiento orgánico individual y en comunión.

La imprecisión de esta distinción ha sido fértil cuando lo público y lo privado se interaccionan ampliamente, y un obstáculo cuando los dos se convierten en cuasi irreconciliables. Algunos planteamientos de la educación han tenido éxito o han resultado atractivos porque han logrado una aparente fusión de lo público y lo privado, como por ejemplo en el pragmatismo americano, mientras que otros son importantes porque lo privado está claramente diferenciado de lo público.

El naturalismo tiene muchas orientaciones. Una se centra en los impulsos fisiológicos y psicológicos de la persona. Otra asume que el mundo natural es el de las comunidades orgánicas a pequeña escala. También hay distinciones entre la educación natural del niño y la del adulto ya desarrollado. Rousseau no especificó si por naturaleza se refería a los impulsos instintivos personales o al ambiente natural, ni a en qué medida este medio era social a la vez que físico. Lo que sí especificó fue que su planteamiento de la educación se refería al niño más que al adulto (Rousseau 1993). Pero la distinción fundamental que hizo entre lo público y lo privado implicó la posibilidad de una educación naturalista más allá de la infancia.

El cambio de paradigma de Rousseau dio lugar a una amplia gama de filosofías de la educación que echaron raíces de forma desigual en distintas partes de Europa y en otros continentes. Las tradiciones cambiaban de un país a otro y los filósofos de la educación cuyas ideas eran predominantes en uno eran casi desconocidos en otro. Los enfoques centrados en el niño suponían que éste aprendía de forma diferente a causa de sus modelos de maduración físico-biológica, e incluso diferían

en su impacto. Pestalozzi, a finales del siglo XVIII, enfatizó la necesidad de dar margen a la imaginación de los niños (Bowen 1981, 218-22), mientras que Steiner, en el siglo XX, acentuó la importancia del color y del tacto en el aprendizaje. Sin embargo, Pestalozzi quedó como una figura lejana en la historia de la educación, mientras que los métodos de Steiner aseguraron los objetivos en la mayor parte de los colegios privados de Alemania, en los que se matricula el 5% de la población. El planteamiento de Piaget a principios del siglo XX sobre el desarrollo cognitivo ha tenido un amplio impacto, mientras que el punto de vista casi contemporáneo de Decroly, que sostiene que la educación debería reducir la ansiedad entre los niños mediante la globalización de la experiencia, es influyente en su Bélgica natal pero marginal fuera de ella (Dubreucq-Choprix 1985). Celestine Freinet, con su defensa de un aprendizaje activo, democrático y de participación y con sus proyectos específicos, como el de los periódicos elaborados por los estudiantes, es la que más ha influido en Francia respecto a los métodos centrados en el niño, pero tiene menor impacto fuera de ella (Halls 1976, 135-6). El Plan Jena de Peterson, que enfatizaba la ruptura de las fronteras entre las asignaturas, influye en la práctica educativa del norte de Alemania, pero apenas se ha difundido más allá de esa zona (Hearnden 1976, 41).

Una especificidad cultural similar se aplica a las ideas naturalistas que se centraron en la comunidad por oposición al desarrollo infantil. Las ideas de Fröbel tuvieron poca base institucional en su Alemania natal, pero las de una cooperativa de aprendizaje de niños alcanzaron un gran impacto tanto en Gran Bretaña como, a través de su influencia en Dewey, en Estados Unidos (Hearnden 1976, 26-28; Liebschner 1991). Grundtwig sigue teniendo una importante influencia en Dinamarca, donde en el siglo XIX combinó la idea de una educación controlada por la comunidad local con otra que conservara su herencia cultural. Él expresó las aspiraciones de una sociedad rural concreta, localizada, cooperativa e igualitaria de Dinamarca y así fue culturalmente específico (McLean 1990a, 89). Un movimiento similar se pudo ver en Gran Bretaña en los colegios comunitarios de Henry Morris en Cambridgeshire durante la década de los 20 (Ree 1973).

Estos movimientos no se limitaron sólo a algunos países, sino que fueron ajenos a la corriente principal en educación y estuvieron confinados al sector privado o a proyectos «piloto» (como con los métodos de Freinet en Francia), y por lo tanto sólo tuvieron impacto en algunas partes del país (como en Alemania). Lo que también los distinguió fue que, aparte de Grundtwig y Morris, estuvieron especialmente preocupados por los niños. Prepararon para la educación roussoniana del individuo más que para ofrecer una alternativa total.

Los movimientos naturalistas que se centraron en los adultos o en los niños en transición a la edad adulta se fundamentaron en puntos de vista sobre la naturaleza del trabajo más que en el desarrollo del niño. Alemania cuenta con una avanzada tradición de valores sobre la formación profesional, cuya influencia no tiene paralelo en ninguna otra parte. Los principales interrogantes son cómo y por qué estos movimientos echaron raíces en circunstancias concretas. La tradición alemana de la formación profesional está asociada con Kerschensteiner, para quien la educación como ocupación o como trabajo tiene una función moral, religiosa y de ciudadanía. Al participar en las actividades manuales, en la creación y en el ambiente social del trabajo, el estudiante es moralmente responsable y puede desarrollar los valores del deber, de la industriiosidad y de la cooperación. Un oficio daba un sentido de totalidad y de responsabilidad, a la vez que rienda suelta a ciertos tipos de creatividad (Simons 1966). Este énfasis en la habilidad individual, tanto en su dimensión estética como moral, se refería a un tipo diferente de trabajo: los oficios que Morris -en quien se inspiró Kerschensteiner (Gonon 1993)-, había apoyado en Inglaterra como alternativa a un industrialismo urbano alienante. Sin embargo, esta concepción del oficio también es fundamental en el industrialismo alemán, en formas que no tienen paralelo en otros países, de manera que la orientación hacia un oficio refleja la estructura actual de relaciones laborales en la industria alemana, y los valores que se asocian a un *status* social basado en el oficio, así como a los valores religiosos que parcialmente los apoyan. La orientación profesional sólo se aplica a un sector de la educación, en concreto al del aprendizaje de un oficio y a los cursos orientados al trabajo en los institutos.

Estas tradiciones naturalistas sugieren posibilidades para las que se pueden construir nuevos programas dentro de los valores establecidos. Sólo se trata de ejemplos, ya que en Europa hay muchos otros proyectos y puntos de vista. La mayoría, sin embargo, sólo ofrece una educación subsidiaria junto con la del ciudadano público.

Las tradiciones son ricas pero contradictorias. Se superponen y, sin embargo, difieren significativamente. Algunas florecen en momentos concretos para apoyar sistemas educativos dinámicos, pero también ahogan y apoyan la decadencia. A veces los conflictos son tan intensos que las posibilidades de cualquier reconciliación parecen remotas. Sin embargo, dentro de cada tradición hay posibilidades para un renacimiento educativo y en especial para responder a las demandas simultáneas de una educación pública y racional eficaz y de un naturalismo individual privado.

3. El currículo de la escuela secundaria de primer ciclo

La escolarización básica es una idea del siglo XIX que tardó un siglo en alcanzarse. La fase común cubre ahora al grupo de edades comprendido entre los 3 y los 16 años. Comienza cuando se arranca a los niños de sus familias para que aprendan el idioma y los números con niños de otros padres. Termina en instituciones que apuntan a una educación universal uniforme. Las diferencias entre los países son sólo las cicatrices de las batallas del siglo XX para reemplazar los sistemas estratificados por la escuela común. En la mayor parte de los países industrializados el no diferenciar los contenidos se ha acordado hasta los 14 años. Algunos países han adelantado la barrera de la educación básica hasta los 16. Los 18 serán la línea divisoria universal en el futuro próximo.

Todavía quedan diferencias significativas entre los principales países industrializados. En algunos, una institución sirve para todas las edades hasta los 16. La enseñanza secundaria elemental ha sido ampliamente adoptada desde los años 60, pero unos pocos países siguen diferenciando a los estudiantes de 10 a 12 años de acuerdo con anticipados futuros profesionales. En ciertos países el contenido sirve al interés público, mientras que en otros refleja los ambientes familiares o empieza por los intereses del niño concreto.

Estas diferencias se pueden explorar separadamente en los países de tendencias estatistas y pluralistas de Europa. Dentro de cada grupo, los problemas de acceso y de estructura ofrecen el contexto para la exploración de los aspectos de contenido, enseñanza y evaluación.

3.1. *Francia y el sur de la Europa estatista*

En las tradiciones de estos países, la escuela es una agencia del Estado nacional desde el momento en que el niño entra en ella. Aprenden para la nación y si lo hacen bien ganarán una ciudadanía simbólica plena. Los enfoques franceses ejemplifican perfectamente el estatismo. Las variaciones en otros países estatistas pueden sugerir una gama mayor de respuestas a las presiones presentes.

Francia

El principio actual de acceso en la fase básica es que los niños han de ser escolarizados lo antes posible y que cualquier diferenciación debe

retrasarse hasta los 14 e idealmente hasta los 16 años. Los estándares mínimos en la enseñanza secundaria de primer ciclo y la repetición del curso para los fracasados se remontan al siglo XIX, cuando las escuelas primarias superiores ofrecieron el acceso a la formación de profesores y oportunidades similares. Desde 1959 se establecieron escuelas secundarias breves junto a los tradicionales **lycées**, pero se sustituyeron rápidamente (desde 1963) por un **collège** común que abarcaba los cuatro cursos correspondientes a las edades entre 11 y 15 años para aquellos que no repitieran ningún año. El **lycée** se convirtió en una escuela secundaria superior.

Inicialmente, la estratificación se mantuvo mediante tres **filières**; la de nivel más alto ofrecía idiomas clásicos y modernos, enseñados por profesores formados para los **lycées**, y la de nivel más bajo ni siquiera cubría el programa estándar. Tras la Ley Haby de 1975, apareció un currículo nacional genuino que ofreció oportunidades de abarcar todas las asignaturas principales. El resultado fue la estandarización, y los fracasos escolares se redujeron a aproximadamente el 20% del grupo correspondiente. Algo que incluso las medidas extraordinarias, como las zonas de prioridad educativa especial, no habían conseguido reducir en los años 80.

La tradición enciclopédica racional en el siglo XX ha cobrado a la lengua como elemento central en la escuela elemental y a las matemáticas como eje de la educación secundaria elemental. La lengua está considerada como la estructura lógica cuyas reglas universales tienen que ser entendidas. El programa de estudios del **collège** está compuesto por diez asignaturas que suben hasta once cuando a la biología se le añaden la física y la química en el tercer año. El legado del sistema elitista es una opción obligatoria que se escoge entre el latín, el griego, una segunda lengua extranjera o clases extra de refuerzo en la primera lengua extranjera (Francia 1933c, 16-18). En el tercer año, la tecnología como asignatura tiene una orientación profesional y algunos estudiantes de bajo rendimiento se marchan a las escuelas de formación profesional. Algunas escuelas ofrecen nociones de música, deportes o lengua extranjera. Aparte de esto, las diferencias en todas las escuelas se refieren sólo al ritmo de progreso en las asignaturas fundamentales.

Las matemáticas se convierten en la base de la educación secundaria básica. Se introducen el álgebra, la geometría y la trigonometría, al igual que los conjuntos. El francés en la escuela secundaria elemental se refiere a la ampliación de vocabulario y a la perfección del estilo. Los estudios sociales y artísticos y la educación física luchan por alcanzar *status*. La literatura y los estudios sociales se centran en la síntesis y en

la construcción de modelos. La primera se recorta para que los estudiantes puedan apreciar el desarrollo histórico de la literatura francesa. La historia y la geografía enfatizan la construcción de modelos de tiempo y espacio.

La enseñanza y la evaluación no cambian demasiado entre la educación primaria y la secundaria elemental, a pesar de la sustitución del profesor de curso por profesores para cada asignatura. Las filosofías racionalistas, aliadas a la estandarización, se asocian a una enseñanza con grupos de estudiantes en filas o círculos que dan la cara al profesor, que es quien dirige el discurso. El profesor determina el contenido y el orden, y tiene una secuencia de conceptos lógicamente ordenados hasta la actualidad.

