

PROSPECTIVA Y PLANIFICACION DE LA EDUCACION SECUNDARIA

Juan Luis Rubio Mayoral

El desarrollo histórico de los niveles secundarios del sistema educativo viene a fijar los límites y posibilidades reales de aquellos que tradicionalmente han quedado identificados con los estudios de bachillerato. Un nivel de enseñanza que la política educativa ha entendido como vía principal de acceso a la Universidad, lo que ha perpetuado el mantenimiento de sus rasgos básicos en cada una de las sucesivas remodelaciones legales. La modificación de este modelo sólo se abrió paso a partir de la segunda mitad del siglo XX, mediado por las nuevas demandas de la sociedad para quedar transformado en un bachillerato de masas identificado con la enseñanza secundaria¹.

En nuestro país, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970, desde una óptica prospectiva, aparece como el referente más inmediato de nuestro análisis al fijar una parte importante de las constantes que aún perduran en la enseñanza secundaria. Esta ambiciosa reforma trataba de ofrecer una respuesta capaz de favorecer una profunda renovación en los esquemas educativos existentes, tratando de fomentar la promoción social y la mejora de la calidad de todo el sistema educativo, en base a un sistema unitario, flexible y dinámico, destinado a preparar y potenciar los previsibles cambios de la sociedad².

En el proyecto previo a la Ley de 1970, la orientación hacia una educación comprensiva, junto a la noción de polivalencia, eran los ejes que

¹ VIÑAO FRAGO, A. (1992): «Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)», *Revista Española de Pedagogía*, Nº 192, Mayo-Agosto, pág. 321.

² DIEZ HOCHLEITNER, R. (1991): «Documento de trabajo básico. Prospectivas, reformas y planificación de la educación». En: FUNDACION SANTILLANA: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Santillana, Madrid, pág. 16.

articulaban el ciclo superior de la educación general básica y del bachillerato. Ambos niveles debían estructurarse en función tanto de los alumnos que desearan proseguir sus estudios posteriores (bachillerato o universidad), como de aquellos que decidieran abandonar la enseñanza e incorporarse al mundo laboral. Para cumplir con este carácter propedeúico y terminal, el proyecto original preveía que al término de ambos niveles, así como del primer ciclo universitario, podrían organizarse unos cursos de carácter estrictamente profesional y de duración corta y variable que debían facilitar su incorporación al mundo del trabajo. Contenidos que se apoyarían en las denominadas Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales (EATP).

El modelo de Formación Profesional Inicial, esbozado en el informe previo, suponía la creación de un sistema de tránsito entre los diferentes niveles educativos y el mundo laboral. Los tres grados previstos se entendían como ciclos de formación flexible, de adaptación a la ocupación. Todos los niveles, incluida la educación superior, podrían incorporar la Formación Profesional como parte integrante de las enseñanzas, acompañada de la organización periódica, «de cursos sistemáticos de duración variable, en técnicas específicas de *Iniciación a la F.P.*, después de la E.G.B. de *Formación Profesional Media*, después del Bachillerato Unificado y de *Formación Profesional Superior*, después del primer ciclo universitario»³, para aquellos alumnos que decidieran incorporarse al mundo del trabajo tras finalizar cada uno de estos ciclos formativos.

En cuanto a la Formación Profesional Específica, los argumentos vertidos en el Libro Blanco (*La Educación en España. Bases para una política educativa*), planteaban un modelo que, entre otros objetivos, trataba de reducir su carácter minoritario y marginal dentro del sistema educativo, al encontrarse limitada al sector industrial y estructurada en dos ciclos profesionales, oficialía y maestría, coherente con modelos profesionales en franco declive⁴.

³ M.E.C. (1969): *La Educación en España: Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. (IIª Parte, párrafo 15).

⁴ Cfr.: SANCHEZ, J.A. (1979): *Empresa, cualificación y formación*, I.C.E. de la Universidad Politécnica de Barcelona, Barcelona; BLASCO, J.A.; PLANAS, J. (1984): *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona; FIGUERA, J.R. (1980): *Relaciones del sistema de Formación Profesional en el distrito universitario de Madrid con el alumnado potencial y el Sistema Educativo*, I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid; MOLLICA, S.; MONTOBBIO, P. (1982): *Nueva professionalità formazione ed organizzazione del lavoro*, Franco Angeli Ed., Milano.

En el proyecto se planteaban como alternativas, por un lado la creación de las familias de profesiones; y por otro, la necesidad de potenciar una formación básica acompañada de la subsiguiente especialización.

A pesar de estas propuestas, la realidad vino a demostrar que fueron escasas las ideas vertidas en el proyecto que trascendieron a la Ley. El ciclo superior de la EGB se orientó prioritariamente hacia el bachillerato, y éste hacia la Universidad. De hecho, la aparición del Decreto de 23 de enero de 1975, por el que se regulaba su plan de estudios, vendría a convertirlo en un «bachillerato academicista, propedéutico, de horarios recargados, sin más opciones que las tradicionales de letras y ciencias en su tercer y último curso, que poco o nada tenía que ver no ya con la idea inicial de la reforma, sino con la expresada ley de 1970 y al que significativamente, se le habían eliminado los adjetivos de unificado y polivalente»⁵.

El resultado final del proceso de implantación y desarrollo de la L.G.E. convirtió el ciclo superior de la E.G.B. en una enseñanza integrada, academicista, selectiva y propedéutica, y la enseñanza media dividida en dos ramas paralelas: el bachillerato, pretendidamente unificado y polivalente; y la formación profesional, social y académicamente devaluada. Esta situación, unida a los bajos índices de rendimiento del sistema, provocó en 1981, bajo el gobierno de la Unión del Centro Democrático, la elaboración de un proyecto de reforma, presentado a la opinión y el debate en la obra *Las enseñanzas Medias en España*⁶. En su contenido se subrayaban las graves deficiencias del sistema educativo vigente, entre las que destacaban el elevado número de alumnos que no alcanzaba a obtener el título de Graduado Escolar, y la desproporción entre los alumnos que continuaban sus estudios de Bachillerato -entre el 70 y el 80 por ciento- y los pocos que accedían voluntariamente a la Formación Profesional de primer grado, obligatoria para los que sólo obtenían el Certificado de escolaridad. En relación con los niveles de Enseñanza Media, destacaba el lastre que la Formación Profesional arrastraba en sus condiciones de acceso; el carácter propedéutico del Bachillerato, configurado como un nivel de preparación para el acceso a los estudios universitarios y con escasa proyección hacia la Formación Profesional de segundo grado, debida tanto a la escasa aceptación social de esta última, como a la carencia de contenidos tecnológicos en el plan de estudios de

⁵ VIÑAO FRAGO, A. (1992): *Opus cit.*, pág. 328-329.

⁶ *Las Enseñanzas Medias en España*, M.E.C./Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1981.

bachillerato. Finalmente el informe admitía el fracaso del Curso de Orientación Universitaria, al no cumplir con sus objetivos de preparación para la Universidad.

