

EL IMPULSO EN FAVOR
DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS

D. JESÚS JAVIER MARCOTEGUI ROS
CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL GOBIERNO DE NAVARRA

Nafarroako Gobernua
Hezkuntza eta Kultura
Departamentua



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

EL IMPULSO EN FAVOR
DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS

D. JESÚS JAVIER MARCOTEGUI ROS
CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL GOBIERNO DE NAVARRA

PONENCIA PRESENTADA EN LAS JORNADAS DE POLÍTICA EDUCATIVA
«EDUCACIÓN PARA LA ESPAÑA DE LAS OPORTUNIDADES»
ORGANIZADAS POR EL PARTIDO POPULAR Y EL GRUPO POPULAR EUROPEO

Madrid, 17 de diciembre de 1998

Nafarroako Gobernua
Hezkuntza eta Kultura
Departamentua



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

Edita: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra

D.L.: NA 438-1999

Fotocomposición: Pretexto

Impresión: Linegrafic

ÍNDICE

1. ¿QUÉ ES LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA?	7
1.1. Un concepto ambiguo	7
1.2. Elementos que determinan la calidad de la enseñanza	10
2. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: LA LODE Y LA LOGSE	13
2.1. Educación en valores: proyecto educativo y gestión de centro	14
2.2. Mejora del rendimiento escolar	15
2.2.1. Ampliación del periodo de escolarización	15
2.2.2. Objetivos básicos y propedeúticos	16
2.2.3. Comprensividad y diversidad	20
2.2.4. Medidas de atención a las necesidades formativas en la ESO	22
3. ¿CAMBIAR LA LOGSE O RELEER LA LOGSE?	25
4. CONCLUSIONES	30

1. ¿QUÉ ES LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA?

1.1. *Un concepto ambiguo*

El concepto de **calidad de enseñanza** resulta ambiguo, quizá por el abuso que en los últimos 30 años se ha hecho de él. Cualquier reivindicación relativa al sistema educativo, al funcionamiento de las escuelas o al *status* del profesorado se ha planteado siempre bajo la protección del concepto *calidad de enseñanza*. ¿Quién no desea mejorar la calidad de la enseñanza impartida en nuestros centros? La demanda de un profesor más para el aula se hace en beneficio de la calidad de enseñanza; la mejora en las instalaciones físicas o el equipamiento del centro se justifica por la calidad; un nuevo diseño de la participación; un nuevo curso de perfeccionamiento; mayor financiación... Podríamos seguir citando ejemplos. La justificación es siempre la misma: la calidad de la enseñanza.

Estoy convencido de que hemos dado por sobreentendido el contenido profundo del concepto de calidad de enseñanza sin haberlo analizado seriamente. De ahí que cada cual lo haya interpretado conforme a las circunstancias del momento, conforme a sus intereses personales, confundiendo en la mayoría de las ocasiones el concepto de calidad de enseñanza con calidad de las estructuras académicas, personales o materiales del sistema educativo.

El concepto de calidad tiene un contenido diferente dependiendo del sector de la comunidad educativa que haga el correspondiente juicio de valor: el profesor puede estar pen-

sado en mejorar las condiciones personales con las que desempeña su importante cometido; las asociaciones de padres pueden referirse a las condiciones materiales de los centros; la autoridad local puede imaginar la mejora en las infraestructuras del servicio público educativo; las autoridades regionales o centrales del Estado pueden asociarlo con la mejora de las condiciones materiales de toda la red educativa en su conjunto.

No he encontrado un solo texto sobre política educativa que no trate de modo singular de la calidad de enseñanza. En ocasiones de modo implícito, como cuando se definen los objetivos de la actividad educativa:

Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles¹.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad².

...La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y

1. Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, de 4 de agosto, BOE n.º 187 de 6 de agosto de 1970 (en adelante Ley General de Educación); preámbulo, párrafo 12.

2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, BOE n.º 238, de 4 de octubre (en adelante LOGSE); preámbulo, párrafo 2.º.

cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores³.

Porque no hay que «dejar sin explotar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona»⁴.

Los dos primeros textos pertenecen a los preámbulos de la Ley General de Educación (1970) y de la LOGSE (1990). El tercero corresponde al Informe a la UNESCO de Jacques Delors (1996). Los tres señalan objetivos de calidad cuyo logro implica el empleo de recursos materiales, pero no sólo recursos materiales. Si los objetivos citados no se alcanzaran, con independencia de cual sea el grado de desarrollo del sistema educativo y la actividad que soporta, éste sería un sistema fracasado, carente de calidad, por muchos medios materiales, personales o recursos económicos que consumiera.

En otras ocasiones la cuestión se trata explícitamente y se define la calidad de enseñanza como uno de los objetivos fundamentales de las normativas o de las acciones educativas. En este caso, se señalan los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza⁵⁻⁶

3. DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Ed. Santillana, 1996 (a partir de ahora, *Informe Delors*), p. 95.

4. *Informe Delors*, p. 23: «Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para la comunicación con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor uno mismo».

