



Estudios

revista
Educación
y Pedagogía

BARRIO COMPARSA, busca el intercambio entre diferentes expresiones plásticas, escénica, musicales y la didáxis para una percepción distinta del entorno. Busca instalar el cuerpo como el eje de nuestra percepción del mundo constituyéndose en uno de los aportes mas importantes a la fundamentación y difusión de una pedagogía del cuerpo que no necesita de medios técnicos sofisticados para su expresión.

Democratización y europeización como retos del sistema educativo español desde 1970

Gabriela Ossenbach Sauter

Resumen

Desde la década del 70, el sistema educativo español asiste a una serie de profundas transformaciones basadas en los retos que se ha impuesto, como son la democratización -política y escolar- y la europeización -entendida como cualificación de la educación para mejorar el nivel de competitividad frente a los demás países y no como difusión de valores culturales de identidad.

* Profesora titular del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, U.N.E.D., Madrid.

La autora analiza de manera global los procesos y procedimientos de la transformación, partiendo de las instituciones y el sistema educativo.

Summary

The author analyzes, in a general way, processes and procedures in the transformation of the Spanish educational system and the resulting challenge such transformation incorporates. This challenge includes democratization —not only political but also academic—and the mainstreaming into current changes in Europe. The latter may be understood in terms of qualifying education for competitiveness with other countries not including [diffusion of cultural] values and identity.

Exposé

Dans cet article on analyse d'une manière globale, les processus et procédures de transformation du système éducatif espagnol. Les défis ce sont: La démocratisation (politique et scolaire) et l'eupéanisation c'est à dire la qualification de l'éducation pour la compétitivité en face des autres pays et non pas comme la diffusion des valeurs culturelles d'identité.

España ha vivido en los últimos cincuenta años dos procesos acelerados de cambio. Por una parte, se ha transformado de un país agrícola y eminentemente rural, en un país industrializado, con una amplia clase media. Por otra parte, España se ha transformado en una democracia de corte occidental, dejando atrás casi cuarenta años de dictadura franquista para integrarse en la comunidad europea. Pero además de esas transformaciones en el ámbito económico, social y político, en España se ha producido de forma también acelerada una transformación en los valores imperantes en la sociedad, que de una forma sorprendentemente rápida se ha ido secularizando, a pesar del impregnante papel que ha ejercido la Iglesia católica a lo largo de su historia y, de forma especial, durante la época franquista. Hay que destacar que a partir de 1945 el régimen de Franco había identificado la españolidad con la catolicidad, abandonando otros elementos más propiamente fascistas del régimen e impregnando a toda la sociedad con los valores del catolicismo más tradicional.

Los rápidos procesos de cambio, que se han producido sobre todo desde la década de los años 60, se han visto naturalmente acompañados por importantes transformaciones en el sistema educativo español, la más importante de las cuales fue sin duda la reforma educativa del año 1970. Esta reforma, llevada a cabo todavía bajo el régimen autoritario, ha sufrido esenciales transformaciones durante los años

80, como consecuencia de la democratización de las instituciones del país. No obstante, la reforma de 1970 aún sigue determinando gran parte de la estructura y del funcionamiento del sistema educativo actual y nadie duda en calificarla como un hito fundamental en la historia escolar de España, en la que había perdurado más de un siglo y medio una política escolar de características decimonónicas.

Lejos de hacer una descripción pormenorizada de las reformas introducidas y de la estructura actual del sistema educativo español, nuestra intención es hacer un análisis global de dos décadas y media de política educativa desde dos puntos de referencia principales que se plantean como grandes retos a la educación española de nuestros días: su contribución a la democratización y a la "europeización" de la sociedad. En nuestro análisis, sin embargo, nos mantendremos en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, y no entraremos en el análisis de la política universitaria, ya que la educación superior requiere en parte un análisis diferente, sobre todo a la hora de analizar la influencia de la Universidad en la oposición al régimen de Franco, así como en el proceso de democratización que vive España desde la promulgación de la Constitución de 1978.