El conjunto de soluciones propuestas pasaban en primer lugar por la escolarización plena hasta los dieciséis años; en segundo lugar, la configuración de un primer ciclo de enseñanza secundaria válido para la diversidad de situaciones personales de los alumnos de catorce a dieciséis años; en tercer lugar, un Bachillerato Superior más diversificado que el actual; en cuarto lugar una enseñanza técnica y profesional estructurada de manera que pueda dar una respuesta más realista a las exigencias de las diversas profesiones. En quinto lugar, facilitar una oferta ilimitada de promoción hasta los máximos niveles académicos, y en sexto y último lugar, buscar una colaboración más estrecha entre la administración educativa y los sectores laborales y empresariales para vincular más directamente la formación y el empleo. En suma, la propuesta implicaba un retorno, en algunos aspectos, al proyecto inicial de 1970⁷ aunque se aprecia en algunos casos cierta influencia sobre los presupuestos en que se asienta la reforma de 1990. El nivel de educación básica no presentaba reformas estructurales, aunque se insistía en la necesidad de desarrollar los aspectos relativos a las enseñanzas técnico-profesionales. El bachillerato y la formación profesional de primer grado en el tramo de edad 14 a 16 años quedaban integrados en un primer ciclo común de enseñanza secundaria, con carácter obligatorio y gratuito, que vendría a sustituir los anteriores dos primeros cursos de bachillerato y la formación profesional de primer grado. Dotado de una amplia diversificación interna, podría cursarse tanto en Institutos de Bachillerato, como de Formación Profesional, a cuyo término, se obtendría el título de bachiller general y técnico. El segundo ciclo de educación secundaria mantendría los rasgos tradicionales: un bachillerato superior de dos cursos, diversificados y con una clara orientación hacia la Universidad; y una enseñanza técnica y profesional de duración variable impartida en centros específicos. El proyecto también preveía, para aquellos alumnos que abandonaran el sistema al finalizar la enseñanza básica, o no obtuvieran el nivel suficiente para acceder al primer ciclo de enseñanza secundaria, así como para los que decidieran no proseguir el bachillerato superior o la enseñanza técnica, la realización de un curso de iniciación profesional en el primer caso y de especialización, en el segundo, al que también podrían acceder los que hubieran realizado el de iniciación, acreditando además un tiempo mínimo de experiencia profesional. La

⁷ VIÑAO FRAGO, A. (1992): *Opus cit.*, págs. 330.

aceptación del proyecto estuvo mediada por su indefinición y ambigüedad⁸. Un estudio posterior, elaborado por la Dirección General de Enseñanzas Medias⁹ ponía de relieve cierto acuerdo básico con su contenido, aunque se mantenían algunas discrepancias con la idea de un bachillerato único, superador de la dualidad teoría/práctica. También aparecían detractores, que opinaban que tal reforma podría acarrear la destrucción del Bachillerato, considerando éste como el nivel menos necesitado de reformas¹⁰. En realidad, las indeterminaciones y falta de concreción del proyecto, unido al cambio político producido en 1982, impidieron su desarrollo.

Dentro del programa educativo con el que el Partido Socialista Obrero Español se presentaba a las elecciones generales de octubre de 1982, quedaban contenidos dos objetivos principales: garantizar el derecho a la educación y elevar la calidad de la enseñanza¹¹. Uno de los puntos centrales, contemplaba la reforma de las enseñanzas medias como eje central de las reformas emprendidas¹². Estas quedaban estructuradas en un primer ciclo común y obligatorio entre los 14 y 16 años, junto a un nuevo bachillerato y a una formación profesional adaptada a las exigencias del mercado laboral. Con ello, se perseguía la creación de un sistema educativo más igualitario, provisto de mayor calidad y capaz de subsanar parte de los problemas que habían sumido el sistema dentro de una profunda crisis. Por otra parte el proyecto de reforma pretendía favorecer la formación integral, crítica y polivalente a través de la dignificación de las enseñanzas técnicas, junto a una mayor conexión entre la teoría y la práctica, contando, entre otros objetivos, con una mayor apertura y vinculación de los centros con el medio y la realidad del entorno.

La rapidez que caracteriza la génesis de las primeras medidas educativas¹³, contrasta con la complejidad que plantea el conjunto del

⁸ *Ibidem*.

⁹ M.E.C. (1982): *Las Enseñanzas Medias en España. Resultados de una encuesta*, M.E.C./Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid.

¹⁰ En opinión de de la Asociación Nacional de Inspectores de Enseñanza Media del Estado. *Ibidem*, pág. 189.

¹¹ Cfr. PUELLES BENITEZ, M. de. (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona, pág. 512; COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): «Educación». En: FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*, (Vol. II), Fundación Foessa, Madrid, pág. 1219.

¹² PUELLES BENITEZ, M. de. (1991): *Opus cit.*, pág. 512

¹³ En escasos meses, tras acceder al gobierno, el PSOE desarrolla una serie de medidas legales con las que trata de atajar algunos problemas urgentes. Entre ellas destaca la Disposición

sistema educativo, al comprobar la necesidad de acometer una modificación global en su ordenamiento. Partiendo de esta evidencia, el planteamiento de la reforma de las enseñanzas no universitarias escogería una vía novedosa, la experimentación. Su diseño contemplaba la posibilidad de introducirla de forma gradual y a petición de los centros docentes, acompañada de una evaluación de sus resultados a partir de los que proceder a las oportunas correcciones para su puesta en práctica y generalización. En enseñanzas medias las acciones se inician con programas experimentales promovidos tanto por el M.E.C. como por las Comunidades Autónomas con competencias, destacando los modelos adoptados por el País Vasco y Cataluña¹⁴. Programas y acciones que se inician en su primera etapa, a partir de julio de 1983, fecha en la que el Ministerio de Educación y Ciencia publica el documento *Hacia la Reforma*. La Orden de 30 de septiembre de 1983 marca el punto de partida de la experimentación del primer ciclo de las Enseñanzas Medias, seguido por el segundo ciclo, que inicia su fase experimental en el curso 1985-86¹⁵. Esta reforma se articula en torno a un primer ciclo común de dos cursos (14 a 16 años), integrado y con escasa diversificación curricular, conectada en su límite inferior con la reforma experimental del último ciclo de la educación básica, y en el superior con una segunda etapa de dos cursos (17 a 18 años) constituida por seis bachilleratos semiespecializados (Ciencias, Lenguas, Humanidades, Técnico, Administrativo y Artístico). Al tiempo, se introducían modificaciones sensibles en la evaluación, el currículum, y la metodología didáctica. De forma paralela, se ensaya la experimentación de diversos módulos profesionales con titulaciones equivalentes a las de Formación Profesional de primer y segundo grado. Innovaciones que quedan alineadas con un modelo de enseñanza comprensiva. En esta primera etapa, no puede hablarse de una política de reforma sino de diversas políticas, tal como parecen confirmarlo el Informe elaborado por el grupo de expertos de la

Adicional Decimoquinta de la Ley de Medidas de Reforma de la Función Pública, sobre los cuerpos y escalas de funcionarios docentes dependientes del M.E.C.; el Real Decreto sobre Educación Compensatoria (27 de abril de 1983); el Real Decreto sobre Becas (28 de julio de 1983) y la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (25 de agosto de 1983), además de replantear el tema del derecho a la educación y la reestructuración del sistema de centros educativos, concretado en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, que no entraría en vigor hasta julio de 1985. Cfr. COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): *Opus cit.*, pág. 1219.

¹⁴ Cfr. ZUFIAURRE GOICOETXEA, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa. 1982-1994*. Icaria, Barcelona.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 71.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, publicado en 1986¹⁶.

Este proceso dará paso a partir de 1986 a una segunda etapa de reformas, influida entre otras factores por «las evaluaciones internas y externas de las experiencias realizadas, las recomendaciones del Informe de la OCDE de fines de 1986 y, probablemente, también un reajuste del equipo directivo del M.E.C.»¹⁷. Esta etapa se articula en torno a la publicación del *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, en junio de 1987. Los responsables en materia educativa tratan de poner en marcha una fase de generalización cuyos principios comienzan a diferir sustancialmente de los planteamientos iniciales. Un grupo de especialistas definirá el Diseño Curricular Base, a partir del cual el Estado va a establecer los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza. Esta propuesta curricular será completada por las Comunidades Autónomas en función de sus necesidades específicas así como por el profesorado, en relación a las necesidades del alumno y del centro educativo¹⁸.

El desarrollo de la educación técnico-profesional quedará plasmado posteriormente en el *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*. Enseñanzas concebidas como un subsistema integrado en el sistema educativo y divididas formalmente en dos partes de importancia semejante: la educación profesional de base, impartida a lo largo de la enseñanza secundaria, y la formación profesional específica, basada en la anterior y dividida a su vez en dos niveles: el primero, que podría cursarse al término de la educación secundaria, y homologado al nivel 2 de la Comunidad Europea (trabajadores cualificados) -Módulos 2-, y el segundo, que se cursaría al término del bachillerato, quedando homologado al nivel 3 de la Comunidad Europea (técnico intermedio) -Módulos 3-.

¹⁶ PUELLES BENITEZ, M. de (1991): *Opus cit.*, pág. 513.

¹⁷ COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): *Opus cit.*, pág. 1223; PUELLES BENITEZ, M. de. (1991): *Opus cit.*, pág. 514.

¹⁸ El Proyecto establecía también un calendario con una doble pretensión: «asumir un compromiso delimitando plazos concretos para su realización e infundir confianza a los sectores educativos implicados». Los plazos previstos eran: Discusión del proyecto, redacción del Libro Blanco y aprobación de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (Curso 1987-88); dotación de profesorado de apoyo, recursos materiales, ampliación de equipos psicopedagógicos y de servicios de orientación en los centros, mejora de la educación técnico-profesional y formación del profesorado (curso 1987-88); elaboración del diseño curricular para la etapa de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como para la nueva educación técnico-profesional en sus distintos niveles (curso 1988-89), actualización científica y didáctica del profesorado, provisión de recursos y materiales (curso 1989-90). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, M.E.C., Madrid, 1987, págs. 183-184.

Tras estas iniciativas se puede afirmar que la reforma se encuentra diseñada en su totalidad. A este proceso de elaboración le sigue un período de discusión y debate, abierto a la posible integración de experiencias y modificaciones surgidas de una amplia participación de los sectores involucrados en la misma. Con ello se persigue alcanzar un amplio acuerdo capaz de sustentar la extensión y perduración de sus planteamientos básicos. La publicación de cinco volúmenes con la transcripción de las opiniones remitidas al departamento, bajo el título *Papeles para el Debate* es sólo una muestra dentro de las numerosas iniciativas orientadas a recabar la máxima participación en el ajuste de la reforma. A pesar de ello, las protestas estudiantiles en 1987 seguidas un año más tarde por las del profesorado, dejaron entrever cierta falta de previsión, dando al traste con el optimismo que parecía presidir el proceso. El hecho de que dos «de los cuatro elementos que intervienen de manera importante en el sistema educativo -alumnos, profesores, Administración y otros sectores del tejido social implicados con aquél- (...) se revelasen como altamente problemáticos indica que en el diseño de la política educativa de los primeros años de gobierno socialista *algo muy importante no fue previsto*, entre lo que se encuentran aspectos concernientes al trato dado a ambos sectores de la educación por la Administración»¹⁹.

El cambio en la titularidad del Ministerio, acompañado en el plano práctico por un conjunto de medidas dirigidas a mejorar la situación del profesorado, recondujeron la situación, abriendo una tercera etapa de reforma que culminaría con la aprobación definitiva de la Ley. Pero antes, en enero de 1989, el Ministro convocaba una Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, en la que los responsables políticos, además de mostrar su acuerdo con las principales líneas del proyecto, no dejaron de manifestar cierta inquietud en relación a la adaptación y desarrollo de sus competencias en materia educativa. La publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* ese mismo año, vino a confirmar un cambio en la orientación de la reforma a pesar de mantenerse dentro de las líneas generales del proyecto de 1987. Modificaciones que quedan caracterizadas por la adaptación del sistema educativo «a las necesidades de modernización, integración en Europa, dignificación de las enseñanzas profesionales, atender las demandas económico-productivas y favorecer programas de corte democrático y

¹⁹ COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): *Opus cit.*, pág. 1224.

progresista»²⁰. El 12 de febrero se hace público el Anteproyecto de Ley. Las modificaciones introducidas en el transcurso de los trámites de consulta previos, se centraron principalmente en la educación secundaria y la formación profesional, provocando la inclusión en la enseñanza media no sólo del tramo de secundaria obligatoria, sino también de la formación profesional de grado medio. En formación profesional se modifican los presupuestos iniciales de los programas de garantía social, adaptados a aquellos alumnos incapaces de lograr los objetivos mínimos de secundaria obligatoria, estableciendo además nuevas vías de acceso entre la formación profesional de grado medio y el bachillerato. Como desarrollo de la enseñanza profesional, dentro de las disposiciones adicionales se establece una vinculación entre el Plan Nacional de Prospección de las necesidades del mercado de trabajo y la formación profesional específica.

El 9 de abril de 1990 se publica el Proyecto en el Boletín Oficial del Congreso de los Diputados, gestándose importantes cambios en su tramitación en la Comisión de Educación y Cultura del Congreso, entre los que sobresalen: el fortalecimiento de la garantía social, destinada a facilitar el acceso a la formación profesional de grado medio a los alumnos que no consigan los objetivos del nivel obligatorio; el compromiso por parte de la Administración de elaborar una oferta de formación permanente para el profesorado; la creación de centros superiores de formación y perfeccionamiento del profesorado dentro del marco de la Ley de Reforma Universitaria, encargados de expedir los títulos profesionales de especialización didáctica y las nuevas titulaciones pedagógicas demandadas por el desarrollo de la Ley. Finalmente, dentro de la disposición adicional tercera, se introduce un compromiso tendente a equiparar el gasto público destinado a educación al de los países comunitarios, al finalizar el período de aplicación de la Ley, incluyendo además la creación de servicios de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Este proceso concluye con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre (BOE 4-1-90). Tras ella, se inicia una cuarta etapa de desarrollo e implantación en la que nos encontramos actualmente inmersos. Desde el punto de vista de la planificación educativa, el análisis del proceso de reforma arroja serias dudas sobre los estudios técnicos y de viabilidad en que se ha asentado el proyecto. No parece que exista un conjunto nítido de objetivos hacia los

²⁰ ZUFIAURRE GOICOETXEA, B. (1995): *Opus cit.*, pág. 40.

cuales se hayan encaminado todos los esfuerzos de reforma. En realidad el modelo futuro de enseñanza apenas llega a superar el calificativo de esbozo.

Desde esta posición, quizás, una de las mayores novedades introducidas en el Libro Blanco de 1987 se centra en la parte dedicada a la planificación de la reforma educativa. En ella se afirma que deben ser los objetivos desglosados a lo largo del trabajo los que «deben orientar la planificación de la red de centros en los que se van a impartir las nuevas etapas y el estudio de los recursos educativos necesarios para ello». A tal efecto, se hacía necesario conocer la situación del profesorado, el estado de la red de centros, los cambios demográficos que pudieran producirse, así como la demanda educativa previsible. En el campo de la planificación, parece adoptarse una óptica netamente cuantitativa, preocupada en exceso por las necesidades materiales que acarreará la reforma. Un proceso que situaba su interés, fundamentalmente, en las necesidades impuestas por la extensión del período de educación obligatoria hasta los dieciséis años. Aunque, los redactores del proyecto advierten que tal ampliación «no debe suponer (...) una simple búsqueda de aulas para escolarizar alumnos (...) Por el contrario, es la concepción de una nueva etapa de Educación Secundaria, desde los 12 a los 16 años la que debe orientar la planificación de la reforma»²¹.

Junto a estos presupuestos, se subraya la necesidad de considerar el objetivo de la mejora de la calidad de enseñanza, como requisito a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de la reforma. En este sentido se afirma que las «medidas de planificación que se adopten deben ser valoradas también en relación con la situación del profesorado, la cohesión de los equipos docentes, la vinculación del centro con su entorno, las necesidades pedagógicas de los centros de recursos didácticos, etc.»²². Entre los objetivos perseguidos en la planificación de la oferta educativa, sobresalen los referidos a la enseñanza secundaria. Tal como quedan plasmados en el proyecto, postulan:

«3. Organizar una etapa de Educación Secundaria obligatoria de cuatro años (12-16), de acuerdo con los criterios de comprensividad, autonomía de los centros y optatividad progresiva.

²¹ M.E.C. (1987): *Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo*, M.E.C., Madrid, pág. 277.

²² *Ibidem*.

4. Ampliar las modalidades de Bachillerato, con la inclusión en cada una de ellas de un mayor número de materias optativas, garantizando que todos los institutos incluyan la oferta necesaria para que los alumnos puedan acceder a cualquier estudio universitario.

5. Incorporar la Formación Profesional de base en la Educación Secundaria; organizar una amplia oferta de módulos profesionales para impartir una Formación Profesional específica a los alumnos que accedan a ellos. Estos módulos profesionales deberán ser diseñados en colaboración con los agentes sociales, se adaptarán a las necesidades productivas del entorno en el que se oferten, y a ellos podrán acceder también trabajadores en busca de una nueva cualificación profesional.

6. Garantizar una adecuada orientación educativa y profesional a los alumnos de Educación Secundaria a través de la generalización de los departamentos psicopedagógicos, así como la ampliación de los equipos multiprofesionales de cada distrito educativo»²³.

A ellos, debemos añadir por su importancia, un último objetivo, relativo a la mejora de los recursos educativos, compatible con la coordinación del sistema, a alcanzar «mediante una organización en donde las necesidades y los servicios se planifiquen en el marco del distrito educativo y dotando a los centros de una mayor autonomía»²⁴.

De forma paralela, había que considerar una serie de factores determinantes del proceso de planificación, sobre los que era imprescindible realizar un conjunto de estudios y adoptar algunas decisiones implicadas en los objetivos planteados por la reforma educativa. Entre ellos, destacan el análisis de los cambios demográficos en la población escolar; la decisión sobre las tasas de escolaridad que se desean alcanzar; el estudio de la oferta de centros públicos, concertados y privados; la determinación del calendario de la reforma; el análisis de los centros más adecuados para poner en marcha cada una de las etapas diseñadas, vinculado a los condicionantes de la red de centros y a sus posibilidades reales de transformación. Criterios que debían ser adaptados a la características de cada Comunidad Autónoma con transferencias en materia de educación.

En relación con los posibles cambios demográficos, se efectuó un estudio de todos los núcleos de población, realizando proyecciones por grupos de edad sobre la base del censo de 1981, con estimaciones para los años 86, 91 y

²³ *Ibidem*, pág. 278.

²⁴ *Ibidem*.

96, corregidas a partir de los datos del Padrón de 1986. En cuanto a las tasas de escolarización en cada uno de los niveles educativos, y en base a la totalidad de componentes por grupo de edad se estimaba un 100 por cien para la Educación Secundaria Obligatoria, y un 80 por ciento en Bachillerato. En el caso de los módulos profesionales, se contemplaban unas tasas de escolarización del 25 por ciento para los alumnos que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria y se incorporan a los Módulos 2 (Formación Profesional Específica de grado medio), y de un 30 por ciento para los alumnos que terminan el Bachillerato y prosiguen sus estudios en los Módulos 3 (Formación Profesional Específica de grado superior).

A pesar de las dificultades de elaboración, y de su errática capacidad predictiva, los datos recogidos en el informe tratan de plasmar una dinámica mucho más compleja, reflejada en estos términos por su mayor simplicidad. De ellos podemos extraer algunas conclusiones, que nos llevan a considerar al Bachillerato, como el nivel dominante en las cifras de promoción de las Enseñanzas Medias, -exceptuada la enseñanza obligatoria- acompañado por la tenue presencia de la Formación Profesional Específica de grado medio -Módulos 2-, que aglutina un 25 por ciento. La orientación hacia los estudios universitarios, podría llegar a suponer el 70 por ciento de alumnos que cursan este nivel, ya que el 30 por ciento restante, se estima que podrían incorporarse a la Formación Profesional Específica de grado superior -Módulos 3-, porcentajes de los que debemos sustraer los abandonos o las incorporaciones al mundo laboral, entre otros factores. A pesar de la tosca precisión de estas estimaciones, quedan despejadas algunas incertidumbres sobre las decisiones que a posteriori vendrán a plasmarse en la Ley. De cualquier modo, se hace evidente la importancia que el Bachillerato continúa detentando en el nuevo ordenamiento de las enseñanzas medias.

Tras determinar los datos demográficos, los flujos de alumnos y el calendario de implantación, era posible calcular con precisión los alumnos que debían ser escolarizados a lo largo del proceso, permitiendo diseñar la red de centros necesaria para suministrar una oferta educativa acorde con la demanda surgida de la reforma. Para ello, la planificación de los centros escolares se llevaría a cabo teniendo en cuenta conjuntamente tres criterios generales:

- «1. Garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos mediante la aproximación de la oferta educativa a todos los núcleos de población, especialmente en las zonas rurales.

2. Programar los nuevos centros con unas dimensiones apropiadas para utilizar adecuadamente los recursos disponibles, asegurar un buen funcionamiento educativo y desarrollar una enseñanza de mayor calidad.

3. Aprovechar los actuales centros y utilizar lo más eficientemente posible los recursos humanos y materiales existentes»²⁵.

Estas pautas alteran la tipología de centros, abriendo múltiples posibilidades, que han de concretarse en el desarrollo de la reforma. En el caso de la enseñanza secundaria, los redactores del proyecto, estimaban, desde el punto de vista académico, la conveniencia de integrar en un solo centro las enseñanzas de todo el nivel educativo en base a los siguientes argumentos:

«En primer lugar, porque al garantizar la impartición del nivel completo en un solo centro, otorgan una mayor coherencia a este tramo educativo y evitan el cambio de centro a aquellos alumnos que quieran continuar la Educación Secundaria Post-obligatoria. En segundo término, porque evita, como sucedería en los centros de Primaria y Secundaria Obligatoria, (6-16 años), la convivencia de alumnos mayores con alumnos muy pequeños. En tercer lugar, porque se posibilita al profesor de secundaria la distribución de su docencia en ambas etapas, la obligatoria y la post-obligatoria. Finalmente porque el desarrollo de toda la Educación Secundaria en un único centro permite que exista una plantilla de profesores más numerosa, lo que garantiza una más variada oferta educativa y una mayor flexibilidad y eficiencia de los recursos humanos y materiales»²⁶.

En relación con las estimaciones de las necesidades del profesorado, aunque los cálculos se encontraban concatenados a la determinación del diseño curricular y al ordenamiento educativo, los autores del informe llevaron a cabo una estimación ajustada a las exigencias teóricas que en materia de profesorado podría requerir la reforma. Para ello, emplearon de una parte el conocimiento exacto de la nueva red de centros; de otra, diferentes estudios acerca de las plantillas teóricas de cada uno de los tipos de centros diseñados. Los estudios tenían en cuenta diferentes horarios para cada centro y nivel educativo, los márgenes posibles de optatividad, la reducción horaria para determinados puestos académicos y de gestión así como la capacidad de cada tipo de centro. Criterios que en educación

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, pág. 291.

secundaria partían de los siguientes supuestos. El tramo obligatorio de secundaria sería impartido por maestros especialistas (primer ciclo) y por profesores de Enseñanzas Medias (segundo ciclo), operando sobre el supuesto de una ratio en torno a 30 alumnos, contando además con la incorporación de un profesional encargado de desarrollar funciones de orientación psicopedagógica y otro para la orientación profesional en los centros de Secundaria, ambos coordinados con los equipos psicopedagógicos existentes en cada distrito educativo. En Bachillerato, el proceso de diversificación vinculado al mayor número de especialidades junto a los niveles de optatividad en cada una de ellas, partía de una ratio estimada en torno a 30-35 alumnos por aula. Finalmente, la estimación de la plantilla docente para la Formación Profesional Específica -Módulos 2 y 3- constituida por profesores funcionarios y profesores contratados vinculados al mundo laboral, debería hacerse basándose en la determinación de la oferta de módulos profesionales, sobre una ratio de 20 alumnos por aula. Por último, el informe previo dedicaba un capítulo al desarrollo de la metodología aplicada a cada una de las provincias gestionadas por el Ministerio para la aplicación y desarrollo de la reforma, con una parte final conteniendo la Memoria económica en la que se trataba de reflejar el incremento de costes que supondría su implantación.

Hasta aquí alcanza una primera y escueta interpretación de los presupuestos de partida adoptados en la planificación de la reforma. Sesgados en parte por una tendencia netamente instrumental y cuantitativa, no alcanzan a superar una parte importante de los problemas que arrastraba el anterior sistema de enseñanza, arrojando serias dudas sobre el proceso de implantación. Sobre éste, no han dejado de arreciar las críticas, aunque tampoco han faltado valoraciones positivas. Desde algunas posiciones, se acusa a la reforma de haber adolecido de una falta de perspectivas, obviando un análisis realista y crítico sobre la situación de la enseñanza que ha tenido como consecuencia mantener la reforma alejada de la realidad del cambio. Del mismo modo, se echa en falta una plasmación clara de sus objetivos, unida a un debate amplio sobre lo que en la actualidad es la reforma y sobre lo que debiera ser reformado en educación. Frente a un proceso abierto y flexible, se ha optado por una línea continuista y repetidora de otras experiencias cuestionadas en la actualidad. A pesar de sus encomiables intenciones, la reforma no termina de articularse con una coherencia científica capaz de validar su desarrollo en la práctica. En opinión de algunos analistas, es necesario retomar el cambio estructural, tan necesario como lo era en los comienzos de la misma, al encontrarse en la actualidad «en una situación en la que los pesos

corporativos en educación conservan sus feudos y privilegios, en la que, la burocracia teñida ahora de tecnocracia se ha fortalecido en nuevas estructuras de apoyo y refuerzo que se "liberan de la tiza" (...) se constata que la Reforma ha sido más un intento de modernizar el Estado que de renovar la educación»²⁷. En un extremo más moderado, se sitúan las valoraciones opuestas, que insisten en la correcta gestación de la Ley, desde el punto de vista de las reformas educativas, convirtiendo el sistema educativo diseñado en una realidad de perfiles enriquecedores aunque complejos²⁸.

Desde una postura más constructiva, Díez Hochleitner, artífice y en gran medida responsable de la reforma de 1970, en la convicción de que toda acción educativa supone una empresa de futuro, echaba en falta una visión prospectiva de conjunto. En realidad, no hallaba en el proyecto una explicitación de los supuestos antropológicos, económicos y pedagógicos que sustentaran el modelo, ni tampoco un esbozo de la sociedad deseable, o de los escenarios alternativos a los que podría contribuir el desarrollo de la reforma. Uno de los aspectos técnicos afectaba de lleno a la enseñanza secundaria, se situaba en el erróneo enfoque que suponía la introducción de modalidades en el bachillerato, a semejanza de las «comprehensive schools», en franco declive en el entorno de países que antes las fomentaban.

Una de las alternativas propuestas pasaba por potenciar las enseñanzas optativas previstas en el proyecto, reivindicando la línea de un bachillerato polivalente. Además estimaba necesario hallar una solución factible al tránsito desde el Bachillerato a la Universidad, problema que no quedaba atajado, en su opinión, con la supresión del Curso de Orientación Universitaria y el mantenimiento de las pruebas de selectividad. Finalmente, desde la óptica de la administración educativa, le llamaba la atención, que un proyecto tan amplio no incluyera propuestas de reformas que vinieran a modernizar la gestión pública de la educación, incluyendo una planificación indicativa, en proceso continuo de actualización, en la que quedarán detallados los planes de acción a corto plazo, incluyendo criterios de evaluación que facilitarían una participación activa, así como una evaluación social externa²⁹. Estas opiniones constituyen sólo como muestra de las valoraciones de distinto signo con que son abordados una parte de los elementos determinantes para la planificación educativa.

²⁷ ZUFIAURRE GOICOETXEA, B. (1994): *Opus cit.*, págs. 46-47.

²⁸ COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): *Opus cit.*, pág. 1234.

²⁹ DIEZ HOCHLEITNER, R. (1991): *Opus cit.*, pág. 23.

Desde esta perspectiva, sólo cabe plantearse un análisis que trate de ponderar los logros, reincidencias e incertidumbres que se derivan del actual proceso de implantación de la reforma de las enseñanzas medias y sus posibles condicionamientos futuros.

Las Enseñanzas Medias en la Ley de 1990, son fijadas en su capítulo III, artículo 17, como un nivel educativo en el que quedan comprendidas la etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y los dieciséis años de edad; el bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad, y finalmente la formación profesional específica de grado medio. Enseñanzas que podrán ser impartidas en los Centros de Educación Secundaria, tal como queda fijado en el Real Decreto 1044/1991 de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

Desde una óptica prospectiva, la Ley de 1990 trata –tal como afirma en su preámbulo– «no sólo de superar las deficiencias del pasado, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro». Pero en realidad, ¿soluciona esas deficiencias?; es más, cabe plantearse ¿qué respuestas da a las exigencias del presente y del futuro? Somos conscientes de que las respuestas a estas interrogantes superarían con creces los límites de este estudio, por lo que sólo entraremos en el análisis de las más significativas. Entre ellas, y a pesar de la insistencia teórica en la supresión de la doble titulación establecida en el setenta, el texto del noventa, vuelve a topar con la misma incongruencia. En cierto modo, se sanciona una doble titulación que viene a diferenciar entre «graduados» y «acreditados», distinción que en opinión de algunos autores «podría haberse evitado si no se hubiera cedido a la inercia estratificadora del sistema educativo, y, entre otras, a la más concreta del profesorado de utilizar la obtención de títulos -o la amenaza de quedarse sin ellos- como «motivación» para el aprendizaje»³⁰. A pesar de ello, la Ley prevé una serie de mecanismos compensatorios de esta discriminación, tratando de solventar una de las realidades más evidentes del sistema escolar; el elevado número de jóvenes para los que la enseñanza básica supone la totalidad de la formación inicial que poseen en el momento de su entrada en

³⁰ FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLES, M. (1994): *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*, I.C.E. / Universidad de Barcelona / HORSORI, Barcelona, pág. 163.

el mercado de trabajo³¹. Si por una parte se fija la posibilidad de establecer diversificaciones del currículo, en los centros ordinarios, para aquellos alumnos mayores de dieciséis años que reiteradamente no logren superar los niveles fijados en las enseñanzas mínimas, por otra, se abre la creación de Programas de Garantía Social destinados a proporcionar una formación básica y profesional capaz de facilitarles su incorporación a la vida activa e incluso su reincorporación posterior a la formación profesional específica de grado medio, tal como queda contemplado en el articulado que desarrolla la Ley. Pero en realidad, estos programas presentan numerosas ambigüedades en su concepción. En el *Documento General de los Programas de Garantía Social*³² elaborado en 1993, como desarrollo de la Ley, sus finalidades quedan planteadas en torno a dos componentes formativos; uno de recuperación de áreas correspondientes al currículum establecido con carácter obligatorio, y otro de carácter fundamentalmente profesionalizador, de tal modo que puedan preparar a los alumnos bien para la incorporación a la vida activa, o para la reinserción en el sistema educativo. Por otra parte, a nivel de organización, «son programas que no se pueden considerar estrictamente dentro del sistema educativo puesto que no forman parte de ninguno de los niveles, ciclos y grados en que aquél se organiza (...) aunque son responsabilidad de la Administración educativa, se admite la posibilidad de colaboración de otras entidades públicas y privadas (...) y especialmente de la Administración local»³³. Se abren numerosas dudas, sobre la versatilidad de estas directrices, comenzando por la falta de precisión de los objetivos concretos que estos programas pretenden desarrollar, unido a una oferta homogénea que permita precisar los programas, favoreciendo a partir de ahí la colaboración de otras entidades. Además, el mantenimiento de un doble carácter formativo, es difícil que logre conectar «con las preocupaciones e intereses de unos jóvenes que han demostrado sobradamente su escasa adaptación a los marcos escolares convencionales (...) la recuperación de tipo académico sólo puede darse mediante motivaciones y procedimientos externos a la lógica y disciplina escolar. Por ello, la profesionalización como formación inicial

31 En España, el 28% de los jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 24 años llegan al mercado de trabajo sólo con estudios primarios; y de otra parte, un porcentaje aproximado del 10% del total de jóvenes europeos abandonan los estudios antes de finalizar los niveles obligatorios o abandonan la educación sin obtener ninguna titulación o certificado académico. Cfr. COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *El empleo en Europa*, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

32 M.E.C. (1993): *Programas de garantía social. Documento general*, Madrid. (Policopiado).

33 *Ibidem*, pág. 174.

(...) para el mundo del trabajo, es el factor clave para abrir una nueva etapa más sugestiva, estimulante y participativa del joven»³⁴. Como desarrollo de las garantías sociales, se adoptan medidas inscritas dentro de una línea preventiva y correctora de disfuncionalidades a nivel de rendimiento que permitan al grupo de alumnos que no alcancen tales objetivos la posibilidad de incorporarse a la vida activa. Transición³⁵ ciertamente contradictoria, no ya por la calidad, versatilidad o adecuación de tales programas, sino por el contraste que supone su incorporación a la vida laboral, en condiciones de precariedad respecto a la oferta global de sobrecualificaciones que compiten en el mercado laboral; en este sentido, quizás sea importante la aportación proveniente de la experiencia en proyectos y programas de transición de la escuela a la vida activa desarrollados en el contexto de la reforma del sistema educativo³⁶.

Un análisis sosegado, permite apreciar con algunos matices, la manera en que el Bachillerato vuelve a retomar el papel central de la enseñanza secundaria, para hacer coincidir las trayectorias de promoción que surcan las enseñanzas medias en un punto central cuyo prestigio queda por lo demás asegurado. En su ordenación se establecen cuatro modalidades básicas: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, junto a la modalidad de Tecnología, estableciendo como posibilidad, la modificación o creación de nuevas modalidades de acuerdo con las Comunidades Autónomas. Una primera valoración, basada en los datos del sistema, parece indicar que el Bachillerato de Arte, puede quedar considerado como minoritario, concentrándose la demanda en las tres restantes. En este sentido, la orientación que pueda adoptar el Bachillerato de Tecnología, en opinión de algunos autores, constituye «una incógnita, pues su hipotética clientela comprende desde el aspirante a entrar en Telecomunicaciones hasta el joven que aspira a cursar un ciclo formativo de la FPE superior, pasando por los que quieren hacer ingenierías

³⁴ FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLES, M. (1994): *Opus cit.*, pág. 176.

³⁵ El término *transición* en el sentido empleado en el texto, «no identifica un grupo social, ni un stock demográfico, sino un proceso social establecido, según el cual, los adolescentes adquieren carta de adultez». CASAL, J.; MASJOAN, J.M.; PLANAS, J. (1990): «La inserción social de los jóvenes», *Revista de Educación*, Nº. 293, pág. 109.

³⁶ Cfr.: IFAPLAN (1987): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto. Jóvenes en transición 1*, M.E.C./ Editorial Popular, Madrid; IFAPLAN (1987): *Nuevos temas y lugares educativos. Jóvenes en transición 2*, M.E.C./Editorial Popular, Madrid; ZUAZAGOÍTA, J.I.; REDONDO, J.M.; JIMENEZ, A. (1988): «Programas de transición para jóvenes escolarmente fracasados». En: GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid, págs. 217-222.

técnicas, etc. Alguno de estos grupos acabará determinando la función de este Bachillerato»³⁷.

En cuanto a las dos modalidades restantes, es posible suscribir algunas afirmaciones en las que se subraya la capacidad de las reformas para 'fagocitar' cualquier intento de renovación de los contenidos, uno de cuyos ejemplos queda plasmado en los nuevos bachilleratos, ya que tras novedosas denominaciones -Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales-, se afirma que «no ofrecen sino una reedición de los viejos bachilleratos de "letras" y "ciencias"»³⁸. En esta línea, es posible afirmar que estamos asistiendo, en cierta medida, a una reedición de la división ciencias/letras, aunque descargadas de la polivalencia con que fueron reeditadas a partir de 1970, con la separación que ahora se emprende, de la rama Tecnológica y Artística.

Por otra parte, el carácter propedéutico, casi adaptativo, de los dos cursos que comprende el nuevo Bachillerato, puede convertirse en una versión ampliada del C.O.U., al mantenerse un sistema de tránsito a la Universidad basado, tal como establece el Artículo 29.2, en la «superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él». Esto podría suponer un fracaso del perfil terminal que caracterizaba, al menos, la idea inicial de la reforma, pudiendo generar en algunos casos, la concentración en alguna de las modalidades más conectadas con la Formación Profesional Específica de aquellos alumnos que opten, bien por la incorporación a las carreras tecnológicas, o por proseguir sus estudios en las modalidades de Formación Profesional Específica de grado superior. Estas últimas, en el caso de mantener las actuales restricciones de acceso a las carreras técnicas, pueden recibir además una parte importante del alumnado que no alcance a satisfacer sus expectativas universitarias, quedando convertidas en un tramo paralelo al primer ciclo de los estudios superiores, que podrían llegar a aglutinar, tal como analizábamos con anterioridad, a un porcentaje cercano al 30 por ciento de los alumnos que cursan el bachillerato. Porcentaje en el que quedarían incluidos, los alumnos que elijan esta vía en primera instancia, los que no superen las pruebas de acceso y aquellos otros que elijan

³⁷ FARRIOLS, X.; FRANCL, J.; INGLES, M. (1994): *Opus cit.*, pág. 121.

³⁸ FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990): *La escuela a examen. (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*, Eudema, Madrid, pág. 191.

esta modalidad como posible alternativa ante la imposibilidad de acceder a los estudios deseados.

A pesar de la breve y escueta aportación de estas páginas al devenir futuro de la enseñanza secundaria, desde el punto de vista de la planificación educativa, es necesario insistir en la evidencia de que cualquier reforma educativa requiere serios análisis prospectivos que permitan prever acontecimientos inminentes así como evaluar las consecuencias a medio y largo plazo de las decisiones y acciones emprendidas en la actualidad. Esta tarea requiere no sólo aprovechar las enriquecedoras consecuencias extraídas de la experiencia sino también simular las situaciones y plantear alternativas superadoras para crear nuevos escenarios capaces de alterar las pautas e inercias que caracterizan la mayor parte de los proyectos innovadores. Todo ello bajo la evidencia de constatar un hecho incontrovertible, la imposibilidad de alterar el pasado, unido a la difícil modificación del presente, algo que conduce a situar en el porvenir un espacio abierto sobre el que podremos ejercer alguna influencia. Aquí es donde radica la mayor dificultad de los estudios prospectivos, ya que el futuro ha de contemplarse como posibilidad, como un conjunto alternativo de situaciones factibles, alguna de ellas probables, entre las que habrá que elegir las más deseables. Y es en esa tarea en la que la mayor parte de las políticas educativas no han encontrado aún un camino óptimo al que recurrir en los momentos en que se acometen las reformas, de ahí parte la necesidad de situar más allá del presente las respuestas a una realidad cuya dinamicidad deja pronto inservibles las soluciones coyunturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALEMANY, M^a C. (1990): «¿Las prácticas en empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?», *Revista de Educación*, N^o 293, págs 177-178.
- ALEMANY, M^a C. (1990): *La adecuación entre educación y empleo a nivel de Formación Profesional: Balance y perspectivas de la experiencia de relación contractual entre centros educativos y empresas*, C.I.D.E., Madrid.
- ASTORGANO RUIZ, A. (1989): «Ante la reforma del sistema educativo, debate, reflexión, planificación», *Razon y Fe*, N^o 1091-1092, págs. 218-222.
- BENEYTO ARIAS, F. (1989): «La Reforma, polémica y alternativas», *Comunidad Educativa*, N^o 173, págs. 20-25.
- BLASCO, J.A.; PLANAS, J. (1984): *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- BLAUG, M. (1981): *Educación y Empleo*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.
- BOSCH FONT, F. (1981): «Prólogo». En BLAUG, M.: *Educación y Empleo*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.
- CARABAÑA, J. (1988): «Sobre educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional». En GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- CARABAÑA, J. (1988): «Comprehensive educational reforms in Spain: past and present», *European Journal of Education*, Vol 13, N^o 3, págs. 213-228.
- CASAL, J; MASJOAN, J.M.; PLANAS, J. (1990): «La inserción social de los jóvenes», *Revista de Educación*, N^o 293, págs. 109-122.
- CASTELLS, M. y Otros (1986): *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTILLEJO, J. L. (1989): «La reforma de la enseñanza», *Razon y Fe*, N^o 1091-1092, págs. 274-277.
- COBO SUERO, J. M. (Dir.) (1994): «Educación». En: FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*, (Vol. II), Fundación Foessa, Madrid.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *El empleo en Europa*, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- COMISION INTERMINISTERIAL PARA LA FORMACION PROFESIONAL (1981): *Formación Profesional en España: Situación y Perspectivas*, Dirección General de Política Económica y Previsión/Ministerio de Economía y Comercio, Madrid.
- DAVIS, M. (1989): «Los Angeles: las libertades civiles entre el Martillo y el Crack», *Debats*, N^o 29.

- DIAZ MALLEDO, J. (1987): *La educación y el mercado de trabajo*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.
- DIEZ HOCHLEITNER, R. (1989): «Comentarios al actual proyecto de reforma de la enseñanza», *Razon y Fe*, Nº 1091-1092, págs. 270-273.
- DIEZ HOCHLEITNER, R. (1991): «Documento de trabajo básico. Prospectivas, reformas y planificación de la educación». En: FUNDACION SANTILLANA: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Santillana, Madrid.
- DUHRKOP, B. (1989): «La Formación Profesional: programas de transición», *Nuestra Escuela*, Nº 102, págs. 9-11.
- EDITORIAL (1990): «Interesantes matizaciones sobre la nueva F.P.», *Profesiones y Empresas*, Año XVII, noviembre-diciembre, Nº 6.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1991): «Los profesores ante la reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 190, págs. 54-58.
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLES, M. (1994): *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*, I.C.E./Universidad de Barcelona/HORSORI, Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): «No hay más cera que la que arde: Educación, Formación y Empleo en España en el umbral de los 90», *Revista de Educación*, Nº 293, págs. 7-51.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*, Siglo XXI, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen. (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*, Eudema, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*, Visor, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Educación, formación y empleo*, Eudema, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación», *Revista de Educación*, Nº Extraordinario («La Ley General de Educación veinte años después»), págs. 73-88.
- FIERRO, A. (1994): «Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española», *Revista de Educación*, Nº 305, Septiembre-Diciembre, págs. 13-36.
- FIGUERA, J. R. (1980): *Relaciones del sistema de Formación Profesional en el distrito universitario de Madrid con el alumnado potencial y el Sistema Educativo*, I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- GARCIA GARRIDO, J. L.; PEDRÓ, F. (1990): *La educación en Europa. Reformas y perspectivas de futuro*, Cincel, Madrid.
- GAUDEMAR, J. P. (1986): «La escuela y la fábrica, los encuentros frustrados». En: FERNANDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid. págs. 81-100.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1989): «Planificar la reforma, hacer la reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 174, págs. 73-76.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992): «Reformas educativas: utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 209, págs. 62-68.
- GRAO, J. (Ed.) (1988): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, II Congreso Mundial Vasco/Narcea, Madrid.
- HUSEN, T.; COLEMAN, J. S. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid.
- IFAPLAN (1987): *Nuevos temas y lugares educativos. Jóvenes en transición 2*, M.E.C./Editorial Popular, Madrid.
- IFAPLAN (1987): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto. Jóvenes en transición 1*, M.E.C./Editorial Popular, Madrid.
- JURADO, E. (1995): «La formación con mayores salidas». *El País* (Negocios), 30 de abril, pág. 33.
- KUHRT, W. (1990): «Posibilidades y límites de la integración de la formación general y la formación profesional», *Revista de Educación*, Nº 292, págs. 240-241.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1988): «Enseñanza post-secundaria y mercado de trabajo», en: GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- M.E.C. (1969): *La Educación en España: Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1981): *Las Enseñanzas Medias en España*, M.E.C./Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid.
- M.E.C. (1982): *Las Enseñanzas Medias en España. Resultados de una encuesta*, M.E.C./Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1988): *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1991): *Desarrollo de la reforma educativa en la educación secundaria y profesional*, M.E.C., Madrid. (Informe/MEC 4).
- M.E.C. (1992): *Plan de Reforma de la Formación Profesional*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- M.E.C. (1993) *Programas de garantía social. Documento general*, Madrid, (Policopiado).
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1989): *El empleo en España: Un cuatrienio de expansión, 1985-1989*, M.T.S.S., Madrid.

- MOLLICA, S.; MONTOBIO, P. (1982): *Nueva professionalità formazione ed organizzazione del lavoro*, Francco Angeli Ed., Milano.
- MORENO, J. L. (1982): «La educación como determinante del salario: capital humano versus credencialismo», *Cuadernos de Economía*, Nº 10, págs. 587-599.
- MORENO, J. L. (1988): «Factores socioeconómicos en las oportunidades educativas», en GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- ORTEGA, F. (1992): «Las ideologías de la reforma educativa de 1990», *Revista de Educación*, Nº Extraordinario («La Ley General de Educación veinte años después»), págs. 31-46.
- PABLO, A. de. (1994): «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa», *Revista de Educación*, Nº 303.
- PARNES, H. S. (1962): *Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development*, OCDE, París.
- PLANAS, J. (1986): «La formación profesional en España: evolución y balance», en *Educación y Sociedad*, Nº 5, págs. 71-112.
- POPKEWITZ, T. S. (1994): «Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas», *Revista de Educación*, Nº 305, Septiembre-Diciembre, págs. 103-137.
- PSACHAROPOULOS, G.; WOODHALL, M. (1987): *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Tecnos/Banco Mundial, Madrid.
- PUELLES BENITEZ, M. de. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona.
- PUELLES BENITEZ, M. de. (1992): «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1990», *Revista de Educación*, Nº Extraordinario («La Ley General de Educación veinte años después»), págs. 13-30.
- RUBIO MAYORAL, J. L. (1991/92): «La polémica educación-empleo. Una aproximación a los límites de la formación profesional», *Cuestiones Pedagógicas*, Nº 8-9, págs. 259-281.
- SANCHEZ, J.A. (1979): *Empresa, cualificación y formación*, I.C.E. de la Universidad Politécnica de Barcelona, Barcelona.
- SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*, Siglo XXI, Madrid.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- VEBLEN, T. (1974): *Teoría de la clase ociosa*, Fondo de Cultura Económica, México, (1899).
- VIÑAO FRAGO, A. (1992): «Del bachillerato a la enseñanza secundaria (1938-1990)», *Revista Española de Pedagogía*, Nº 192, mayo-agosto, págs. 231-339.

- VIÑAO FRAGO, A. (1992): «La Educación General Básica entre la realidad y el mito», *Revista de Educación*, Nº Monográfico, «La Ley General de Educación veinte años después», págs. 47-71.
- ZARRAGA, J. L. (1989): *Informe sobre la juventud en España 1988*, Instituto de La Juventud, Madrid.
- ZUAZAGOITIA, J.I.; REDONDO, J.M.; JIMENEZ, A. (1988): «Programas de transición para jóvenes escolarmente fracasados». En GRAO, J. (Ed.): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- ZUFIAURRE GOICOETXEA, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa. 1982-1994*. Icaria, Barcelona.