

# Una investigación histórica sobre las causas estructurales de la crisis identitaria de la Educación Básica (desde 1945 a 1990)

---

A historical research on the structural causes of the identity crisis of basic education (1945 to 1990)

JOSÉ DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

*bodoroj@yahoo.es*

*Universidad de Granada, España*

## **Resumen:**

En una investigación empírica llegué a la siguiente conclusión: la coexistencia en los sistemas educativos unificados de dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagonicos es la causa estructural de la crisis identitaria permanente de la educación básica. Esta síntesis de mi investigación histórica pretende responder a la siguiente pregunta: "¿Cuándo, por qué y cómo penetraron y se consolidaron en los sistemas educativos unificados esas dos series de paradigmas sectoriales antagonicos?". Para responder, presento algunos proyectos de unificación de los sistemas educativos duales desde 1945 a 1990.

## **Palabras clave:**

Sistemas educativos bipolares; procesos de unificación; *instruccionismo*; *holismo*; *sincretismo*; *irenismo*.

## **Abstract:**

In an empirical investigation I came to the following conclusion: the coexistence in the unified educational systems of two series of antagonistic sectorial educational and didactic paradigms is the structural cause of the permanent identity crisis of basic education. This synthesis of my historical research seeks to answer the following question: "When, why and how did these two sets of conflicting sectorial paradigms enter and consolidate in the unified educational systems?". To answer, I present some unification projects of the dual school systems from 1945 to 1990.

## **Keywords:**

Bipolar educational systems; processes of unification; *instructionism*; *holism*; *syncretism*; *irenism*.

---

## **1 Dirección para correspondencia (correspondence address):**

José Domínguez Rodríguez. Dpto. de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario Cartuja, s/n. 18011 Granada (España).

### **Résumé:**

A travers une recherche empirique je suis arrivé à la conclusion suivante: la coexistence dans les systèmes éducatifs unifiés de deux séries de paradigmes éducatifs et didactiques sectoriels antagoniques est la cause structurelle de la crise d'identité permanente de l'éducation de base. Cette synthèse de ma recherche historique cherche à répondre à la question suivante: «Quand, pourquoi et comment ont-ils pénétré et se sont consolidés dans les systèmes éducatifs unifiés ces deux ensembles de paradigmes antagonistes sectoriels. Pour répondre à cette question, je présente certains projets d'unification des systèmes d'éducation bipolaires de 1945 à 1990.

### **Mots clés:**

Les systèmes d'éducation bipolaires; processus d'unification; instructionnisme; holisme; syncrétisme; irénisme.

Fecha de recepción: 2-12-2014

Fecha de aceptación: 11-7-2015

## **Introducción**

Este artículo ofrece un informe sintético sobre el origen histórico de dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que actúan como causas estructurales de la crisis permanente de la educación básica y de sus etapas. Esas dos series de paradigmas se configuraron en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural en los periodos de remodelación de los mismos: de 1920 a 1939 y de 1945 a 1990. Este artículo intenta responder a la siguiente pregunta: ¿Cuándo, por qué y cómo penetraron en los sistemas educativos de nuestro entorno esas dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos en el periodo de 1945 a 1990?

## **Nuevos retos y exigencias para la educación básica durante el período de 1945 a 1990**

Al finalizar la II Guerra Mundial (1939-1945), se configuró un nuevo contexto geopolítico caracterizado por la creación de la ONU y de la UNESCO; la *Declaración de los Derechos del Hombre*; la guerra fría; la euforia y la decepción de la teoría de la educación como inversión productiva y sus consecuencias para el desarrollo del neoliberalismo; la creación de la OCDE.

## La creación de la ONU y de la UNESCO

El Acta fundacional de las Naciones Unidas (ONU) se firmó en junio de 1945 en la Conferencia de San Francisco. En noviembre de 1945 se celebró en Londres la Conferencia fundacional de la UNESCO. En ambas se promovió y se configuró la Comisión de los Derechos del Hombre que inició sus trabajos en febrero de 1947 y los culminó en 10 de diciembre de 1948 con la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en la Asamblea General de la ONU celebrada en París.

La ONU tiene un precedente en la sociedad de Naciones (llamada en inglés *League of the Nations*) pactada junto con el Tratado de Versalles en la Conferencia de Paz celebrada en París en 1919. En la Conferencia fundacional de la ONU abundaron los discursos con la retórica de “la paz” y de “la buena voluntad” como leitmotiv. El preámbulo de la Carta fundacional de la ONU expresa claramente la voluntad de sus miembros de “preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra”.

Para comprender en toda su amplitud la relación de la “Sociedad de Naciones” con la ONU y el propósito fundacional de la ONU, es muy útil el excelente ensayo, escrito desde una perspectiva ético-crítica, de Armand Mattelart titulado *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global* (2000:253-281 y 327-352).

La Conferencia fundacional de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se celebró en Londres, en noviembre de 1945. La redacción del Acta constitutiva estuvo a cargo de un Comité de ocho miembros, formado por representantes de Francia, India, México, Polonia, Reino Unido y Estados Unidos. La gran ausente fue la Unión Soviética, que optó deliberadamente por permanecer al margen de la institución. Se incorporó en 1954, un año después de la muerte de Stalin.

