

LA EXCLUSIÓN DEL ALUMNADO: RECURSO HISTÓRICAMENTE UTILIZADO COMO GENERADOR DE CALIDAD

Rosa Marchena Gómez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este artículo selecciona determinadas evidencias históricas desde las que trata de resaltar cómo la exclusión del alumnado ha sido, durante siglos, un recurso que ha permitido mantener la calidad del aprendizaje en la etapa Secundaria. A la luz de estos hechos, abre una serie de reflexiones y propone unas vías alternativas ¿basadas en los principios de la *educación inclusiva*? sobre las que debiera asentarse cualquier nuevo planteamiento de reforma del sistema educativo.

Palabras clave: Secundaria, Educación Inclusiva, Calidad de la Educación.

ABSTRACT

This paper presents a selection of historical evidence from which we will point out how student exclusion has, over the centuries, been used to keep the quality of learning in secondary education. Given these facts, a series of reflections are opened up and several alternatives are proposed based on the principles of *inclusive education foundations* which any new reform approach of the education system should take into account.

Key word: Secondary Education, Inclusive Education, Education Quality.

INTRODUCCIÓN

Desde el sistema educativo español, muchos recordaremos todavía una serie de prácticas organizativas que se aplicaban en la entonces llamada Enseñanza

Media. A los 10 años, se hacía pasar al alumnado una *prueba de ingreso*. No podían cometer más de tres faltas de ortografía ni fallar en lo que se consideraba las reglas básicas del cálculo. Al brillante grupo de estudiantes que lo superaba se le abrían las puertas del llamado *Bachiller Elemental*. Pero a los catorce años se volvía a hacer una selección. Era la *Reválida de 4º*. Los que aprobaban –número más reducido en comparación al anterior– tenían el beneplácito para continuar los estudios. Pero solo durante dos años más. Al cumplir los dieciséis –sexto de bachiller– emergía otra *Reválida*. El grupo resultante era cada vez menor. Eran los últimos elegidos. Solo ellos conseguirían acceder al nostálgico PREU para, por fin, si había suerte, alcanzar la Universidad.

Ante este panorama, los profesores no necesitaban conocer estrategias para motivar. Como si querían dar la clase de espaldas y mirando a la pizarra. El alumnado era muy bueno. Se suponía, entonces, que la enseñanza era de calidad.

Pero no como ahora. Eso es lo que la mayoría del profesorado, con bastante nostalgia y razón, exclama en la actualidad: *eso sí que eran alumnos de verdad... qué estará ocurriendo en nuestros días...* Efectivamente, el aprendizaje de los alumnos, sobre todo en la llamada Enseñanza Media, era de calidad, los estudiantes que quedaban eran maravillosos. Pero sólo los que quedaban. Los docentes que pudieron tener la suerte de impartir clases en esas condiciones fueron afortunados. Pero la sociedad no lo fue. Detrás de ese placer didáctico que se vivenció en esas aulas crecía un inmenso grupo de excluidos a los que la igualdad de oportunidades no les llegaba. Solo si dejábamos de mirar hacia ellos, podíamos decir que el éxito en el aprendizaje era algo cotidiano en los Institutos. La exclusión seguía siendo, por tanto, el secreto de este avance. Las prácticas que se habían utilizado durante algunos siglos atrás, continuaban respaldando estas medidas. Analizar y reflexionar sobre esta tradición histórica es lo que nos proponemos a través de estas páginas.

LOCALIZANDO TRADICIONES EXCLUYENTES DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los procesos de exclusión, protagonizados por las características organizativas del sistema educativo, han afectado en un mayor grado a la etapa Secundaria y no tanto a la Primaria. Escudero (1997) recuerda que la Enseñanza Primaria fue durante mucho tiempo la destinada a las masas y, por el contrario, la de Secundaria era la que se proponía para una pequeña élite. No olvidemos que las instituciones de esta etapa dependían –administrativa y curricularmente– de las Universidades ya que su misión radicaba exclusivamente en la preparación para el acceso a los estudios superiores, situación que confirmaba su rasgo elitista.

Ruiz (1997) sitúa esta línea propedéutica de Secundaria desde tiempos muy atrás. Este autor explica que de antiguo había existido una enseñanza previa a la

Universidad que se cursaba en las Facultades de Arte y que se denominaban *Facultades Menores*. Allí se impartía Latín, Filosofía y Retórica y proporcionaba el título de *Bachillerato en Artes*. Tenía pues un marcado carácter propedéutico y era requisito previo para acceder a las *Facultades Mayores* consideradas ya como institución universitaria.

Con el tiempo, estas facultades menores no fueron suficientes y se fueron creando *Escuelas de Gramática* de latín. La mayoría de ellas dependía del poder de la Iglesia y se extendieron con rapidez pero no por las altas motivaciones intelectuales, sino porque para cursar estudios eclesiásticos se necesitaba conocer esta lengua para así poder seguir las clases, los apuntes y los textos.

Durante muchos años, los jóvenes canarios que cursaban estos estudios secundarios en el Archipiélago lo hacían fundamentalmente porque aspiraban a los altos puestos jerárquicos del clero insular. Realizar un Bachiller en nuestras islas era prácticamente imposible a no ser, por tanto, que se deseara tener una salida eclesiástica o que el estudiante tuviera una familia bien acomodada que le permitiera viajar a la Península o el extranjero.

Con los cambios de la revolución industrial y la consiguiente modernización de las sociedades europeas, a medida que avanza el siglo XIX se producen algunos cambios en esta etapa educativa. Se ve la necesidad de responder con una enseñanza acorde a las nuevas profesiones que la industrialización está creando. Por lo pronto, en España se evoluciona a una terminología más actualizada de este tramo educativo. Se deja de hablar de *Artes Liberales*, *Estudios de Gramática*, *de Latinidad* o *de Humanidades*.

En 1809, desde el *Plan de Jovellanos* se estrena en los escritos oficiales españoles el vocablo *Instituto*, centros que aumentan en número durante este siglo. Corresponde también al siglo XIX el uso por primera vez, a nivel nacional y oficial, del término *Enseñanza Secundaria*. Según Ruiz (1997), esto se constata en el *Informe Quintana* de 1813. En 1836, el *Plan Duque de Rivas* vuelve a utilizarlo y ya lo define como *el nivel que comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales* (cit. por Gómez García, 1998: 8).

Es también en esta etapa decimonónica cuando se empieza a hacer necesario incrementar el número y el grado de conocimientos impartido en estos niveles académicos (Ruiz, 1997). Ya no es suficiente estudiar latín y humanidades, premisa lógica si se tiene en cuenta la modernización de la sociedad y la expansión industrial que fue introduciéndose en el siglo XIX, así como “la extensión” –por decirlo de alguna forma– de la educación a las clases medias –la nueva burguesía– y no sólo a la nobleza.

A la vista de los hechos acaecidos, podemos decir que todos estos procesos de reestructuración –si bien suponen un avance– siguen dejando intacto el carácter

tradicionalmente selectivo de esta etapa. En definitiva, se observa que asistimos en este siglo a unos cambios que afectarían más a cuestiones de infraestructura y al contenido de los currículos que a la mayor accesibilidad de la población escolar hacia estos años académicos.

Esta singularidad de la etapa Secundaria del siglo XIX, renovada en sus planes de estudio bajo la búsqueda de la calidad pero constante en su carácter excluyente, también se adentró en nuestro Archipiélago. Fue en 1846 cuando se fundó el primer Instituto con financiación pública de Canarias –*Instituto de Segunda Enseñanza de La Laguna*–. El argumento esgrimido para que se creara en la isla de Tenerife y no en la de Gran Canaria, se apoyaba en la idea de que era imprescindible facilitar el suministro de bachilleres a la Universidad que esa primera isla había comenzado a tener (Marrero, 1997). Como es lógico, esta decisión trajo gran conflictividad interprovincial. La sede del primer centro público de Enseñanza Secundaria en Canarias, provocó muchas críticas, análisis y estudios que aún en la actualidad continúan (Cabrera, 1999).

En la isla de Gran Canaria fue la iniciativa privada protagonizada por la burguesía de la época y por los propios licenciados de esta isla que habían cursado estudios en la Universidad de San Fernando de Tenerife –los llamados “niños de la Laguna”– (Marrero, 1997), a la que debemos la fundación en 1844 de un centro de Secundaria. Se trataría del *Colegio de San Agustín*. Según refiere Negrín (1982) este centro contó con ilustres alumnos, entre los que destaca el novelista Pérez Galdós. Hubo que esperar a 1916 para que la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria lograra, por fin, su Instituto de Segunda Enseñanza oficial.

A nivel nacional, con el enfoque selectivo y esos relativos signos innovadores, en medio de un tejer y destejer la legislación educativa, España consigue organizar la Educación Secundaria en 1857 con la famosa *Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública)*. Autores como Román y Díez (1990), ya encuentran algunas señas cercanas a la educación comprensiva en esta ley decimonónica, entre otras razones, porque *busca un equilibrio entre los estudios clásicos (latín, griego, retórica...) y las nuevas ciencias (física, química, ciencias naturales...), buscando sobre todo la aplicación para la vida (1990:165)*.

Pero, al igual que en épocas anteriores, si bien aparecen tímidos contactos con el principio de *comprensividad*, no los hay con el de *diversidad*. El siglo XX entra con la necesidad de seguir haciendo diversas reformas a las enseñanzas secundarias pero sin despegarse de su fuerte carácter selectivo. Benso (1998) explica esta realidad en los siguientes términos:

Se iniciará (la Educación Secundaria) con las reformas del conservador García Alix y del liberal Romanones que introducen una orientación más ecléctica del bachillerato, potenciando las enseñanzas científico-técnicas, y seguirá en los años

veinte con la escisión del Bachillerato en “Elemental” —orientado a completar la cultura general— y el “Universitario” —dirigido a la preparación, bien para los estudios clásicos de Facultad, bien para otros estudios superiores— y la bifurcación de este último en dos ramas: letras y ciencias” (Plan Calleja de 1926) (1998: 127).

Bajo esta estructura organizativa de las Enseñanzas Medias —denominación que recibe en esta época— estudiaron muchas generaciones de españoles, ya que se mantuvo en vigor —con algunas modificaciones parciales— hasta 1970 con la publicación de *Ley General de Educación*. Esos segmentos reformistas anteriores a esta ley, buscaban un nuevo modelo de Bachillerato acorde a la sociedad industrial. Sin embargo, Guereña (1998) nos proporciona un dato que nos confirma la parcialidad de estas reformas. Según los estudios realizados sobre la evolución de las matriculas en la Etapa Secundaria en España *hasta bien entrado el siglo XX, el número de alumnos que cursan enseñanzas secundarias se sitúa (...) en torno a los 20 por mil alumnos de primaria* (1998: 428). Los filtros selectivos a que hacíamos referencia en la introducción de este trabajo (*pruebas de ingreso, reválidas...*) son aplicados en este período. Por cada mil alumnos de Primaria, sólo veinte accederían a un aula de Secundaria

Es evidente que estas tasas tan bajas de escolarización implicarían “*un alto grado de eficacia interna, esto es, escasas pérdidas, abandonos y fracasos en la Enseñanza Secundaria*” (Benso, 1998: 127). Con esta panorámica, es obvio que no fuese necesario en ningún momento plantearse la atención a la diversidad en las múltiples reformas que afectaban a la Enseñanza Secundaria. Ese alto grado de eficacia interna se estaba logrando a través de una estrategia muy útil: la exclusión. El interés educativo radicaba en disertar *qué* se debía enseñar, pero estaba muy claro el *quién* enseñar. Asístimos, por tanto, a lo que podríamos calificar como una pseudoenseñanza de calidad. La inmensa bolsa de alumnos que abandonaban los estudios no entraba en los análisis y reflexiones. Era una población que dejaba de ser objeto prioritario desde el campo educativo trasladándose todas sus necesidades y problemáticas al ámbito social y político de la época.

Bajo estos planteamientos se alcanza la década de los setenta y se produce una nueva reforma que, realmente modifica un poco esta perspectiva. Pero los avances no son excesivos con la ley de Villar Palasí. A pesar de la prolongación de la educación obligatoria hasta los catorce años, el Bachiller sigue teniendo un carácter selectivo y se despliega con claridad una escisión prematura —FP o BUP— en la estructura educativa. El resultado sigue trayendo consigo una matrícula todavía minoritaria en los Institutos con respecto a la etapa que había pasado a denominarse EGB. Negrín (1982) publica unos datos estadísticos referidos a nuestra región canaria —casi en la década de los ochenta— que corroboran las afirmaciones que estamos planteando:

Frente a los casi 260.000 alumnos matriculados en EGB en el curso 1978-79 (...), sólo accedieron al Bachillerato unos 40 000 en todas las Canarias, mientras que, aproximadamente, 13 000 más pasaron a Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas (Negrín, 1982: 45)

Si traducimos a porcentajes estas cifras, tendríamos que de los alumnos procedentes de la EGB, solo el 15,3% se matriculaba en los Institutos de BUP. Es posible que la “calidad educativa” se viera resentida un tanto si lo comparamos con las escasas estadísticas de finales del XIX y principios del XX, pero el ambiente que se respiraría en estas aulas de los años setenta y ochenta sería todavía “poco preocupante” desde este punto de vista.

RESPONDER A LA ESCASA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Considerando nuevamente ese escaso porcentaje de estudiantes –el veinte por mil– que accedía a las aulas de un instituto a finales del XIX y bien adentrado el siglo XX, tras un análisis de los hechos acaecidos, descubrimos que, como suele ocurrir en cualquier grupo humano, existían evidencias suficientes para hablar de una incipiente diversidad generada por unos factores que pasamos a comentar.

Benso (1998) recoge la definición del llamado Bachiller de esa época en los siguientes términos:

Se identifica el Bachillerato tradicional español como una enseñanza de élite, **exclusivamente masculina** y con **preferencia urbana** (el resaltado es nuestro), que al tiempo que se erige en seña de identidad para las clases dominantes –la nueva burguesía– les facilita el acceso a la enseñanza superior y con ella a los puestos rectores de la sociedad (1998: 126).

En función de la caracterización de este tramo educativo podemos deducir que existirían dos factores evidentes de diversidad en esas aulas: la procedencia social y el género. Respecto al primero, la procedencia social, Guereña (1998) explica que, según diversos autores, los alumnos de segunda enseñanza de esta época procedían de familias que podríamos situar dentro de la pequeña burguesía, profesiones liberales e incluso clases dirigentes y aristócratas del campo y de la ciudad, aunque a veces aparecían matriculados hijos de jornaleros pero siempre en una escasa proporción. Obviamente, en esos casos, las diferencias entre iguales quedaban muy marcadas.

Por otro lado, este mismo autor señala que en el curso 1870-71 se matriculaba en el Instituto de Huelva la primera alumna de bachillerato en España, dando lugar a partir de la fecha a lo que se consideró “el problema” de la creciente feminización de la Enseñanza Secundaria.

¿Cómo se resolvió esta diversidad basada en ser mujer o hijo de jornalero? Con respecto a la procedencia social, existieron los Institutos públicos y los Centros Privados, a menudo religiosos. Son muchas las evidencias históricas que constatan cómo los primeros fueron para las clases más populares y los últimos para la élite social. De hecho, a la hora de ubicarse éstos geográficamente, se tendían a situar en las zonas donde se asentaban las familias más pudientes:

se puede observar, por ejemplo, que la mayor parte de los colegios privados de ambos niveles se ubican en zonas urbanas. Se detecta claramente el interés de diversos sectores, entre ellos el eclesial, por controlar la formación de los jóvenes de las clases medias y altas (Guereña, 1998: 429).

Y con respecto a la diversidad de género, se llegó a la creación, allá por los años veinte (Benso, 1998), de los llamados *Institutos Femeninos*. Aunque antes de que apareciera esta normativa, en los casos en que se matriculaba una chica, la sección femenina de la época creaba un grupo aparte que era llevado por el mismo profesorado.

Como vemos, la formación de agrupaciones paralelas son las que protagonizan la solución a esta gestante diversidad. Parece ser que el profesorado no sabía dar clase, en una misma aula, a aquellos estudiantes de género femenino o que procedían de familias de jornaleros. No cabe duda que la sociedad estaba conforme con ello.

ALGUNAS INICIATIVAS HISTÓRICAMENTE INNOVADORAS

En este cúmulo de concepciones tradicionalistas y excluyentes que se vivenciaron durante todo el siglo XIX y casi todo el XX, llama la atención algunas iniciativas altamente innovadoras. Nos referimos a las expresadas por Giner de los Ríos y a un conato de Reforma de las Enseñanzas Medias en los años cuarenta.

A principios de siglo Ríos (1927) hacía afirmaciones en los siguientes términos:

Entre la enseñanza elemental y superior ¿hay puesto para la Secundaria? ¿No es ésta una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermedia respecto de las otras? (1927: 128).

Parece que, como afirma Gómez (1998), para Giner debería existir sólo dos tramos educativos: una *educación general*, igual para todos –hipotéticamente obligatoria– y una *educación profesional* destinada al aprendizaje de una función social y profesional, sin necesidad de etapas intermedias preparatorias. Ya que, en términos de Gómez (1998), este representante de la Institución Libre de Enseñanza consideraba que la Enseñanza Secundaria tampoco tiene sentido como preparación para otros grados superiores porque ni desarrolla programas de orientación, ni puede preparar adecuadamente al inicio de estudios especializados. Ríos (1927) llega a firmar textualmente que:

el futuro ingeniero mecánico necesitará otra cantidad y calidad de matemáticas que el médico; ambos, otras que el astrónomo; y aún dentro de la ingeniería, la geometría, por ejemplo, del ceramista o del tintorero es dudoso que pueda servir al arquitecto, o al constructor de puentes y de máquinas (Ríos, 1927: 132).

Este planteamiento estaría defendiendo la desaparición de la educación secundaria como mediadora de algo superior y al alcance sólo de una minoría, por un tramo más extenso, supuestamente obligatorio para todos, desde el que ya se accedería de manera bifurcada, hacia la formación inicial de cualquier profesión. Como vemos, es una visión muy real que asume de manera temprana en España los principios de la educación comprensiva. Actualmente, de todos es sabido, que esto continúa originando innumerables debates, reformas y cambios. Pero estas ideas de Giner, como ya es sabido, quedaron sólo en eso. Aunque muy cualificadas nunca llegan a llevarse a la práctica. La Enseñanza Secundaria en España tuvo que convivir mucho tiempo como un proceso intermedio de formación, no obligatorio y, como hemos comentado, muy elitista.

Continuando bajo esta perspectiva histórica, hemos encontrado una segunda mención no exenta de sorpresa y novedad. Nos referimos a la que nos describe Lorenzo (1998) al realizar un análisis del *Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media de 1947*. Este documento quería mejorar lo que se conocía como *Plan de Enseñanza Media de 1938*. Aunque fue rechazado globalmente –sobre todo por las justificaciones de la Iglesia– llegó a establecer que para ingresar en el Bachillerato:

se requerían diez años cumplidos dentro del año natural y como aspecto novedoso, con grandes implicaciones de todo tipo, se prescribía en la Base XIII que la escolaridad sería obligatoria hasta los dieciséis años (Lorenzo, 1998: 82).

Aunque es cierto que, como nos dice este autor, no estaba claro si todos los alumnos quedaban comprendidos en esta obligatoriedad o si para los alumnos de enseñanza primaria, nivel regulado por una disposición distinta, continuaba la obligatoriedad hasta los dieciséis años.

También sorprende, coherente quizá con esta característica, el que, entre otras muchas medidas, se propusiera la creación de un Centro de Formación del Profesorado de Bachiller:

Se crea por la presente Ley el Instituto de Formación Superior del Profesorado Numerario de Enseñanza Media que se coordinará con el Instituto de Pedagogía de San José de Calasanz (...). Todos los catedráticos y Profesores numerarios, una vez certificada la oposición y tomada posesión de la cátedra, estarán obligados a cursar un año de estudios y prácticas de carácter científico y pedagógico en el mencionado Instituto (...). Durante su permanencia en esta actividad, los Catedráticos y Profesores numerarios disfrutarán del sueldo que les corresponda (Base XXVI. Archivo General de la Administración, cit. por Lorenzo, 1998: 84).

Resulta llamativo encontrar en el contenido de lo que pudo ser una reforma del Bachillerato en la España de los años cuarenta, una mención tan innovadora y anticipadora a disposiciones que la actual legislación ha establecido y que atraen, iniciándose el siglo XXI, múltiples críticas. Por un lado estaría la obligatoriedad hasta los 16 años, con la consiguiente necesidad de atender a la diversidad. Este principio educativo suele generar muchas disconformidades entre el profesorado. Pero, por la otra vertiente se sitúa la necesidad prescriptiva de que el profesorado de Secundaria se forme desde el punto de vista didáctico. Este anteproyecto obliga a esta formación una vez que el docente aprobaba las oposiciones. Tenemos aquí el germen de lo que fueron los *Cursos de Cualificación Pedagógica* o el actual *Título de Especialización Didáctica*.

De cualquier modo, la sorpresa es amplia. En aquel entonces, a pesar de estar sumergidos en una sociedad totalitaria, se buscaba aproximarse a lo que se hacía en el terreno de la Enseñanza Media en otros países. Pero todo fue un anteproyecto que por éstas y otras muchas disposiciones dignas de análisis, se quedó en meras intenciones. Poco tardó en publicarse un informe por parte del Consejo Nacional de Educación de la época en el que se rechazaba globalmente porque *se opone a la mente del Jefe de Estado; viola gravemente los derechos de la enseñanza privada, es injuriosa contra las Órdenes religiosas...* (Lorenzo, 1998: 87). Es obvio que se vino abajo un modelo que hubiera modernizado la Enseñanza Media española

AVANZAR CON ESTA HERENCIA: LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS

Llegados a este punto del discurso, es obvio afirmar que, aunque han pasado bastantes años de algunas de las evidencias históricas citadas, a un profesorado acostumbrado a trabajar con unos estudiantes muy seleccionados, no le podemos decir, sin más, que abra sus puertas al 100% del estudiantado. Y todo

ello sin que medien importantes recursos que le apoyen en este cambio. Y esto fue, entre otras cosas, el actuar que definió a la Logse. Esta ley consiguió asentarse en los principios de *comprensividad* y *diversidad*. Pero se detuvo ahí. Este avance histórico que podía haber roto con esa larga historia de exclusiones y nos acercaba a los países europeos, tenía que haber precisado de otras muchas modificaciones, entre las que destacamos, la formación del profesorado. Sin embargo, dejó desolado éste y otros tantos aspectos por atender. La mayoría de los docentes, tal como queda constatado desde múltiples estudios, comenzaron a sentir esa intensificación que refiere Hargreaves (1996). Los profesores se quejaban de las múltiples presiones que se ejercían sobre ellos al multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concordaban con el ritmo de sus cambios.

Posiblemente influyera también en este proceso de reacción el cambio socio-político y administrativo que trajo consigo el nuevo gobierno en 1996, justo cuando tenían que incorporarse los Institutos a las innovaciones desprendidas de la Logse. Quizá, el hecho de no coincidir los planteamientos ideológicos con las modificaciones que había que arrastrar, se relajaron bastantes medidas que hubiesen sido muy adecuadas en su momento.

Pero los errores anteriores no justificaban que, llevados por esa intensa tradición que hemos comentado, se retomara la misma línea y nos convencieran de que las cosas son como son porque fueron como fueron. Y esta fue la tendencia que caracterizó a nuestra última reforma que emanó de la LOCE (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*).

La *Ley de Calidad* quiso solucionar la extendida incomodidad docente, que sigue presente en los claustros de los Institutos, bajo una idea equivocada. Tomó una medida rápida y engañosa. Legisló sobre un aserto equivocado. El despojamiento técnico que caracterizó a esta normativa se hizo evidente al apoyarse de nuevo en la selección del alumnado como estrategia que nos conduciría a la calidad educativa en Secundaria. Desde los itinerarios educativos que planificó, desde la creación de los grupos de *Iniciación Profesional*, desde la invitación a los alumnos de 15 años de que opten por vías académicas paralelas, se percibió el anhelo –limitador aunque lógico desde la visión de cualquier profesor– de devolver a las aulas ese nostálgico grupo de estudiantes atento, responsable, poseedor de valores y con deseos de estudiar que dominó en épocas pasadas. Pero olvidaron que esto se consiguió en épocas pasadas, no por la calidad de la enseñanza sino por la exclusión de un elevado porcentaje de los estudiantes.

La extendida preocupación por la “bajada de nivel” hace olvidar, a profesores y legisladores gubernamentales, que se están tomando decisiones forjadas desde un mito que Forteza (1999) había advertido que se hallaba en muchos claustros de Institutos. La mayoría de los profesores, debido a la tradición propedéutica y

excluyente que hemos comentado y a su formación disciplinar y epistemológica, denuncian constantemente el “descenso de nivel” olvidando por completo que tiene su lógica al haber pasado esta etapa -afortunadamente- de ser selectiva y excluyente a ser comprensiva. Consideran, por otra parte, que si el aprendizaje de los alumnos mejora es que la enseñanza está siendo de calidad, pero en ningún momento hacen esta reflexión en el sentido inverso. Unen el proceso de enseñar y aprender cuando hay éxito en éste último, pero diluyen la complementariedad de estos procesos cuando el fracaso llega al estudiantado.

Alcanzar la mejora de la enseñanza sin considerar a fondo la reestructuración didáctica y organizativa, nunca es posible. Si volvemos a recurrir a los procesos de exclusión de todo aquel alumnado “que va mal”, conseguiremos, en todo caso, una relativa calidad en el aprendizaje de los que quedan, que en ningún momento debe percibirse como una mejora del profesorado y de sus prácticas.

Desde los más recientes movimientos innovadores que se van adentrando en toda Europa y América se habla de la importancia de que las diferencias de aprendizaje del alumnado no se resuelvan bajo respuestas individuales excluyentes. Muy al contrario se apuesta por los llamados movimientos de *educación inclusiva*. Desde las consideraciones de esta corriente, la calidad educativa se convierte en el principal objetivo. Pero se tiene claro que para alcanzarla es preciso garantizar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes a través de la aceptación de sus diferencias y, lo más importante, mejorar la escolaridad y llegar con ello a la transformación del sistema educativo.

El ambiente que se respira en las aulas de Secundaria, las tareas que se realizan, las actividades seleccionadas, las estrategias que se utilizan para resolver los conflictos, la forma de abordar los contenidos de cada asignatura y, en general, múltiples aspectos de las diversas prácticas organizativas y de enseñanza que se vivencian en un Instituto, deberían ser revisadas. Ese es el camino de la calidad educativa y el que nos llevaría a la desaparición de la tradición “exclusiva” de Secundaria. Son ya algunas las líneas de investigación que se están orientando hacia este sentido. En un trabajo anterior (Marchena, 2002) demostrábamos que, concretamente, en el ambiente de estas clases existían muchos aspectos susceptibles de mejorar que debieran atenderse antes de tomar la decisión de excluir del aula a determinados alumnos. Abrir las puertas del perfeccionamiento docente a través de la investigación-acción es también otra medida clara si buscamos propuestas de mejora y deseos de repensar de forma conjunta prácticas educativas capaces de explorar nuevas posibilidades que nos acerquen a la calidad educativa.

Pero ésta no fue la tendencia de la LOCE. Avanzar hacia la calidad educativa implica no quedarse parados, es estar cambiando continuamente, es aceptar desde las escuelas, tal como propone García Pastor (1998), la expresión inglesa

moving schools. Alcanzar la calidad educativa es un proceso y no un suceso que se pueda limitar a excluir al alumnado. La tradición “exclusiva” debería desaparecer y ser sustituida por las más actuales prácticas inclusivas. Confiamos en que el próximo escenario político cree el contexto legal necesario para hacerlo

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BENSO, C. (1998). Los inicios de la crisis del Bachillerato tradicional en Galicia. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 125-157.
- CABRERA, L. G. (1999): La financiación pública de la educación en Canarias. El ejemplo del Instituto de Segunda Enseñanza de Canarias. *Boletín Millares Carló*. 18: 125-142.
- ESCUADERO, J. M. (coord.) (1997). *Diseño y Desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FORTEZA, D. (1999). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados. *Revista de Educación Especial*, 26, 7-41.
- GARCÍA PASTOR, C. (1998). Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva. En *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización de UA, UCM y UNED.
- GÓMEZ, F. (1998). De la Didáctica a la Matética. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-32.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1998). Introducción a la historia de la Educación Secundaria. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 5-14.
- GUEREÑA, J. L. (1998). La enseñanza Secundaria en la historia de la educación en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 415-443.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- LORENZO, J. A. (1998). La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 71-88.
- MARCHENA, R. (2002). *Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples)*. Tesis Doctoral: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MARRERO, M. P. (1997). *El Colegio de San Agustín en la Enseñanza Secundaria de Gran Canaria (1844-1917)*. Las Palmas de Gran Canaria: UNESCO.
- NEGRÍN, O. (1982). *La enseñanza en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Colección Guagua.
- RÍOS, G. DE LOS (1927). Problemas de la segunda enseñanza (1893). En *Obras Completas, XVII, T.II*. Madrid: Espasa Calpe.

ROMÁN, M. y DIEZ, E. (1990). La Educación Comprensiva en España. En ROMÁN, M (coord.): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.

RUIZ, J. (1997). Las nuevas instituciones en la enseñanza en España. En GÓMEZ, F., RUIZ, J. ET AL: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.