El desarrollo del conocimiento permite una amplia gama de relaciones entre el profesor y los alumnos. En uno de los extremos se encuentra una clase simple: el profesor transmite contenidos por la vía trazada sin preocuparse por lo que se ha aprendido. Aprender es responsabilidad del estudiante. Los métodos socráticos son igualmente válidos. El profesor pregunta a los alumnos de forma que se mantenga el desarrollo de las ideas, pero a través de las respuestas de aquellos. El profesor acepta la responsabilidad fundamental de persuadir a los alumnos para que aprendan. En los dos enfoques, los estudiantes están agrupados durante las clases de 45 ó 50 minutos. La actividad individual o en pequeños grupos es escasa.

Los cuerpos de conocimiento externos o estandarizados se pueden relacionar con los conceptos normales de evaluación. Sus resultados acumulativos se usan para decidir si los estudiantes han alcanzado los niveles que se asocian a su curso. Aunque se pone el énfasis en lo que los estudiantes ignoran más que en lo que saben, no se examina a los chicos de un conocimiento que no se puede esperar razonablemente que hayan aprendido en la escuela. Lo más importante es la frecuencia de las evaluaciones, de forma que los alumnos sean conscientes de sus avances.

La evaluación es un asunto de los profesores. Su capacidad y su posición como funcionarios del Estado les otorga el derecho de hacer ese tipo de juicios. Los profesores discuten colegiadamente las evaluaciones finales de los estudiantes en las escuelas primarias y secundarias elementales en Francia, de manera que el examen al final de la enseñanza secundaria elemental, el **brevet de collège**, importa poco para la mayor parte de los estudiantes aunque se controla desde el exterior. La mayoría pasa al nivel secundario avanzado sobre la base de la evaluación acumulativa de los profesores.

La evaluación básica en Francia se enfrenta con varios retos. La alienación de los estudiantes conduce a la violencia y al vandalismo en los **collèges** de los suburbios de París (Francia 1993b, 108-9). El rechazo pasivo se presenta con más frecuencia porque esta educación da muy poca importancia a las actividades no intelectuales y deja muy poco espacio para las inclinaciones personales. Exige la sumisión total de los estudiantes que no pertenecen a la cultura francesa. No se puede garantizar la motivación continua de los estudiantes.

Esta crisis ha provocado la ironía de que la Francia tradicionalmente regimentada se haya unido a la antiguamente permisiva Gran Bretaña en la evaluación nacional de los estudiantes y en la transferencia de responsabilidad por los resultados a cada institución. La evaluación sistemática del rendimiento estudiantil por parte del Ministerio de Educación comenzó a finales de los años 70, y Francia se unió a Gran Bretaña a finales de los 80 en introducir los exámenes nacionales (Le Guen 1994). La autonomía escolar ha significado mayor responsabilidad financiera, y el director de escuela ha dejado de ser un burócrata intermediario entre el centro y el Ministerio para ser un coordinador y un propulsor de las iniciativas educativas (Francia 1993c, 11-12). Como en Gran Bretaña, las diferencias en el rendimiento de las distintas escuelas se está convirtiendo en crucial.

La educación básica francesa, con sus metas rígidas e intelectuales y su estandarización, ofrece un modelo para la educación roussoniana del ciudadano. Todavía tiene una gran importancia. Su debilidad consiste en la falta de una oferta real para la educación del «hombre en la naturaleza», con la enorme diversidad de concepciones de «hombre» y de la idea «en la naturaleza». Incluso su fortaleza depende de la supervivencia de puntos de vista arcaicos del Estado y del profesor, que podrían no tener posibilidades de resurrección en otras sociedades. Por encima de todo, necesita ciudadanos bien motivados y hábiles.

Otros países del sur de Europa

La práctica francesa cuenta con amplios ecos en España, Italia, Portugal, Grecia y Bélgica. Cada uno de dichos países tiene tradiciones estatistas y centralistas respecto de la educación. Sin embargo, estas tradiciones se han modificado de manera significativa en Italia, Bélgica y España. La escolarización básica es obligatoria hasta los 14 o los 16 años en todos ellos, con algunas variantes en Bélgica.

En Italia y Portugal la educación sólo es obligatoria hasta los 14 años, mientras que en Grecia lo es hasta los 15. En España lo era hasta los 14 en 1990. La educación básica se correspondía con la vieja escuela

primaria hasta hace poco en todos estos países, excepto en Bélgica, aunque la última fase lo ha sido en escuelas secundarias elementales en Italia desde 1962. Los otros países avanzaron hacia las escuelas secundarias elementales obligatorias en los años 70 y 80. Bélgica todavía tiene una gama de escuelas secundarias obligatorias para niños de más de 12 años, pero, siguiendo los modelos alemán y holandés, ha impuesto un programa obligatorio en todas las escuelas.

Los programas de educación han seguido en todos los países un modelo común de alcance nacional, que se determina a nivel central, y contiene la misma serie de asignaturas -incluyendo un idioma moderno- que en las escuelas francesas equivalentes, con la salvedad de que abarcan la educación religiosa (con la posibilidad de que el alumno se retire y, en Bélgica, la sustituyan por la asignatura de ética). La lengua nacional y las matemáticas son predominantes y se desarrollan de forma parecida a la francesa.

Hay variaciones: la tradición humanista fue muy poderosa en España, Italia y Grecia en la enseñanza secundaria elemental hasta la década de los 70. La historia y la literatura (incluyendo a los clásicos en Italia y Grecia) alentaron un respeto pasivo por una identidad nacional que duró aún más tiempo en España y en Grecia, donde los regímenes dictatoriales no fueron expulsados hasta mediados de los años 70. Pero el nacionalismo conservador no impidió que se continuara enfatizando un programa enciclopédico estándar (McLean 1990a, 52-63, 107-9).

Italia, España y Grecia experimentan una mayor división cultural que Francia, lo que se refleja en el currículo. En Italia esto se nota en la incapacidad del gobierno central con ambiciones centrípetas de lograr imponerse a las identidades regionales de un país unificado imperfectamente. Las administraciones regionales y urbanas ofrecen educación alternativa desde los años 70. España reconoció la autonomía regional en la Constitución de 1978, de forma que los idiomas locales se enseñan en las escuelas en Cataluña, el País Vasco y otros lugares, mientras las escuelas católicas privadas aún proporcionan el 30% de las plazas (Boyd-Barrett 1991, 292). Bélgica, desde el fin del siglo XIX, ha tenido dos sistemas educativos que se basan en el idioma, a la vez que escuelas estatales y religiosas, en una proporción respectiva de 60/40. El país se convirtió en una federación en 1988. Sin embargo, los programas en las dos autonomías retienen muchos elementos en común.

Las culturas educativas racionalistas-estadísticas no son tan monolíticas como el ejemplo francés podría hacer creer. Aunque sobrevive con fuerza la atracción de la antigua racionalidad y uniformidad centralista, es posible reconciliar este punto de vista con un gran respeto por los niños,

por las comunidades y por el multiculturalismo. El problema no es elegir entre los enfoques racionalista-estadista o pluralista-naturalista, sino trazar fronteras eficaces y realistas entre lo público y lo privado.

3.2. *Las tradiciones naturalista y comunitarias en la Europa del norte e insular*

La educación básica en los países del norte de Europa occidental continental tiene un carácter que se distingue claramente del sur racionalista, pero que difiere de Gran Bretaña e Irlanda. Todavía hay elementos marginales racionalistas-estadistas en la educación que no se encuentran en Gran Bretaña, pero sí un localismo, un pluralismo y un naturalismo en línea con las tradiciones británicas. Sin embargo, este bloque también divide, sobre todo en el ciclo básico. La escuela escandinava de comunidad no tiene paralelo en el grupo central de países, cuyo apego a la educación secundaria estratificada es un anatema para la mayor parte de sus vecinos.

Alemania y Holanda

Estos dos países se distinguen por la variedad de sus sistemas escolares, en contraste con la uniformidad de Francia. A la educación básica en ambos nunca se le permite que invada los límites de la familia y del grupo social. Los niños en Alemania sólo pasan en la escuela las mañanas. En lugar de que las escuelas traten de sustituir a la familia, como ocurre en Francia, Gran Bretaña o Estados Unidos, sus efectos son deliberadamente limitados.

En Alemania la selección para la escuela secundaria tiene lugar a los 10 años. En el pasado había un examen. Desde la década de los 70 la evaluación interna de los profesores, junto con la opción de los padres, ha sido decisiva. La disminución en la tasa de nacimientos condujo a la caída en la proporción de los que entran en las escuelas no selectivas, las **Hauptschulen** en Alemania y las **Mavo, Lavo y LBO** en Holanda. Sin embargo, la escolarización secundaria elemental no se ha desarrollado como en la mayor parte del mundo industrializado. Las **Gesamtschulen** globales son frecuentadas solamente por el 10% de los niños en Alemania y por nadie en el segundo «Land» más grande, Baviera.

El abanico de escuelas secundarias selectivas incluye a las instituciones académicas que se llevan alrededor del 30% de los estudiantes - el **Gymnasium** en Alemania y la **VWO** en Holanda-, y que llevan a estos hasta la entrada a la universidad y a las escuelas técnicas académicas, las

Realschulen y las **HAVO**, que preparan para la formación profesional superior. Sin embargo, todas las escuelas tienen un programa común en los dos primeros cursos. Sólo a partir de los 12 a los 14 años difieren las clases. En ambos países, la mayor parte de quienes terminan los cursos de la escuela no selectiva pasan con éxito a una institución selectiva.

El currículo de la escuela secundaria de primer ciclo, en contraste con el de las escuelas primarias, es mucho más racionalista y enciclopédico. Está rigurosamente prescrito y sobresaturado. En Holanda, catorce asignaturas obligatorias incluyen dos idiomas extranjeros, mientras que en el **Gymnasium** alemán se dan dos o tres (incluyendo a veces el latín y el griego) tras el segundo curso. En ambos países se pone mucho énfasis en unos logros estándar, reforzados en el caso de Holanda por un conjunto de objetivos nacionales vigentes desde 1987, que son similares a los de Inglaterra y Gales (Brink y Bruggen 1991, 280).

Los idiomas y las matemáticas dominan el currículo de la secundaria elemental. El énfasis en el contenido y en la enseñanza se pone en las normas y en las estructuras, sin dar mucha importancia a la expresión de los alumnos en lengua o a las aplicaciones prácticas en matemáticas. El aprendizaje de los hechos es una característica muy marcada en otras asignaturas (Inglaterra y Gales 1987b; Brink y Bruggen 1991). La enseñanza suele ser a toda la clase y, especialmente en matemáticas, tiene un enfoque muy estrecho en el que la pizarra es el centro de atención. La repetición de los cursos y la estratificación de las escuelas secundarias produce una mayor homogeneidad en los niveles de rendimiento estudiantil.

La reconciliación de lo racional y de lo real en las culturas alemana y holandesa se logra aislando los elementos prácticos del currículo. En Alemania, la asignatura «Aprendiendo desde el trabajo» (**Arbeitslehre**) desde los años 60 ha combinado el asesoramiento sobre los estudios, el aprendizaje sobre los contextos legales y socioeconómicos del trabajo y la experiencia laboral. Su núcleo es un proyecto en el que los estudiantes diseñan, manufacturan y comercializan un producto en cooperativa, una fórmula práctica y llena de retos (Kledsvik 1989). Por el contrario, en las escuelas holandesas no selectivas los estudios prácticos se refieren más a la formación profesional específica, pero, como en Alemania, se centran en la precisión, la fiabilidad y el «hacer algo y hacerlo bien» (Bierooft y Prais 1993, 222). Estas asignaturas prácticas están concentradas en los dos últimos cursos de las escuelas no selectivas en ambos países.

El sistema alemán se ha tomado muy en serio la evaluación y los estudiantes reciben notas en intervalos frecuentes, aunque también son examinados una o dos veces al año. Los profesores controlan la evalua-

ción y los resultados se entregan a los estudiantes y a los padres (Inglaterra y Gales 1986). Sin embargo, hay un examen final en la **Hauptschule** a la edad de 16 y, un año más tarde, en la **Realschule**. Se combinan las evaluaciones de los profesores y los exámenes externos. También se tienen en cuenta los resultados en todas las asignaturas.