Armand Mattelart encabeza muy acertadamente su relato sobre la creación de la UNESCO con el siguiente epígrafe: “El sistema de las Naciones Unidas y la Ética Universal” (2000:344). El programa de ética universal de la ONU es la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH) (10-XII-1948). La ONU elaboró una teoría ética y política universal basada en la DUDH, a través del debate, el diálogo y la negociación entre las naciones-miembros, compartida por todos en sus líneas maestras y sancionada en sus Asambleas Generales.

La ONU creó la UNESCO y le encomendó difundir esa ética universal

mediante la educación, impregnando con ella toda la actividad educadora, científica y cultural de los países miembros. El programa ético de pensamiento y acción que debían desarrollar la ONU y la UNESCO era la DUDH. La misión encomendada a los sistemas educativos nacionales era la asimilación intelectual y vivencial del universalismo ético por los educandos, como ciudadanos del mundo, que debía impregnar las relaciones entre los individuos, los pueblos, las naciones y los estados. Las primeras palabras del Preámbulo del Acta constitutiva de la UNESCO son éstas: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. En el artículo primero concreta la finalidad de la nueva institución: “Contribuirá a la paz y seguridad”, estrechando los lazos entre las naciones a partir de esos tres campos de actuación: la actividad educadora, científica y cultural.

En la Conferencia fundacional de noviembre de 1945 el biólogo darwiniano Julián S. Huxley (1887- 1975) fue elegido primer director de la UNESCO. En noviembre de 1948, Jaime Torre Bodet, que encabezó la delegación mejicana como ministro de educación en la Conferencia fundacional y fue miembro del Comité de redacción del Acta fundacional, sucedió a Julián S. Huxley. En 1952 fue sustituido por el filósofo y humanista francés René Maheu (1905-1975), que estuvo al frente de la UNESCO hasta 1974. René Maheu facilitó la colaboración de su equipo en la reforma educativa de Villar Palasí de 1970, desprendiéndose de Díez Hochleitner y facilitando la participación de otros como Philips Coombs. (M. de Puellas, 1999:341 y A. Viñao, 2004: 80-81).

## La Declaración Universal de los Derechos del Hombre

En la tarde del 10 de diciembre de 1948, poco antes de la medianoche, la Asamblea General, reunida en París por mandato formal de la Comunidad de Naciones, representativa de las civilizaciones y de los sistemas jurídicos y políticos más diversos, votó , La *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. El Art. 1º, párrafo 3º de la Carta fundacional de la ONU, firmada en junio de 1945 en San Francisco, establecía como uno de los fines principales de la organización: “Realizar la cooperación internacional resolviendo los problemas internacionales de orden económico, social, intelectual o humanitario, desarrollando y fomentando el respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales para todos,

sin distinción de raza, de sexo, de lengua o religión". Desde las primeras discusiones generales mantenidas en febrero de 1947 por la Comisión de los Derechos del Hombre, la Comisión 3ª y el Comité Especial realizaron cien sesiones de trabajo hasta la Asamblea General de la ONU de 10 de diciembre de 1948. Cada disposición de la Declaración, en el curso de los trabajos preparatorios, fue objeto de ocho discusiones y lecturas, al menos, por los organismos competentes, sin contar los casos excepcionales de reenvío para su examen a las Comisiones especiales.

Para comprender el significado exacto de cada artículo de la Declaración es muy útil conocer los debates y cambios de redacción sufridos por cada artículo en esas cien sesiones de debate. Afortunadamente contamos con el magnífico relato cronológico de esos debates del Doctor Albert Verdoodt realizado con el apoyo del Instituto de Investigaciones Morales, Sociales y Jurídicas de la Universidad de Lovaina y prologado por René Cassin, miembro y expresidente de la Comisión de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas y vicepresidente de la Corte Europea de los Derechos del Hombre y Premio Nobel de la paz en 1968. La traducción castellana realizada por Javier Arzallus lleva por título: *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*. (Bilbao, Ed. Mensajero. 1969).

Con la Declaración Universal de los derechos Humanos, los sistemas educativos nacionales cuentan con un nuevo y potente paradigma ético-crítico para analizar y transformar: las mentalidades, que frenan el desarrollo de la justicia y de la equidad; las sociedades, que toleran la explotación, la exclusión y la marginación de los seres humanos; los estados, que proclaman la igualdad de todos los ciudadanos ante las leyes, pero con sus leyes establecen numerosas desigualdades económicas, sociales políticas y culturales entre los mismos ciudadanos; el sistema económico-productivo mundial, que explota a los seres humanos y a los pueblos, despilfarra los recursos naturales y destruye el planeta; el sistema jurídico-político, que tolera todos los desmanes anteriores con su "laissez faire, laissez passer".

## **La educación como inversión productiva**

En las décadas de los cincuenta y de los sesenta, con la consideración de la educación como inversión productiva, surge una nueva perspec-

tiva sobre las relaciones de la educación con la formación profesional y con el desarrollo y el progreso de los pueblos. El núcleo central de la concepción de la educación como inversión productiva es la teoría del ser humano como capital y su acrecentamiento a lo largo de toda la vida. Esta visión de la educación fue sobrevalorada y mitificada, generando muchas expectativas individuales y colectivas y creando un clima de entusiasmo y euforia, que impulsó extraordinariamente la expansión educativa (M. Blaug, 1972). Desgraciadamente las esperanzas puestas en la educación se iban desvaneciendo y convirtiéndose en decepción y frustración a medida que el desempleo iba creciendo hasta culminar en la crisis económica de 1973, a pesar de la expansión y de la subida de nivel educativo. Este desenlace fue uno de los factores que desencadenaron la crisis identitaria de la educación básica a partir de finales de la década de los sesenta.

