

## **TRES REFORMAS EDUCATIVAS EUROPEAS: REINO UNIDO, FRANCIA Y ESPAÑA. ASPECTOS COMPARATIVOS**

*Inmaculada Egido Gálvez\**

En los tres países mencionados en el título de este artículo se produjeron en los años pasados reformas educativas de gran alcance. Es ya bien sabido cómo las fechas de 1988 en el Reino Unido, 1989 en Francia y 1990 en España, suponen momentos destacados por la aprobación de leyes de reforma de la educación. Estas leyes, que constituyen únicamente un hito dentro de procesos reformadores más amplios, se convierten, en cierto sentido, en el punto de referencia para el análisis de los cambios habidos en los sistemas educativos de sus respectivos países en la última década. Puesto que sólo tres años separan los momentos cruciales de estas reformas, la revisión comparativa de las mismas, aunque sólo sea de manera superficial, ofrece un buen punto de partida para reflexionar sobre la existencia de posibles tendencias comunes a los tres casos o, por el contrario, de divergencias entre ellos.

Con una perspectiva únicamente aproximativa, las páginas siguientes pretenden llevar a cabo un breve repaso de los principales aspectos reformados en los últimos años en los sistemas educativos del Reino Unido, Francia y España, así como de las valoraciones a los que estas reformas han dado lugar, para terminar con el esbozo de algunas reflexiones que pueden derivarse de la comparación entre las mismas.

---

\* *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).*

## I. RASGOS GENERALES DE LAS REFORMAS

### L.1 Reino Unido

La etapa que comienza en 1979, coincidiendo con la llegada al gobierno del partido conservador, ha sido, como pocas, prolífica en cambios para el sistema educativo británico. Aunque la Ley de Reforma de la Educación de 1988 es, sin duda, la más conocida, más de una veintena de nuevos documentos legales sobre educación fueron aprobados desde ese año hasta 1997, fecha en que los laboristas retoman el poder (MACKINNON, STATHAM y HALES, 1996: 47 y ss.).

Si bien el contenido concreto de las reformas realizadas varía considerablemente, casi todas tienen en común la aplicación de la idea económica del libre mercado al mundo de la educación. Así, en ellas se usa ampliamente la visión de padres y alumnos como «clientes» o «consumidores» del sistema educativo, que tienen derecho a elegir un producto de calidad y está presente la idea de que las soluciones orientadas al mercado darán resultados positivos si se aplican a los servicios públicos. A la formulación de estos principios contribuyeron instituciones tales como el *Institute of Economic Affairs*, el *Adam Smith Institute*, el *Policy Studies Institute* o el *Hillgate Group* (BEARE y BOYD, 1993: 37; y CARL, 1994: 312), cuyos planteamientos hunden sus raíces en las teorías económicas de diversos autores «neoliberales», como Hayek o Friedman, y en las nuevas corrientes de la teoría organizacional. La solución del mercado para la planificación y liberalización de la educación reposa en dos premisas: la primera es la creencia de que los mercados descentralizados maximizan la creatividad de las empresas en la búsqueda del beneficio y, por lo tanto, son mejores para adaptarse a los rápidos cambios sociales y tecnológicos. La segunda es que la libertad de elección sólo puede ser alcanzada de modo efectivo en el mercado, sin la coerción de cualquier monopolio de carácter estatal (BOWE, BALL y GOLD, 1992: 64).

En relación al *currículum*, es ya sabido que la anterior Ley de Educación, vigente desde 1944, únicamente establecía como obligatoria la enseñanza de la religión. Eran las Autoridades Locales de Educación (LEAs) quienes tenían en sus manos la totalidad de las decisiones en este ámbito, aunque en la práctica los centros gozaban de una gran autonomía. Por el contrario, con la Ley de Reforma Educativa de 1988 la administración central, a través de la Secretaría de Estado, tiene poderes más amplios de los que nunca había tenido en cuanto a ordenación

curricular, ya que puede establecer y revisar el curriculum nacional. A partir de su aprobación existe en Inglaterra y Gales un curriculum básico denominado curriculum nacional, que debe ser impartido obligatoriamente en todas las escuelas sostenidas con fondos públicos.

Las materias que forman parte del curriculum nacional son las siguientes: educación religiosa; tres materias nucleares (matemáticas, inglés y ciencia); y siete materias básicas (historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física, y —para los alumnos de más de 11 años— una lengua extranjera). La Secretaría de Estado especifica para cada una de ellas los objetivos, los programas de estudio y los criterios de evaluación que considera apropiados para cuatro estadios en la educación del niño: 5 a 7 años, 7 a 11, 11 a 14 y 14 a 16, al final de los cuales se llevan a cabo exámenes oficiales. Además, al término de la educación obligatoria todos los alumnos realizan un único tipo de prueba que acredita los estudios cursados y que conduce al Certificado General de Educación Secundaria (GCSE). Este título, que se otorga por una Junta Examinadora ajena a la escuela, es necesario tanto para continuar estudios como para acceder al mercado laboral.

Tras la ley de reforma educativa fueron creados el Consejo Nacional del Curriculum (*National Curriculum Council*) y el Consejo de Exámenes y Evaluaciones Escolares (*School Examinations and Assesment Council*). En 1993, estos dos organismos se unieron en una única institución, la Autoridad sobre Curriculum y Evaluación Escolar (*Schools Curriculum and Assesment Authority*), que tiene como objetivos realizar la revisión continua del curriculum y el sistema de exámenes, elaborar las pruebas de evaluación, asesorar al DFE sobre estos aspectos, llevar a cabo programas de investigación y desarrollo, etc.

En relación con el *profesorado*, los cambios se centran fundamentalmente en dos aspectos. Por una parte, se han modificado los sistemas de acceso a la profesión, vinculados tanto al intento de mejorar las cualificaciones iniciales de los profesores como a la necesidad de conseguir un número suficiente de docentes en determinadas áreas de enseñanza. Por otra, se ha introducido un sistema de evaluación de la actuación de los profesores. Además, se han producido cambios en sus condiciones de trabajo y en su sistema de negociación salarial.

Para atraer a personal docente adecuadamente cualificado, se establecieron distintas estrategias, como pagas extraordinarias, campañas publicitarias, bases

de datos para la colocación de profesores, etc. A pesar de ello, en los próximos años la escasez de profesores será uno de los problemas más importantes a los que tenga que hacer frente la educación en el Reino Unido, puesto que las previsiones actuales no permiten ser optimistas. Paralelamente, se ha intentado mejorar la preparación del profesorado aumentando su nivel de formación. Se precisa para todos ellos la realización de estudios universitarios superiores.

Además de lo anterior, la Ley de 1986 estableció, con carácter obligatorio, la evaluación del rendimiento del profesorado. La evaluación se justificó desde el gobierno como un mecanismo para conseguir mayor relación entre la carrera profesional de los profesores y la calidad de su actuación. A partir de 1992 todos los profesores deben someterse a una evaluación periódica de su trabajo y aunque, finalmente, los resultados obtenidos en ella no tienen relación directa con su salario, se recomienda a los directores y consejos de gobierno de los centros que tengan en cuenta la información obtenida en las evaluaciones realizadas a efectos de promociones y ascensos para los docentes (HEWTON y WEST, 1992: 10).

Junto a ello, es interesante destacar que el sistema de retribuciones del profesorado y, en general, los mecanismos de negociación laboral fueron también modificados en los años pasados. Las Leyes sobre Salario y Condiciones de los Profesores (*Teachers' Pay and Conditions Act*) de 1987 y 1991, junto con la propia Ley de Reforma, realizaron una definición bastante exhaustiva de las obligaciones de los profesores, tanto en términos de tiempo de dedicación como de tareas e introdujeron un sistema de negociación salarial que debilitó en buena medida el poder de los sindicatos y asociaciones profesionales (BUSHER y SARAN, 1992: 26).