Alemania, en concreto, ha persuadido a los estudiantes que se encuentren por debajo de la media a que se tomen los estudios seriamente y a que alcancen un nivel en el que no se consideren como fracasados más del 5%. Alemania no ha participado en los recientes exámenes internacionales, pero los estudiantes holandeses de 14 años han estado entre los que han tenido mejores resultados (Robitaille y Garden 1989, 105-124). La base de este rendimiento está claramente en la motivación de los estudiantes. Aunque algunos profesores y algunos contenidos son atractivos, hay una gran parte que exige mucho esfuerzo sin que se vea la recompensa instantánea del interés satisfecho. Sin embargo, la devoción y la determinación de los profesores para asegurarse el éxito de los estudiantes es de gran importancia, como lo es la insistencia de los directores de las instituciones de alto nivel educativo donde la demanda de plazas depende del rendimiento.

Comparado con otros países europeos, es digno de destacar lo poco que ha cambiado la educación básica en Holanda y en Alemania en la segunda mitad del siglo XX. Con la reunificación, el modelo de Alemania occidental ha sido adoptado por el Este o, más bien, impuesto. En lugar de efectuar una reforma, lo que es difícil en sus culturas pluralistas, han logrado preservar las viejas prácticas. Ese tipo de conservadurismo no tiene por qué tener éxito en otros países.

Escandinavia

Los países nórdicos, si bien están integrados en la cultura educativa de Europa continental, poseen un modelo de escolarización distinto, aunque las variaciones entre la Suecia centralista y la Dinamarca municipalizada oscurecen esta escuela común. Una escuela común y comunitaria que sirve a todos los niños hasta los 16 años. Sólo a partir de entonces surge el acceso a las exigencias de la diversificación laboral.

La escuela comunitaria tiene su expresión más fuerte en Dinamarca. Se deriva de la premisa que considera que las escuelas deben apoyar a la economía, a la religión y a la cultura histórica del pueblo, tal como la expresó Grundtwig en la Dinamarca del siglo XIX. La escuela no se apresura a invadir la esfera privada, de forma que la obligatoriedad de la

escolarización no se produce sino hasta los 7 años (aunque en Suecia esto se reduce a los 6). En Dinamarca y Noruega la educación privada, apoyada por el Estado desde la década de los 70, ha satisfecho la demanda de los padres que desean dar a la escolarización de los niños un carácter tradicional religioso y rural (Rust 1898, 273-9; Winther-Jensen 1994, 50). Incluso en Suecia la introducción centralizada de la escuela secundaria elemental obligatoria en la década de los 40 -por delante de cualquier otro país europeo-, fue aplicada en todas las escuelas básicas. Dinamarca siguió un modelo más municipalizado en la década de los 70.

La escuela básica escandinava ha adoptado formas que difieren de las del resto de la Europa occidental continental. Se desconoce la repetición de los cursos. Incluso los exámenes puestos por los profesores han experimentado cierto rechazo, aunque a finales de los años 80 se introdujo la evaluación nacional en Suecia, debido en parte al bajo nivel de resultados en los exámenes internacionales (Robitaille y Garden 1989, 124-9; Svingby 1991). Se trata de preservar el ideal de mantener la solidaridad social en las comunidades tradicionales todo el tiempo que sea posible. Sin embargo, los gobiernos están preocupados por el abismo existente entre la escuela común y la educación a partir de los 16 años. En 1992 Dinamarca pidió más exámenes y un mayor rigor en los cursos superiores de la **folkeskole**, especialmente en idiomas y en matemáticas (Winther-Jensen 1994, 51-2).

Existe un currículo nacional en toda Escandinavia, pero su aplicación varía. En Suecia está considerado como una ley que debe ser obedecida por los profesores, pero en Dinamarca se limita a constituir una serie de líneas maestras que se pueden adoptar o ignorar. El consejo escolar en las escuelas danesas, dominado por los padres al igual que por la autoridad local, puede sancionar las desviaciones. En el nivel escolar los profesores deben lograr el acuerdo de los estudiantes antes de impartir un curso. En el currículo global las asignaturas de estudios sociales han tenido un lugar muy importante, ya que tienen el papel de cimentar la identidad de la comunidad local.

Los métodos de enseñanza reflejan este comunalismo. Los profesores de curso daneses tienden a dar todas las asignaturas, con concesiones a regañadientes a los profesores especializados para que den algunas clases en los cursos superiores. El profesor acompaña a la clase desde el primero hasta el último de los nueve años de la **folkeskole**. Dinamarca fue uno de los primeros países industrializados que integró sistemáticamente a los niños que necesitaban educación especial en las escuelas normales en la década de los 70.

La escuela comunitaria escandinava tiene sus orígenes en comunidades rurales geográficamente dispersas de gentes de la misma raza, cultura y religión, pero está siendo socavada por la urbanización. Sin embargo, el apego a los viejos valores es poderoso. Suecia, que introdujo con anterioridad la planificación centralizada, difiere de los otros países. En Noruega, con unos niveles de rendimiento estudiantil relativamente equilibrados, y en Dinamarca, donde tiene un apego local muy poderoso, el ideal de la comunidad sobrevive con más fuerza.

Gran Bretaña

Las tradiciones británicas privatistas e individualistas, que se encuentran en el extremo del abanico pluralista europeo, han permanecido casi al margen del calvinismo continental y quizás se encuentran más cerca de Estados Unidos que ningún otro Estado occidental. Los bruscos cambios en la política gubernamental de mediados de los años 70, parecen relacionados con un viejo enfoque de principios del siglo XIX que tiene algunas resonancias norteamericanas.

La dirección del cambio en la estructura y en el acceso, por el contrario, ha sido parecida a la de la Europa del sur. La educación pública elemental universal, gratuita y obligatoria como en Francia, se completó hacia 1880 como parte de un proceso que comenzó por 1830. Una minoría de estudiantes de estas instituciones entró en las viejas y académicas escuelas públicas secundarias a partir de finales del siglo XIX. Las escuelas secundarias no selectivas ofrecieron acceso universal a partir de 1944 y la escuela secundaria obligatoria se convirtió en norma a partir de 1965. En 1980, aproximadamente, el 80% de los estudiantes estaba en escuelas secundarias comprensivas.

Hay rasgos únicos. Aproximadamente el 8% de los estudiantes asistía a escuelas privadas de elite. La escuela secundaria obligatoria de primer ciclo no apareció con la misma claridad, ya que tenía una serie de variaciones respecto a la edad en que los estudiantes cambiaban de institución. El esquema original predominante de escuelas comprensivas para estudiantes de 11 a 18 años sólo dio paso a una distinción más clara a los 16 años en la década de los 80. La educación secundaria en Escocia tenía un modelo diferente, con unas tasas de participación históricamente más altas y unos currículos con elementos enciclopédico-racionales.

Las escuelas secundarias elementales con cinco niveles estaban divididas internamente por grupos de rendimiento. Muchas adoptaron el sistema de agrupar a los estudiantes en clases de «habilidad mixta» en los primeros tres cursos a partir de los años 60, pero los exámenes externos,

en especial el Certificado General de Educación de «nivel ordinario», diseñado para más o menos el 20% de este grupo de edad, impuso la separación en los dos últimos cursos. En 1986 se introdujo un nuevo Certificado General de Educación Secundaria para reducir la segregación. Incluso en los años 90 menos de la mitad del grupo de edad superó los exámenes de rendimiento de las asignaturas que se consideraban necesarias para pasar a cursos de educación secundaria superior. El número de fracasos escolares a los 16 años parece ser más elevado que en otros países industrializados.

A finales del siglo XIX había un currículo nacional pero se dejó marchitar a principios del XX (Aldrich 1988; Gordon y Lawton 1978). En la escuela secundaria elemental se daban asignaturas distintas a cargo de profesores especializados que defendían las fronteras de los contenidos con una ferocidad tal como los de cualquier sistema enciclopédico de educación. A falta de un currículo nacional, los profesores diferían ampliamente en lo que creían que se debería enseñar. El aprendizaje mediante el descubrimiento prevalecía tanto en este nivel como en el de las escuelas elementales, incluso aunque la fuente del aprendizaje hubiera sido un laboratorio experimental, hojas de trabajo o una serie de libros de texto. Las técnicas tradicionales imponían el silencio durante tres cuartas partes del tiempo. Este sólo se interrumpía con conversaciones por lo bajo entre el profesor y un estudiante. La enseñanza progresiva sólo varió en el sentido de que los niños se movían en busca de materiales y para consultarse unos a otros.

En los últimos dos cursos de la educación secundaria de primer ciclo los estudiantes tomaban sus propias decisiones sobre sus posibilidades. El examen para el Certificado General de Educación recompensaba el rendimiento en cada asignatura por separado. El estudiante sagaz estrechaba sus opciones hasta el mínimo requerido para poder hacer nuevos avances. Lo más económico era hacer un esfuerzo razonable, pero no excesivo, en dos o tres asignaturas, que se abandonarían a los 16 años para concentrarse en las tres áreas de especialización posterior. Los estudiantes de poco rendimiento mezclaban el rechazo por el profesor con un abandono indiscriminado del esfuerzo en las asignaturas que no iban a necesitar.

Pero los objetivos de las asignaturas también contribuían. Las matemáticas se consideraban importantes más por su uso práctico que por el ejercicio de la lógica (Inglaterra y Gales 1982). El inglés podía ser una exploración de los temas personales y morales a través de la literatura más que el aprendizaje sistemático de las estructuras lingüísticas. Las justificaciones humanistas y naturalistas se superponían. Los idiomas

modernos sufrieron porque era difícil establecer una base tanto en el aprendizaje experimental como en el interés natural de los estudiantes.

El diseño de los programas por parte del profesor y la enseñanza centrada en el niño eran muy exigentes, especialmente si se combinaban con el concepto de que el profesor es un sustituto del padre, es decir, responsable del desarrollo social, moral y emocional de cada niño concreto. La falta de confianza de los padres equivalía a decir que los profesores no eran capaces de ganar su ayuda ni podían esperar que los estudiantes hicieran muchos deberes en casa. La desigualdad entre las escuelas, unida al descuido de los niveles de rendimiento en las matemáticas y en las lenguas modernas, se utilizaron como argumentos para apoyar la idea de un currículo y de una evaluación nacionales.

El currículo y la evaluación nacionales, introducidos por la Ley de Reforma de la Educación en 1988, se presentaron como una completa revolución. Para los chicos de 5 a 16 años se prescribieron diez asignaturas, a las que se añadía el idioma moderno a los 11 años. Los currículos diferían de los modelos europeos continentales. Los objetivos de rendimiento en cada asignatura aunaban los objetivos y el contenido. Los objetivos más amplios tenían que ser obtenidos de los informes del comité consultivo. El currículo estaba influido por la evaluación. Los exámenes estándar de nivel nacional para los estudiantes de 7, 11, 14 y 16 años proporcionaban el marco de los contenidos y de la enseñanza. Estos cuatro estadios clave se colocaban junto a diez niveles de rendimiento, de forma que un niño de 7 años con rendimientos medios llegara al nivel 2 y uno de 11 al nivel 4 (Inglaterra y Gales 1989).

El propósito más amplio de este currículo era ofrecer a los padres información sobre sus hijos mediante pautas nacionales, y permitirles juzgar el funcionamiento comparativo de la escuela mediante unos resultados que se ponían a su disposición. La estandarización dio un enorme poder a los organismos del gobierno central, pero la filosofía político-administrativa subyacente fue utilitaria. El gobierno ofrecía los medios para que los padres pudieran juzgar la eficacia de las instituciones públicas mediante su elección de escuela, y éstos, como miembros de los organismos rectores de las escuelas con poderes reforzados, llevaban a cabo acciones para que las escuelas fueran más eficaces.

El currículo nacional no era tan draconiano como pudiera parecer. No había tiempos específicos para cada asignatura ni textos obligatorios. Tenían que cubrir los temas que involucraban a todo el currículo, como la orientación profesional, los asuntos de género y los multiculturales. Las quejas sobre la saturación condujeron a una reducción de hasta cuatro

asignaturas en los estudios obligatorios para el grupo de edad comprendido entre los 14 y los 16 años en 1994. Irónicamente, a la vista de la evolución en otros países europeos y a las declaraciones del gobierno en los años 60, los idiomas modernos no se enseñaron en las escuelas primarias y no fueron obligatorios en la fase secundaria elemental. A pesar de los improperios de los ministros (por ejemplo sobre la enseñanza de la lectura) y la desaprobación por parte de la Inspección de los enfoques mal organizados basados en temas concretos (Inglaterra y Gales 1992a, 3), los métodos de enseñanza estuvieron libres del control central.