5. Ley General de Educación, preámbulo, párrafo 14: «Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad de sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación... Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo

y que consecuentemente deben ser objeto de tratamiento normativo y de atención presupuestaria.

1.2. *Elementos que determinan la calidad de la enseñanza*

A mi juicio cabe distinguir dos clases de factores que de un modo u otro tienen que ver con el resultado educativo. Por una parte, hemos de considerar las personas que son sujetos activos o receptivos directos del proceso formativo. Se trata de los alumnos, las padres y madres y el profesorado. Los alumnos, a la vez sujetos activos y receptivos de la educación, deben poner todo su empeño, atención, esfuerzo y voluntad para cumplir con su deber so-

que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno evitando al propio tiempo la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar, la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitaría la subordinación del mismo al éxito en los exámenes».

6. LOGSE, preámbulo, párrafos, 30, 45, 46: «Asegurar la calidad de la enseñanza es una de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones substanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad. Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor». La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo (Cfr. LOGSE, título IV «De la calidad de la enseñanza»).

cial de formarse. Por razones diversas (algunas de índole personal, otras social), algunos sectores de esta población joven, sobre todo en situaciones personales de desarrollo psicológico crítico, no encuentran el suficiente estímulo social para adoptar estas actitudes frente al estudio. Los padres, de forma paradójica con la enorme esperanza que depositan en el sistema educativo, con excesiva frecuencia hacen dejación de sus derechos y obligaciones en el proceso formativo de sus hijos. En muchas ocasiones, tanto ellos como el profesorado se ven desbordados por poderosos elementos formativos (y, por supuesto, deformativos) «(d)el mundo exterior que cada vez entran con mayor fuerza en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación»⁷.

Deberían, por tanto, adoptarse medidas de alcance social extraescolar, porque sin firme consenso social los objetivos formativos globales, los principios generales que inspiran los preceptos legales y la actividad educativa que amparan, carecen de suficiente potencia conformadora, quedan relegados a la ineficacia y se muestran incapaces de atender a la realidad a la que pretenden servir por quedar despegados de ella.

Entre estos tres elementos personales debe darse además una estrecha colaboración con la ayuda de las autoridades administrativas. Los padres (en los que reside el derecho de los hijos a la educación), los directores de los centros y los docentes son los elementos que

7. *Informe Delors*, p. 30: «Se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y formación de los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación. Así pues, el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por la familias o los movimientos religiosos, pero más informados. Por consiguiente, debe tener en cuenta ese nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por los jóvenes, para despertar en ellos el deseo de aprender y para hacerles ver que la información no es conocimiento, que exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad».

conforman uno de los tres pilares que coadyuvan al éxito de la reformas educativas, según se indica en el informe de la UNESCO⁸.

Esta estrecha colaboración entre la escuela y la familia, necesaria para conseguir la formación plena de la persona, requiere, entre otras condiciones, al menos en lo que se refiere a la aplicación de los modelos educativos legales, dar por agotado el debate político sobre los principios que sustentan las leyes educativas aprobadas y dar paso al debate técnico que busca, desde los principios asentados, el desarrollo normativo que satisfaga mejor las necesidades educativas reales en un contexto, momento y lugar determinados.

Las *reformas educativas* no las hacen las leyes sino los profesores llamados a aplicarlas. Con cierta frecuencia suelo afirmar que los que nos dedicamos a este oficio de la gestión de la administración educativa tenemos que diseñar modelos pensando en perturbar en el menor grado posible la labor del profesorado (y de las familias, por supuesto). Por lo tanto, siempre deberemos calibrar en su justa medida la importancia de las normas escritas y conocer con precisión el hacer de los profesores, el talante de la sociedad y, en especial, el esfuerzo familiar para valorar adecuadamente el nivel de formación adquirido por los alumnos y poder determinar así el grado de calidad alcanzado por el sistema educativo.

El otro conjunto de elementos vinculados con la calidad son todos ellos instrumentales, tienen un carácter complementario de los anteriores, sin cuya colaboración devienen en instrumentos inútiles. Se trata de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del

8. *Informe Delors*, p. 29: «En el pasado, la falta de compromiso firme por parte de alguno de los protagonistas mencionados provocó no pocas exclusiones. Resulta evidente, además, que los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo».

sistema educativo⁹. Todos ellos, deben estar al servicio de la realidad, esto es, de las necesidades educativas cambiantes.

Personalmente estimo que la calidad, sin perjuicio de otras consideraciones desde la perspectiva del interés general del Estado, radica en la confianza que la actividad de los profesores, de los centros o del sistema merece para el alumno o para el padre en la minoría de edad de aquél. Tal modo de concebir la calidad de enseñanza tiene mucho que ver, por lo tanto, con lo que en la década de los 80 se llamó **ideario del centro**, y en la de los 90 se llama **proyecto educativo de centro**, expresión ambos de la autonomía de los centros y de su singular personalidad, y está en conexión con el principio constitucional del deber que todo ciudadano tiene de formarse para el bien de la sociedad a la que pertenece y, por tanto, del derecho que le asiste a que se le faciliten los medios de enseñanza necesarios; es decir, con el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza reconocidos en la Constitución. La situación, excluyendo actitudes personales insolidarias que habría que impedir, se observa de forma radical cuando un padre residente en el medio rural, donde no puede ejercer su derecho a la libre elección de centro, con gran sacrificio familiar en lo económico y en lo afectivo, decide trasladar a sus hijos a otro centro educativo diferente del que dispone en la localidad.

2. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: LA LODE Y LA LOGSE

En el proceso educativo de la persona se distinguen dos dimensiones. Una, la de la formación, vinculada con el desarrollo en la persona de actitudes y hábitos adecuados. Otra, la de la instrucción que permite la adquisición de ciertas destrezas y conocimientos. La realización de la primera corresponde, fundamentalmente, a la propia persona, que tiene no sólo el derecho a la educación, sino el deber de adquirirla. Sólo por delegación en la minoría de

9. LOGSE, título IV: «De la calidad de las enseñanzas», art. 55.

edad esta responsabilidad se traslada al padre o tutor, sin perjuicio, en cualquier caso, del esfuerzo personal que todo alumno debe realizar. No hace falta poseer instrucción para formar al joven con unos buenos hábitos, modales y actitudes sociales, culturales, religiosas, morales... Por ello se puede afirmar y mantener que la formación se efectúa esencialmente en el ámbito de la cocina; es decir, en el ámbito familiar. La instrucción corresponde al maestro, a la escuela, aunque también por delegación (sólo por delegación) asume la formación. No obstante, nunca las acciones escolares deben perjudicar el proceso formativo personal emprendido, así como las normas educativas no deben perjudicar la labor del profesorado.

2.1. *Educación en valores: proyecto educativo y gestión de centro*

No me cabe duda de que una de las mejores aportaciones del nuevo sistema educativo es el anteriormente citado Proyecto Educativo de Centro, tal como se desarrolla en los reglamentos orgánicos de los centros¹⁰. El PEC supone un punto de inflexión en la dialéctica izquierda-derecha, en cuanto que rompe con la idea vigente hasta entonces de que el ideario de centro era algo propio de los centros privados, mientras que los centros públicos debían ofrecer una enseñanza *neutra*.

El reto ahora es cómo lograr que el Proyecto Educativo no se reduzca a una exigencia burocrática más de la administración educativa, sino que sea efectivamente el conjunto de principios, fines y objetivos que informen el quehacer diario de los centros educativos. Un factor decisivo a este respecto es que los equipos directivos y los claustros de profesores se identifiquen con el Proyecto y dispongan de la autonomía y de la autoridad necesarias para llevarlo a cabo. En este sentido pienso que es necesaria la revisión de la LODE, revisión que

10. R.D. 819/1993, de 28 de mayo, y R.D. 929/1993, de 18 de junio.

hizo la LOPEGCE, aunque de forma parcial y sin atreverse a romper demasiados esquemas preestablecidos. Desde la promulgación de la LODE han pasado 13 años, tiempo más que suficiente para tener una experiencia contrastada que oriente una nueva iniciativa legislativa. En concreto, el concepto de participación debería ser revisado con vistas a situar el derecho a participar en la vida escolar de todos los sectores que componen la comunidad educativa en el ámbito de responsabilidad que es propio de cada uno de ellos. Al mismo tiempo, sería oportuno reforzar el papel del equipo directivo con una autoridad que no sea únicamente la que le delega el consejo escolar. Pienso que la motivación del profesorado en general, no sólo de los que ocupan cargos directivos, pasa por este reforzamiento de la autonomía y de la capacidad de decisión en los ámbitos de competencia propios.

2.2. Mejora del rendimiento escolar

2.2.1. Ampliación del periodo de escolarización

No podemos imputar a la Ley, concretamente a la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, el supuesto bajo nivel de conocimientos ni las supuestas deficiencias en las actitudes y en los hábitos de los escolares. No podemos bajo ningún concepto aceptar la idea simplista de que en la actualidad los jóvenes conocen menos y consecuentemente están peor formados que los jóvenes del pasado. Si realmente se alcanzaran resultados peores de los que lógicamente cabría esperar, habría que buscar las causas en las malas soluciones técnicas dadas desde los principios de la ley a las necesidades educativas reales; en la dejación social de la responsabilidad educativa; en la escasa valoración de la escuela; en el posible efecto perverso de los poderosos medios de comunicación que interfieren la formación familiar y escolar e, incluso, en el deficiente hacer de algunos profesores, por qué no decirlo.

La extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años es un valor social evidente. La consideración del elemento socializador de la educación es otro valor social eviden-

te. Ahora bien, de no encontrarse soluciones técnicas adecuadas a las necesidades de la población escolar hasta los 16 años bien puede producirse un arrastre hacia abajo del nivel de conocimientos y de la calidad de la formación. No cabe duda de que el rendimiento escolar que puede alcanzar la totalidad de la población juvenil es más bajo que el que puede alcanzar una muestra reducida de ella bien seleccionada. No obstante, no pueden ser evaluados los resultados de la acción educativa con una visión simplista del sistema educativo. La población escolarizada en los años sesenta o setenta era menor y más seleccionada que la actual, por lo que los resultados educativos alcanzados por aquella no pueden tomarse como patrón de medida para cualquier otra. Deben compararse magnitudes equivalentes, es decir, la capacitación de la totalidad de la población juvenil de cualquier momento, estuviera o no escolarizada. Planteada la cuestión en estos términos, parece evidente que en la actualidad se enseña más y mejor que en el pasado, por el simple hecho de que la escuela en la actualidad atiende a la totalidad de los jóvenes. Hay quien afirma que nunca la escuela ha tenido tanto éxito como ahora.

2.2.2. Objetivos básicos y propedéuticos.

Cuestión diferente es la definición precisa y adecuada de los objetivos básicos que tendría que alcanzar la totalidad de los alumnos en el periodo de escolarización obligatoria y la determinación de los objetivos propedéuticos que deberían ser alcanzados por los jóvenes con interés y capacidad suficiente para conseguir una formación profesional (de grado medio o universitaria) en grado de excelencia.

Basta con estudiar en detalle las finalidades que la Ley determina para la enseñanza primaria (art. 12) y compararlas con las que establece para la secundaria obligatoria (art. 18) para afirmar que, aun ordenando para esta etapa objetivos básicos y terminales («transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa»), no omita objetivos propedéuticos («prepararle para acceder a la formación profesional o al bachillerato»).

La etapa 12-16 constituye una unidad desde el punto de vista de la psicología evolutiva y, en consecuencia, desde el punto de vista pedagógico resulta también evidente. Por eso, la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años es uno de los puntos menos discutidos de la LOGSE.

Ahora bien, esa unidad no va acompañada de simplicidad, sino todo lo contrario. A partir de la pubertad, las naturales diferencias de aptitudes, de intereses y de necesidades de los alumnos se van manifestando progresivamente de forma más clara, al tiempo que las diferencias socio-culturales de origen se hacen más patentes. No he encontrado análisis más lúcidos al respecto que los del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors (1996), que al enumerar las tensiones que están en el centro de la problemática del siglo XXI, incluye:

la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos dirigentes la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une¹¹.

La propia LOGSE se hace eco de esta tensión al constatar cómo se ha producido un «crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo» con miras a una «sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber», lo que em-

11. *Informe Delors*, p. 17.

puja a «los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación»¹² que les capacite para «ordenar críticamente la información y conocimientos recibidos»¹³.

En relación con ello no es posible olvidar que el contexto de la educación en que hemos de movernos es cada vez más europeo; en este sentido, la Ley indica que

la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros¹⁴.

Sin olvidar, no obstante, que se debe dar respuesta adecuada a aquellos alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial, sea permanente o temporal, debida a discapacidades, a trastornos de conducta graves o a situaciones socio-culturales desfavorecidas, puesto que «el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad» para poder «ejercer de manera crítica... la libertad, la to-

12. LOGSE, preámbulo, párrafo 14: «La extensión a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquella, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación».

13. LOGSE, párrafo 28: «En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente».

14. LOGSE, párrafo 15 del preámbulo.

lerancia y la solidaridad»¹⁵. A tal fin, el sistema educativo, conforme con el mandato de la Ley, deberá diseñar fórmulas «capa(ces) de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible»¹⁶.

Así pues, a la hora de desarrollar la normativa educativa nos encontramos, tal como dice el *Informe Delors*, ante el aparente dilema de «seleccionar y, con ello, multiplicar el fracaso escolar y los riesgos de exclusión, o igualar, pero en detrimento de la promoción de personas con talento»¹⁷. La solución que aporta la Comisión internacional es la diversificación de trayectorias o itinerarios formativos, manteniendo siempre «puentes»¹⁸ para corregir los posibles errores de orientación, porque

justamente cuando los jóvenes se enfrentan con los problemas de la adolescencia, cuando en cierto sentido se consideran maduros pero en realidad adolecen de falta de madurez y el futuro suscita en ellos más ansiedad que despreocupación, lo importante es ofrecerles lugares de aprendizaje y de descubrimiento, darles los instrumentos necesarios para pensar y preparar su porvenir, diversificar las trayectorias en función de sus capacidades, pero también

15. LOGSE, párrafo 2 del preámbulo.

16. LOGSE, párrafo 16 del preámbulo: «El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible».

17. *Informe Delors* p. 24: «La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias. De esta forma, saldríamos del terrible dilema que se plantea entre seleccionar, y, con ello, multiplicar el fracaso escolar y los riesgos de exclusión, o igualar, pero en detrimento de la promoción de personas con talento».