Empecemos por el primero de nuestros dos tópicos, es decir, el de la democratización. Resulta complejo abordar esta temática cuando se refiere a la política educativa del franquismo, es decir, cuando nos referimos a la gran reforma educativa del año 1970. Evidentemente debemos entender en este momento el concepto de "democratización" básicamente como una apertura masiva del sistema educativo a todos los estratos sociales, pues otros aspectos de la participación política y de la libertad de expresión estaban fuertemente condicionados en esos años de la dictadura. Pero ello no es poco, si tomamos en cuenta las bajas cifras de escolarización en España en la década de los años 50 y 60, así como la escasa involucración del Estado en la educación pública, en la cual éste había venido jugando desde finales de la guerra civil solamente un papel subsidiario de la Iglesia católica, sobre todo en lo que a enseñanza primaria se refiere. En su primera década el franquismo apenas atendió al desarrollo de la enseñanza primaria, de manera que en 1951 la tasa de escolarización de la población entre 6 y 13 años de edad era sólo del 50%, prácticamente la misma que veinte años antes. En 1966 esa misma tasa de escolarización sólo alcanzaba el nivel del 87,8%. El mayor incremento entre los años 1956 y 1966 se produjo en la enseñanza secundaria y superior, expresando un grave desequilibrio estructural en la pirámide educativa del país, con una base insuficientemente desarrollada frente a unos segmentos medios y superiores en expansión. Además, en términos generales, en todos los niveles educativos la

participación del Estado en la enseñanza era muy reducida, frente a la fuerte presencia de los centros privados (religiosos en su inmensa mayoría). Para poner un ejemplo, en 1965 sólo el 21,51% de la población de enseñanza media cursaba estudios en centros públicos. Por otra parte, el porcentaje de las asignaciones presupuestarias del Estado en enseñanza eran insuficientes para implementar un sector público acorde con las demandas escolares de una sociedad en transformación (8,57% en 1960) (ESCOLANO, 1992 b, 293-297).

Efectivamente, la década de los años 60 se caracterizó por unos cambios económicos, sociales y culturales de una intensidad poco común, a pesar del persistente inmovilismo político: el crecimiento del producto interior bruto en un promedio superior al 6%, el éxodo rural y las migraciones internas y externas, la acelerada urbanización, las inversiones de capital extranjero y el fomento del turismo, el ensanchamiento de las clases medias, el tránsito de la familia extensa a la familia nuclear y la aparición de una sociedad de consumo son algunos de los indicios del tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad industrial. En 1968, año en que se empezó a gestar la reforma educativa, el sistema educativo era completamente inadecuado para atender a las nuevas necesidades de la sociedad española y a las presiones que ésta ejercía en demanda de bienes y servicios, a pesar de ciertas medidas que a lo largo de la década de los 60 se tomaron para ampliar y mejorar la oferta escolar.

Además de las deficientes cifras de escolarización y de cobertura del sistema público de enseñanza en la década de los años 60, la estructura del sistema educativo marcaba una clara discriminación en el tránsito de la escuela elemental a la escuela secundaria, mediante pruebas de acceso que habían convertido a la enseñanza primaria, obligatoria primero hasta los 12 años y ampliada en 1964 hasta los 14 años, en un compartimento estanco, prácticamente ajeno al sistema educativo y destinado fundamentalmente a las clases populares.

Frente a este panorama educativo, la transformación que supone la reforma educativa de 1970 es francamente revolucionaria, y así lo reconocieron sus propios promotores, quienes llegaron a hablar entonces de "una revolución silente y pacífica", que "comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras" (Ministro de Educación Villar Pal así)- El instrumento utilizado para paliar el déficit educativo y romper con la estructura bipolar del sistema educativo fue la llamada Enseñanza General Básica, una escuela única y común para todos los niños españoles desde los seis hasta los catorce años de edad, de carácter gratuito y obligatorio. Ello supuso la unificación de todo el sistema escolar

en lo referente al tipo de centros, curriculum y categoría del profesorado, con una muy moderada diversificación de las enseñanzas en los grados superiores de la misma. Y aunque al final de esta enseñanza básica común el sistema se abría hacia dos frentes, la Formación Profesional y el Bachillerato, el Bachillerato también se unificó en un solo tipo de instituciones a la manera de una escuela comprensiva (Bachillerato Unificado Polivalente) mediante la oferta de materias comunes, materias optativas y enseñanzas técnico-profesionales. La Formación Profesional permaneció siendo una modalidad educativa de segundo orden, de poco prestigio y con serios problemas de calidad, pero el Bachillerato impuso, a pesar de no ser un nivel obligatorio, por su propio carácter de modalidad única de enseñanza secundaria académica, por su estructura de escuela comprensiva y por su extensión cuantitativa ampliamente mayoritaria, también un carácter de gran unidad a todo el sistema educativo para los estudiantes desde los 6 a los 18 años de edad. A grosso modo podemos decir que en el período 1974 a 1988, en el cual la enseñanza media tuvo un espectacular desarrollo, de cada tres jóvenes escolarizados entre los 14 y los 18 años, uno acudía a la Formación Profesional y dos al Bachillerato (ENGUI-TA, 1992,75-76).

Se trata, sin lugar a dudas, de una reforma de consecuencias trascendentales en lo referente a la extensión de la educación a todos los ciudadanos españoles y sobre todo en lo referente a su unificación, según hemos indicado, a pesar de los rasgos discriminatorios que han caracterizado a la Formación Profesional. En 1975 se consiguió la total escolarización de los niños entre los 6 y los 14 años de edad. Podemos decir que la reforma educativa de 1970 en los niveles primario y secundario fue más una consecuencia del cambio social que de la presión ideológica (PUELLES, 1992 b,316).

No entraremos aquí a valorar las importantes deficiencias de la reforma en materia de formación del profesorado, calidad de la formación profesional, métodos y contenidos curriculares, dificultades de financiación, etc., pues, como hemos señalado al principio, nos interesa sobre todo destacar la incidencia positiva de la reforma en la democratización de la oferta escolar y sus consecuencias sociales, que sin duda contribuyeron a la transición pacífica a la democracia en España. No obstante, sí queremos detenernos en un punto que merece una atención preferente porque impregna al sistema educativo español de una característica peculiar. Se trata del peso que sigue teniendo la enseñanza privada en el país y el papel que en 1970 hubo de adoptar el Estado frente a ella, para poder garantizar la extensión de la educación a todos los ciudadanos. La importancia que históricamente, desde la

ruptura del Antiguo Régimen, ha tenido en España la existencia de dos sistemas educativos paralelos, el público y el privado, y la escasa participación del Estado en la educación en las primeras décadas del franquismo, hizo que la extensión de la enseñanza básica gratuita y obligatoria hasta los catorce años suscitara un conflicto entre el viejo principio liberal español de libertad de enseñanza, entendido como libertad de creación de centros de enseñanza, y el principio de gratuidad y el derecho a la escolarización, que obligaba ahora al Estado, cuya función docente quedaba definitivamente reconocida, a garantizarlos puestos públicos que exigiera la demanda educativa. La consecuencia de este conflicto fue la consagración de un sistema de subvenciones a los centros privados que, dada su importancia cuantitativa, han mantenido una dualidad en el sistema educativo, en el que se observan todavía importantes diferencias de calidad, dotación, prestigio, etc. entre los centros de titularidad pública y los de titularidad privada. Ello ha contribuido, además, a constantes conflictos y debates que han venido enfrentando al Estado con los centros privados, con sus asociaciones de padres y con la Iglesia Católica.

Pero el rápido crecimiento del sistema educativo tras la reforma de 1970 y su consolidación han sido, sin duda, un elemento definitivo en la transformación de la sociedad española en las últimas décadas, aunque la propia rapidez con la que se han llevado a cabo los cambios ha hecho que se descuidaran múltiples aspectos cualitativos de la enseñanza y que la actitud de la sociedad frente a la educación esté todavía necesitada de transformaciones. No hay que perder de vista que el despegue económico se llevó a cabo en la España de los años 60 con una tasa de analfabetismo que todavía entonces (1960) era del 11% de la población total (PUELLES, 1991,447). Ese despegue económico fue obra de un grupo de tecnócratas que, aún participando del autoritarismo del régimen de Franco, eran contrarios al totalitarismo y a la exaltación nacional-católica, y quisieron aportar una nueva legitimidad al régimen mediante la modernización y liberalización económicas, abriendo a España a la economía mundial. Las transformaciones sociales que este desarrollo produjo incidieron, como hemos dicho, en la necesidad de una reforma educativa, y crearon unas condiciones favorables a un tránsito pacífico a la democracia a la muerte del dictador. El régimen pudo legitimarse basándose en el bienestar económico, aunque las libertades públicas siguieran vedadas a la sociedad. Es la política tecnócrata de racionalización y planificación, de eficiencia, de apoliticismo, de libertad y desarrollo económico, de trasplante de técnicas privadas al ámbito de la Administración Pública. Este desarrollo económico, concebido como panacea para resolver todos los problemas, produjo así cambios que fueron mucho más allá de lo que sus propios iniciadores se habían propuesto.

pero siempre haciendo uso de una política, presente en España desde el liberalismo del siglo XIX, de iniciar las reformas desde arriba. Una política de reformas importante, pero que excluye la participación popular o democrática.

En el ámbito de la Pedagogía esta nueva política modernizadora también trajo consigo algunas innovaciones "políticamente inofensivas", que se perciben en la adopción de las corrientes funcionalista y experimentalista y en la realización de estudios empírico-estadísticos, los cuales conviven en esos años 60 con la pedagogía espiritualista propia de la primera época franquista (ESCOLANO, 1992 b, 306). A su vez, la lenta salida del aislamiento hizo que España se vinculara a organismos internacionales de educación (OCDE, UNESCO), y con ello se imprimió a la política educativa un carácter más técnico, a la vez que se introdujeron las estrategias de planificación educativa imperantes en la década de los años 60.

Ahora bien, este acelerado crecimiento cuantitativo del sistema educativo, la adopción de políticas desarrollistas tecnocráticas y su vinculación a los organismos internacionales, ¿nos permiten hablar, además de sus contribuciones a la transición pacífica a la democracia, de un proceso de europeización de la sociedad? Se ha afirmado que la Educación General Básica de ocho años de duración se diseñó tomando como modelo la escuela comprensiva sueca que se estaba implantando en aquellos años. Además, para la puesta en marcha de la reforma de 1970 se contó con informes elaborados por la OCDE y con la asesoría de un Comité de Cooperación Internacional, integrado por varias personalidades europeas y norteamericanas como P. H. Coombs, J. Vaizey, H. Becker y A. Bienaymé, junto a otros expertos de países subdesarrollados (DIEZ HOCHLEITNER, 1992, 272). Sin embargo, resulta muy significativo que en las medidas de reforma adoptadas tuvieran un peso muy significativo las políticas de planificación que la UNESCO y otros organismos internacionales estaban diseñando en ese momento para el desarrollo educativo en países del Tercer Mundo. Así, por ejemplo, llama la atención que uno de los instrumentos más importantes en la preparación de la reforma educativa de 1970 fuera el modelo econométrico diseñado en su día por la UNESCO para Asia ("Asian Model", Bangkok, 1967), así como la fuerte experiencia personal en la planificación de la educación en América Latina que aportó el principal artífice de la reforma española, el funcionario de la UNESCO Ricardo Diez Hochleitner. Otro dato curioso fue la fundación, dentro de la misma política de reformas educativas, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, basándose en la experiencia de la Universidad por Correspondencia de Lusaka, Zambia (DIEZ HOCHLEITNER, 1992, 267). A nuestro parecer, España se encontraba en ese momento a un nivel

subdesarrollado en su estructura educativa, de forma que las políticas desarrollistas para el Tercer Mundo en boga ofrecieron, sin duda, un modelo a seguir en esta reforma. El aperturismo que la reforma supuso en términos generales, y que coincide con una apertura también en el campo de la economía, no supuso necesariamente una "europeización" de la educación y de la sociedad españolas, en la que pervivían elementos arcaicos muy significativos, que la aceleración de los cambios posteriores no han podido eliminar completamente.

Estos últimos son retos que la educación en España tiene aún pendientes y que, desde el tránsito a un régimen democrático a partir de la Constitución Política de 1978, integran gran parte de los objetivos de la política educativa del país. En primer lugar, es obvio que la primera consecuencia de la democratización del país fuera una democratización en la gestión de las instituciones educativas, así como una regulación de las atribuciones educativas que adquirirían las regiones autónomas del país una vez reconocida la estructura autonómica del Estado por la nueva Constitución. Este último aspecto tendría como consecuencia fundamental para la educación, aparte de la descentralización de la política educativa, el reconocimiento oficial de las lenguas vernáculas (catalán, vasco y gallego) en la enseñanza, así como la autonomía para introducir aspectos de la cultura y la realidad de las regiones autónomas en el curriculum escolar. Esta nueva perspectiva tenía una relevancia de primera magnitud, teniendo en cuenta la importancia histórica que las reivindicaciones nacionalistas habían tenido en España, las cuales sólo habían tenido acogida en la legislación educativa en un corto período de tiempo durante la Segunda República (1931-1939).

Otro paso trascendental en la democratización del sistema escolar fue la concesión y regulación de la autonomía de las Universidades mediante la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, tema en el que aquí no entraremos.

Nos importa más bien destacar, en lo relativo a la democratización de la educación, la promulgación de una Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que entró en vigor en 1985. En esta polémica ley se regula la complicada relación entre las libertades y derechos que la Constitución reconoce en materia de enseñanza, entrando sobre todo en el espinoso tema de la libertad de enseñanza "entendida como derecho a crear y dirigir centros privados, como derecho al ideario del centro y como derecho a la elección de centro, pero también como derecho a la libertad de cátedra" (PUELLES, 1991,500). Lo importante de esta ley estriba en que se sigue aceptando la existencia de una doble red de puestos escolares, la pública y la privada, aunque se busca la integración entre la oferta

pública y aquella oferta privada que voluntariamente desee coadyuvar a la prestación del servicio público de la enseñanza básica obligatoria y gratuita. Ello implica la financiación pública de los centros privados mediante el establecimiento de un régimen de concertos que supone obligaciones concretas para los titulares de centros privados. La nueva legislación regula para todos los centros financiados con fondos públicos la participación en la enseñanza de todos los sectores afectados (padres, profesores y alumnos), lo cual significa una limitación a los derechos del titular de un centro privado concertado respecto a la dirección del mismo. Se crean asimismo consejos escolares en los municipios, provincias, y comunidades autónomas y se regula la intervención de todos los actores escolares en el Consejo Escolar del Estado, órgano de asesoramiento en la política escolar del Estado.

La mencionada ley suscitó naturalmente grandes conflictos con el partido conservador, las organizaciones de la enseñanza privada y la Iglesia en relación a los centros concertados. Pero además de estos conflictos ideológicos, uno de los aspectos más discutidos de esta nueva ley y que denota la existencia de titubeos e indefiniciones en torno al concepto mismo de democratización de la enseñanza en este período de cambios acelerados, es el que se refiere a la dirección de los centros escolares. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación del año 1985 reguló, como parte del establecimiento de mecanismos democráticos en la gestión de los centros de enseñanza, la elección democrática de los directores de los centros por parte de los Consejos Escolares, de los que forman parte profesores, padres de familia y alumnos. El director se elige entre los profesores del centro. En los centros privados concertados se elige un candidato, que debe ser también profesor del centro, pero que es propuesto por la entidad titular de la institución. Este procedimiento democrático de elección ha traído en los centros públicos una gran cantidad de conflictos e inconvenientes, surgidos sobre todo por la lucha por el poder y los problemas derivados de las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo elegido. La consecuencia de esta política ha sido que actualmente en torno al 50% de los directores de centros públicos vienen siendo designados directamente por las respectivas administraciones competentes, en la mayor parte de los casos porque no hay candidatos. Por otra parte, ha entrado en conflicto el principio democrático de elección del director escolar con el problema de su competencia profesional, escámente tratada por la legislación y las medidas políticas de los últimos años, fenómeno que está afectando seriamente a la calidad de la enseñanza. Por ello, uno de los grandes retos del sistema educativo español en este momento es el de conseguir hacer más competente, profesional y atractiva la dirección de los centros escolares, sin que pierda su actual carácter electivo democrático.

El secular conflicto con la enseñanza privada, el reconocimiento de los derechos educativos de las nacionalidades que integran España, así como la gestión interna democrática de los centros escolares y la participación de todos los sectores afectados en la política educativa del país no son, sin embargo, las únicas medidas tomadas en los últimos años con el fin de democratizar la enseñanza en España. Una nueva ley de educación, la Ley Orgánica **de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE), promulgada en 1990 y que se está aplicando paulatinamente, ha introducido importantes reformas que han de mejorarla calidad de la enseñanza y a su vez, mediante importantes transformaciones en la estructura del sistema educativo, tienen como fin democratizar la oferta escolar. En este sentido destacamos en primer lugar la atención prioritaria, tanto cualitativa como cuantitativa, concedida a la educación preescolar para acrecentar la igualdad de oportunidades ante la educación mediante la compensación durante esta etapa de algunas de las carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico en las que el niño vive. Este nivel educativo se había caracterizado desde la reforma de 1970 por unas bajas tasas de escolarización, así como por una escasa atención pedagógica.

De mayor impacto ha sido, sin embargo, la extensión de la enseñanza obligatoria, común y gratuita hasta los 16 años de edad, elevando con ello no sólo el nivel de formación general de todos los españoles, sino también procurando democratizar el acceso a la enseñanza secundaria y eliminando el carácter discriminatorio de la Formación Profesional a una edad temprana. Anteriormente existían dos titulaciones diferentes al final de la enseñanza básica obligatoria, que daban acceso al Bachillerato ó a la Formación Profesional, sin posibilidades de trasvase entre cada una de estas ramas. En la nueva reforma existe, por el contrario, una titulación única a los 16 años, que da acceso indistintamente a la enseñanza secundaria académica o a la Formación Profesional. La enseñanza secundaria obligatoria, que en la nueva estructura del sistema escolar se extiende desde los 12 a los 16 años, se organiza siguiendo el principio de comprensividad, con posibilidades de diversificación sobre todo en los dos últimos años de escolaridad e incluyendo una formación básica de carácter profesional.

En la base de esta trascendental reforma, en la que queda definida una escuela unificada y comprensiva de 10 años, está la idea de que la universalización de la educación es compatible con la calidad de la enseñanza, de manera que la política educativa de los últimos años está insistiendo fuertemente en la necesidad de

mejorar la calidad de la educación para evitar posibles influencias negativas de esta universalización (M.E.C., 1994).

Hasta aquí creo que quedan claras las líneas generales que se han seguido en los últimos años para la democratización del sistema educativo. La democratización, como hemos dicho, ha planteado a su vez problemas relativos a la calidad de la enseñanza, calidad que en gran parte ha venido exigida por la integración de España en Europa. En este sentido resulta un tanto frustrante la lectura de los textos oficiales referidos a las últimas reformas educativas, pues en ellos la discusión sobre la "europeización" de España aparece casi exclusivamente en términos de necesidad de mejorar la competitividad de España frente a los demás países europeos, es decir, se centra sobre todo en la función de cualificación del sistema escolar y casi nada se dice o se hace para difundir en la sociedad española valores culturales de identidad europea (MARCHESI, 1992, 595 y 598). Así, el preámbulo a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 alude explícitamente a que "la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros" (LOGSE, Preámbulo, p. 9; el subrayado es nuestro). Y aunque la misma ley alude a la necesidad de que la educación contribuya a una apertura del espacio individual, político, cultural y productivo de la juventud en el contexto europeo (ídem, p. 8), muy poco se trasluce en las reformas en marcha de una preocupación por inculcar valores en ese sentido. Es cierto que la nueva reforma educativa presta mucha mayor atención a la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la enseñanza primaria, y otorga asimismo un tratamiento innovador a la educación física, musical y artística en el curriculum escolar, más acordes con las tradiciones europeas. Además, se está insistiendo en la necesidad de fomentar desde la escuela actitudes positivas en relación al medio ambiente, a la educación sexual, a la igualdad entre los sexos y las razas, elementos todos que entendemos deben formar parte de la identidad europea. No obstante, las preocupaciones más claras en relación a la incorporación de España en el contexto europeo, sobre todo en momentos de crisis económica profunda, son sin lugar a dudas la competitividad en el terreno profesional y la necesidad de elevar el nivel de instrucción general de la población.

Hay que reconocer que en este sentido España no ha resuelto todavía antiguos problemas de identidad, y la involucración de la educación en el proceso de

estructuración autonómica del país ha situado gran parte de la discusión en el terreno de la creación de identidades regionales y nacionales. La enseñanza de las lenguas vernáculas ha jugado en ese sentido un papel de primer orden. Por ello la creación de una identidad europea ha tenido que jugar un papel de segundo orden. Por otra parte, la intensidad de los cambios sufridos en la sociedad desde la década de los años 60 ha situado también la atención en otros aspectos que están marcando profundamente la identidad española. Ellos son, sobre todo, la secularización de la sociedad y la necesaria creación de actitudes democráticas.

Desde una perspectiva optimista diríamos que los cambios han sido muy rápidos y el tiempo ha sido insuficiente todavía para consolidar estas transformaciones en un sentido europeo. No obstante, aunque la crisis de los valores afecta a toda la sociedad occidental en los momentos en que vivimos, y de ello se responsabiliza en gran medida a la educación, en el contexto español preocupa el hecho de que las transformaciones democráticas en la macro-estructura del sistema escolar, así como en los mecanismos de decisión que hemos descrito, estén haciendo perder de vista la necesaria formación en los valores democráticos y europeos en el interior de la escuela.

Por otra parte, el debate sobre los valores en educación se ha enrarecido en los últimos 15 años por su carácter eminentemente político, debido sobre todo a los conflictos con los grupos de presión católicos y conservadores, y por supuesto con la propia jerarquía de la Iglesia. En España existe un acuerdo entre el Estado y la Santa Sede según el cual la religión católica será de oferta obligatoria para los centros docentes y voluntaria para los alumnos. Este acuerdo se respeta minuciosamente por la reciente legislación educativa, aunque se constatan bajísimas cifras de alumnos que asisten a clases de Religión en los centros públicos. La Iglesia Católica y las organizaciones confesionales se han opuesto duramente al hecho de que las escuelas públicas hayan dejado de ofrecer como asignatura obligatoria y alternativa a la Religión la Ética, asignatura que se había impuesto después del tránsito a la democracia y en la que se habían venido enseñando aspectos relativos a la nueva configuración política democrática del país, así como otros elementos de la convivencia y la solidaridad entre los ciudadanos. La nueva reforma educativa en marcha aboga más bien porque la formación ética y moral impregne todas las materias del currículo con un carácter transversal y que impregne el "clima" del centro escolar, sin concretarse en una materia de estudio determinada. Dado el nivel de madurez de la democracia en España esta perspectiva, según muestran encuestas alarmantes sobre la actitud de los jóvenes ante la democracia, parece claramente

insuficiente o al menos difícil de institucionalizar dentro de los centros escolares. Los mecanismos de decisión y participación en la vida de la escuela, que se han introducido en la legislación y que hemos descrito anteriormente, parece ser a veces lo único que se hace en la escuela en favor de la democratización de la sociedad. Las propias autoridades responsables de la política educativa (M.E.C., 1994), así como otros círculos intelectuales preocupados por estos problemas (cifr. CAMPS, LUCINI), han empezado a reaccionar frente a esta crisis de valores que es, a nuestro entender, el gran reto que tiene planteada la educación pública en España en este momento. En un país donde la enseñanza privada sigue teniendo un papel tan importante, resulta que en los centros privados los valores parecen estar más claramente definidos por el ideario mismo de su fundación, y por lo tanto su profesorado y sus equipos directivos trabajan con mayor coherencia y compenetración. En los centros públicos, por el contrario, sigue reinando una clara indefinición respecto a los valores que se quieren transmitir a través de la enseñanza, e incluso nos atrevemos a decir que existe entre el profesorado una indefinición relativa al propio concepto de "lo público".

Cuando el Ministerio de Educación intenta, como parte de su política para elevarla calidad de la enseñanza, alentar la llamada "educación en valores" (M.E.C., 1994,22-24; 37-46), entiende que se trata de valores fundamentalmente cívicos, de tolerancia, solidaridad y participación, con una preocupación clara por la creación de hábitos democráticos. En el discurso oficial de propuesta de actuación para elevar la calidad de la enseñanza en los centros educativos de este mismo año 1994 (Ibidem), en la parte relativa a la "educación en valores" no hemos hayado mencionados ni una sola vez los términos "Europa" o "europeo", aunque sí se alude a la solidaridad internacional en general. Se echa de menos en este discurso oficial una alusión a las tradiciones progresistas y modernizadoras que a lo largo de la historia de España han levantado la voz en favor de la europeización del país como un medio de avance y enriquecimiento. Desde que en el siglo XVI la Contrarreforma cerrara las puertas de España a la influencia europea, en un país donde florecían entonces corrientes europeas tan significativas como el erasmismo, y en el que grandes pensadores como Juan Luis Vives tenían una clara vocación hacia Europa, todos los movimientos de reforma y modernización posteriores han visto en el aislamiento de España respecto a Europa una de las causas de su retraso. Así lo entendieron los ilustrados como Benito Jerónimo Feijóo, y los regeneracionistas de finales del siglo XIX, como Joaquín Costa o los miembros de la Institución Libre de Enseñanza, que tanta influencia tuvieron en la política educativa española hasta 1939. También en el filósofo Ortega y Gasset el tema de Europa formó parte de sus

preocupaciones más importantes. Todas las propuestas en favor de la apertura hacia Europa por parte de estos movimientos progresistas incluían por supuesto medidas que involucraban a la educación en ese proceso.

Durante el franquismo, por el contrario, se desarrolló una idea de España en la que se destacaron no los elementos comunes entre España y Europa, sino más bien sus elementos diferenciales. Se difundió consecuentemente la idea de que la esencia de España había que remitirla a la gloriosa época del Imperio y del descubrimiento y colonización de América. Surgió así la idea de la "hispanidad", con claros elementos racistas, mientras que el tema de Europa se mantuvo únicamente en el pensamiento de la oposición política.

Hace falta recuperar en España, por parte de los políticos, pero sobre por parte de los maestros, esa vieja tradición europeísta que parece no haberse implantado todavía con todas sus consecuencias después de la transición democrática y la incorporación de España en la Comunidad Económica Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOYD-B ARRETT, O. (1991): "State and Church in Spanish Education", *Compare*, Vol. 21, N^o2, 179-197.
- CAMPS, Victoria (1993): *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda.
- DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo (1992): "La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica", *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 261-278.
- ENGUITA, Mariano Fernández (1992): "Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación", *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 73-87.
- ESCOLANO BENITO, Agustín
- (1992 a): *L' educazione in Spagna. Un secolo e mezzo diprospettiva storica*. Milano, Mursia Editore.
- (1992 b): "Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)", *Revista Española de Pedagogía* N^o192 (1992), 289-310.
- LUCINI, Fernando G. (1993): *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Alauda.
- MARCHESI, Alvaro (1992): "Educational Reform in Spain", *International Review of Education*, Vol. 38, N^o6 (1992), 591-607.
- M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia)
- (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid.
- (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*, Madrid.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de
- (1991): *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Ed. Labor.
- (1992 a): "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970", *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 13-29.

(1992 b): "Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación", *Revista Española de Pedagogía* N°192 (1992), 311-319.

Revista de Educación (1992): número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.