En líneas generales, el conjunto de reformas educativas se incardina en la perspectiva más amplia del programa económico general de los gobiernos conservadores. Así, con ellas se redujeron los gastos en educación y se favoreció la financiación de programas concretos más que de ámbitos amplios de acción. El rol de la Comisión Auditora como agencia controladora del gasto del gobierno local se reforzó, en la búsqueda de mayor eficiencia y economía en el gasto del dinero público.

En el ámbito escolar, las medidas destinadas a incrementar la responsabilidad de la escuela sobre sus resultados se hicieron patentes en las políticas de matrícula abierta y libre competencia entre centros. Paralelamente, la legislación introdu-

jo un sistema de dirección financiera de la escuela que otorga un alto porcentaje del presupuesto destinado a educación directamente a los propios centros y que se conoce con las siglas de *LMS* (*Local Management of Schools* o gestión local de escuelas).

En líneas generales, con este sistema los centros tienen ahora la responsabilidad de toma de decisiones en relación con la selección y los procedimientos disciplinarios del personal docente y no docente, aún cuando tanto la LEA como el director del centro tienen derecho a asesorar sobre estos temas. El consejo de cada escuela decide sobre la dotación de plantilla del centro y sobre la cobertura de las vacantes y controla el proceso de selección. Además, los consejos tienen un margen de libertad relativamente amplio para negociar los salarios del profesorado y del personal no docente, así como para contratar a los profesores itinerantes (por ejemplo de música o apoyo) (WRAGG y PARTINGTON, 1989: 30).

Adicionalmente, a partir de la reforma educativa, se introduce la posibilidad de que existan escuelas de financiación directa (*Grant-Maintained Schools*). Se trata de escuelas primarias o secundarias, originariamente establecidas y sostenidas por las LEAs, que tras una votación solicitan al Secretario de Estado el estatus de escuela de financiación directa, lo que les permite recibir los fondos directamente de la administración central (a través de la Agencia de Financiación de la Educación), salir del control de la LEA correspondiente y ejercer una amplia autogestión sobre sus propios presupuestos y asuntos internos. Por ejemplo, mientras en las restantes escuelas financiadas con fondos públicos los profesores son empleados de la LEA, en las escuelas de financiación directa lo son del propio centro.

Junto a los cambios anteriores, la Ley de Educación (*Education (Schools) Act*) de 1992 modificó el sistema tradicional de inspección, vigente desde 1944, al trasladar la responsabilidad de la inspección de las LEAs a los propios consejos de gobierno de las escuelas. Dicha ley establece que todas las escuelas tienen obligación de pasar periódicamente una inspección y pagar por ella. El servicio de inspección asume desde entonces la función de actuar como guía de otras compañías privadas. Las inspecciones se llevan a cabo por equipos de inspección, dirigidos por un inspector reconocido, que actúa bajo contrato con el Inspector Jefe de Escuelas de Su Majestad. En otras palabras, la función de los antiguos inspectores se centra ahora en la supervisión de inspecciones realizadas por un equipo asignado, más que en la realización personal de la inspección.

Estas reformas continuaron en la línea de preocupación por la calidad y la eficacia que desde la Secretaría de Estado se expresó reiteradamente en los años pasados. Así, en el mismo año 1992 se creó la denominada Oficina para los niveles en educación (*Office for Standards in Education: OFSTED*), con la misión estatutaria de «asesorar a la Secretaría de Estado sobre la calidad de la educación, los niveles educativos, el uso eficiente de los recursos financieros y el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos» (ORMSTON y SHAW, 1993: 1).

## 1.2 Francia

En el seno del sistema educativo francés se produjeron también durante los últimos años una serie de transformaciones de importancia. El proceso de reforma se hizo especialmente relevante desde 1989, año de la aprobación de la Ley de Orientación sobre la Educación, en la que se determina la política educativa francesa para la década de los 90. No obstante, algunos cambios incluidos en este proyecto de renovación son anteriores a dicha ley. Tal es el caso del proceso de descentralización de la administración educativa, que tuvo su inicio en 1982; de la reforma de los programas para la educación primaria y secundaria, aprobados en 1984 y 1985; o de la reforma de los liceos, iniciada en 1980.

La ley de 1989, presentada por L. Jospin, entonces ministro de educación del gobierno Rocard, supuso la primera reforma global del sistema educativo francés desde la realizada por Jules Ferry en 1881. El Proyecto de Ley fue aprobado por la Asamblea Nacional tras tres meses de debate y, como Ley de Orientación, por oposición a las leyes de programación, no contiene una planificación presupuestaria.

La Ley de Orientación de 10 de julio de 1989 estipula en su primer artículo que:

«La educación es la primera prioridad de la nación. El servicio público de la educación se planifica y organiza en función de los alumnos y los estudiantes. Contribuye a la igualdad de oportunidades» (*Loi d'orientation sur l'Éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, art. 1er.*)

La educación, por tanto, pasa a convertirse oficialmente en la primera prioridad nacional. En su contenido, la ley no plantea tanto una reforma estructural del sistema como una renovación continua y progresiva del mismo.

Los objetivos más importantes que persigue la nueva ordenación del sistema educativo son los siguientes:

- Ofrecer plazas de educación preescolar para todos los niños de tres años cuyos padres lo deseen.
- Permitir a todos los jóvenes obtener, al término de su escolaridad, un diploma de estudios secundarios.
- Conducir en el plazo de diez años al 80% del grupo de edad al nivel de Bachillerato (*Baccalauréat*).
- Dar la posibilidad a cada alumno de construir progresivamente su orientación.
- Ofrecer a todos los bachilleres la posibilidad de continuar estudios superiores.
- Abrir la enseñanza a la cooperación internacional y a la construcción europea.

Por lo que se refiere al *curriculum*, la Ley de Orientación establece la existencia de un Consejo Nacional de Programas, compuesto por personalidades de reconocida competencia en el ámbito educativo, nombradas por el Ministerio de Educación. Este Consejo es el encargado de realizar las recomendaciones para la elaboración de los programas de enseñanza en todos los niveles, con excepción del superior.

Por otra parte, aunque no se han producido en los años pasados transformaciones importantes en cuanto a la estructura del sistema educativo, existen algunos cambios que afectan a la organización pedagógica de la enseñanza, siendo especialmente destacable en este sentido la introducción de los ciclos como unidad de aprendizaje. Esta reforma ha afectado fundamentalmente a la educación primaria, aunque también a la secundaria, sobre todo en el nivel inferior (*collège*). La escolaridad desde la escuela preescolar al fin de la primaria comprende tres ciclos (aprendizajes iniciales, aprendizajes fundamentales y consolidación), mientras los *collèges* incluyen dos ciclos de formación (observación y orientación) y la secundaria superior un ciclo adicional, formado por las distintas opciones al término de la secundaria inferior (ciclo de determinación).

De acuerdo con la reforma de los programas de la escuela primaria, la enseñanza se organiza en torno a siete materias fundamentales: francés; matemáticas;

ciencias y tecnología; historia y geografía; educación física y deportiva; y educación artística. Se incluye también la educación cívica. A partir de 1989 se introdujo de forma experimental en algunas escuelas la enseñanza de una lengua extranjera para los alumnos de los dos últimos años de esta etapa. Las competencias que los alumnos deben adquirir en cada ciclo son de tres tipos: transversales (relativas a las actitudes, a la construcción de conceptos fundamentales de espacio y tiempo y a la metodología), lingüísticas (expresión oral, lectura, escritura) y de carácter disciplinario.

Además, y paralelamente a la reforma de la secundaria inferior, se reformó el sistema de exámenes y certificaciones al término de este nivel. En 1987 fue establecido el *Diplome National du Brevet*, que no tiene una finalidad selectiva y que se consigue sobre la base de las notas obtenidas en un examen al término de la etapa y teniendo en cuenta las calificaciones de los dos últimos cursos.

El objetivo de conseguir que todos los alumnos finalicen como mínimo el nivel de *collège* se ha intentado lograr mediante la implantación de las llamadas «clases de inserción», establecidas en 1991 y en las que se agrupan durante los dos últimos años del *collège* los alumnos con dificultades de aprendizaje. En estas clases existe un número reducido de alumnos por profesor, así como un equipo pedagógico especializado. Se alternan periodos de formación académica y estancias en empresas, con el fin de que todos los estudiantes puedan acceder a una formación a nivel de CAP (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*) o BEP (*Brevet d'Études Professionnelles*).