18. *Informe Delors* p. 26: «Entre las distintas vías que se ofrecen deberían figurar las ya tradicionales, más orientadas hacia la abstracción y la conceptualización, pero también las que, enriquecidas por una alternancia entre la escuela y la vida profesional o social, permitan sacar a la luz otro tipo de talentos y gustos. En cualquier caso habría que tender puentes entre esas vías, de manera que se pudieran corregir los errores de orientación que con demasiada frecuencia se comenten».

asegurar que las perspectivas de futuro no se cierran y que siempre sea posible reparar los errores o corregir la trayectoria¹⁹.

2.2.3. *Comprensividad y diversidad*

Como tuve ocasión de exponer en el seminario organizado por el Consejo Escolar del Estado sobre la implantación de la ESO, la comprensividad, que es propia de la enseñanza básica, atiende directamente a la función socializadora de la escuela y al principio de igualdad de oportunidades. De la escuela comprensiva se espera que se erija en factor dinamizador capaz de poner a todos los educandos en situación de alcanzar el *status* que corresponda a sus méritos, sin reproducir las diferencias sociales, culturales y económicas de origen.

El principio de diversificación, por su parte, que es propio de la enseñanza secundaria y superior, mira a la dimensión individualizante de la educación, en cuanto que ésta busca adaptarse a las características personales de cada estudiante, a sus intereses, a sus necesidades y a sus aptitudes, para ayudar a *educir* de cada uno lo mejor de su potencialidad.

La Educación Secundaria Obligatoria, en cuanto etapa de la enseñanza básica, debe ser comprensiva; en cuanto etapa de la enseñanza secundaria, diversificada. En la medida en que es básica, es también obligatoria y por tanto todos deberían poder alcanzar los objetivos que le son propios, lo cual plantea el problema de definir cuáles son los objetivos mínimos que la totalidad de la población puede y debe alcanzar en un contexto social y cultural determinado. En cuanto secundaria, la ESO tiene una finalidad propedéutica y aspira a los objetivos máximos que cada escolar es capaz de alcanzar conforme a sus intereses y conforme a sus aptitudes. La ESO es, por tanto, una etapa educativa híbrida, que asume en forma aparentemente antitética los binomios comprensividad-diversificación, enseñanza básica-secundaria, carácter terminal-carácter propedéutico de la etapa.

19. *Informe Delors*, p. 33.

Entiendo que la LOGSE apunta como solución la determinación de un justo equilibrio entre comprensividad y diversidad cuando afirma que

este periodo formativo común a todos los españoles, se realizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa²⁰.

Me parece importante destacar cómo, según el *Informe Delors* (cuyo espíritu en modo alguno contradice el de la LOGSE, sino que aporta claves interpretativas), la diversificación, lejos de ser un factor de segregación social como algunos quieren entender, es el método más adecuado para hacer real el principio de igualdad de oportunidades:

El respeto a la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales... Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

Por esto, «la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social»²¹.

20. LOGSE, párrafo 34 del preámbulo.

21. *Informe Delors*, p. 59.

Estas consideraciones nos están invitando a leer sin prejuicios la LOGSE, con lealtad a su texto, pero a la vez con lealtad a la realidad a la que sirve, para evitar, como ella misma señala

el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar, porque a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida²².

2.2.4. *Medidas de atención a las necesidades formativas en la ESO*

Una de las etapas más críticas que debe superar el alumno en el actual sistema educativo es la del tránsito entre la enseñanza primaria y la secundaria postobligatoria. El *Informe Delors* llama especialmente la atención sobre las enseñanzas secundarias. Indica que «una de las principales dificultades de toda reforma es la política que se debe llevar a cabo respecto a jóvenes y adolescentes que acaban la enseñanza primaria, durante todo el período que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad»²³. En este período psicológicamente crítico para el desarrollo de la persona es en el que se generan las frustraciones que tan negativamente van a incidir en el proceso formativo posterior. Una de sus principales dificultades, según el Informe, se cifra en las crecientes y cada vez más diversificadas necesidades de formación, a la vez que «la angustia del egreso o de las salidas» que empujan a la población al acceso a la enseñanza superior, «como si se estuviese jugando a todo o nada». En Navarra estamos convencidos de que el éxito o fracaso del actual sistema educativo depende

22. LOGSE, párrafo 21 del preámbulo.

23. *Informe Delors*, p. 25.

rá de que se resuelvan adecuadamente las tensiones que se crean en la etapa de la ESO (12-16 años), coincidente con la adolescencia. De ahí que gran parte de nuestros esfuerzos se han dirigido a ella.

Pertrechados con el elenco de ideas interpretativas que vengo exponiendo, el equipo del Departamento de Educación se enfrentó a lo que aparentemente es una antítesis (comprensividad-diversidad). ¿Cómo armonizar ambos principios organizativos? ¿Cómo encontrar el justo equilibrio entre comprensividad y diversidad? Hemos sido conscientes en todo momento de que el camino que había que recorrer no era pacífico. Encontraríamos enormes resistencias políticas derivadas de lecturas interesadas de la Ley basadas más en los textos del Proyecto para la reforma y en la normativa anterior a la LOGSE (la referida a la REM) que en la misma Ley. Asimismo, teníamos presente que nuestras soluciones no iban a ser, con probabilidad, definitivas, por lo que debíamos estar dispuestos a cambiarlas en cuanto se detectara el error, en cuanto observáramos que la realidad no se compadecía bien con el diseño, en cuanto comprobásemos que las soluciones no resolvían satisfactoriamente los problemas.