Esta teoría tiene muchas limitaciones externas: a) la educación no puede crear empleo; la creación de empleo depende de las políticas económicas de los estados y de los empresarios, b) la educación puede mejorar la formación profesional y aumentar las posibilidades de empleabilidad, suponiendo que haya oferta de empleos; c) la formación profesional se va quedando obsoleta y se hace innecesaria a medida que los investigadores y los productores altamente especializados incorporan los saberes profesionales a la producción en serie de los bienes de equipo mediante los bienes de equipo basados en la mecatrónica y la robótica; d) la deslocalización de empresas inutiliza la cualificación profesional, trasladando las empresas a países con mano de obra abundante y barata, con carencia de leyes de seguridad laboral, con ausencia de reivindicaciones sociales, con poca presión fiscal, con tolerancia para la contaminación; e) la presión de los lobbies empresariales para desregular y flexibilizar las leyes laborales y facilitar los contratos basura, los salarios precarios y el despido fácil; f) la filosofía económica inmoral que considera que los bienes de equipo y su productividad, contruidos con las plusvalías arrebatadas a los productores, deben ser propiedad exclusiva de los empresarios y de los accionistas especuladores, sin distribución equitativa de los beneficios. Estas estrategias capitalistas son un viaje de regreso acelerado hacia el esclavismo.

## La creación de la OCDE

El 14 de diciembre de 1960, veinte países occidentales acordaron transformar la *Organización Europea para la Cooperación Económica* (OECE), en la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), eliminando el calificativo restrictivo “europea”, abriéndola a la incorporación de países no europeos. Nacía como una organización independiente de la ONU. Nace con tres finalidades: a) elaborar documentos sobre la educación como inversión productiva con vistas al desarrollo del capital humano y al desarrollo económico de los países; para esta finalidad se crea dentro de ella un Centro Educativo de Investigación e Innovación (CERI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); b) incorporar a los países capitalistas desarrollados o en vías de desarrollo de los cinco continentes; c) hacer operativas las directrices del Banco Mundial (BM) y del fondo Monetario Internacional (FMI). La OCDE se configura como un club privado que se reserva el derecho de admisión para impedir que se produzca una situación interior similar a la de la UNESCO llena de tensiones por las reticencias y las resistencias de la URSS y de los países no alineados a remodelar los sistemas educativos desde la perspectiva de la educación como inversión productiva. El acuerdo entró en vigor el 30 de septiembre de 1961. A partir de 1962, el BM y el FMI empiezan a apoyar económicamente los proyectos de la OCDE. En los documentos de estas dos organizaciones se elimina la referencia a la educación como derecho. Se considera como un servicio. (Tomasevski, 2004: 103-104). La UNESCO reacciona creando en 1963 en París el Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPPE). Poco a poco la OCDE se convirtió en una alternativa a la UNESCO.

La “modernización” se convierte en un concepto redentor, alimentado desde la Universidad de Chicago por A. von Hayek, y el monetarista Milton Friedman, ambos premios Nobel, y los “Chicago Boys”, que propugnan la creación de una alternativa política al reformismo socialista desde el pensamiento liberal. Cuando la OCDE estaba consolidada como alternativa a la UNESCO, en 1985, los Estados Unidos invocan la “politización” de la UNESCO y abandonan la organización, dando un portazo. El gobierno de Margaret Thatcher hace lo mismo. Pronto los seguirá Singapur, el “dragón asiático” en quién el presidente norteamericano Ronald Reagan reconoce públicamente al pionero de “un nuevo modelo de desarrollo” (A. Mattelart, 2000: 403-404). La OCDE se con-



vierte en una alternativa a la UNESCO, independiente de la ONU, que se identifica con el neoliberalismo político y económico.

## La guerra fría desde 1945 a 1990

Armand Mattelart inicia el capítulo 11 de su ensayo con el siguiente epígrafe: Un planeta maniqueo y esquizofrénico (2000: 326-352). La Westernización se convierte en sinónimo de estrategia de modernización/ desarrollo. La concordia alabada, deseada y proyectada en la conferencia fundacional de la ONU (junio de 1945) dura poco. Los países ayer aliados y ahora victoriosos se disponen a demonizarse mutuamente.

El cinco de marzo de 1946, Winston Churchill, en un discurso pronunciado delante de Harry Truman, acuñó la expresión metafórica "Iron Curtain" para denunciar la frontera que el Kremlin se ha propuesto trazar "desde Stettin, en el Báltico, hasta Trieste en el Adriático". Los latinoamericanos traducen la expresión por "cortina de hierro". En España prevalece la traducción "telón de acero". En nombre de la "democracia anglosajona", invita a los norteamericanos y europeos a emprender una cruzada para "romper el comunismo mundial" y su proyecto de "dominación del mundo". En marzo de 1947, Truman expone en el Congreso su doctrina sobre el papel de la potencia norteamericana como gendarme de la estabilidad del mundo. En julio de 1947, el Congreso aprueba la *National Security Act*. Se crea la CIA. (A. Mattelart, 2000: 327-328).

A finales de 1947, por invitación de Wladyslaw Gomulka, ocho partidos comunistas, seis de Europa del Este, más el francés y el italiano, se reúnen en Sklarska Poreba (Polonia). En un informe, corregido personalmente por Stalin, Andrei Zhdánov, delfín de Stalin y jefe del Departamento de política exterior del PCUS, expone la nueva estrategia internacional: división del mundo en dos campos y el enfrentamiento a ultranza. Por un lado, el "campo antiimperialista" que se identifica con la democracia y la paz; por otro, el "campo del imperialismo y de las fuerzas antidemocráticas", "el agresor imperialista" liderado por Estados Unidos.

Washington pone en marcha la llamada "guerra psicológica" y el Kremlin la "lucha ideológica" con los funcionarios de la "Agit-Prop". El resultado es la "guerra fría" hasta 1989 en que cae el muro de Berlín y se inicia la disolución de la URSS. En este contexto se desarrollan en Oc-



cidente los debates liberales sobre “el fin de las ideologías”, “la sociedad de la información”, “la revolución tecnotrónica”, “la aldea global” y “la sociedad global” (A. Mattelart, 2000: 353-372).

## **Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales desde 1945 a 1990**

Los factores éticos, económicos, políticos e institucionales presentados en el relato anterior condicionaron fuertemente los procesos de unificación, de reconstrucción y de remodelación de los sistemas educativos duales después de la Segunda Guerra Mundial. Esos factores exigían la reelaboración de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que habían configurado los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo* educativo.

La remodelación implicaba: a) reelaborar un paradigma pedagógico ético-crítico basado en el universalismo ético derivado de la DUDH (10-XII- 1948); b) reelaborar un paradigma teleológico de la educación básica coherente con el paradigma ético-crítico y con los fines institucionales establecidos por la ONU, la UNESCO y la OCDE; c) reelaborar un paradigma curricular para implementar el nuevo paradigma ético-crítico y el nuevo paradigma teleológico; d) reelaborar, consecuentemente, los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales para adecuarlos a los tres paradigmas anteriores: el paradigma didáctico de aprendizaje/ enseñanza, el paradigma organizativo y convivencial, el paradigma de autonomía y control y el paradigma evaluador.

Para llevar a cabo los procesos mencionados, los responsables de las políticas educativas tenían un punto de partida forzoso e irrenunciable: los sistemas educativos duales y los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo* educativo con sus respectivas alianzas y compromisos históricos. El diálogo y el consenso entre los defensores de los sistemas duales y los defensores de la unificación y, sobre todo, entre los defensores del *instruccionismo* y del *holismo* educativo no eran fáciles. De hecho, las reformas y los reformadores estuvieron sometidos al fuego cruzado de los críticos más radicales de cada alternativa, como expone Torsten Husén en su visión retrospectiva y proyectiva: *La escuela a debate. Problemas y futuro* (Torsten Husén, 1979). Estas tensiones impidieron la fusión del *instruccionismo* y del *holismo*

educativo y dieron origen a un sincretismo caótico, que es la fuente estructural de contradicciones y de dilemas antagónicos. Los reformadores, en general, en vez de refundir los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del *instruccionismo* y del *holismo* educativo, siguieron una estrategia ecléctica, seleccionando y yuxtaponiendo los elementos más relevantes de cada serie de paradigmas sectoriales, en un esfuerzo dialogante y negociador para ampliar el consenso, que se puede calificar de irenismo pragmático y oportunista.

### **El proyecto Langevin-Vallon de reforma del sistema educativo francés**

Este proyecto tiene un precedente en la II República española. El 27 de julio de 1936, se creó por Decreto el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) en Cataluña, que, según Antonio Viñao, aprobó el mismo año:

Un nuevo “plan general de enseñanza” o sistema educativo integrado por una “escuela cuna”, desde los 0 a los 3 años; la “escuela materna”, desde los 3 a los 6 años; una “escuela unificada”, desde los 6 a los 15 años, dividida en cuatro ciclos escolares; y “una escuela politécnica de base”, a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años. Es decir, una estructura unificada y gradual que puede considerarse, en parte, un precedente de lo que en Francia sería el Plan Langevin- Wallon de 1945, de la *Grundskóla* sueca adoptada en 1962 o, incluso, desde un punto de vista estructural, de las reformas Españolas de 1970 y 1990 (Antonio Viñao, 2004, p.53).

Liberado París, el 8 de noviembre de 1944 se creó una Comisión de 20 miembros más 7 directores del Ministerio de Instrucción. En la Comisión estaban representados todos los niveles de enseñanza a través de diversos profesores e inspectores. Estaba presidida por el físico Paul Langevin, exdirector de la Escuela de Física y Química, profesor del Colegio de Francia y presidente del grupo francés de la Educación Nueva. La misión encomendada a la Comisión era elaborar un plan de remodelación del sistema educativo francés. Paul Langevin murió en 1946, antes de que la Comisión terminara su informe. Le sustituyó como presidente el gran Psicólogo Henri Wallon, que también era profesor del Colegio

de Francia y presidente de la Sociedad Francesa de Pedagogía. Éste es el origen de la denominación “Plan Langevin-Wallon”.

El 19 de junio de 1947, la Comisión sometió sus conclusiones al Ministro de Educación, Señor Naegelen, pero nunca se llegaron a discutir en el Parlamento. “Aunque prácticamente todos reconocían la grandeza y la ambición de sus objetivos y muchos países europeos se interesaban por sus propuestas, el plan fue calificado en Francia de inviable, utópico, arbitrario, irreal, pueril o rupturista” (A. Tiana, 2009:329).