La reforma de la enseñanza secundaria superior, si bien se remonta a principios de los años 80, ha continuado con diversas modificaciones destinadas a flexibilizar el nivel y a posponer el momento en el que los alumnos deben optar por una de las diferentes ramas del liceo. A partir de 1992 se ha intentado terminar con la jerarquía existente entre las distintas ramas del bachillerato, que hacía que la rama matemática fuera la más prestigiada y la más demandada por los alumnos. Se pretende que cualquiera de las especialidades consiga una igual consideración por parte del alumnado, para lo que se han reducido tanto las ramas en la educación secundaria general como la multitud de antiguas especialidades del Bachillerato Tecnológico.

La integración escolar de los niños con discapacidades físicas y psíquicas comenzó también en la pasada década, concretamente a partir del Decreto de 22

de abril de 1988, si bien su implantación ha encontrado algunas resistencias importantes. Desde el año 1991, en las escuelas elementales existen las llamadas Clases de Integración Escolar, en las que hay un máximo de doce alumnos.

Con relación al *profesorado*, uno de los objetivos básicos de la política educativa francesa de los años pasados ha sido conseguir un profesorado de calidad. En el año 1990 fueron creados los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado (*IUFM: Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*), que proporcionan actualmente la formación inicial al conjunto de docentes de primaria y secundaria. Con los IUFM se persigue tanto el objetivo de mejorar la preparación del personal docente como el de unificar la formación y el sistema de acceso de los profesores de los distintos niveles.

Como complemento a la reforma de la formación del profesorado, se realizaron esfuerzos por revalorizar la profesión. Con el fin de conseguirlo, se establecieron medidas destinadas a mejorar las condiciones de empleo, a acelerar la carrera docente, y a facilitar la promoción interna. No obstante, las necesidades de contratación de profesorado supondrán en los próximos años un problema importante para el sistema educativo francés (*Education et formations*, 39, 1994: 36).

Junto a las reformas establecidas por la ley de 1989 resultan especialmente importantes las medidas llevadas a cabo en la administración desde 1982, destinadas a conseguir la descentralización del sistema educativo. Con ellas se ha establecido un reparto de competencias según el principio de especialización por niveles: el Estado continúa reteniendo la responsabilidad sobre las universidades, aunque éstas gozan desde hace tiempo de cierta autonomía; la Región pasa a ser responsable de la secundaria superior (*lycées*) y adquiere algunas atribuciones en materia de formación profesional; los Departamentos asumen las competencias referidas a la secundaria inferior (*collèges*) y al transporte escolar; y los Ayuntamientos continúan siendo responsables del preescolar y la primaria (*écoles*), como ya sucedía de hecho con anterioridad.

En realidad, las competencias delegadas a las entidades regionales permiten hablar de desconcentración más que de descentralización en la reforma francesa, puesto que las decisiones básicas, tanto de carácter normativo como ejecutivo, continúan estando en manos del gobierno central. No obstante, la organización actual de la administración educativa francesa puede describirse en términos de

competencias de la administración central y competencias de la administración local.

Por otra parte, tras la reforma de 1989, la inspección educativa se vio sometida a algunos cambios, al igual que el resto del sistema educativo. La organización de los cuerpos de inspección fue reformulada, así como algunos de sus objetivos y funciones tradicionales, centrándose ahora sobre todo en la evaluación del sistema educativo. La Ley de Orientación establece la evaluación del sistema escolar como una necesidad derivada de la obligación de rendir cuentas públicamente de los avances obtenidos por medio de la educación. En principio, la función de esta evaluación no se centra en la competencia entre escuelas, sino en permitir una regulación más adecuada del sistema educativo (MCGINN, 1990: 116). La evaluación se desarrolla en los distintos niveles de organización de la educación: centros escolares, departamentos, academias y nivel nacional. En la actualidad, todos los alumnos franceses pasan a principios del tercer año de la primaria y de los primeros años del *collège* y el liceo una serie de exámenes destinados a evaluar su nivel en las materias fundamentales (lectura, escritura y matemáticas).

### 1.3 España

Al igual que en los otros dos países, los pasados años han sido testigos de numerosos cambios en el sistema educativo español. Desde comienzos de la década de los 80, distintas leyes reformaron la administración educativa, los fines del sistema, su estructura y ordenación académica, etc. La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 perfiló entre sus fines los de resolver los principales problemas del sistema escolar en España, así como adaptarlo para hacer frente a las exigencias futuras. En esta ley se considera la educación permanente como principio básico del sistema y, concretamente, se persiguen una serie de objetivos que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Reforma de la estructura del sistema educativo, creando nuevos niveles y ciclos.
- Prolongación efectiva de la etapa de educación obligatoria hasta los 16 años, edad mínima para el ingreso en el mundo laboral.
- Establecimiento de un modelo de formación profesional flexible y conectado con los sectores productivos.

- Aumento de la igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades sociales.
- Renovación de los currícula de todos los niveles de la enseñanza, actualizando tanto contenidos como métodos y materiales didácticos.
- Conexión de las etapas de enseñanza generales con otras modalidades, especialmente las enseñanzas artísticas.
- Refuerzo de la calidad del sistema y establecimiento de mecanismos de evaluación del mismo.

Las medidas adoptadas para reordenar la *estructura* del sistema, han intentado adecuarlo a las necesidades formativas del momento actual. Los niveles educativos son los de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio), Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria.

Por lo que se refiere al *ámbito curricular*, fueron establecidos nuevos programas de enseñanza que pretenden garantizar a la vez dos objetivos contrapuestos: la unidad entre todo el país y la flexibilidad para adaptarse a las distintas realidades. Para alcanzar este equilibrio existe, en cada etapa, una serie de elementos comunes para todo el país y otros que pueden ser concretados por las distintas administraciones educativas, los centros y los propios profesores.

Los nuevos programas inciden en la necesidad de atender a otras facetas del aprendizaje además de las estrictamente intelectuales. Para ello se definen cinco tipos de objetivos (referidos al ámbito cognitivo, motriz, afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social), y se incluyen contenidos de carácter procedimental (destrezas, estrategias) y actitudinal que son considerados como verdaderos contenidos, cuya enseñanza debe ser planificada del mismo modo que la de los contenidos conceptuales.

Respecto a las materias de enseñanza, los cambios más relevantes consisten en la modificación de las áreas de la Educación Infantil, para adaptarlas a la especificidad de este nivel, la inclusión de un idioma extranjero a partir del tercer curso de la Educación Primaria y de un segundo idioma optativo en la Secundaria Obligatoria, en la que se incluye también la materia de tecnología. A lo largo de toda la enseñanza se introducen los denominados «temas transversales» del curriculum (incardinados en todas las áreas), que contemplan contenidos como

educación para la paz, educación vial, etc. Además, en el Bachillerato se introduce una estructura curricular más flexible, integrada por materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas o de libre elección.

En relación con el *profesorado*, la reorganización del sistema educativo realizada por la LOGSE, y especialmente la separación de la educación obligatoria en dos etapas, primaria y secundaria, se acompañó de la redefinición de las titulaciones iniciales requeridas para impartir los nuevos niveles. Tras la LOGSE, para ser profesor de educación infantil y primaria se requiere poseer el título de Maestro (estudios de tres años en un Centro Universitario de Formación del Profesorado), excluyendo otras titulaciones, y para impartir cualquiera de los estudios de secundaria se requiere un título universitario superior, así como la realización de un curso de cualificación pedagógica de duración mínima de un año<sup>1</sup>.

El objetivo de mejora de la *calidad* del sistema educativo se presentó en su momento como el mayor reto de la reforma. Para alcanzarlo se considera la existencia de diversos factores que requieren una atención prioritaria, tales como la cualificación y especialización en la formación del profesorado; la programación docente; los recursos educativos y la acción directiva; el refuerzo de la innovación y la investigación educativa; el impulso de la orientación escolar; la adecuación de la inspección educativa; y la evaluación del sistema educativo.

La *evaluación* del sistema educativo se ha planteado como el mecanismo adecuado para conseguir mayores niveles de calidad educativa y como el medio para adecuar el sistema a las demandas de la sociedad. Según la LOGSE, como elementos que deben ser evaluados se incluyen tanto alumnos como profesorado, centros, procesos educativos y la propia administración educativa. Las Comunidades Autónomas tienen competencia para evaluar el sistema en el ámbito de su territorio, mientras la evaluación del conjunto del sistema se encomendó al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Este Instituto, cuyo gobierno es compartido por las distintas administraciones educativas, está encargado de realizar también las investigaciones y estudios necesarios para contribuir a la calidad y mejora de la enseñanza.

En 1995, la Ley Orgánica sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros escolares (LOPEG) desarrolló algunos de estos factores rele-

---

<sup>1</sup> En la Formación Profesional determinadas materias pueden impartirse por profesores con titulación de diplomado.

vantes para la calidad educativa, especialmente los referidos a inspección, evaluación y función directiva. Esta ley se presentó como un conjunto de medidas necesarias para incrementar la calidad del sistema educativo y, de forma más específica, la oferta de enseñanza de los centros públicos. Más concretamente, en ella se establecen una serie de cambios en los aspectos de autonomía y participación de la comunidad educativa en la organización de los centros sostenidos con fondos públicos; la estructura y funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos; los contenidos y modalidades de la evaluación; la inspección educativa y el refuerzo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

## II. VALORACIÓN DE LAS REFORMAS

En los tres países las reformas sintetizadas en el apartado anterior han sido valoradas de un modo muy desigual en función de los grupos de opinión. No cabe duda de que en estas valoraciones, más allá de los argumentos de carácter propiamente pedagógico, la influencia de factores políticos e ideológicos es determinante. No obstante, resulta de interés aludir, al menos, a las críticas más reiteradas en cada uno de los casos, puesto que tales críticas constituyen un indicio de los posibles puntos débiles de las reformas o, al menos, de los aspectos ante los que la opinión social o los especialistas se muestran más reacios.

### II.1 Reino Unido

Los cambios llevados a cabo en el Reino Unido han sido muy criticados desde distintos sectores, tanto por las tesis que los sustentan como por el impacto que pueden tener sobre el sistema educativo. Muchas de las críticas se encargan de poner de manifiesto las contradicciones existentes entre las distintas medidas tomadas desde 1979 y, en general, son las mismas que cuestionan las teorías neoliberales.

Quienes se oponen a la aplicación de la metáfora del mercado al sistema educativo afirman que la puesta en práctica de este modelo tiene grandes dificultades. Por una parte, estas teorías fallan en su concepción del consumidor, que es idílico e inexistente. Así, se trata al padre ideal como si fuera el padre medio y se

ignora la desigual distribución de las habilidades y la capacidad necesaria para realizar elecciones (BOWE, BALL y GOLD, 1992: 27-32).

Por otra parte, al considerar a los padres como los principales consumidores en el mercado educativo, se produce también una cierta distorsión, ya que las escuelas intentan captar a los mejores consumidores. En metáfora de Bourdieu, las escuelas compiten por atraer mayor capital cultural, esperando conseguir mayores rendimientos. Además, no sólo los padres son consumidores, sino que la comunidad y, en especial, los alumnos, lo son también. La dificultad para saber quién es el verdadero consumidor o quién tiene la prioridad en cada momento es obvia. Además, las reformas pueden fallar también en su concepción de las escuelas como empresas, siendo más apropiado, cuando se habla de servicios sociales, hacer referencia a «cuasi-mercados» que a mercados puros como en otros sectores. La supervivencia de una empresa educativa puede estar sujeta a factores sobre los que la propia empresa tiene poco control. Entre otras cuestiones, los servicios sociales, como es la educación, están fuertemente sujetos a la importancia del espacio y la geografía. Después de todo, parece que un factor crucial en la elección de escuela en todos los estudios británicos es la proximidad (BOWE, BALL y GOLD, 1992: 36-37).

El sustrato ideológico de las reformas se ha cuestionado también por considerar que en él se oculta la formación de una nueva moral y un orden político de derechos individuales y elección privada, donde la responsabilidad pública del gobierno se orienta al individuo como consumidor, no como ciudadano. La idea de que el bienestar general de la sociedad está mejor servido cuando a cada individuo se le impulsa a conseguir su propio bienestar, conduce al rechazo de cualquier clase de teoría del estado que superponga valores más altos que los individuales:

«El modelo de humanidad sobre el que recae el postulado del autointerés ignora los asuntos morales que necesariamente se perfilan desde el contexto de las personas como animales sociales. Como resultado, el análisis ignora la contribución de las decisiones sociales a la eficiencia y al bienestar» (BOWE, BALL y GOLD, 1992: 227).

Desde algunos sectores se han interpretado las medidas gubernamentales como una cuestión de carácter político. Las reformas realizadas, y especialmente la creación de escuelas de financiación directa, se consideran como una estrategia para reducir el poder de las LEAs, la mayoría de las cuales estaban dominadas por los laboristas, o, simplemente, como una vía para aplicar medidas inter-

vencionistas desde el centro (BEARE y BOYD, 1993: 4-5; o BUSHER y SARAN, 1992: 2-3).

Por otra parte, las reformas encaminadas a introducir el modelo de libre mercado, que suponen un incremento de la descentralización del sistema, se acompañan de la centralización en el curriculum. Algunos autores aluden a esta doble tendencia argumentando que responde a contradicciones en la política conservadora, que pueden ser explicadas por la existencia de algunas ambigüedades internas en la filosofía del propio gobierno y, en general, en toda la llamada «nueva derecha», en la que conviven patrones de influencia bien distintos. Puede establecerse una división entre aquellos que enfatizan los méritos de una economía de libre mercado, a menudo denominados «neo-liberales» y aquellos otros que conceden mucha más importancia a un estado fuerte, denominados «neo-conservadores» (CHITTY, 1993: 212).

Desde posiciones menos críticas, se considera que en el contexto de otras iniciativas, por ejemplo la gestión local de escuelas (*LMS*), la introducción de un curriculum y una evaluación nacionales son requisitos esenciales para delegar la responsabilidad de la gestión en los consejos de gobierno de los centros, constituidos principalmente por miembros no especialistas. Por otro lado, al producirse la competencia entre escuelas, a raíz de la política de matrícula abierta, una tarea común, expresada en términos de objetivos de logro y programas de estudio, permite que se hagan comparaciones interescolares. La pérdida parcial de libertad para programar en el seno de una escuela puede ser compensada por la necesidad de asegurar la homogeneidad entre centros y la continuidad para aquellos alumnos que asistan a diferentes escuelas en distintas zonas del país.

En todo caso, sea cual sea la explicación buscada, parece claro que en el Reino Unido se hacen patentes las tensiones entre las tendencias de centralización y descentralización señaladas por distintos autores como un conflicto común a muchos de los sistemas educativos actuales (CHAPMAN, 1990: 18-21).

## II.2 Francia

Las reformas del sistema escolar realizadas en Francia en los pasados años han sido también valoradas de un modo desigual. Especialmente, la ley de 1989 recibió fuertes críticas, tanto globalmente como en muchos de sus objetivos prin-

cipales. En términos generales, la oposición tachó la Ley de Orientación de tímida y conservadora, denominando la política de Jospin como «laxitud socialista» (RAYNAUD y THIBAUD, 1990: 12). Desde distintas posiciones, se considera que, después de la crítica radical a la institución escolar por parte de los grupos más extremos de la izquierda a finales de los 60, los últimos gobiernos socialistas tomaron posiciones muy «pragmáticas», centradas en conseguir un sistema escolar adaptado a las demandas cada vez más complejas del sector económico.

Desde estos sectores críticos se afirma que, a pesar del gran incremento de alumnos en los niveles superiores del sistema, se ha prestado muy poca atención en la política educativa de los últimos años a la democratización real de la enseñanza. A partir del conflicto con la enseñanza privada, que tuvo lugar en 1984, la política educativa socialista se hizo mucho más conservadora. El término en boga fue el de calidad de enseñanza, a la que se dedicaron prácticamente todos los esfuerzos, olvidando otras políticas destinadas a mejorar la igualdad de oportunidades (MALE, 1992: 171).

Por lo que se refiere a las medidas concretas que establece la ley, uno de los aspectos criticados es la creación de un Consejo Nacional de Programas encargado de formular los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, etc. para todas las materias de enseñanza y en todos los niveles. Estos programas, al no ser contruidos por el profesorado y al no contar con su participación, en la práctica llegan al aula a través de los libros de texto, lo que no permite tener en consideración las necesidades del alumno ni realizar modificaciones con flexibilidad.

Por otra parte, se censura el que las reformas emprendidas, especialmente en lo que se refiere a conducir al 80% de un grupo de edad al nivel de *Baccalauréat*, corren el riesgo de fracasar y, al suponer un esfuerzo económico muy importante, paralizar la renovación de otros aspectos más esenciales en el sistema educativo francés. Algunos expertos consideran que esta medida producirá una «inflación» en el valor de los títulos, ya que se basa en «la ilusión de que un diploma que posea el 80% de un grupo de edad pueda procurar ventajas análogas a aquellas que permitía esperar cuando era atribuido al 20%» (RAYNAUD y THIBAUD, 1990: 153). A largo plazo, la devaluación de los títulos escolares tendrá consecuencias importantes en términos cualitativos, como el alargamiento artificial de los periodos de estudio, el descenso de los niveles académicos en el liceo o, incluso, la revalorización implícita en el mundo laboral de las instituciones más selectivas, es decir, las *grandes écoles* (RAYNAUD y THIBAUD, 1990: 153 y ss). La dificultad

para lograr este objetivo ha sido reconocida desde el Ministerio de Educación pocos años después de la aprobación de la ley. A juzgar por la evolución del sistema educativo, salvo que se produzcan grandes cambios, no será posible alcanzarlo para el año 2000 (MINISTRY OF EDUCATION, 1994: 55)<sup>2</sup>.

Adicionalmente, a pesar de los numerosos esfuerzos por mejorar la información sobre la enseñanza profesional y aumentar su prestigio, las familias continúan siendo reacias a enviar a sus hijos a las ramas técnicas. Las tasas decrecientes en los liceos vocacionales son un reflejo de esta escasa consideración de la formación profesional (MINISTRY OF EDUCATION, 1994: 68). Dichos esfuerzos no han modificado la estructura jerárquica del sistema, sino que en la práctica han creado nuevos estratos, correspondientes a nuevos diplomas. La crisis económica ha hecho tomar conciencia una vez más, a lo largo de la última década, de esta «debilidad» endémica de la sociedad francesa. El sistema todavía reposa en lo esencial sobre el principio de extracción de las élites, a pesar de una cierta democratización de determinados segmentos de la educación debida a la presión demográfica y a las necesidades de la economía (MAURICE, 1994: 37-38).

Por lo que se refiere a las medidas llevadas a cabo con el fin de modernizar el gobierno del sistema educativo y reducir el centralismo, las valoraciones son también desiguales. Aún existen tensiones importantes entre el estado y las colectividades locales e incluso entre estas últimas entre sí, sucediéndose con frecuencia problemas de competencias<sup>3</sup>. Especialmente, en lo referido a cuestiones pedagógicas no se han establecido con claridad los ámbitos de intervención de cada uno de los niveles desconcentrados, permaneciendo la práctica totalidad de las decisiones importantes en manos del gobierno central.

Por otra parte, se encuentran obstáculos al proceso de descentralización tanto por parte del Ministerio de Educación como de los propios ciudadanos. Es significativo, por ejemplo, cómo las medidas de desconcentración se llevan a la práctica por medio de instrucciones emanadas desde los servicios centrales hacia los servicios periféricos de la administración. Desde el Ministerio se considera que el

---

<sup>2</sup> No obstante, el crecimiento del número de alumnos con titulaciones está siendo espectacular en los últimos años. De seguir así la tendencia actual, se prevé que en el año 2003, el 72% de los alumnos obtendrán el título de Bachillerato, cifra que en el año 1988 era del 28%. *Education et formations*, 39, 1994. «Scenário de développement du système éducatif 1994-2003», cfr. pp. 73-74.

<sup>3</sup> Esta opinión se refleja, por ejemplo, en INSTITUT FRANÇAIS DES SCIENCES ADMINISTRATIVES (1992: 35); o en MARCOU (1992: 214 y ss).

creciente número de implicados en el sistema y su mayor autonomía suponen el riesgo de perder la coherencia y se afirma que:

«No existe una correlación simple entre los resultados de un sistema y el grado de descentralización del mismo. Desde el punto de vista de la efectividad, y de los logros educativos en particular, no hay correlación en ningún caso. Desde el punto de vista de la justicia, por otra parte, los sistemas más descentralizados parecen incrementar las desigualdades» (MINISTRY OF EDUCATION, 1994: 111).

Por su parte, los sectores de la oposición más cercanos a la izquierda consideran que las medidas que dotan de autonomía a los centros escolares, al tratar a éstos con los mismos criterios que a la empresa, pueden ser peligrosas para el sistema educativo y conducir a un refuerzo del elitismo. Desde esta perspectiva se insiste en la necesidad de mantener la consideración de la educación como servicio público organizado por el estado:

«La *autonomía* de los centros, la búsqueda de distintos colaboradores del medio financiero [...] hacen que se llegue a una *escuela desigualitaria*, a un mosaico de establecimientos con objetivos diferentes y, por ende, de ambiciones limitadas» (SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN, 1991: 350, *Cursiva en el original*)<sup>4</sup>.

Por otra parte, existen dificultades para modificar los hábitos de funcionamiento que han estado vigentes durante largo tiempo:

«El centralismo francés no es solamente un exceso de poder burocrático o tecnocrático del estado. Forma también parte de la cultura del ciudadano francés para el que el estado es, de todos modos, el responsable último del funcionamiento de la sociedad» (SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN, 1991: 116-117).

No obstante, a pesar de las críticas que hayan suscitado las reformas de los pasados años, es preciso tener en cuenta que ni el debate político ni las reacciones sociales originadas por ellas han sido tan radicales como en ocasiones anteriores. Una posible explicación es que las reformas actuales parten de un consenso explícito sobre ciertos aspectos básicos, compartidos por la mayor parte de la sociedad francesa, especialmente en lo que se refiere a la actualización del sistema educativo con vistas al sector económico.

---

<sup>4</sup> Esta afirmación pertenece a la Confederación Nacional del Trabajo-Fuerza Obrera. Opiniones muy semejantes son expresadas por otros sindicatos en este mismo informe.

### II.3 España

También en el caso de España las reformas del sistema educativo han sido muy criticadas y, a menudo, desde ángulos contrapuestos. Por lo que se refiere a la LOGSE, algunos sectores denunciaron la ausencia de un debate real en su elaboración, especialmente con el profesorado, así como un excesivo dirigismo en su implantación. En este sentido, se considera que en la reforma hay un discurso descendente, en el que las decisiones relevantes son tomadas casi exclusivamente por la administración, siendo ajenas al contexto educativo, así como uniformes y simultáneas para todos los centros, independientemente de la realidad de los mismos<sup>5</sup>. Se produce de este modo una división de papeles entre los que planifican y los que ejecutan cuyas consecuencias en la educación pueden ser peligrosas (SANTOS GUERRA, 1994: 84-85). Para otros grupos, se considera que la ley impone un modelo tecnocrático contrario a las declaraciones. Según ellos, la reforma no lucha por conseguir mayores cotas de justicia o libertades públicas, sino el ajuste del sistema educativo a las necesidades del mercado de trabajo, así como al logro de una mayor productividad y competitividad (BELTRAN, 1991: 219).

En los primeros años de implantación de la ley, parece evidente que su aplicación no ha estado exenta de problemas, entre los que destacan los de carácter económico. Las medidas que la LOGSE contempla son muy costosas en términos económicos, lo que exige un notable incremento de los recursos destinados a educación. A pesar de ello, en la ley no se reguló nada concreto sobre la financiación de la reforma, sino únicamente el compromiso general de alcanzar, al final del proceso de implantación de la misma, una inversión similar a la del resto de los países comunitarios<sup>6</sup>.

No obstante, además del aumento de recursos, para alcanzar los resultados previstos por la reforma eran necesarios también algunos cambios de fondo en relación con el profesorado. El esfuerzo requerido a los docentes no se ha

---

<sup>5</sup> Esta rigidez en el diseño y aplicación de la reforma es incluso reconocida por sectores cercanos a los equipos ministeriales que la pusieron en marcha. Así, por ejemplo A. Fierro escribe: «La Reforma ha nacido y se implanta con poca flexibilidad, dejando escasos resquicios al propio dinamismo interno de la escuela. Puede generar por ello una intensa inercia institucional y profesoral que haga difícil por mucho tiempo nuevos cambios» (FIERRO, 1994: 35).

<sup>6</sup> En la Disposición Adicional Tercera de la Ley se recoge el compromiso de alcanzar, al finalizar el periodo de implantación de la reforma, un gasto público en educación equiparable al de los países comunitarios, que se sitúa en torno al 6% del PIB.

acompañado realmente de una revalorización social y profesional de su tarea. La preparación del nuevo modelo de profesor perseguido por la LOGSE hubiera pasado por reconsiderar factores que no fueron contemplados, incluidos aquellos externos a las instituciones formativas, como pueden ser la selección de los futuros docentes, el aumento del atractivo profesional de la enseñanza, la revisión del nivel académico de los estudios de los profesores de infantil y primaria, etc.

Por lo que se refiere a las diferentes etapas establecidas por la LOGSE, puede decirse que casi todas ellas han suscitado la oposición de determinados sectores. No obstante, parece ser una idea generalizada la de que las mayores dificultades se encuentran sobre todo en la enseñanza secundaria y profesional. La organización prevista para la etapa de secundaria obligatoria es extremadamente compleja y costosa, al requerir una readaptación importante en el mapa escolar, los centros, el profesorado, etc. El curriculum de esta etapa ha dado lugar, además, a valoraciones muy discrepantes. El Bachillerato, por su parte, presenta también problemas organizativos, a los que se añade el temor de que su corta duración proporcione una formación insuficiente:

«La LOGSE ha optado por mantener la educación común hasta los dieciséis, pero al precio de un Bachillerato no sólo breve [...] sino complejo, cargado de funciones no fáciles de cumplir equilibradamente y a la vez» (FIERRO, 1994: 23-24).

El ámbito de la Formación Profesional es uno de los más problemáticos en el sistema escolar, por lo que la reforma de este nivel se presenta como uno de los temas más complejos para el futuro próximo. Para conseguir que exista la necesaria adecuación entre la formación ofrecida y las necesidades del mercado de trabajo, se requiere la implicación de los distintos sectores de la educación y del mundo productivo, así como un sistema eficaz de previsión de empleo, tareas que no resultarán sencillas si se tiene en cuenta la escasa tradición con la que España cuenta en este sentido.

Al margen de la reforma estructural del sistema, existen también opiniones críticas hacia otros aspectos del aparato escolar. Uno de los principales se refiere al gobierno del sistema educativo. A este respecto, se señala la necesidad de conseguir una mejor coordinación entre las diferentes administraciones educativas. Además de las necesarias relaciones de coordinación entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, deben existir también relaciones de control por parte del Estado hacia las Comunidades, pero estas últimas son

«consideradas por algunos como relaciones de subordinación y hasta de conflicto» (ESPINOSA, 1991: 64).

Por otra parte, es obvio que el proceso de descentralización educativa no finaliza en el nivel de las Comunidades Autónomas, sino que exige una progresiva delegación de funciones, de manera que otros niveles —distritos, municipios y las propias escuelas— tengan un peso real en la política escolar. En este sentido, en la mayoría de las Comunidades Autónomas apenas se aprecian los resultados de una descentralización efectiva, siendo lo más frecuente que sus estructuras reproduzcan el tradicional modelo centralista del Estado (ZUFIAURRE, 1994: 161).

Desde una perspectiva más global, la crítica hacia la política educativa del periodo de gobierno socialista se ha centrado en el cambio de orientación en las medidas tomadas en los primeros años a los últimos (ZUFIAURRE, 1994: 45). Asimismo, se considera excesivo el número de leyes orgánicas aprobadas y reformas emprendidas, que han alterado la vida de los centros y han producido un efecto de cansancio entre el profesorado. Paralelamente, sin embargo, se han abandonado un cierto número de temas esenciales, como la descentralización del sistema o el desarrollo de la Alta Inspección, que siguen sin resolverse. La falta de atención a estos importantes aspectos se explica desde los sectores críticos fundamentalmente por razones de naturaleza política.

### **III. ALGUNAS ANOTACIONES COMPARATIVAS**

La comparación de las reformas educativas llevadas a cabo en Francia, el Reino Unido y España en los años pasados encierra numerosas dificultades, puesto que, en cada caso, los cambios realizados en el sistema educativo deben ser tratados en relación con el contexto nacional en el que se inscriben. Dicho contexto, aún cuando guarda elementos comunes derivados de la situación occidental y comunitaria de los tres países, tiene, sin embargo, aspectos diferenciales relevantes, vinculados tanto a su peculiar evolución histórica como a su propia coyuntura en el momento de emprender las innovaciones en el sistema escolar. Así, por ejemplo, en dos de los tres casos, Francia y España, las reformas han sido realizadas desde gobiernos de orientación socialista, mientras en el caso británico lo han sido por gobiernos de signo conservador. Igualmente, los factores demográficos presentan diferencias importantes. Mientras en Francia y España, a

pesar del descenso de la natalidad, la década de los 90 presenta todavía un fuerte aumento de la demanda social de educación, especialmente en la enseñanza secundaria y superior, el Reino Unido asiste ya a una importante reducción en términos absolutos del número de estudiantes<sup>7</sup>. Por otra parte, la situación económica, aunque compartida en buena medida por los tres países, se muestra también diferente al analizar cada caso concreto, con un sector productivo mucho más vinculado al mundo de la educación en el caso británico que en el de los dos países mediterráneos.

No obstante, a pesar de las citadas dificultades, puede intentarse llevar a cabo un breve repaso comparativo que aborde, al menos, algunos de los aspectos principales de los cambios habidos en los tres sistemas.

Respecto a los aspectos abordados por las reformas, puede decirse que en relación con la estructura del sistema educativo, sólo en España se ha planteado un cambio global. En el Reino Unido prácticamente no ha habido modificaciones en este sentido, mientras en Francia, aunque es cierto que, como se ha mencionado, se introdujeron novedades en algunos niveles de enseñanza, en líneas generales se trata de modificaciones parciales en el seno de los niveles existentes, es decir, sin alterar en lo esencial la estructura vigente en el sistema educativo.

El *currículum*, por el contrario, sí ha sido objeto de cambios en los tres sistemas, al menos en lo que se refiere a la etapa de educación obligatoria. En algunos aspectos, podrían encontrarse elementos comunes a todas las reformas, tales como el refuerzo de la presencia de las lenguas extranjeras, con más intensidad en el caso español, la atención a materias de carácter tecnológico y la consideración del logro de objetivos de carácter no estrictamente disciplinar. No obstante, en esta temática un aspecto diferencial de cierta importancia lo constituye el enfoque otorgado al principio de comprensividad. Mientras en Francia y en España durante la etapa de secundaria se intenta mantener en lo posible la existencia de un *currículum* común, Reino Unido, cada vez más, se aleja de esta idea, no sólo por la organización de grupos homogéneos en el seno de las escuelas, sino por el incremento progresivo de la opcionalidad entre asignaturas y la flexibilidad curricular a partir de los 14 años al que han ido conduciendo progresivamente las diferentes revisiones del *currículum* nacional (DEARING, 1994).

---

<sup>7</sup> Las previsiones estadísticas señalaban un descenso de dos millones de alumnos en el periodo comprendido entre 1977 y 1990 (THOMAS y SIMKINS, 1987: 7).

En relación con el **gobierno y administración** del sistema educativo también los tres países han iniciado procesos reformadores de importancia. Como se ha señalado, en el Reino Unido se ha alterado la fórmula tradicional que definía al sistema como «un sistema nacional administrado localmente», puesto que las reformas han incrementado tanto las competencias de la administración central como las de los propios centros de enseñanza, limitando, como contrapartida, los poderes de las autoridades locales. En Francia, por el contrario, se ha intentado otorgar un mayor peso precisamente a las comunidades locales, especialmente las Regiones y Departamentos, en la administración de la educación. España, en este sentido, es de los tres países el que ha tomado medidas más claras para la descentralización en la administración del sistema, otorgando a las Comunidades Autónomas un peso trascendental en el gobierno de la educación. Estos cambios, aunque inicialmente de signo contrario, han aproximado en cierta medida a los tres sistemas, ya que si se analizan sus situaciones de partida se observa una confluencia hacia posiciones más intermedias en el continuo centralización- descentralización de aquellas de las que partían. Puede decirse que, en los tres países, además, las modificaciones introducidas en este sentido han constituido uno de los aspectos más polémicos de las reformas educativas.

También en los tres casos es importante constatar el mayor protagonismo otorgado a los centros de enseñanza como unidades organizativas. Aunque, sin duda, el alcance de las reformas es mucho mayor en este tema en el caso del Reino Unido, donde se han delegado en las escuelas amplias responsabilidades de toma de decisiones y de gestión económica, de personal etc., también es patente en el caso de Francia, especialmente en el nivel de secundaria, la tendencia a reforzar la autonomía y la responsabilidad de los centros. De una manera más tímida, en España, tras la introducción de los Proyectos Educativos y Curriculares de centro, se aprecia también una evolución en este sentido. Una posible explicación a esta línea compartida por los tres sistemas, y por muchos otros en todo el mundo occidental, podría buscarse en el impulso hacia la autonomía escolar derivado de los planteamientos de los denominados estudios sobre escuelas eficaces.

Las reformas en la **inspección y evaluación** han estado también presentes en los tres casos considerados. De nuevo aquí el Reino Unido es el país que ha efectuado un cambio más radical, a raíz del nuevo sistema de inspección y de la obligación para los centros de «rendir cuentas» no sólo ante la administración, sino

ante la comunidad en general, haciendo públicos sus resultados en los exámenes nacionales. No obstante, también Francia y España han puesto en funcionamiento en los años pasados mecanismos de evaluación del sistema educativo, inscribiéndose de este modo dentro de la tendencia común a todos los países occidentales de evaluar tanto el funcionamiento como los resultados de sus servicios de educación.

También todas las reformas han abordado, como es lógico, aspectos relativos al **profesorado**. Ahora bien, la orientación y el alcance de los cambios en este ámbito son diferentes. La formación inicial del profesorado ha sufrido modificaciones de verdadera trascendencia en Francia y, hasta cierto punto, en el Reino Unido, países donde se exige una titulación universitaria superior y homogénea para todos los docentes. Este punto no es compartido por la reforma española, que se limitó a modificar algunos aspectos parciales necesarios para adaptar el anterior sistema a los cambios producidos por la reforma. Por otra parte, en los otros dos países ha habido novedades de importancia en los sistemas de selección del profesorado, posiblemente vinculados al creciente problema de la escasez de docentes, aspecto que, en España, está todavía lejos de hacerse notar. En las condiciones de trabajo, también el Reino Unido y Francia han puesto en práctica modificaciones de importancia, aunque en ocasiones de signo contrario. Una vez más, en España, los cambios en esta cuestión se han limitado casi exclusivamente a declaraciones de intenciones.

En líneas generales, podría considerarse que de las tres reformas, es la del Reino Unido la que supone cambios más radicales para la educación. Aún sin negar la trascendencia de las medidas adoptadas en España y Francia, puede considerarse que, desde una perspectiva política, las novedades introducidas por ellas suponen menores alteraciones en los esquemas de funcionamiento del sector educativo. El Reino Unido, por el contrario, al aplicar al mundo de la educación un modelo procedente del sector productivo, ha incorporado cambios no sólo el funcionamiento del sistema o incluso en sus objetivos, sino también en muchos de los valores que tradicionalmente lo han sustentado.

No obstante lo anterior, el análisis detallado de algunas de las reformas introducidas en Francia y en España muestra también que, aún sin llegar a las posiciones adoptadas en el caso británico, la lógica económica ha ejercido también una fuerte influencia en estos países. Parece constatarse cómo, en líneas generales, en el enfoque de la utilidad de la educación prima el punto de vista económico. Si

hace unos años tendía a considerarse que cualquier inversión en educación era buena por sí misma, puesto que contribuía al desarrollo económico y al establecimiento de una sociedad en la que las oportunidades no dependían del bagaje familiar, en el momento actual parece tener prioridad otro enfoque en el que, sin perder la idea de la estrecha conexión entre educación y desarrollo económico, se enfatizan expresamente los aspectos de formación orientados a las necesidades del sector productivo (THOMAS y SIMKINS, 1987: 8 y ss). Puede ser precisamente esta evolución, estrechamente ligada a factores de carácter ideológico, la que ayude a explicar cómo desde las diferentes posiciones políticas se justifican o, incluso, se defienden ahora postulados que hace unos años hubieran sido rechazados y hubieran dado lugar a enfrentamientos.

Este acuerdo entre los distintos sectores de opinión se produce especialmente en lo que se refiere a la actualización del sistema educativo con vistas al sector económico. La utilización de esta lógica de orientación primordialmente económica tiene muchas consecuencias para el sistema educativo, como exigir de éste un determinado nivel de rendimiento; justificar la inversión en educación a partir de un modelo de optimización del gasto público; definir los contenidos de la formación en función de las necesidades del sector productivo; transponer los criterios de evaluación económica al campo de la educación, etc.<sup>8</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, B. y CALCINE, A.M. (1992): *Le professeur d'école* (Poitiers, Nathan).
- BALL, S.J. (1994): *Educational Reform. A Critical and Poststructural Approach* (Milton Keynes, Open University Press).
- BASH, L. y COULBY, D. (1989): *The Education Reform Act. Competition and Control* (London, Cassell).
- BEARE, H. y BOYD, W.L. (Eds.) (1993): *Reestructuring Schools. An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools* (Bristol, The Falmer Press).

---

<sup>8</sup> Aunque esta afirmación hace referencia especialmente al caso francés, puede ser extrapolada a la mayoría de las sociedades occidentales de finales del siglo XX (SECRETARIAT D'ÉTAT AU PLAN, 1991: 186).

- BELTRAN, F. (1991): *Política y reformas curriculares* (Valencia, Universitat de Valencia).
- BOBASCH, M. y REVERCHON, A. (1995): Classes prépas: les nouvelles voies de l'élite, *Le Monde de l'éducation*, 223, pp. 30-48.
- BOWE, R.; BALL, S.J. y GOLD, A. (1992): *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in Policy Sociology* (London, Routledge).
- BURGESS, T. (Ed.) (1992): *Accountability in Schools* (Essex, Longman).
- BUSHER, H. y SARAN, R. (1992): *Teachers' Conditions of Employment. A Study of School Management* (London, Kogan Page—The Institute of Education University of London). *Cahiers pédagogiques*. «La décentralisation», 325, 1994.
- CARL, J. (1994): Parental Choice as National Policy in England and the United States, *Comparative Education Review*, 3, pp. 294-322.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1995): *El Sistema Educativo Español. 1995* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- CHAPMAN, J. (Ed.) (1990): *School-Based Decision-Making and Management* (London, The Falmer Press).
- CHARLOT, B. (Coord.) (1994): *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (Paris, Armand Colin).
- CHITTY, C. (1989): *Towards a New Education System. The Victory of the New Right?* (London, The Falmer Press).
- CHITTY, C. (Ed.) (1993): *The National Curriculum. Is it working?* (London, Longman).
- COOKSON, P.W., SADOVNIK, A.R. y SEMEL, S.F. (Eds.) (1992): *International Handbook of Educational Reform* (New York, Greenwood Press).
- CROISSANDEAU, J.M. (1993): *Les bonnes notes de la France. Trente ans d'éducation* (Paris, Seuil).
- DEARING, R. (1994): *The National Curriculum and its Assessment. Final Report* (London, School Curriculum and Assessment Authority).
- DEMAILLY, L. (1991): *Le Collège. Crise, mythes et métiers* (Lille, Presses Universitaires de Lille).

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1992a): *Choice and Diversity: A New Framework for Schools* (London, HMSO).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1992b): *The implementation of Local Management of Schools* (London, HMSO).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1996): *Education Act* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1986): *Education (n. 2) Act* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Education Reform Act* (London, HMSO).
- DURAND-PRINGBORNE, C. (1992): *L'Education Nationale. Une culture, un service, un système* (Poitiers, Nathan).
- DURU-BELLAT, M. y MINGAT, A. (1993): *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif* (Paris, Presses Universitaires de France).
- Education et formations*, «Scenario de développement du système éducatif 1994-2003», 39, 1994.
- ESPINOSA GONZÁLEZ, A. (1991): *Reforma, inspección y evaluación educativa* (Madrid, Escuela Española).
- FERRY, F. (1995): L'inspection pédagogique dans le système éducatif d'aujourd'hui, *Savoir, Education, Formation*, 2, pp. 183-196.
- FIERRO, A. (1994): Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española, *Revista de Educación*, 305, pp. 13-36.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1994): *Reformas educativas en Europa* (Madrid, CECE-ITE).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1995): Reformas educativas en el Este y Oeste de Europa: una visión de conjunto, *Revista Española de Educación Comparada*, 1, pp. 9-27.
- GRANHEIM, M., KOGAN, M. y LUNDGREN, U. (Eds.) (1990): *Evaluation as Policy-making. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System* (London, Jessica Kingsley).
- GRAVES, N. (1988): *The Education Crisis: Wich Way Now?* (London, Christopher Helm).

- HAUT COMITE EDUCATION-ECONOMIE (1988): *Education-Economie. Quel système éducatif pour la société de l'an 2000? Rapport présenté au Ministre de l'Education Nationale* (Paris, La Documentation Française).
- HEWTON, E. y WEST, N. (1992): *Appraising Primary Headteachers* (Buckingham, Open University Press).
- I.A.C. (1991): *Fourth Report of the Interim Advisory Committee on School Teachers' Pay and Conditions* (London, HMSO).
- INSTITUT FRANÇAIS DES SCIENCES ADMINISTRATIVES (1992): *L'Administration de l'Education Nationale* (Paris, Economica).
- JONES, K. (1989): *Right Turn: The Conservative Revolution in Education* (London, Hutchinson Radius).
- LA BORDERIE, R. (1995): 20 facetes du système éducatif français (Poitiers, Nathan).
- LAUGLO, J. (1995): Forms of Decentralization and their Implications for Education, *Comparative Education*, 1, pp. 5-29.
- LAWRENCE, I. (1993): *Power and Politics at the Department of Education and Science* (London, Cassell).
- LAWTON, D. (1992): *Education and Politics in the 1990s. Conflict or Consensus?* (London, The Falmer Press).
- LAWTON, D. (1994): *The Tory Mind on Education* (London, The Falmer Press).
- LEIGHTON, P. (1992): *Schools and Employment Law* (London, Cassell).
- LEROY, A.M. (1993): *La répartition des compétences dans le système éducatif français* (Paris, Ministère de l'Education Nationale).
- MACKINNON, D., STATHAM, J. y HALES, M. (1996): *Education in the UK. Facts & Figures* (London, Hodder & Stoughton).
- MALE, G.A. (1992): France, en P.W. COOKSON, A.R. SADOVNIK y S.F. SEMEL, *International Handbook of Educational Reform*, pp. 169-182 (New York, Greenwood Press).
- MARCOU, G., COSTA, J.P. y DURAND-PRINBORGNE, C. (Eds.) (1992): *La décision dans l'éducation nationale* (Lille, Presses Universitaires de Lille).

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991): *La reforma educativa española* (Madrid, UNED).
- MARTÍN IZQUIERDO, H. (1991): *Educación y desarrollo económico en España* (Valladolid, Universidad de Valladolid).
- MAURICE, M. (1994): L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. Comparaisons France-Allemagne-Japon, *Revue internationale d'éducation*. Sèvres, 1, pp. 35-45.
- MCGINN, N.F. (1990): Forms of Governance, en R.M. THOMAS, *International comparative Education. Practices, Issues & Prospects*, pp. 109-138 (Oxford, Pergamon Press).
- MCNAIR, J.M. y BEATTIE, N. (1991): *Education for the new Spain* (Liverpool, Centre for Community and Educational Policy Studies).
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989): *Loi d'Orientation sur l'Éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989* (Paris, Ministère de l'Éducation Nationale).
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990): *Education pour tous: politiques et stratégies rénovées pour les années 1990* (Paris, Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération).
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993): *Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle* (Paris, Ministère de l'Éducation Nationale: Service d'Information).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos: LODE* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTRY OF EDUCATION (1994): *The French Education System. Background Report to OECD* (Paris, Ministry of Education).
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós).

- ORMSTON, M. y SHAW, M. (1993): *Inspection: a Preparation Guide for Schools* (Essex, Longman).
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona, Labor).
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1992): Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental, *Revista de Educación*, 299, pp. 353-376.
- RAYNAUD, P. y THIBAUD, P. (1990): *La fin de l'Ecole Républicaine* (París, Calmann-Lévy).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990, *Revista de Educación*, 305, pp. 81-101.
- SAYER, J. (1993): *The Future Governance of Education* (London, Cassell).
- SECRETARIAT D'ETAT AU PLAN (1991): *Eduquer pour demain. Acteurs et partenaires* (Paris, La Decouverte/La Documentation Française).
- SHARP, P. y DUNFORD, P. (1990): *The Education System in England and Wales* (London, Longman).
- THOMAS, H. y SIMKINS, T. (1987): *Economics and the Management of Education: Emerging Themes* (London, The Falmer Press).
- THOMAS, R.M. (Ed.) (1990): *International comparative Education. Practices, Issues & Prospects* (Oxford, Pergamon Press).
- EURYDICE (1990): *Reforme Educative. France 1989* (Bruxelles, Eurydice).
- WRAGG, E.C. y PARTINGTON, J.A. (1989): *A Handbook for School Governors* (London, Routledge).
- ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la reforma educativa. 1982-1994* (Barcelona, Icaria).

## **RESUMEN**

---

Desde una perspectiva únicamente aproximativa, este trabajo lleva a cabo un breve repaso de las reformas realizadas en los últimos años en el sistema educativo de tres países europeos: Reino Unido, Francia y España. Tras la consideración de los principales cambios introducidos por las leyes de reforma en relación con la estructura del sistema, el curriculum, el profesorado y el gobierno y la administración de la educación, se presenta la valoración crítica de algunos de los aspectos más relevantes de las reformas. Por último, se realizan algunas reflexiones globales derivadas de la comparación entre los tres casos tratados.

## **ABSTRACT**

---

This paper develops a brief revision of the latest reforms that have taken place in the Educational system of three European countries: United Kingdom, France and Spain. A critical analysis is made of the main changes introduced by the Educational laws concerning the structure of the system, the curriculum, the staff, and the government and administration of the education. In the last part of the paper the author offers some global reflexions after the comparison of these three countries.