La soluciones normativas adoptadas en Navarra contienen dos tipos de medidas: medidas curriculares (tal como nos ordena la propia Ley), y medidas organizativas (en desarrollo del artículo 21.1 de la LOGSE).

En ambos órdenes son varias las incógnitas que al respecto ha sido preciso despejar. En el ámbito de los diseños curriculares: ¿Cuáles deben ser los objetivos básicos que debe alcanzar toda persona al final de la enseñanza secundaria obligatoria para ser buen ciudadano, y cuáles los propedeúticos que deben alcanzar los alumnos que tengan interés y capacidad suficientes para seguir con éxito los estudios posteriores del Bachillerato o la FP? ¿Qué mecanismos de evaluación son los apropiados para distinguir adecuadamente la suficiencia alcanzada en uno y otro grado de objetivos?

En el ámbito de las medidas curriculares: ¿Cómo trabajar los objetivos básicos sin relegar al olvido los objetivos propedeúticos? ¿Si la titulación es única, cómo informar adecua-

damente a los escolares y a sus familias sobre el grado de capacitación alcanzada al final de la ESO, para superar la obsesión por la enseñanza superior?

En los dos ámbitos de acción hay que tener en cuenta, además, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean de carácter permanente, como las discapacidades psíquicas, ya de carácter temporal, como las de los jóvenes socialmente inadaptados con graves trastornos de conducta.

La experiencia está demostrando que las medidas de atención a la diversidad han encajado bien en el funcionamiento ordinario de los centros, en las expectativas de los profesores, en las necesidades de los alumnos y en la realidad social. No hemos observado disfunciones dignas de ser destacadas. Sin embargo, estamos convencidos de que la solución al dilema comprensividad-diversidad no se ha agotado y que tenemos que evaluar con detenimiento el programa para comprobar en qué medida se ha acertado, se han marcado pautas adecuadas o, por el contrario, se ha emprendido un camino equivocado. La inquietud está servida y el problema diagnosticado; de los resultados de las distintas medidas adoptadas habrá que hacer seguimiento. En todo caso, la realidad tozuda nos irá indicando el camino más adecuado. No hay que dar por cerrada opción ninguna, sino seguir debatiendo para encontrar, en el contexto amplio de la Ley, la fórmula que mejor se acomode a la realidad escolar y a los medios disponibles. Estoy convencido de que del acierto en las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria depende en gran medida el éxito o el fracaso de la LOGSE. Al respecto, una vez más el *Informe Delors* se expresa con suma crudeza:

Muchos países, sobre todo entre los países desarrollados, padecen en la actualidad un fenómeno muy desconcertante para la políticas educativas: paradójicamente, la prolongación de la escolaridad ha agravado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o en situación de fracaso escolar... El fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales²⁴.

24. *Informe Delors*, p. 61.

3. ¿CAMBIAR LA LOGSE O RELEER LA LOGSE?

Decía más arriba que para encontrar la pertinente relación armónica entre la escuela y la familia era necesario, entre otras cosas, dar por agotado el debate político sobre los principios generales que soportan las leyes educativas para dar paso al debate técnico que permite encontrar las mejores soluciones a las necesidades reales educativas en un contexto, momento y lugar determinados, y permitir así, al menos, la más correcta aplicación de los modelos educativos legales.

En concreto, es necesario partir de la aceptación, con todas las consecuencias, del contenido del pacto constitucional de 1978 sobre educación, que reconoce a la persona el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, el derecho a la libre creación de centros y a su libre elección por parte de las familias. Luego, es preciso distinguir radicalmente el momento de la formulación de los principios generales que ordenan el sistema educativo, del momento del diseño de las soluciones técnicas más capaces de abordar y solucionar los problemas educativos reales de la persona.

Los principios legales educativos, como cualquier principio general legal, tienen vocación de permanencia, están formulados con el suficiente grado de abstracción para que puedan acoger en su seno las necesidades educativas cambiantes que aparecen tanto en el ámbito personal como en el geográfico durante períodos de tiempo extensos. Por el contrario, las soluciones técnicas son coyunturales, están vinculadas a realidades espaciales, geográficas o sociales determinadas; son mudables. Sólo mediante esta distinción conceptual neta podremos disfrutar de un sistema educativo con la estabilidad suficiente capaz de acoger pacíficamente las estructuras, las finalidades, los objetivos, los recursos, la metodología más adecuada en orden a los mejores resultados académicos en el contexto cultural, social y económico que corresponda y, a su vez, con la agilidad y flexibilidad precisas para responder con prontitud a las circunstancias educativas cambiantes de cada momento, lugar o persona.