En el texto citado podemos distinguir: a) una introducción; b) los cuatro principios fundamentales de la reforma educativa; c) las consecuencias de los principios para la reconstrucción completa del sistema educativo. Los cuatro principios son los siguientes: 1. La justicia con sus dos aspectos complementarios: la igualdad y la diversidad. 2. El derecho de los jóvenes a un desarrollo completo. 3. El principio de la orientación escolar y profesional. 4. La formación humana escolar y la especialización profesional. Según Mialaret, los cuatro principios enunciados y analizados constituyen “un verdadero manifiesto de la filosofía del Plan” (G. Mialaret y J. Vial, 1981:304).

## **La reforma del sistema educativo sueco (1946-1972)**

Este artículo se refiere exclusivamente a la escuela básica (*Grundskóla*) unificada de nueve años y a la escuela secundaria no obligatoria, aunque la remodelación del sistema educativo sueco abarcó todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria, la educación de adultos y la formación de investigadores.

Los suecos emplearon 26 años (1946-1972) para diseñar, experimentar y establecer la escuela básica unificada y obligatoria y la escuela secundaria postobligatoria. En 1946 se constituye una comisión parlamentaria para estudiar el problema. En 1950 el Parlamento elige 14 comunas para servir de laboratorio experimental de la escuela básica (*Grundskóla*) unificada y obligatoria de nueve años (de 7 a 16). Paralelamente se crean varias comisiones de reforma compuestas por representantes políticos, profesores, administradores escolares y expertos en investigación y desarrollo educativo. Estas comisiones examinaron los sistemas educativos y las reformas educativas propuestas en los países europeos y en los Estados Unidos; examinaron proyectos y

contraproyectos, evaluaron las experiencias sobre el terreno y las investigaciones en curso; pulsaron la opinión pública; adjuntaron a sus informes los resultados de numerosas tesis en Ciencias de la Educación y la cuantificación de los costes de las diferentes hipótesis. Finalmente, se sintetizaron los dossiers de las diferentes Comisiones en un informe de 5.000 páginas. Se informó a la opinión pública del contenido del informe y se abrió un debate en todo el país, que entonces contaba con nueve millones de personas. Cuando el debate estaba bastante avanzado, el gobierno elaboró un documento de síntesis que contenía las propuestas de reforma de las Comisiones y un análisis de las opiniones emitidas y lo sometió al Parlamento que lo aprobó por unanimidad en 1962. Entre 1962 y 1972 la *Grundskóla* unificada y obligatoria fue progresivamente establecida en toda Suecia. Paralelamente en 1963 se creó una nueva Comisión para elaborar una propuesta de escuela secundaria superior postobligatoria que, después de ser debatida y aprobada, entró en vigor en 1972.

La *Grundskóla* o “escuela básica” unificada y obligatoria era una síntesis de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria. La denominación de EGB de la Ley de 1970 es una interpretación del concepto de la *Grundskóla* sueca. El contenido de la *Grundskóla* era similar a la concepción de la educación básica de la ILE y a la propuesta del CENU catalán (1936).

La *Grundskóla* unificada y obligatoria consta de nueve cursos contados a partir del curso en que el alumno cumple siete años. La *Grundskóla* se divide en tres estadios, períodos o ciclos de tres cursos cada uno: elemental, medio y superior. En los estadios elemental y medio la enseñanza está a cargo de un maestro de clase que está formado en una Escuela Normal y enseña todas las materias menos los trabajos manuales. El maestro acompaña a los alumnos de un grupo-clase durante los tres cursos del estadio o ciclo. El trabajo está dividido en materias independientes, pero el maestro debe organizar su plan de trabajo de modo que un mismo tema abarque varias o todas las materias. En el estadio o ciclo superior de la *Grundskóla* (13-16 años) la enseñanza es impartida por profesores encargados de dos o tres materias, cuya formación consiste en un título universitario más un año de educación pedagógica práctica en una Escuela Normal superior.

Los alumnos del ciclo superior hacen visitas de estudio a las fábricas y oficinas. Todos tienen una orientación profesional práctica y directa a lo

largo del último año que consiste en una estancia de tres semanas en un lugar de trabajo elegido en la medida de lo posible por el alumno mismo.

La mayor parte de estos alumnos siguen la enseñanza de las clases normales con una ayuda adaptada a sus necesidades. La enseñanza, los materiales escolares, el comedor y los transportes son gratuitos. Los alumnos tienen igualmente derecho a los cuidados médicos y dentales. Para completar esta información es útil el relato sintético de G. Mialaret y J. Vial (1981:303-320).

### **Las reformas del sistema educativo británico: la escuela comprensiva (1944-1980)**

La adaptación más relevante de las reformas del sistema educativo británico llevadas a cabo por las LEA con el apoyo del partido laborista fueron el desarrollo teórico del principio comprensivo y la realización práctica de la escuela comprensiva, que nunca fue impuesta por ley, sino solamente recomendada por el ministerio de educación (DES).