El cambio más drástico tuvo lugar en la evaluación. Los profesores perdieron en esta área el poder real del que disfrutaban sus colegas en otros países europeos. La petición de los profesores de que cada estudiante tuviera un historial individualizado de rendimiento se veía socavada por las medidas comparativas estándar. La política de elaboración de los currículos se había vuelto definitivamente contra los profesores, pero los principales partidos políticos, cuando estaban en el gobierno, apoyaban un currículo nacional aunque estuviera basado en diferentes filosofías político-administrativas. Los sindicatos de profesores se resistieron un poco a la evaluación nacional. Los inspectores que sentían algo de simpatía por los profesores fueron purgados. El asunto crucial fue la posición de los profesores y, en menor medida, la de los padres. A diferencia de la mayoría de los otros países, los profesores de enseñanza primaria y secundaria tuvieron un curso unificado durante muchos años. Los profesores, que no tenían un *status* basado en las filas del funcionariado o de su papel en la comunidad, habían buscado una identidad independiente basada en un compromiso con el bienestar de los alumnos y en la experiencia pedagógica. El currículo y la evaluación nacionales socavaron esto último y ante todo el poder de los padres. Se vieron forzados a una definición más estrecha de sus competencias, basada en su habilidad para el manejo de las aulas y en la responsabilidad social junto con los padres.

Los padres tenían que ser la fuerza impulsora de la revolución cultural de la Ley de Educación de 1988. Las reformas de los años 80 impulsaron una pasividad tradicional que combinó el interés propio y la responsabilidad pública. Los padres apoyaron a los profesores y a las escuelas contra las autoridades superiores, aunque retiraron su apoyo decisivo a la escuela. En las escuelas primarias se veían atrapados entre la inclinación a pedir mayores logros y el apoyo a las escuelas comunitarias, preocupadas por el niño en su totalidad. Una distinción más clara entre lo cognitivo y lo afectivo, lo público y lo privado, lo local y lo nacional, haría que las funciones de los padres y de los profesores fueran más fáciles de definir.

4. La educación secundaria superior

Dos tradiciones chocan en los años que van desde el final de la escolarización básica hasta la entrada en la enseñanza superior. La educación general se consagra como un rito de paso en el examen final de la escuela secundaria. La formación profesional es una corriente separada que está determinada tanto por las diferencias nacionales en el empleo como por las culturas educativas. La reconciliación actual es paralela a la de los años 60 de creación de una educación secundaria obligatoria, porque se asume que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación comparables tienen que ofrecerse a todos los estudiantes hasta la edad de 18 ó 19 años, incluso si, a continuación, siguen caminos diferentes.

Las distintas filosofías de la educación de cada país alcanzan su máxima expresión en la educación secundaria académica de segundo ciclo. La formación profesional difiere entre países como Francia, donde ha sido tradicionalmente una función de las instituciones educativas públicas, y otros como Alemania o Gran Bretaña, donde los patrones han determinado durante mucho tiempo la formación.

Las categorías del estatismo, el pluralismo, el racionalismo, el humanismo y el naturalismo ayudan a describir estas variaciones en el contexto de las presiones comunes para el cambio. En contenido, enseñanza y aprendizaje, la tradición humanista, que fue suprimida en la educación temprana, vuelve a salir a la superficie, mientras que el naturalismo de la familia y del niño en crecimiento es reemplazado por el de los adultos en el trabajo y en el juego. Las cuestiones específicas se centran menos en los métodos de enseñanza y más en la evaluación de las habilidades y las aptitudes.

52

4.1. Francia y la tradición estatista europea

La tradición estatista subordina la educación secundaria superior a la economía estatal y a la planificación social. Las ramas general y profesional se relacionan en contenido y en control. La pregunta es hasta qué punto insertar a las personas en canales ocupacionales es una actitud que puede sobrevivir cuando la planificación de la economía nacional está amenazada y los individuos no aceptan que el Estado defina sus vidas futuras. Francia representa una rama «pura» de esta tendencia, mientras que otros sistemas «colectivistas» europeos exhiben variaciones significativas.

Francia

Los conceptos racionalistas enciclopédicos del rendimiento estudiantil y la imposición estatal de las necesidades ocupacionales nacionales han dado unidad a la educación secundaria superior francesa. La creación por Napoleón (1808) del **baccalauréat** como certificado del Estado le dio coherencia. Su expresión contemporánea es la política del gobierno, de 1989, de que el 80% del grupo de edad correspondiente alcance el **baccalauréat** estándar en el año 2000.

Este plan no sólo establece la educación secundaria superior obligatoria, sino también supone la equivalencia de la educación general y profesional. Durante la mayor parte del siglo XX las dos estuvieron separadas. La educación general se ofrecía en **lycées** que, mientras eran escuelas estatales, seleccionaban a los estudiantes a los 11 años o antes y, hasta mediados de siglo, eran de pago. Sólo el 4% del grupo de edad obtuvo el **baccalauréat** en 1965 (Halls 1976, 129). La expansión de la educación secundaria superior vino tras la creación de la escuela secundaria elemental obligatoria (**collège**) después de 1963 y de la transformación del **lycée** en una institución secundaria superior. Las proporciones del grupo de edad que superaron el **baccalauréat** aumentó al 26% en 1981 y al 51% en 1992 (Robert 1993, 168). Aún más, casi el 40% de los que tuvieron éxito en 1992 obtuvieron el certificado en áreas técnico-profesionales (Francia 1993c, 68).

La integración de los estudios generales y profesionales fue posible porque la formación profesional había sido responsabilidad del Estado desde finales del siglo XIX. La competencia industrial de Gran Bretaña y Alemania a finales del siglo XIX indujo al gobierno a controlar la formación profesional de bajo nivel, culminando en la ley Astier de 1919, mediante la cual los empleadores pagaban un impuesto a cambio de la formación de sus jóvenes trabajadores a tiempo parcial en instituciones estatales (Charmasson 1987, 470). La calificación consiguiente, el **Certificat d'Aptitude Professionnelle** (CAP), fue concedida por el Estado y se convirtió en una condición «sine qua non» para la práctica ocupacional.

Con la introducción de la educación secundaria elemental obligatoria, los cursos del CAP se transfirieron de los centros de aprendizaje a las escuelas técnicas secundarias superiores (**lycées professionnels**), que también ofrecían cursos para cualificaciones de nivel técnico. En 1968 se hicieron intentos de crear caminos generales y profesionales equivalentes mediante el **baccalauréat de technicien** (posteriormente **baccalauréat technologique**). El **baccalauréat professionnel** de 1985 incorporó de hecho a los estudiantes procedentes de los cursos profesio-

nales de bajo nivel, y fue considerado como el vehículo para alcanzar el objetivo de que el 80% obtuviera el **baccalauréat** estándar. Se esperaba que el CAP, que fue elegido por más del 40 % del grupo de edad correspondiente en 1983, declinara para cubrir el intratable 20% de «fracasos» de la escolarización francesa.

Este modelo de desarrollo fue producto no sólo del control estatal de la formación profesional, sino también de la planificación estatal. La fase de **détermination** de ocupaciones futuras después de los 15 años estuvo controlada por la planificación estatal de la economía francesa que, desde 1945, relacionó la oferta de educación postobligatoria con los objetivos económicos y ocupacionales (Paul 1985; Hatcham 1992). Sin embargo, los planes nacionales no siempre están de acuerdo con las aspiraciones individuales. Hubo resistencia por parte de quienes fueron destinados a prepararse para un oficio y a una pobre consideración de la formación que habían recibido en el pasado los trabajadores maduros con un oficio, en comparación a los técnicos (Tanguy 1991, 138-42).

La unificación de los grandes principios que presiden los contenidos de los cursos generales y de formación profesional había existido mucho antes que los intentos de creación de equivalencias desde la década de los 60. Toda la educación a partir de los 15 años se basaba en un núcleo de estudios racionalista-enciclopédicos. Los elementos profesionales eran simplemente el equivalente de las especialidades en el área de la educación general. El programa de los tres cursos que conduce al **baccalauréat** cubre las asignaturas de la escuela secundaria elemental, con la salvedad de que el francés se sustituye por la filosofía en el último año. Todos los estudiantes, sea cual sea su especialidad, deben cubrir francés, matemáticas, ciencia, un idioma moderno, estudios sociales, filosofía y educación física. Todos, menos el último, deben ser aprobados en el examen final. Con la excepción de la filosofía, lo mismo se aplica en el **baccalauréat professionnel**, en el CAP y en otros cursos (Francia 1993c, 40-63). Se espera que todos los que han recibido un certificado del Estado demuestren poseer la amplia educación general necesaria para ser ciudadanos.

El carácter racional de estos estudios es evidente, particularmente en las especialidades y en los tipos de aptitudes que los exámenes de **baccalauréat** prueban. El **baccalauréat** se dividió en las ramas de filosofía y letras (idiomas, literatura, historia) y matemáticas y ciencias hacia 1850. No fue hasta la década de los 60 del presente siglo cuando se añadieron las ciencias sociales y la tecnología; las ciencias se dividieron en las secciones separadas de física y biología, y otras tres asignaturas aparecieron en el **baccalauréat technologique** (estudios indus-

triales, empresariales y ciencias de la información). Cada rama principal estaba dividida en subsecciones. Los estudiantes, de hecho, pasaban un poco más de tiempo en sus asignaturas especializadas (habitualmente 6 horas cuando una asignatura era una especialidad, comparadas con las 3 semanales cuando era básica), y se esperaba de ellos que alcanzaran un rendimiento mayor. La clasificación informal del *status* surgió de estas divisiones.

La sección clásica de letras mantuvo un lugar predominante hasta los años 50, y la filosofía continuó siendo la asignatura preeminente. Después la sustituyeron las matemáticas y la física, y en la década de los 90 tuvieron tal *status* que incluso los que querían estudiar literatura en la educación superior, por ejemplo, elegían la rama de matemáticas y física. Sin duda su *status* había ascendido a un nivel tan importante que el gobierno expresó su temor de que produjera una futura elite de bárbaros tecnólogos. Las reformas de los años 90 contrarrestaron esta tendencia al amalgamar las dos secciones de ciencias, pero su impacto todavía está por ver. Por el contrario, la sección de empresariales fue la opción blanda, a pesar del alto nivel que tenían en general otras partes del **baccalauréat technologique**.

Mientras que las categorías de *status* pudieron haber surgido debido a las mayores oportunidades educativas y de empleo, y a que la sección de física se consideraba como la mejor preparación para entrar en las **grandes écoles**, la mayoría de las cuales se especializaba en ingeniería, y a que se necesitaba la versión tecnológica del **baccalauréat** para entrar en los institutos universitarios tecnológicos populares, también reflejaron el continuo poder del conocimiento racional. Las matemáticas se convirtieron en la prueba suprema y en el indicador de la capacidad para el pensamiento racional.

La filosofía, por el contrario, perdió una parte de su lustre y sus fronteras con el francés se debilitaron. Aparecieron la expresión escrita y el pensamiento. Los trabajos de filosofía de 1993 hicieron preguntas como: «¿Es siempre posible distinguir entre el trabajo y el ocio?». La respuesta en la forma, si no en el contenido, había cambiado poco durante casi cien años. El francés ofrecía textos de periodismo contemporáneo o libros populares de comentario social para resumir y para escribir amplias respuestas a citas como «El deporte es la nueva religión en un mundo que no cree en nada» (Le Monde de L'Éducation, septiembre de 1993). De hecho, la expresión literaria se convirtió en la característica de la racionalidad de segunda frente a la lógica de las matemáticas.

No se permite a la especialización que socave la demostración de competencia en un examen amplio y estándar. Se examinan todas las

asignaturas mediante una combinación de pruebas escritas y orales y de prácticas ocasionales. A un estudiante de la rama de ciencias, en 1995, se le pide que haga nueve exámenes escritos de 3 ó 4 horas cada uno, una práctica de 4 horas y cuatro orales de entre 15 y 30 minutos. Un complejo sistema de medición da mucha más importancia a las asignaturas especializadas de la rama estudiada por el alumno.

Los exámenes y los objetivos estándar han sido sacrosantos en la tradición francesa. Como los documentos y los exámenes se controlan en el nivel regional, los resultados de cada región se publican. Desde 1992, los resultados de todas las escuelas secundarias superiores del país se han hecho también públicos para permitir que se elaboren tablas nacionales con los resultados (Le Monde de L'Éducation, enero 1995, 94). Sin embargo, lo que importa es lograr el aprobado más que la nota, que sólo tiene un impacto marginal en el valor del **baccalauréat** para sacar plaza en las instituciones de educación superior. Los exámenes de ingreso para las **grandes écoles** de elite se hacen dos años después del **baccalauréat**.

Francia tiene una forma distinta de selección que los países del norte de Europa. Es la rama de estudio lo que distingue entre la elite y la masa, y la selección tiene lugar al principio del curso secundario superior. Los resultados finales por encima del simple aprobado importan poco, pero la clasificación del *status* de las diferentes ramas es informal y hasta cierto punto refleja valoraciones del conocimiento racional establecidas hace mucho tiempo. Incluso con el aumento de los estudiantes que hacen cursos de **baccalauréat**, el núcleo de las habilidades racionales se mantiene, aunque ello se haga a costa de una extrema simplificación de los exámenes requeridos. Más aún, la intensidad de los requisitos de una capacidad demostrada para el pensamiento racional en el **baccalauréat** inevitablemente disminuye para reforzar las demandas racionales del sistema a un nivel más bajo.

El control de los cursos profesionales por parte del Estado permite que los mismos principios se apliquen fuera del área académica general tradicional. Todos los aspectos prácticos se pueden basar en primeros principios racionales. La competencia en la ciencia y en las matemáticas, especialmente, es la base de cualquier preparación profesional. La rama industrial del **baccalauréat technique** tiene subsecciones en ingeniería mecánica, eléctrica, electrónica, civil y de energía. El **baccalauréat professionnel cuenta con** 35 secciones ocupacionales y el CAP con 352. Sin embargo, todos los cursos se basan en el núcleo del curso secundario superior y en los estudios teóricos (habitualmente las matemáticas y la ciencia) que se necesitan para la especialidad, mientras que para la experiencia laboral para cursos a tiempo completo (y muchos estudiantes

del CAP lo son a tiempo parcial) los requisitos varían de entre ocho semanas durante dos o tres años hasta un máximo de la cuarta parte del tiempo total de estudio (Francia 1993c, 48, 58-63).

La educación secundaria superior en Francia está cada vez más relacionada con la educación superior o con el trabajo. Los cursos, la enseñanza y la evaluación varían poco entre la educación secundaria superior y el primer ciclo de la superior. Como en otros países, los empleadores proporcionan ahora prácticas en sus empresas para los alumnos, de manera que las calificaciones de la secundaria superior, incluso las de tipo profesional, sólo significan capacidad para hacer prácticas. Los cursos ofrecen la forma de asegurar que una mayoría del grupo de edad continúe la educación hasta la edad de 18 años. Inevitablemente, las pautas de rendimiento no son lo que eran cuando los cursos estaban restringidos a la elite, pero la combinación de las expectativas de un mínimo de racionalidad basado en la competencia intelectual y la supervivencia de las calificaciones estatales, reduce el número de fracasos escolares que se produce en otros países.

Otros países en el sur y en el este de Europa

Otros regímenes estatistas europeos comparten la estandarización francesa del curso secundario superior, la posición central de los certificados del Estado de educación secundaria superior y el control estatal de la formación profesional. Sin embargo, los certificados de educación secundaria no han disfrutado del uso que reciben en Francia. Hay variaciones en el alcance de la planificación económica y, sobre todo, en el *status* de la formación profesional.

El acceso a la educación secundaria superior ha sido abierto en la mayor parte de los Estados mediante cupos de participación, que incorporan aproximadamente al 60% de los estudiantes de 17 años en España y Grecia, pero los porcentajes son aún bajos en Portugal. Todos hacen distinción entre los cursos generales y de formación profesional y, entre estos últimos, entre los que apuntan a un oficio y a niveles técnicos. Las proporciones varían. En Italia hay más estudiantes que entran en los cursos profesionales que en los generales, pero en España y Grecia ocurre lo contrario. En todos los países los cursos de oficios se realizan a menudo en instituciones separadas, mientras en Italia, donde son ofrecidos por las autoridades locales, tienden a centrarse en los estudiantes de bajo rendimiento en el nivel secundario elemental.

Italia, Bélgica, Grecia y Portugal tienen formas similares de progreso en la educación académica general. En Italia hay una tasa de abandono

escolar de casi la mitad en los cinco años que conducen a la **maturità**, pero el 94% pasa los exámenes. Este certificado estatal y su equivalente en la sección profesional, dan derecho automático a enrolarse en cualquier facultad universitaria. El curso académico de cinco años en Bélgica conduce a las universidades o a la educación superior no universitaria. Grecia tiene un curso de tres años que conduce a un certificado estatal que permite el ingreso en la educación superior, pero se puede demorar para los que tienen las notas más bajas. España varía. Se da el **bachillerato** tras una evaluación interna de la escuela y después de tres cursos, hasta la edad de 17 años. A continuación se pide a los estudiantes que hagan un curso de un año y presenten los exámenes de ingreso a las universidades, un procedimiento con paralelismos en Portugal.

El currículo común que todos deben seguir está basado en los mismos tipos de asignaturas de la educación secundaria elemental. El origen de esto es la supervivencia de los cursos indiferenciados que prevalecieron hasta la década de los 60 y que sobrevivieron incluso más tiempo en la Europa del este. Con la excepción de España, el certificado final se concede después de exámenes escritos tradicionales de control externo. La mayor parte de los sistemas tiene algo de especialización. Se hacen distinciones entre las humanidades y las ciencias en Italia, Grecia, España y Portugal. Ambas secciones se centran ampliamente en la misma lista general de asignaturas y la especialización se retrasa a menudo hasta la parte final del ciclo.

Aunque hasta cierto punto se encuentra una orientación humanista en Grecia e Italia, especialmente en la cantidad de tiempo que se da a los clásicos y a la literatura, en Grecia prevalece un carácter enciclopédico racional incluso en el acercamiento panorámico a la literatura y a la historia dentro de una perspectiva humanista (Hodolou). Como en Francia, las matemáticas se han convertido en la asignatura de prestigio en la mayor parte de los países (Olmedilla 1992, 138). España y Portugal también tienen la filosofía como asignatura fundamental. La tendencia general a dar mayor *status* al estudio científico-racional en Francia se experimenta también en el resto de los países del sur de Europa.

El sector de la formación profesional no se ha desarrollado con la misma eficacia que en Francia. Las escuelas de formación profesional italianas beben de la tradición de la educación técnica católica, pero en parte atraen alumnado porque el elemento académico es idéntico al de la corriente principal de la educación general. En España, a pesar del reciente crecimiento industrial (como pasa en Grecia y Portugal), la formación profesional no goza de un prestigio tradicional ni de un sistema industrial desarrollado que la apoye, y sus cursos no dan el mismo acceso a la educación superior (Meijer 1991).

4.2. Tradiciones pluralistas en Europa

Hay menos concordancia entre las sociedades pluralistas de la Europa del norte e insular sobre la educación secundaria superior que entre las naciones estatistas. La educación académica general se mueve hacia enfoques individualistas y humanistas. Sin embargo, el enciclopedismo racional todavía influye en el contenido de la escolarización secundaria superior en Alemania y en Holanda. Gran Bretaña y Alemania comparten una gran separación entre la educación general y la formación profesional, que es mucho más aguda que la que se encuentra en ninguna otra parte de Europa del norte. A pesar de estas corrientes que se cruzan, Alemania y Holanda pueden ser agrupadas, mientras que Escandinavia y Gran Bretaña se pueden tomar como contrastes.

Alemania y Holanda

Estos países coinciden en que tienen escuelas secundarias selectivas, cursos generales de secundaria superior que han tratado de pasar de los viejos enfoques enciclopédicos a otros más individualistas y especializados y a una separación más clara de la educación general y profesional.

Desde el siglo XIX la educación secundaria superior en Alemania ha gozado de mucha reputación, por sumo rigor y por alcanzar rendimientos más altos que en otros países avanzados. Los estudiantes no completan el ciclo de estudios hasta que tienen 19 años. El examen final de Estado —el **Abitur**— se estableció en 1788. Sin embargo, sus altos rendimientos se han asociado a una ruptura consciente entre su carácter de estudio completo y el ingreso en la educación superior, y este cambio hace que el ciclo que conduce al **Abitur** esté más sometido al debate político que los estudios que lo preceden.

Hasta 1960, el ciclo de educación secundaria superior de tres cursos era absolutamente enciclopédico y culminaba con exámenes en diez asignaturas. La orientación de mediados del siglo XIX había sido clásica y humanista, basada en el latín y el griego (Teichler 1985, 48). A finales del siglo XIX tuvo lugar una división entre las especialidades de lengua y humanidades, por un lado, y matemáticas y ciencias, por otro, en los **Gymnasium** de diferentes orientaciones, pero esto no afectó el requisito común de abarcar todas las asignaturas.

El propósito fundamental era completar la educación general y estandarizada para que el estudiante universitario fuera intelectualmente independiente, maduro y confiado en sí mismo. El ciclo y los exámenes se hacían por «länder» regionales más que por inspectores nacionales. Pero

hasta 1970 sólo una minoría participaba en ellos. La proporción del grupo de edad que obtenía el **Abitur** era del 6% en 1960 y del 11% en 1970 (Teichler 1985, 51).

A pesar de las protestas de los académicos universitarios y de las asociaciones profesionales, la Conferencia alemana de Ministros de Educación acordó en 1972 una serie de ramas parecida a la de Francia y una reducción en el número de asignaturas obligatorias. La reforma culminó en 1972 en un curso mucho más especializado. El curso obligatorio tenía que cubrir dos tercios del tiempo e incluiría, entre otras asignaturas, alemán, matemáticas y una lengua extranjera. No obstante, las obligatorias se podían limitar a los primeros años y los exámenes se celebrarían en la escuela. Las especialidades podían incluir asignaturas como derecho, geología y sociología (Fuhr 1989, 105-6).

El peso de la oposición a estas propuestas, especialmente en las universidades, condujo a una revisión en 1988. El **Abitur** externo requería cursos básicos en alemán, matemáticas y un idioma extranjero, y el énfasis en la valoración de las notas se desplazaba de los cursos avanzados especializados a los logros básicos en las asignaturas especializadas. En la práctica, como en otras áreas de toma de decisiones, los compromisos federales permitieron que los «länder» se movieran a velocidades diferentes. Los del sur adoptaron el regreso a los elementos básicos con entusiasmo, mientras que algunos del norte trataron de retrasar su aplicación y mantener la diversidad de las opciones estudiantiles (Fuhr 1989, 109-10).

El asunto fundamental subyacente en el debate era el número de estudiantes que se presentaba al **Abitur** y su articulación con el ingreso en la educación superior. En 1986 aproximadamente el 20% del grupo de edad recibió el **Abitur** (Fuhr, 208-9). Había sido un pasaporte general a cualquier universidad y facultad. Pero en los años 70 fue posible ingresar en la educación superior no universitaria por otros medios, y ciertamente los cursos universitarios requirieron notas más altas o nuevos exámenes para ingresar.

Los largos exámenes escritos, a menudo de hasta seis horas, prevalecían en el **Abitur**. Parte del debate sobre la reforma se centraba en la valoración del nivel escolar de parte del curso. En una cultura pluralista diversa también había confusión entre la especialización como un proceso inevitable para prepararse para la educación superior y como reflejo de la gama de intereses personales de los estudiantes. El compromiso con los niveles de rendimiento en las áreas intelectualmente exigentes seguía siendo muy poderoso.

Holanda, como Austria, tenía mucho en común con Alemania. La educación secundaria superior se ofrecía en escuelas académicas selectivas. La separación entre las humanidades y las ciencias era más fuerte en Holanda que en Alemania y el programa estaba más abierto a la determinación de la escuela. Pero el examen final se controlaba centralmente e incluía seis o siete asignaturas obligatorias. Los debates a finales de los 80 se centraron en si las matemáticas y el segundo idioma extranjero debían añadirse al holandés y al primer idioma extranjero como asignaturas obligatorias (Brink y Bruggen 1990, 285). Como en Alemania, había un compromiso continuado con un programa enciclopédico amplio y estándar y también presiones para la elección de especialidades por parte del estudiante, lo cual, en opinión de algunos, preparaba para una educación superior y, en opinión de otros, respondía a la opción personal del estudiante. El equilibrio deseable entre los cursos basados en la escuela y el control central proporcionaba otra dimensión a este debate.

En Holanda, como en Alemania, la discusión se ocupó del sistema escolar secundario estratificado y de una tradición de educación universitaria que ha sido humanista en la orientación y ha enfatizado la independencia intelectual del estudiante. Aunque la proporción de los que toman el curso académico general ha aumentado sustancialmente, Holanda tiene una mayoría de estudiantes de educación superior en instituciones no universitarias especializadas, mientras que las universidades han pedido cualificaciones adicionales para las carreras de mucha demanda. El viejo curso académico de secundaria superior estándar es aún periférico a todo el sistema.

La formación profesional alemana de nivel secundario superior ha suscitado el interés y la admiración mundial en los últimos años, aunque a menudo no se ha comprendido. A finales de los 80, casi el 70% del grupo de edad obtenía una cualificación profesional, y, de manera destacada, menos del 10% no lo obtenía.

A pesar del crecimiento de las escuelas de formación profesional de tiempo completo (**Berufsschulen**) que combinan una educación general rigurosa con la formación profesional (Inglaterra y Gales 1993), la base es el sistema dual. La mayoría de los jóvenes que dejan la escuela a los 16 años son tomados como aprendices y combinan una formación sistemática en el trabajo con una educación general a tiempo parcial en las **Berufsschulen**. El gobierno ha protegido rigurosamente el aprendizaje y la formación. Una ley de formación profesional de 1969 requería una formación planificada en centros de trabajo en 374 ocupaciones reconocidas. La norma era que unos trabajadores concretos -Meisters- con cualificaciones especiales se responsabilizaran de la formación de los

aprendices. Los certificados y las calificaciones se basaban en exámenes que eran controlados sobre todo por las organizaciones patronales.

Esta supervivencia del aprendizaje -que cubre más ocupaciones que en otros países- tenía sus orígenes en la legislación del siglo XIX. Las cofradías medievales de trabajadores especializados se mantuvieron en Prusia por una ley de 1731. La legislación industrial federal de Bismarck en la década de los 80 del siglo pasado, en particular una ley de 1897 que se promulgó para mantener las instituciones tradicionales contra las fuerzas socialmente perturbadoras del industrialismo, requirió que la estructura de gremios, y especialmente el aprendizaje, se mantuviera en los nuevos cárteles industriales. El sistema de oficios se basaba en ese proteccionismo (Dessinger 1994).

Las **Berufsschulen** han ofrecido educación general en alemán, estudios de la comunidad y religión, a la vez que materias de formación profesional relacionadas con las ciencias y las matemáticas. El resultado ha sido un sistema de formación profesional que está separado de la educación general, cuyos orígenes y supervivencia están mejor explicados por la estructura de la industria alemana que por la de la educación (Marsden y Ryan 1991).

La educación y la formación están separadas por formas que no serían aceptables en Francia. La formación tiene un doble *status* producto de dos tradiciones: la práctica y lo periférico de la elevada tradición académica alemana. Sin embargo, los estudiantes manejan esta diferencia con cierta habilidad. Desde finales de los años 80 hasta el 20% de los aprendices han conseguido el **Abitur** antes de comenzar a trabajar. Un importante número de estudiantes universitarios tiene un certificado profesional legalmente reconocido. Los estudiantes, educados en una tradición que quizá sería inaceptable en otros sitios, de que la educación se completa más cerca de los 30 que de los 20 años, pueden sacar lo mejor de los mundos de la educación y de la formación. La tradición arcaica del perpetuo estudiante del siglo XIX puede que ahora resulte apropiada para el mundo contemporáneo.

Holanda tenía el sistema dual, pero nunca en la posición central que ocupó en Alemania. La formación profesional, que también tenía un *status* residual más cercano al alemán que al británico o al francés, se dirigía más hacia instituciones educativas de educación superior y de secundaria superior a tiempo completo. El gobierno intervino a causa de la tendencia de estos estudios a no estar a la altura de los cambios en marcha (Liebrand 1991). Sin embargo, como en Francia y en Gran Bretaña, los ciclos profesionales de tiempo completo asumen la función de absorber a los que no pueden encontrar trabajo y a los de bajo rendimiento

educativo, teniendo una segunda obligación de ofrecer oportunidades abiertas a los estudios superiores (Vonken y Onstenk 1995).

Escandinavia

Los países escandinavos han tenido una escuela secundaria superior muy parecida a la de Alemania, junto a una formación profesional separada. Desde los años 60 han tratado de democratizar este sector desde diferentes conceptos de la democratización. Dinamarca, por un lado, siguió la individualización asociada con el ala liberal del movimiento alemán de reforma, mientras que Suecia, por el otro, buscó una versión más radical de la integración de la educación general y profesional de Francia. Ambos puntos de vista se propusieron desde el interior de una concepción general de opciones locales e institucionales, pero la versión sueca retuvo algunos elementos residuales de estatismo.

Hasta los años 60 los países nórdicos tuvieron un **gymnasium** que era germánico en carácter a la par que en nombre. Un ciclo estándar de muchas asignaturas estaba dividido en las dos grandes ramas de humanidades-lengua y ciencias. La educación profesional estaba relacionada con instituciones de aprendizaje y formación separada. El objetivo general de la educación académica era la preparación enciclopédica para una universidad humanista.

A principios de los 80 la estrategia danesa de reforma, que tuvo algunos ecos en Noruega, fue trasladar el carácter socialmente cooperativo y democrático de la **folkeskole** al **gymnasium**. La reforma U90 de 1978 propuso una elección individual de las asignaturas por parte del estudiante, junto con una reorientación de los temas y de la enseñanza interdisciplinar. Los idiomas extranjeros eran menos importantes. Cuando se empezó a aplicar la reforma después de 1987, hubo un regreso a las ramas de estudio y a un núcleo común. El núcleo incluía el danés, la historia, el arte y la religión, pero no una lengua extranjera ni las matemáticas. Ramas como los idiomas o las matemáticas tenían asignaturas obligatorias, pero las optativas, incluyendo las que se estudiaban a nivel avanzado, ocupaban casi la mitad de la enseñanza en el último año de los tres del ciclo y se evaluaban mediante una larga prueba escrita, en contraste con los exámenes estatales centralizados para las asignaturas fundamentales.

Sin embargo, la amplia estructura de la educación secundaria superior no cambió. Sólo un tercio de los estudiantes ingresaba en el **gymnasium**. Los otros lo hacían a ciclos profesionales que distinguían entre los de nivel superior, con importantes elementos de educación general, y los cursos de oficios seguidos generalmente a tiempo parcial

por los aprendices en el trabajo. Una ley de 1989 intentó integrar los dos manteniendo a la vez los elementos de experiencia laboral. No obstante, menos del 10% dejó de seguir alguna educación postobligatoria y la formación profesional danesa ha estado bien considerada tanto por los estudiantes como por los empleadores (Winther-Jensen 1994, 46-58).

La reforma sueca fue única en Europa, pero, como en Dinamarca, se derivó del imperativo de extender la escuela común más allá de la educación obligatoria. Desde 1968, la educación general y la formación profesional se integraron en instituciones de tres cursos con propósito múltiple. El objetivo era acabar con las distinciones de base social y permitir a los estudiantes que combinaran los cursos generales y profesionales. Pero, en la práctica, se distinguían los largos ciclos académicos de las líneas práctico-profesionales más cortas (de uno o dos años). Y la lista de 25 asignaturas de entre las que se hacía la elección no ofrecía suficiente especialización en las áreas de formación profesional, que comenzaron a ser agrupadas cada vez más (Eckholm 1987, 104-7).

Se dio un paso adelante en la integración al abolir el examen final en 1977. La evaluación se efectuaba enteramente en la escuela con referencia a determinadas escalas estatales de rendimiento (reforzadas por la valoración nacional de las evaluaciones de cada institución). De esa forma, las universidades seleccionaban a los estudiantes mediante sus propios exámenes de ingreso (Fagerlind 1992).

Desde la perspectiva de otros países, el rompecabezas es que el gobierno sueco examina y evalúa a los estudiantes más sistemáticamente que el de otros países, pero no tiene un certificado final de educación secundaria superior. Se ha buscado la elección individual y la igualdad social dentro de una evaluación muy centralizada. Sin embargo, en este aspecto Suecia se ha desplazado hacia un enfoque británico, americano y japonés de selección de estudiantes al final del ciclo secundario superior, en lugar de hacerlo al comienzo, coincidiendo con la adjudicación de las ramas de estudio, como ocurre en la mayor parte de Europa occidental. Tanto en Dinamarca como en Suecia el compromiso estatista con los programas estándar y/o los exámenes y, sin duda, con el conocimiento racionalista-enciclopédico, ha sido más débil que en Alemania o en Holanda.

Gran Bretaña

El impacto de la cultura política privatista británica se hace claro en la educación de nivel secundario superior. La educación académica general en Inglaterra (algo menos en Escocia), está dominada por un

certificado que conceden las universidades y no el Estado. La formación profesional ha sido controlada tradicionalmente por los empleadores y por los organismos profesionales, en cooperación con socios menores en los sectores periféricos de la educación pública. Sin embargo, Gran Bretaña ha tenido durante mucho tiempo la especialización, la elección estudiantil y el control universitario del ingreso a la educación superior, hacia el que se están desplazando otros países.

En Inglaterra hay una fuerte defensa de una supuesta forma tradicional de educación secundaria superior que, de hecho, es más joven que la mayoría de sus defensores. La última calificación de la educación secundaria, el Certificado Escolar, nació en realidad a finales del siglo XIX. Se transformó en calificación intermedia, el Certificado de Educación de Nivel Ordinario en 1951, y después en el Certificado General de Educación Secundaria en los años 80, que se recibía al final de la escuela secundaria elemental. Nunca ha habido en Inglaterra el equivalente del **baccalauréat** o del **Abitur**.

El ciclo de secundaria superior, que habitualmente dura dos años, sólo creció a mediados del siglo XX para seleccionar estudiantes para becas en lugar de para un ingreso general a la universidad. Mientras que Oxford y Cambridge mantenían sus propios exámenes de ingreso, las demás universidades establecieron el uso del Certificado Escolar desde el siglo XIX. En 1939 todavía era posible entrar en las universidades sobre la base de este nivel inferior de calificación. Sólo después de 1945 las universidades, en general, comenzaron a exigir el Certificado de Escuela Superior, rebautizado como el Certificado General de Educación Avanzada («A») en 1951. No obstante, el nivel «A» nunca se ha aplicado en Escocia, donde se estudiaban cuatro o cinco asignaturas y un año después se presentaban los exámenes.

La naturaleza privatista y especialmente selectiva del nivel «A» procede de sus orígenes. Los exámenes, inicialmente, eran convocados por universidades o grupos de universidades como pruebas de ingreso. El gobierno solamente ejercía un control superficial sobre estos organismos semiautónomos cuando el contenido de los cursos reflejaba los estudios especializados que las universidades pedían a sus aspirantes (Petch 1953). La proporción de los niveles de estudios «A» siguió siendo pequeña e incluso a principios de los 90 sólo alcanzó al 25% del grupo de edad. Aún más, fue rigurosamente graduado con una tasa de aprobados de alrededor del 70% y con calificaciones que iban de la «A» a la «E».

El control universitario suponía que los niveles «A» reflejaban el estudio de la universidad en lugar del de la escuela. Las preguntas

tradicionales en los exámenes escritos externos pedían considerable capacidad analítica y/o literaria para aprobar. Con frecuencia la profundidad del estudio excedía a la que se requería en las universidades. Por otra parte, las instituciones de educación superior estaban preocupadas por la calificación en la materia que el candidato se proponía estudiar en ese nivel. En las áreas de conocimiento se seguían a veces dos, habitualmente tres y ocasionalmente cuatro asignaturas. Pocos candidatos habían estudiado simultáneamente inglés, una lengua extranjera y matemáticas. Algunos no habían estudiado ninguna de las tres.

Las críticas por la falta de amplitud del estudio y por el carácter elitista de los niveles «A» fueron frecuentes desde los años 60. Estas críticas no estaban enteramente justificadas, ya que el ingreso en la educación superior también exigía aprobados en asignaturas adicionales en el examen de los 16+, pero la especialización rebajaba el *status* de todas las asignaturas, excepto las de nivel «A». La profundidad del estudio permitía títulos cortos en educación superior, pero el elitismo se convirtió en una barrera para la expansión de la educación superior en los años 90. Aunque con un origen muy posterior y mucho menos legítimo que el **baccalauréat** francés o el **Abitur** alemán, el nivel «A» adquirió un sello similar como institución nacional diferenciada. La referencia del Primer Ministro a un documento gubernamental de reforma en 1991 describía el nivel «A» como «la cota de la excelencia académica» (Inglaterra y Gales 1991, 1). El curso de nivel «A» no estaba regulado por el Currículo Nacional o por la Evaluación Nacional.

El nivel «A» era el camino para la inclusión del humanismo, de la especialización y del individualismo en el ciclo secundario superior. El humanismo suponía respuestas intuitivas y reveladoras para los estudiantes de textos. La posibilidad de la ilustración moral, de la apreciación sensible de las opciones morales en la acción humana, podía venir tanto de una selección limitada de fuentes como de otra más amplia. Los cursos tradicionales de humanidades en el nivel «A» permitían este tipo de enfoques, especialmente en literatura inglesa (puesto que los cursos de inglés en el nivel «A» eran raros), historia y lenguas modernas, que se concentraban en el estudio humanista de la literatura extranjera y no en las estructuras lingüísticas. Los cursos de historia de nivel «A» se centraban en áreas muy limitadas como la historia inglesa desde 1066 hasta 1307 y su trasfondo europeo desde el 800 hasta 1485, y ello a pesar de que cabía esperar de un curso universitario de historia una visión panorámica de toda la historia de Inglaterra. La literatura para el curso de dos años se podía reducir a seis libros: dos obras de teatro de Shakespeare, las obras de dos poetas, y dos novelas, cada una de las cuales se podía elegir indiscriminadamente (Chaucer era uno) de entre cinco siglos de

literatura inglesa, cuando era de esperarse de estos cursos universitarios una cobertura sinóptica.

Las ciencias y las matemáticas no encajaban con facilidad en tal esquema. Estas últimas estaban referidas a la solución de problemas, usando sólo la notación matemática. La física, la química y la biología se centraban en informar sistemáticamente de los procesos científicos en demostraciones prácticas. En los niveles más avanzados, las matemáticas y las ciencias se consideraban deficientes porque no tenían un contenido literario y moral, de forma que a los estudiantes que competían por las universidades de elite se les pedía que hicieran exámenes literarios, morales y filosóficos, mientras se descuidaban las habilidades literarias de otros, que podían reforzar el sentido de insuficiencia de estos especialistas.

Con el aumento del número de los que escogían los niveles «A» se invirtieron los cuadros. A los estudiantes de humanidades de bajo rendimiento se les pidió sobre todo que tuvieran una capacidad básica para la presentación literaria mediante la cual organizar la información de los hechos y ofrecer respuestas personales no especialmente introspectivas. Se esperaba de los alumnos de matemáticas y de ciencias que resolvieran problemas matemáticos específicos o que describieran procesos científicos, de modo que cabía esperar la precisión y la comprensión convergente. De esta forma, las matemáticas y las ciencias se percibían como más difíciles para el estudiante medio.

La formación profesional en Inglaterra ha estado siempre divorciada de la educación. Esta separación institucional ha sido mayor en niveles profesionales más altos, donde las calificaciones para practicar el derecho, la ingeniería o la contabilidad estaban controladas del todo por asociaciones profesionales sin conexiones con la educación, e incluso en la actualidad se hacen a menudo a tiempo parcial por el estudio independiente de los que están trabajando. Las cualificaciones técnicas y de oficios también han estado controladas por los empleadores, como en Alemania, pero las instituciones estatales empezaron a ofrecer cursos que preparaban para ellas a finales del siglo XIX. Los cursos y los exámenes estaban determinados tanto por las asociaciones patronales como por las instituciones educativas. El estudio se hacía en horas libres o por las tardes, y los trabajadores que desempeñaban un oficio, en contraste con Francia, no tenían que obtener esas cualificaciones para ser considerados como capacitados y preparados para la práctica.

Aparecieron cualificaciones profesionales tanto para el nivel técnico como para el de oficio que no estaban conectadas con el Certificado

General de Estudios. Surgieron cursos separados y diplomas más o menos en tres niveles, el más alto de los cuales estaba considerado, por lo general, como superior al nivel «A». Pero no había forma de homologación entre una educación general y una cualificación profesional; tenían propósitos diferentes. Los cursos profesionales formales se referían con frecuencia a aprender los manuales de la práctica profesional estándar. Las habilidades intelectuales, cognitivas, racionales y literarias eran simplemente medios para poder demostrar cierta cultura. Algunos cursos contaban con los requisitos previos para poder sistematizar la práctica profesional.

Tras una serie de iniciativas en los años 80, que incluían intentos de identificar las habilidades fundamentales con una aplicación profesional genérica (Lawson 1992), apareció un nuevo sistema de equivalencias en 1991. Las Cualificaciones Profesionales Nacionales (CPN) se hicieron equivalentes a los Certificados de Educación General (Inglaterra y Gales 1991, 18). Por lo demás, en otras facultades educativas surgió un aumento de ofertas, hasta ese momento extrañas al sistema institucional, que desde 1992 se convirtieron en parte de un sector separado de la educación secundaria superior. La principal dificultad fue que las CPNs tenían ramas tanto generales como específicas. La general se convirtió en una versión aparente de formación profesional del Certificado General de Educación Secundaria y del nivel «A», que se recibió con recelo por las universidades, mientras que los empleadores no siempre consideraron que los cursos profesionales específicos fueran capaces de ofrecer una formación práctica adecuada.

A pesar de sus muchos críticos el sistema británico tiene gran vigor, aunque viciado por una aplicación inadecuada o excesivamente celosa. El CGE y el GCES de nivel «O», en su encarnación previa como Certificado Escolar, fueron el equivalente del curso «básico» intermedio de la educación secundaria superior que se desarrolló en otros países en los años 70. En lugar de extenderse un año más para justificar esta equivalencia, se desintegró en asignaturas separadas para permitir que más estudiantes lograran aprobados en unas pocas asignaturas para las que tenían talento. El nivel «A» fue un curso especializado del tipo del que se comenzó a introducir en otros países como elemento avanzado de la educación secundaria superior. Habría tenido más sentido si hubiera sido un curso de un año especialmente diseñado para el ingreso en la educación superior, como ocurrió en Escocia. Un experimento similar, pero hasta la fecha fallido del nivel Suplementario Avanzado, ha sido introducido en Inglaterra, pero sin posibilidad de poder suplantar al muy arraigado nivel «A».

Los problemas de la reforma proceden en parte de la política y de la ideología política. Cuando las instituciones de educación superior y los empleadores usan los exámenes para seleccionar a los aspirantes, es difícil cambiar lo que se ha convertido en el equivalente de una unidad monetaria. La principal fuente de cambio quizás sea la introducción de exámenes por parte de las instituciones de enseñanza superior y de los empleadores.

De la misma manera, los principales problemas de la formación profesional proceden, en general, de la falta de voluntad de las empresas para capacitar a jóvenes trabajadores o de insistir en que aprueben los exámenes de formación profesional. A medida que esta formación se convierte en un sistema de educación general, pierde su *status* profesional. Aunque en Francia hay problemas similares, existe la ventaja de la responsabilidad del Estado hacia la cualificación profesional para apoyar un enfoque que, de lo contrario, estaría lleno de fallos. En Gran Bretaña, la expansión de los cursos de formación profesional fue una reacción a la brusca caída de la capacitación por parte del empleador de quienes completaban la educación secundaria elemental, así como del crecimiento del desempleo juvenil desde mediados de los años 70 (Marsden y Ryan 1991). A la vista de la tradición de la formación en-el-trabajo, es probable que el auténtico resurgir de la formación profesional sea iniciado por los empleadores.

5. Conclusiones

Este estudio, inevitablemente largo, sugiere que, aunque la mayor parte de los países necesitan responder a presiones globales similares en el tiempo, reaccionan de forma diferente a la luz de tradiciones arraigadas desde hace mucho tiempo. Sin duda, estas tradiciones son más profundas y más ricas de lo que este trabajo ha sido capaz de describir. Las culturas políticas necesitan ser estudiadas con más profundidad para comprender las diversas formas en que varios actores se comportan ante el currículo, especialmente los profesores y los padres. Pero también hay valores residuales diferentes sobre la selección de los estudiantes y la movilidad social en función de los modelos individualistas, colectivistas y comunitarios, lo que igualmente afecta al modo en que se contempla el contenido de la educación.

La otra dimensión importante que no ha sido cubierta es la que trata de la relación entre los distintos niveles de educación. Un sector puede parecer muy estrecho en sus miras y estructura cuando se examina en

solitario. Como parte de un sistema global puede parecer más funcional. La educación francesa tiene una notoria consistencia de objetivos y procesos desde el nivel primario al superior de postgrado. La educación alemana, en todos sus grados, tiene objetivos muy diferentes en cada uno. La fuerza y la debilidad de las escuelas secundarias en los dos países tiene que ser evaluada en ese contexto global.

La variedad de enfoques en Europa occidental indica no sólo la diversidad de las tradiciones históricas sino también la dificultad de los problemas contemporáneos en la enseñanza secundaria. En una perspectiva global, las escuelas europeas tienen tanto ventajas como inconvenientes respecto de las de otros bloques. Europa en su conjunto ha evitado hasta la fecha la clara falta de objetivos de las escuelas norteamericanas, donde un currículo comprensivo no da suficiente prioridad a los estudios intelectuales, sociales y recreativos e, igualmente, tiene una mayor riqueza que la escuela japonesa sobreestandarizada, que se apoya tanto en continuar los altos niveles de motivación de los estudiantes como de sus padres. Sin embargo, Estados Unidos y Japón se han enfrentado a problemas de la educación secundaria superior que sólo ahora se presentan en Europa.

El problema esencial es cómo persuadir a los estudiantes (así como a los padres y a los profesores) de que un racionalismo utilitario estrecho de miras, que es esencial para participar en las economías avanzadas, es un centro de atención significativo y válido para las vidas de los jóvenes entre los 10 y los 19 años. Este racionalismo falla claramente a la hora de dar un significado a la vida. Tiene que ser adquirido por todos los estudiantes a pesar de sus profundos defectos. Dentro de una filosofía pragmática, los norteamericanos han intentado persuadir a los jóvenes, sin alcanzar pleno éxito, de que los objetivos ocupacionales son suficientes para justificar medios insatisfactorios. Japón ha bebido de la tradición confuciana para poner énfasis en la responsabilidad moral que tiene el estudiante de adquirir conocimientos y habilidades, a pesar de su falta de significado interior. Europa tiene la ventaja de una tradición racional más fuerte que procede de las raíces helénicas, pero esta tradición se ha interpretado de modos muy diferentes a lo largo del continente. Además, los países europeos en su conjunto aún no han creado espacios adecuados para la educación personal, subcultural y naturalista.

Las estrategias en los tres principales bloques económicos van a variar necesariamente. Las culturas hindú e islámica están comenzando a hacer dolorosos ajustes. América Latina puede tener, a la vez, dificultades y ventajas especiales. La tradición racional europea ha sido la base para organizar la vida pública en la región, al menos desde finales del siglo

XVIII, y sin embargo este racionalismo se ha diluido en partes del sur de Europa. No se puede convertir la racionalidad en una religión como todavía intenta Francia. Puede que sea necesario inspirarse en algunos enfoques utilitarios al modo norteamericano, mientras se explota un cartesianismo que Norteamérica ya no posee.

La ventaja concreta de América Latina puede que esté en su tradición de educación «popular», que puede ser la base para servir al «hombre en la naturaleza» de Rousseau. Las tradiciones naturalistas europeas son fuertes pero se han desintegrado en expresiones locales y particularistas, de modo que cada país tiene sus propios conceptos, casi únicos, de una educación «centrada en el niño» o «de comunidad». Quizás América Latina pueda ofrecer una versión más ampliamente aceptada.

Nota

(1) La docimología era antiguamente la ciencia que se ocupaba de probar y examinar las sustancias metálicas (NT).

Referencias bibliográficas

- ALDRICH, Richard (1988), «*The National Curriculum: an historical perspective*», **The National Curriculum** (eds.) Lawton, Denis and Chitty, Clyde London Institute of Education, 21-33.
- BARNARD, H.C. (1970), **Education and the French Revolution**, Cambridge, Cambridge University Press.
- BELL, Daniel (1976), **The Cultural Contradictions of Capitalism**, New York, Basic Books.
- BELL, Daniel (1993), **Communitarianism and its Critics**, Oxford, Clarendon Press.
- BIEROOF, Helvia y PRAIS S.J. (1993), «*Britain's Industrial Skills and the School-teaching of practical subjects: comparisons with Germany, the Netherlands and Switzerland*», **Compare**, 23 (3), 219-45.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970), **La Reproduction**, Paris, Editions de Minuit.
- BOWEN, James (1981), **A History of Western Education**, Vol. 3, London, Methuen.

- BOYD-BARRETT, Oliver (1990), «*Structural Change and Curriculum Reform in Democratic Spain*», **The Curriculum Journal**, 1 (3), 291-306.
- BRAUDEL, Fernand (1972), **The Mediterranean and the Mediterranean World in the age of Phillip II**, London, Collins.
- BRINK, Gert van den and BRUGGEN, Johan van (1990), «*Dutch Curriculum Reforms in the 1980s*», **The Curriculum Journal**, 1 (3), 275-89.
- CHARMASSON, Thérèse (1987), **L'Enseignement Technique de la Révolution a nos Jours**, Vol. 1, Paris, Economica.
- CHESNAIS, François (1993), «*Globalization, world oligopoly and some of their implications*», **The Impact of Globalization on Europe's Firms and Industries** (ed.) Humbert, Marc London Pinter, 11-21.
- CHUBB, John E. y MOE, Terry M. (1990), **Politics, Markets and America's Schools**, Washington DC, Brookings Institute.
- COMENIUS John Amos (1968), «*The Pampaedia*», **John Amos Comenius on Education** (ed) Piaget, New York, Teachers College Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1973), For a Community Policy on Education (Janne Report), **Bulletin of the European Communities Supplement**, 10/73, Brussels European Commission.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, General Secretariat (1987), **European Educational Policy Statements**, 3rd ed., Luxembourg Office of Official Publications of the European Communities.
- (1990), **Supplement to the Third Edition**.
- (1993), **Supplement 2 to the Third Edition**.
- DESSINGER, Thomas (1994), «*The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany*», **Compare**, 24 (1).
- DRUCKER, Peter F. (1993), **Post-Capitalist Society**, Oxford, Butterworth-Heinemann.
- DUBREUCQ-CHOPRIX, F.L. (1985), «*The Decroly Method*», **International Encyclopaedia of Education**, Vol 3, Oxford, Pergamon, 1335-7.
- DUNNING, John H. (1993), **The Globalization of Business**, London, Routledge.
- DURKHEIM, Émile (1977), **The Evolution of Educational Thought**, London, Routledge.
- ECKHOLM, Mats (1987), «*School Reforms and Local Response: reviews in 35 school management areas in Sweden*», **Compare**, 17 (2), 107-118.
- ELIOT, T.S. (1948), **Notes Towards the Definition of Culture**, London, Faber and Faber.
- INGLATERRA Y GALES, BE (1943), **Curriculum and Examinations in Secondary Schools**, (Norwood Report), London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES / HER MAJESTY'S INSPECTORS (HMI) (1986), **Education in the Federal Republic of Germany: aspects of curriculum and assessment**, London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES (1987b), **Aspects of Primary Education in the Netherlands**, London, HMSO.

- INGLATERRA Y GALES DES (1989), **National Curriculum: from policy to practice**, London, DES.
- INGLATERRA Y GALES DES (1991a), **Education and Training for the 21st century**, London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES / HMI (1991c), **Aspects of Primary Education in France**, London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES (1982), **Mathematics Counts** (Cockcroft Report), London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES / HMI (1992a), **Education in England 1990-91: the Annual Report of HM Senior Chief Inspector Schools**, London, HMSO.
- INGLATERRA Y GALES DES / HMI (1993), **Aspects of Full-time Vocational Education in the Federal Republic of Germany**, London, HMSO.
- FAGERLIND, Ingemar (1992), «*Beyond Examinations: the Swedish Experience and lessons for other nations*», **Examinations: comparative and international studies**, (eds.) Eckstein Max A. y Noah, Harold J., Oxford, Pergamon, 79-87.
- FRANCIA, Ministerio de Educación Nacional (1993b), **Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale**, París, Documentación Francesa.
- FRANCIA, Ministerio de Educación Nacional (1993c), **L'Enseignement Secondaire en France**, París, Ministerio de Educación Nacional.
- FUHR, Christoph (1989), **Schools and Institutions of Higher Education in the Federal Republic of Germany**, Bonn, Internationes.
- GELLNER, Ernest (1994), **Conditions of Liberty: civil society and its rivals**, London, Hamish Hamilton.
- GONON, Philipp (1993), «*The Work of Georg Kerschensteiner*». Trabajo presentado al Instituto de Educación de Londres, June.
- GOODINGS, R.F. y LAUWERYS J.A. (1964), «*Introduction*», **Education and International Life**, Yearbook of Education (eds), Bereday, G.Z.F. y Lauwerys J.A. London Evans Bros, 1-20.
- GORDON, Peter y LAWTON, Denis (1978), **Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries**, Sevenoaks Hodder and Stoughton.
- HABERMAS, Jürgen (1976), **Legitimation Crisis**, London, Heinemann.
- HALLS, W.D. (1976), **Education, Culture and Politics in Modern France**, Oxford, Pergamon.
- HATCHAM, Thérèse, El. (1992), **A Quoi Sert le Plan? Un regard sur le system éducatif**, París, Economica.
- HEARNDEN, Arthur (1976), **Education, Culture and Politics in West Germany**, Oxford, Pergamon.
- HUIZINGA, J. (1952), **Erasmus of Rotterdam**, London, Phaidon.
- KLEDSVIK, Ulrich J. (1989), «*Arbeitslehre - a new field in lower secondary education*», **Education Today**, 39 (2), 9-17.

- LAWSON, Tony (1992), «*Core Skills 16-19*», **Changes in Education and Training**, (eds) Whiteside, Tom et.al, London, David Fulton.
- LAUWERYS, Joseph (1965), A Opening Address, **General Education in a Changing World**, Max Planck Institute / CESE, Berlin.
- LE GUEN, Martine (1994), «*Evaluating School Performance in France*», **Making Education Count**, OECD/CERI, Paris, OECD, 173-97.
- LENEARTS, Koen (1994), «*Education and European Community Law after Maastricht*», **Common Market Law Review**, 31, 7-41.
- LIEBERMAN, Myron (1993), **Public Education: an autopsy**, Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- LIEBRAND, C.G.M. (1991), «*Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications*», **European Journal of Education**, 26 (1), 55-61.
- LIEBSCHNER, Joachim (1991), **Foundations of Progressive Education: the history of the National Froebel Society**, Cambridge, Lutterworth.
- LOCKE, John (1968), «*Some thoughts concerning education*», **The Educational Writings of John Locke** (ed.) Axtell, James L., Cambridge, Cambridge University Press.
- MACHIAVELLI, Niccolò (1961), **The Prince**, Harmondsworth Penguin.
- McLEAN, Martin (1990), **Britain and a Single Market Europe: prospects for a common school curriculum**, London, Kogan Page.
- McLEAN, Martin (1995), **Education Traditions Compared: content, teaching and learning in industrialized countries**, London, David Fulton.
- MADARIAGA, Salvador de (1970), **English, Frenchmen, Spaniards**, 2nd ed., London, Pitman.
- MARSDEN, David y RYAN Paul (1991) «*Initial Training, Labour Market Structure and Public Policy: intermediate skills in British and German Industry*», **International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills** (ed.) Ryan, Paul, London Falmer, 251-85.
- MEIJER, Kees (1991), «*Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal*», **European Journal of Education**, 26 (1).
- MONASTA, Attilio (1994), «*Italy*», **Education in a Single Europe** (eds.) Brock, Colin and Tulasiewicz, Witold, London, Routledge, 162-82.
- Le Monde de l'Éducation** (1993b), 207, Septembre, 30-47.
- Le Monde de l'Éducation**, Janvier, 1995.
- MONTAIGNE, Michel de (1958), «*On the Education of Children*», **Essays**, Harmondsworth Penguin, 49-86.
- NEAVE, Guy (1984), **The EEC and Education**, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- NEAVE, Guy (1988), «*Cross-national collaboration in higher education: new initiatives in European Community Policy*», **Compare**, 18 (1), 53-61.

- NEWMAN, J.H. (1931), **Selected Discourses from the Idea of a University** (ed.) Yardley May, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLMEDILLA, Juan M.M., (1992), «*Tradition and Change in National Examination Systems*», **Examinations: comparative and international studies** (eds.) Eckstein Max A. and Noah, Harold J., Oxford Pergamon, 135-146.
- OECD (1992), **Education at a Glance**, Paris, OECD.
- PAUL, J-J (1985), «*Basic Concepts and Methods Used in Forecasting Skilled Manpower Requirements in France*», **Forecasting Skilled Manpower Needs: the experience of eleven countries** (eds.) Youdi R.V. and Hinchcliffe, K., Paris, Unesco.
- PETCH, James A. (1953), **Fifty Years of Examining**, London, George Harrap.
- PIAGET, Jean (1967), «*The Significance of John Amos Comenius at the present time*», **John Amos Comenius on Education**, New York, Teachers College Press.
- PLATO (1953), **The Republic**, Harmondsworth Penguin.
- PROST, Antoine (1968), **Histoire de l'Enseignement en France 1800-1967**, Paris, Armand Colin.
- PROST, Antoine (1990), «*Schooling and Stratification*», **The Comprehensive School Revisited** (eds.) Leschinsky, A. und Mayer K, Frankfurt, Peter Lang.
- REE, Harry (1973), **Educator Extraordinary: the life and achievement of Henry Morris**, Harlow, Longman.
- ROBERT, André (1993), **Système Éducatif et Réformes**, Paris, Nathan.
- ROBITAILLE, D.F. y GARDEN, R.A. (1989), **The IEA Study of Mathematics II**, Oxford, Pergam.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1993), **Émile**, London, Dent.
- RUST, Val D. (1989), **The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway**, New York, Greenwood Press.
- SADLER, Michael E. (1898), «*Problems in Prussian Secondary Education for Boys*», **Special Reports in Educational Subjects**, Vol. 3, England and Wales Education Department, London, HMSO.
- SIMONS, Diane (1966), **Georg Kerschensteiner**, London, Methuen.
- STENHOUSE, Lawrence (ed.) (1980), **Curriculum Research and Development in Action**, London, Heinemann.
- SVINGBY, Gunilla (1990), «*Comprehensive School Curriculum Reform: the Swedish experience*», **The Curriculum Journal**, 1 (3), 323-31.
- TANGUY, Lucie (1991), **L'Enseignement Professionnel en France: des ouvriers aux techniciens**, Paris, Presses Universitaires de France.
- TEICHLER, Ulrich (1985), «*The Federal Republic of Germany*», **The School and the University: an international perspective** (ed.) Clark, Burton R., Berkeley University of California Press, 45-76.

-
- THOMPSON, Edward P. (1968), **The Making of the English Working Class**, Harmondsworth Penguin.
- THOMSON, David (1958), **Democracy in France**, London, Oxford University Press.
- TOFFLER, Alvin (1980), **The Third Wave**, London, Collins.
- TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA (1992), (Maastricht Treaty) (various editions).
- UNESCO (1993), **World Education Report**, Unesco, Paris.
- VONKEN, Eva y ONSTENK, Jeroen (1995), «*Youth Training in a changing Economy in Holland*», **Youth Education and Work** (eds) Bash, Les and Green, Andy, London, Kogan Page, 109-118.
- WALSH, William (1966), **The Use of the Imagination**, Harmondsworth Penguin Whitehead, A.N. **The Aims of Education**, London, Benn, (1962).
- WINTHER-JENSEN, Thyge (1994), Denmark, **Education in a Single Europe** (eds.) Brock, Colin and Tulasiewicz, Witold London Routledge, 45-65.
- ZELDIN, Théodore (1977), **France 1848-1945**, 2 vols., Oxford, Clarendon.