Es necesario, también, superar ciertos *tics*, *vicios* o *querencias* políticas que justa y comprensiblemente han podido surgir y crecer en el fragor de la batalla política educativa que se ha mantenido en los últimos años. Entre ellos, el *sentido patrimonial* que algunas fuerzas políticas creen poseer sobre la LOGSE por el simple hecho de haber sido las que sostenían al Gobierno que redactó el proyecto de Ley y haber propiciado con su fuerza parlamentaria su aprobación por la Cortes Generales Españolas. Ninguna fuerza política está legitimada para determinar la interpretación auténtica del texto de la Ley ni puede constituirse en fedatario de autenticidad de las interpretaciones que técnicamente se vayan dando de ella. La Ley se acomodará mejor o peor, según desde qué posición política se la juzgue, a los diversos principios educativos que inspiran los programas políticos de las fuerzas políticas; según la singular visión política de cada cual, la Ley resolverá con más o menos acierto o error los problemas educativos. La Ley podrá ser juzgada buena o mala, acertada o desacertada; pero en todo caso la Ley es de todos, es de la sociedad, debemos respetarla so riesgo de generar en España una situación de inestabilidad política en cuestión tan importante para conseguir la mejor socialización, para estimular el dinamismo social y para conseguir «un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.»²⁵.

Ninguna fuerza política ni sindical puede acusar con justicia a otra de no respetar *ni la letra, ni el espíritu de la ley*. La letra, con el sentido connotativo que se formula la acusación, ya obedece a una determinada interpretación política de la misma; el espíritu de la ley es ina-

25. *Informe Delors*, p. 13: «Al concluir sus labores, la Comisión desea tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso —el *Ábrete Sésamo* de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales— sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.».

previsible. ¿Dónde reside el espíritu de la ley? ¿Cuál era la voluntad del legislador cuando aprobó la Ley? Habría que preguntar a todos y cada uno de los parlamentarios sobre el sentido que tuvo su voto. En último caso, aun cuando fuera posible determinar este espíritu o sentido, también obedece a una determinada ideología política.

Por último, es oportuno enfrentarse con lealtad al texto de la Ley y a la realidad educativa a la que en todo momento aquella debe servir. Es necesario rendir lealtad a la Ley y servir con lealtad a la realidad educativa. Se debe interpretar con lealtad el contenido de los principios educativos generales contenidos en la Ley. Estos principios tienen vocación de permanencia, son formulaciones educativas abstractas que no resuelven problemas concretos. Tal es el caso de la calificación como básicos y obligatorios de ciertos niveles educativos; el principio de integración que ordena la enseñanza primaria; el de diversidad, que adquiere fuerza creciente en la secundaria; también la formulación genérica de los objetivos académicos y finalidades de cada nivel y etapa educativa, la estructura general del sistema educativo, las condiciones de acceso a cada modalidad de enseñanza o la titulación. Todos estos principios pertenecen al orden político.

El servicio leal a la realidad educativa de cada persona, momento o lugar requiere soluciones transitorias eficaces. ¿Cuáles deben ser los objetivos básicos que puede y debe alcanzar la totalidad de la población escolarizada obligatoriamente? ¿Cuáles, por el contrario, los objetivos propedeúticos que en modo alguno la sociedad moderna integrada en un contexto de competitividad puede abandonar? ¿Cómo encontrar el justo equilibrio entre el principio de comprensividad que inspira la educación básica con el de diversidad que ordena la secundaria? ¿Cuáles han de ser los contenidos curriculares que debe cursar un alumno en un momento determinado de su desarrollo psicológico para mejor facilitar su pleno desarrollo personal? ¿Cuál debe ser la fórmula organizativa más adecuada para mejor acoger la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del joven? ¿Cuándo conviene agrupamientos homogéneos o cuando heterogéneos? ¿Cómo satisfacer el viejo lema de Comenio *Omnia omnibus omnino?*

¿Es, acaso, realizable? Las respuestas son de orden técnico. Su permanencia sólo queda avalada por la bondad de los resultados que faciliten.

Sin embargo, no ha sido éste el talante que ha estado presente en estos ocho años de años de aplicación de la Ley. Con excesiva frecuencia se ha proyectado al ámbito político lo que nunca debió salir del ámbito técnico. Con demasiada irresponsabilidad se han combatido políticamente algunas fórmulas meramente técnicas exigidas por la realidad del aula. Se ha llegado a afirmar que determinados agrupamientos específicos de alumnos por razón de su interés o necesidad suponían desagregar la población joven en aulas de *listos o de tontos*.

La Ley, en cambio, se reconoce con la flexibilidad suficiente para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo y con la ductilidad necesaria para permitir adaptaciones y desarrollos ulteriores. Dice:

Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido éste el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro. ... Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad²⁶.