Desde antes de la II Guerra Mundial, el sistema educativo británico tenía una estructura tripartita de la educación secundaria con tres tipos de escuelas que representaban tres itinerarios educativos paralelos con diferente valor educativo: a) las *Grammar Schools* (de 11 a 18 o 19 años): selectivas, académicas, orientadas a la universidad para los alumnos seleccionados generalmente a los 11 años mediante “*the eleven-plus examination*”; es importante recordar que las *Grammars Schools* asumían el más puro *instruccionismo* como concepción general de la educación básica y que eran muy valoradas por la sociedad, especialmente por los votantes del partido conservador y por amplios sectores de los votantes del partido laborista, incluidos los profesores. Su extraordinario prestigio estaba basado, sobre todo, en su paradigma curricular académico-disciplinar, que los defensores de la escuela comprensiva no se atrevían a criticar y los adversarios de la escuela comprensiva defendían a ultranza; b) las *Modern Schools*: consistentes en una extensión de la enseñanza primaria hasta los 16 años, sobre todo mediante la llamada *midle school*, con un alumnado muy numeroso; a ellas iban los hijos de las clases populares y los que tenían diversas dificultades de aprendizaje; c) las *Technical Schools* que ofrecían una formación semiprofesional con dos dimensiones: académicas

mica y profesional. Era la menos demandada y desapareció durante el proceso de unificación.

En 1944 se aprobó la famosa *Education Act* conocida como Ley Butler, su principal promotor. Esta ley creó el ministerio británico de educación o Department of Education and Science (DES), que no existía antes. Esta ley ordenaba a las Autoridades Educativas Locales (LEA) proporcionar educación secundaria a todos los adolescentes, ofreciéndoles instituciones suficientes en número, distribución y equipamiento, adaptando la instrucción y los métodos a las diferentes edades, capacidades y aptitudes de los alumnos. La ley no mencionaba el sistema tripartito de escuelas vigentes ni establecía disposiciones contrarias o favorables a su existencia.

Para cumplir la recomendación de la Ley, en 1945 la mayoría de las LEA presentaron planes basados en la estructura tripartita. Pero, la influyente LEA de Londres decidió reconstruir el sistema escolar a partir de las escuelas comprensivas. (A. Tiana, 2009:274). Desde ese momento hasta 1980, el desarrollo de la escuela comprensiva estuvo asociado a los enfrentamientos políticos permanentes entre conservadores y laboristas. Los conservadores decidieron reforzar el sistema tripartito y defender a ultranza las *Grammar Schools*. Los laboristas decidieron promover el desarrollo de las escuelas comprensivas, pero sin imponerlas por ley. La postura del partido conservador consistió en no oponerse a la introducción de las *Comprehensive Schools*, especialmente en las zonas rurales y defender enérgicamente las *Grammar Schools* públicas y privadas. La postura del partido laborista se decantó cada vez más a favor de las *Comprehensive Schools* y en contra del sistema tripartito (A. Tiana, 2009: 274 y J. L. García Garrido, 1993:151).

En enero de 1965: bajo el mandato del partido laborista, la Cámara recomienda a las LEA organizar la escuela secundaria de acuerdo con criterios de comprensividad y suprime la prueba the eleven plus examination. En julio de 1965: la Circular 10/65 del DES ruega a las LEA que preparen y propongan al ministerio planes de reorganización de las escuelas secundarias, ajustándolas a criterios de comprensividad; este ajuste originó seis combinaciones diferentes (Victor Santiuste Bermejo, 1990:98). En 1976: el gobierno laborista de James Callaghan ordenó a las 105 LEA existentes reorganizar sus sistemas escolares de acuerdo con el principio de comprensividad. En 1979 el gobierno de Margaret Thatcher promulgó la *Education Act* que anuló la de J. Callaghan. En

1987: el ministro Baker propone bajo la forma de White Paper (Libro Blanco) la reforma de la ley de 1944. En 1988: la Cámara aprueba la Education Reform Act., dividida en cuatro partes. Los cinco capítulos de la primera parte cambian los criterios sobre: el currículo, la admisión de los alumnos en las escuelas, la financiación y el personal, las escuelas de financiación directa y asuntos varios. La tercera parte está dedicada a la abolición de la *Inner London Education Authority* (ILEA), principal foco de educación comprehensiva.

Los 36 años de reformas educativas del sistema británico (1944-1990), no resolvieron todos los problemas de la educación básica. Es cierto que mitigaron la crisis, pero no la eliminaron. Para el tema que nos ocupa es relevante analizar el empeño de algunas LEA, especialmente las que estaban en manos de los conservadores por mantener las *Grammar Schools* junto a las escuelas comprehensivas y por incorporar a éstas los elementos más valorados de aquellas, como el paradigma curricular académico-disciplinar y en gran parte el paradigma ético y el paradigma teleológico. Desde 1988, la evolución de la educación básica británica se inspira cada vez más en el neoliberalismo económico y político. Los lectores pueden obtener más información en Víctor Santiuste Bermejo (1990: 99-133) y José Luis García Garrido (1993: 181-191).

## **La reconstrucción del sistema educativo alemán después de la II Guerra Mundial. (1945-1990)**

El actual sistema educativo alemán es fruto de dos procesos de reconstrucción diferentes: el realizado en la República Federal Alemana (RFA) (1947-1990) y el realizado en la República Democrática Alemana (RDA) (1990-1992) Esos dos procesos aportan datos relevantes para responder a la pregunta de fondo de este artículo: ¿Cuándo, por qué y cómo los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos entraron en los sistemas educativos actuales?

Pero esos dos procesos y sus resultados finales pueden ofrecernos a los españoles puntos de vista y sugerencias muy útiles para afrontar una previsible remodelación futura de nuestro sistema educativo. Desde esta perspectiva, deberíamos reflexionar sobre los siguientes aspectos: la organización federal de la educación en 16 Länder o Estados Autónomos: 11 de la RFA y 5 de la RDA; la función de la Conferencia Permanente de



los 16 Ministros de Educación de los Länder; la función y competencias educativas del Gobierno Federal y de su Ministerio de Educación; la función y competencias de la Comisión de la Federación y de los Länder para la planificación de la Educación y la promoción de la Ciencia; la estructura de la educación básica: Infantil y Primaria; los cuatro tipos de Escuelas Secundarias y las relaciones entre ellas, con la Primaria, con la Formación Profesional y con el acceso a los estudios superiores; la organización de la educación profesional; la formación inicial y permanente de los profesores. Es obvio que este artículo no es el lugar adecuado para analizar detalladamente los aspectos relevantes mencionados del complejo sistema educativo alemán. Para una visión de conjunto, es muy útil la amplia exposición de José Luis García Garrido en *Sistemas educativos de hoy* (Dykinson, 1993: 71-113).

## **Dos proyectos globales de unificación y reconstrucción del sistema educativo español: la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990**

La estructura lógica y cronológica de este artículo exigiría un relato sintético de los tres períodos de remodelaciones del sistema educativo español: las remodelaciones parciales del Nacional-Catolicismo (1936-1970), la LEY General de Educación (1970-1980) y la remodelación desde la Constitución hasta la LOGSE (1978-1990). Pero no hay espacio. Sólo son posibles unas sugerencias genéricas para contextualizar y valorar los objetivos de ambas leyes y sus dificultades. Los lectores pueden encontrar informaciones y valoraciones relevantes en *Escuela para todos* de Antonio Viñao (2004), en *Educación e ideología en la España contemporánea* de Manuel de Puelles Benítez (1999) y otras obras mencionadas en las Referencias Bibliográficas

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) son dos proyectos ambiciosos de reforma global de nuestro sistema educativo, comparables en rigor y profundidad a los proyectos de reforma educativa descritos en los apartados anteriores. Ambos son coherentes entre sí. Pero, por diversas causas económicas, sociales, políticas, ideológicas y religiosas, no hubo continuidad entre ellos. Al contrario, se abrió un foso ideológico entre ambos y se interpretaron como proyectos antagónicos, aumentando la confusión de los educandos, de los educadores familiares, de los

educadores escolares y de los responsables de las políticas educativas. Ambos proyectos tuvieron grandes aciertos y errores importantes. Ninguno fue omniperfecto. Como todo lo humano, eran indefinidamente perfectibles. Ambos proyectos se inspiran en la educación comprensiva desarrollada por los países nórdicos y anglosajones. Pero llegaron tarde, cuando el neoliberalismo iniciaba su andadura que culminaría en la hegemonía actual a través de la OCDE. La LOGSE, además, impidió el desarrollo de la comprensividad por su deriva hacia un psicologismo constructivista “sui generis”.

### **¿Cuándo, por qué y cómo entraron en los sistemas educativos unificados los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que constituyen la causa estructural de la crisis identitaria permanente de la educación básica?**

El *instruccionismo* fue siempre hegemónico en el sistema educativo de las élites. El *holismo educativo* se fue abriendo paso lentamente en el sistema educativo de las clases populares desde Pestalozzi y Fröbel hasta el movimiento de las Escuelas Nuevas del último cuarto del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX. El *instruccionismo* con su sesgo intelectualista se encarnó en el paradigma curricular académico-disciplinar, que se fue perfeccionando desde el Trivium y el Quadrivium de la Edad Media hasta mediados del siglo XX. Pero este paradigma curricular resultaba inadecuado para desarrollar el *holismo educativo*. Por eso, los creadores más destacados de las Escuelas Nuevas, en la medida que concebían la educación básica como un *holismo educativo*, también decidieron inventar y desarrollar un paradigma curricular globalizador-interdisciplinar: John Dewey, W. H. Kilpatrick, Ovide Decroly, Montessori, Morrison, Freinet; sobre este tema remito a tres obras recientes: *Globalización e interdisciplinarietà* de Jurjo Torres (Morata, 1998), *La organización del currículo por proyectos de trabajo* de F. Hernández y Montserrat Ventura (Graó, 2000) y *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* de Antoni Zabala Vidiella (Graó, 1999).

La hegemonía del *instruccionismo* en el sistema educativo de las élites y la hegemonía del *holismo* en el sistema educativo de las clases populares hacían inevitable el debate sobre la fusión de ambos en los procesos de unificación. Pero la fusión no fue posible por las profundas

divergencias entre los protagonistas de la unificación. Unos defendían que la unificación debía consistir simplemente en extender el sistema educativo de las élites a las clases populares y otros pensaban que era necesario construir un nuevo sistema. La postura de los conservadores y de los laboristas británicos en torno al sistema tripartito, a la defensa a ultranza de las *Grammar Schools* y a la educación comprehensiva ejemplifica estas divergencias. Pero necesariamente tenían que debatir sobre lo que tomaban o desechaban de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales generados respectivamente por el *instruccionismo* y el *holismo educativo*: éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, evaluativos, de control y de autonomía. Practicaron el eclecticismo desde un irenismo (pacifismo) pragmático y oportunista y el resultado fue el sincretismo caótico de elementos incompatibles y antagónicos, procedentes respectivamente del *instruccionismo* y del *holismo*. El examen de los tres paradigmas fundamentales –éticos, teleológicos y curriculares- muestra las divergencias.

Todos los protagonistas de los procesos de unificación (desde 1945 a 1990) aceptaban como punto de partida la DUDH de 1948. Pero hacían dos interpretaciones opuestas que generaban dos paradigmas éticos antagónicos. Los defensores del liberalismo económico y político, desde su concepción de la sociedad individualizada (conjunto de sujetos individuales autónomos) hacían una interpretación individualista, competitiva y meritocrática de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, incluidos el derecho a la educación y los derechos del niño en la escuela. Los defensores de un socialismo democrático, desde su concepción de la sociedad igualitaria y solidaria, interpretaban los derechos humanos y las libertades fundamentales como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos, defendían el carácter igualador del derecho a la educación y consideraban a los seres humanos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y, al mismo tiempo, como individuos sociales, comunitarios y políticos.

La pregunta fundamental sobre las finalidades generales de la educación básica la podríamos formular así: “¿Para qué queremos la educación básica en el plano personal, en el plano social, comunitario y político y en plano mundial?”. Las respuestas a esta pregunta desde los dos paradigmas éticos mencionados generan dos paradigmas teleológicos y curriculares antagónicos.

Ante la imposibilidad de acordar una fusión, los promotores de las

reformas y los que las aprobaron o consintieron optaron por yuxtaponer los elementos de cada paradigma sectorial que tenían una aureola de prestigio para los ciudadanos, los educadores familiares y escolares, para los educandos y para los votantes, sin manifestar su intención de ponerlos en práctica. Así fue como en los procesos de unificación de los sistemas duales entraron los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos y se quedaron. Si su mantenimiento genera polémicas, intentar cambiarlos generaría más, porque nadie se arriesga a perder su asidero para la contrarreforma en la alternancia política.

## Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI (1969): Historia de la pedagogía. México, F.C.E.
- AUBRAY, B. (2000): L'Entreprise de soi. París, Flammarion.
- BARREIRO, H. (2001): Introducción a La Escuela Única de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Biblioteca Nueva.
- BLAUG, M. (1972): Economía de la educación. Madrid: Ed. Tecnos.
- BOWEN, J. (1981): La historia de la educación occidental. Barcelona: Herder.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1984): Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Madrid: Dykinson.
- CARREÑO, M. (Editora) y otros (2000): Teorías e instituciones contemporáneas de Educación. Madrid: UCM, Síntesis-Educación.
- CUESTA, R. (2005) : Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona : Octaedro.
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994): Historia de la educación en España y América. Tomo III: La educación en le España contemporánea (1789-1975). Madrid: Ediciones S.M. y Morata.
- DOMÍNGUEZ, J. (2012): Educadores y educandos infantiles, Una utopía posible. Madrid: Federación de MRP de Madrid
- FERRANDIS, A. (1988): La escuela comprensiva. Situación actual y problemática, Madrid: C.I.D.E.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993): Sistemas educativos de hoy. Madrid: Dykinson.
- HUSÉN, T. (1986): La escuela a debate. Problemas y futuro. Madrid: Narcea
- ILLICH, I. (1974): La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral Editores.
- LAVAL, CH. y DARDOT, P. (2013): La nueva razón del mundo. Barcelona: Gedisa
- Le GAL, J. (2005): Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la Ciudadanía. Barcelona: GRAÓ.
- LUZURIAGA, L. (1922): La escuela unificada. Madrid: Cosano.
- (1925): Las Escuelas Nuevas. Madrid: Cosano.
- (1931): La escuela única. Madrid: Revista de Pedagogía. (Reedición 2001, Madrid: Biblioteca Nueva).

- (1931): Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la Escuela Única. (Reelaboración de la ponencia presentada por la Escuela Nueva al XI Congreso Ordinario del PSOE en 1918).
- MATTELART, A. (2000): Historia de la utopía planetaria. De la sociedad profética a la sociedad global, Barcelona: Paidós.
- MORENO, G. J. M, POBLADOR, A. y DEL RÍO, D. (1978): Historia de la educación. Madrid: Paraninfo.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1999): Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid: Tecnos.
- (2002): Estado y Educación: una relación histórica. Madrid: Biblioteca Nueva/ UGT/ Escuela Julián Besteiro.
- (2007): Política y educación en la España contemporánea. Madrid: UNED
- REIMER, E. (1973): La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barcelona: Barral.
- ROMAN, M., SANTIUSTE BEREJO, V. Y OTROS (1990): Educación comprensiva. Nuevas perspectivas. Madrid: Cincel.
- TIANA FERRER, A. y otros (Coord.) (2002): Historia de la educación. (Edad Contemporánea). Madrid: UNED.
- VERDDOODT, A. (1968): Naissance et signification de la Déclaration Universel de Droits de l'homme. Societé de Études morales, sociales et juridiques, Louvain. (Traducción Castellana de Javier Arzallus: Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significado. 1969. Bilbao: Mensajero).
- VIÑAO, A. (2004): Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons Historia.
- YUS RAMOS, R.(2001): Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI, 2 tomos. Bilbao: Desclée de Brouwer.