Debemos, por tanto, desde posiciones de lealtad adoptar la actitud de lectura constante de la Ley para asimilar en sus principios las reorientaciones que pueda aconsejar la realidad educativa cambiante, así como la actitud de crítica constante de los reglamentos para orientarlos y adaptarlos apropiadamente. No debemos tener pereza alguna para modificar los

26. LOGSE, Preámbulo, párrafos 51 y 52.

reglamentos cuantas veces lo demande la realidad, siempre que se mantenga la estabilidad del sistema amparado por la Ley.

Nosotros, que no teníamos capacidad para modificar los reglamentos básicos que la desarrollan, hemos encontrado en la Ley amparo suficiente para mejorar el tratamiento de la humanidades en los currículos; para introducir itinerarios formativos en el cuarto de la ESO y acoger mejor la diversidad de necesidades, intereses y capacidad de los alumnos; para diseñar agrupamientos específicos de alumnos con retraso generalizado; para conformar unidades de currículo adaptado (UCAs) dirigidas a alumnos con graves disfunciones en su socialización. La experiencia está demostrando que estos diseños singulares resuelven con éxito algunos de los problemas reales del sistema y que con ello mejora sensiblemente su calidad.

Es evidente que, si hubiéramos hecho nosotros una ley de ordenación general del sistema educativo, no sería como la LOGSE al 100% (desde luego, otros serían los reglamentos que la desarrollan). Por ejemplo, la atención educativa a los niños menores de 3 años no constituiría, probablemente, una parte del sistema escolar entendido en el sentido estricto de la palabra, y la titulación después de la enseñanza obligatoria estaría probablemente vinculada al grado de capacitación de los escolares para proseguir estudios posteriores con ciertas garantías de éxito. El hecho es, no obstante, que la LOGSE está vigente y que tiene unas virtualidades que, por el bien de la educación, no deben quedar esterilizadas. Sería lamentable que los responsables de las administraciones educativas no pusiéramos el máximo empeño en sacarle todo el jugo a la Ley, obcecados por lo que tiene de más discutible. Esta es la razón por la que insisto tanto en la necesidad de releer una y otra vez la Ley, sin prejuicios, asumiendo la responsabilidad política según los principios de lealtad a la ley y más lealtad aún a la realidad.

Para terminar, quizá convenga recordar algunas de las denuncias que han provocado las actitudes rígidas de quienes han tenido responsabilidades en la política educativa.

Con la actual política educativa respecto de las humanidades, un alumno puede perfectamente terminar su carrera sin haber estudiado nunca —insisto nunca— ni historia de la

literatura, ni filosofía, ni latín, ni, por su puesto, griego. Dicho en corto: sin saber quien fue Cervantes, ni Platón, ni de dónde vienen la mayor parte de las palabras y conceptos que maneja a diario y conforman su mente y sus actos. Salvo que tenga la suerte de tropezar con profesoras o profesores que posean iniciativa, redaños y vergüenza torera, cualquiera de nuestros hijos puede salir al mundo convertido en un bastardo cultural, en un huérfano analfabeto, en una calculadora ambulante sin espíritu crítico, sin corazón y sin memoria, clavadito a muchos de quienes nos gobernaron, nos gobiernan y nos gobernarán.

Así se manifestaba Arturo Pérez Reverte en 1993 en un artículo titulado «Los del dieciseisavo»²⁷. Recordaba en el título el error cometido por un ministro del momento que queriendo referirse a un ordinal citó una fracción. Pretendía con el ejemplo poner de manifiesto los efectos de una deficiente formación lingüística y matemática. Esperemos que, con el acierto de todos nosotros, tal denuncia quede sin sentido.

4. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, propongo las siguientes conclusiones.

1.º Los jóvenes tienen el deber de educarse. La escuela no es la única entidad responsable de la educación de los jóvenes. Esta actividad le corresponde subsidiariamente y en todo caso por delegación del titular del derecho a la educación.

2.º En consecuencia, es necesario realizar actividades y desarrollar programas para sensibilizar a la familia y a la sociedad en su conjunto sobre sus responsabilidades educativas.

27. PÉREZ REVERTE. A.: «Los del dieciseisavo», en *Patente de corso (1993-1998)*, Alfaguara, 1998, p. 135.

3.º Es necesario disponer los medios precisos para que los centros elaboren y pongan por obra Proyectos de Centro que guíen su actividad formativa. En tal sentido deben introducirse los cambios pertinentes en la LODE para reforzar la autoridad de los directores de los centros, recuperar las funciones propias de los claustros de profesores y diseñar mecanismos eficaces de participación de los diferentes elementos de la comunidad educativa en los ámbitos de responsabilidad que le son propios.

4.º Conviene revisar la situación de la enseñanza de las materias de humanidades, tanto en lo que se refiere al horario de que disponen en los distintos niveles y etapas, como a los contenidos específicos.

5.º Es preciso revisar el desarrollo reglamentario de los principios generales de la LOGSE para acomodarlos a los problemas específicos que plantea la realidad social y escolar de cada momento.

Madrid, 17 de diciembre de 1998

Jesús Javier MARCOTEGUI ROS

Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra