

LA ESCUELA ÚNICA: SU EXTENSIÓN Y DIFICULTADES EN HUNGRÍA

*Tamas Kozma**

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Objetivos

Este escrito trata de analizar la extensión y las dificultades en Hungría de una institución educativa comprensiva, la Escuela Única. A través de la historia se pueden comprender las fuerzas político-económicas y socioculturales que dieron forma y apoyaron la comprensividad. A medida que los grupos sociales desaparecieron o dejaron de influir en la práctica de la política educativa, también se ha debilitado la idea de comprensividad. No obstante, el interrogante que se plantea es si la idea aparecerá como atractiva de nuevo en el futuro. Y si ello es así, ¿bajo qué condiciones podría ser restablecido un sistema comprensivo?

La educación comprensiva y las instituciones o escuelas de ese tipo han tenido un desarrollo interesante y a veces contradictorio en el terreno educativo. Sin entrar en toda la historia del concepto, voy a señalar los más recientes desarrollos en las partes oriental y occidental del continente. La comprensividad comenzó apenas finalizada la Segunda Guerra Mundial como promesa de un nuevo horizonte tanto en Oriente como en Occidente. Mientras que la democratización permaneció como objetivo político de algunos partidos de las democracias parlamentarias, la igualitarización pasó a ser el eslogan de las revoluciones culturales en la parte oriental de Europa de influencia soviética.

* *Instituto Húngaro de Investigación Educativa (Budapest)*. Traducción: M.º José García Ruiz.

Aunque la comprensividad significaba lo mismo las instituciones que nacieron bajo el mismo eslogan devinieron totalmente diferentes. Su intencionalidad era alcanzar objetivos políticos distintos e iban dirigidos a grupos sociales y a fuerzas políticas distintas.

Tras la caída del imperio soviético y durante la transición de 1989-90, estas instituciones se convirtieron en los chivos expiatorios de las prácticas y políticas culturales totalitarias. Hoy día la educación comprensiva —tanto la práctica como la idea— yace cercada. Surge a la vez y por diversas razones en la parte occidental del continente. Su manifestación más importante es bajo la forma de democratización de la educación como respuesta adecuada a la expansión educativa que contempla el continente en la actualidad.

Al tratar de analizar las discrepancias entre las dos partes de Europa podemos afrontar los esfuerzos de unificación en un futuro previsible. Queda aún en suspenso si la nueva Europa con sus fuerzas integradoras forjará a la educación una selectividad social o si será capaz de establecer los nuevos tipos y formas de comprensividad en los sectores sociales y en la educación.

1.2 Terminología

En el proceso de este análisis, empleo ciertas palabras clave. Para evitar equívocos y en aras de favorecer las comparaciones internacionales, realizo algunas clarificaciones de antemano.

- a) *Comprensiva*. Emplearé la palabra en el sentido de una escuela (o tipo de escuela) donde el currículo (también bajo la forma de programa de estudios) fuera el mismo para todo el mundo. La característica para una escuela comprensiva es también que no realice una selección en la entrada, sino que acepte a todo el que desee entrar. Normalmente comprensividad está asociada a educación obligatoria y viceversa: la educación obligatoria se convierte en comprensiva. Aunque no es éste necesariamente el caso en cada sistema escolar de Europa, es el caso de la parte oriental del continente. Comprensividad, sin embargo, no significa estrategias de enseñanza y aprendizaje unificadas o igualitarias. Antes al contrario: la esencia de la comprensividad es que tendencias, fines y objetivos son los mismos para todas las personas, mientras que las estrategias para lograrlos deben ser personalizadas. Una escuela de corte

comprensiva tradicional entremezcla, de alguna manera, objetivos equivalentes con estrategias de enseñanza-aprendizaje personalizadas. Éstas representan el tipo de escuelas en la parte oriental de Europa que están todavía en sus formatos decimonónicos con rígidos métodos de enseñanza-aprendizaje y libros de texto únicos.

- b) *Educación Secundaria*. Las escuelas comprensivas en la mayoría de los casos son consideradas en la parte oriental del continente como escuelas elementales. La razón es que primaria, secundaria y terciaria significan cosas diversas en aquellos sistemas educativos. Tras las reformas educativas de finales de los cuarenta en cada país, las escuelas secundarias inferiores devinieron parte de las anteriores escuelas elementales. Por ello, las escuelas comprensivas (así denominadas en Hungría bajo el nombre general de «Escuela Única») están consideradas como parte de la educación primaria, no de la secundaria. Secundaria significa hoy día el nivel superior de la secundaria, que permaneció selectivo y es sólo en parte obligatorio. Hasta bastante recientemente, la educación comprensiva ha constituido algo bastante natural para las escuelas secundarias inferiores, por lo que ni siquiera percibieron su carácter comprensivo. Lo que debatieron —y todavía lo hacen— es el nivel secundario superior. En este nivel la educación comprensiva no existe todavía, al menos no de forma general (aunque hay experimentos con resultados positivos y negativos). En la parte occidental de Europa, la comprensividad generalmente significa educación secundaria superior y es tratada como tal.
- c) *Libros de texto y currículo*. Hay una gran variedad de comprensividad tanto en aspectos de currículo como de redes institucionales y de organización. Las escuelas comprensivas en la parte Oriental de Europa tienen por lo general un mismo currículo para todas. Más importante que esto es el hecho de que los currículos —al menos en el sentido americano de la palabra— no existen allí. Una razón de ello es que se deciden a un nivel nacional más que a uno institucional (al menos ésa es la vía general, con excepciones). Otra es que aquello sobre lo que deciden no son currículos, sino planes de estudio. La lista de materiales de enseñanza-aprendizaje, junto con libros de texto obligatorios y los métodos de instrucción sugeridos, constituyen el típico formato de un «currículo nacional» en Europa oriental y central. Conceptos del tipo de marco curricular o currículo central no son usuales y son raramente aceptados entre los que

hacen la política educativa o entre los profesores. Tampoco lo es el mercado del libro de texto y la libertad para elegir materiales alternativos de enseñanza-aprendizaje que no tienen por qué existir necesariamente. Comprensividad es por ello generalmente empleado como un tipo de escuela con un libro de texto y plan de estudios unificado para todos.

- d) *Europa —oriental y occidental—*. Aunque es geográfico de origen, el concepto de Europa oriental y occidental tiene sus significados culturales, políticos y económicos específicos. Esos significados surgieron después de la Segunda Guerra Mundial y reflejan aún la división político-militar del continente. El empleo de esos conceptos parece mostrarse inevitable. Con todo, son empleados con una significación ligeramente diferente y de alguna forma cambiando marcos específicos. La expresión parte oriental de Europa apunta de manera correcta en el sentido de que Europa es una, aunque pueda tener diversas partes (como tiene sus áreas septentrionales y su zona mediterránea).

Para evitar dificultades, uno puede incluso emplear expresiones del tipo de Europa oriental y central. Representan incluso más que meros conceptos geográficos. Hacen alusión a las auto-definiciones históricas de entidades políticas como la Alemania unida, el imperio Austro-Húngaro o el Sacro Imperio Romano. También aluden a las diferencias entre países con cristiandad oriental y occidental y a la comparación entre sus culturas. La mayor parte de expertos provenientes de la región que estamos tratando están determinados a emplear una expresión distinta que es Europa centro-oriental. En lo que sigue, la «parte oriental de Europa» será la frase que permanezca para todas esas fórmulas. Designará los antiguos países comunistas en contraste con la parte occidental del continente que engloba todo el resto de estados europeos.

1.3 Fuentes

Las fuentes básicas de este estudio comprenden análisis históricos junto con una investigación política reciente del sistema escolar en Hungría. Se pueden entresacar algunas evidencias estadísticas de fuentes oficiales. Otras estadísticas, especialmente aquéllas sobre expansión educativa, tienen su origen en campos de investigación.

En lo que concierne a análisis históricos, se debe mencionar que son generalmente unilaterales. La razón es simple. La discusión sobre la Escuela Única estuvo (y de algún modo lo sigue estando) sobrecargada de compromisos políticos y conflictos de valor y por ello estuvo lejos de ser práctica, pragmática u objetiva. Temas como la nacionalización del sistema escolar —dicho de otra forma, el abandono de las escuelas de la Iglesia y de la educación privada— son incluso hoy día comprometidos de abordar. Lo mismo es cierto respecto de las escuelas comprensivas en Gran Bretaña o Alemania donde se constituyeron en elementos de un movimiento y cultura políticos. Esos materiales deben por ello ser reinterpretados antes de emplearlos como marco de fondo de conclusiones posteriores.

I.4 Estructura

El escrito se estructura en tres partes. En primer lugar, trata del pasado; del crecimiento de la escuela comprensiva, si bien en sus formas tradicionales y dentro de los marcos políticos específicos. En segundo lugar, estudia el presente, tratando todas las controversias sobre la Escuela Única actual. Por último, afronta el futuro con la esperanza de subrayar tendencias generales que los responsables de la política deben corroborar con sus propias decisiones. Es una opinión firme del autor el que la educación comprensiva tiene su futuro y especialmente en Europa (tanto oriental como occidental). Parece por otra parte muy probable que las formas tradicionales de comprensividad hayan desaparecido. Los implicados en práctica política, expertos y estudiantes tienen la responsabilidad común de dilucidar esas formas de comprensividad que se ajustarían a los requerimientos futuros de la calidad educativa, por un lado, y al derecho de diferencias individuales, por otro.

II. LOS INICIOS

II.1 Antecedentes

La historia de la educación comprensiva en Hungría se remonta al presente siglo. Es una historia estrechamente vinculada a los movimientos de reforma

en el imperio Austro-Húngaro, la caída de la monarquía y las revoluciones durante la Primera Guerra Mundial y los años inmediatamente posteriores. En otras palabras, la idea de educación comprensiva en Hungría vino a la par de las ideas de reforma y los movimientos revolucionarios en todo el continente. Claramente, ha constituido una parte de la visión de una nueva Europa. En lo que concierne a la nueva república de Hungría en 1918-19, una escuela comprensiva de 8 años de duración había sido apuntada desde las bases de las escuelas elementales de 6 años y los revolucionarios (tanto socialdemócratas como comunistas) señalaron esta nueva escuela como de educación obligatoria para todos.

La escuela comprensiva y obligatoria que abarcaba 8 años se trataba de una escuela de carácter elemental que no llegó a existir. La idea de una escuela comprensiva secundaria surgió, no obstante, durante la década de 1930; por un lado, bajo los impactos de los procesos de democratización general en educación (educación progresiva), y por otro, con el inicio de los estados totalitarios por toda Europa. Esa escuela condujo a una educación secundaria inferior en parte de lo que entonces constituía el *Gymnasium* (escuela secundaria de tipo académico). Las reformas sugerían el combinar las escuelas elementales de 6 años con el *Gymnasium* inferior de 4 años y también la escuela media de 5 años (las escuelas de los ciudadanos) para así formar un sistema unificado de educación elemental y secundaria. Pretendían organizar escuelas elementales de 4 años de duración para cada una y todas las comunidades, y la educación secundaria inferior (los grados 5º al 8º) en centros regionales y comunitarios. El movimiento estaba relacionado con fuerzas políticas populistas que apuntaban al cambio de régimen dentro del marco político y económico dado. Devinieron en parte la oposición clandestina durante la ocupación rusa y alemana de 1944-45.

La tercera oleada de educación comprensiva vino tras la guerra. El proyecto de ley fue adoptado en 1945, aunque los esfuerzos organizativos no comenzaron hasta 1946. La idea era la misma, pero las fuerzas políticas que la respaldaban habían cambiado ligeramente. Los comunistas se mantuvieron en el terreno y comienzan a anunciar la Escuela General como el producto auténticamente democrático de los cambios sociales y políticos.

El período parlamentario democrático de la historia actual de Hungría, al igual que en sus países vecinos de Europa centro-oriental, ha sido 1945-48. La

educación comprensiva comenzó a ser una de las prioridades de las disputas políticas en curso en aquel momento, que tenían lugar bajo el control de la fuerza ocupacional soviética y la presencia neutral en el país de los aliados occidentales. Los principales puntos de vista de las fuerzas políticas eran:

- a) Los comunistas y socialdemócratas declararon que la educación selectiva de la sociedad burguesa debía ser abolida y una nueva, un tipo de educación básica unificada, debía ser ofrecida para la clase obrera en su totalidad y el campesinado.
- b) Los populistas atacaron el régimen anterior tachándolo de opresivo y alejado de los intereses reales del pueblo húngaro. Querían desarrollar una red extensa de educación para todos (con énfasis especial en las zonas apartadas del país).
- c) Los liberales señalaron la creciente expansión de la educación en un tipo de sociedad moderna y occidental. Consideraban la estructura actual de la educación como socialmente selectiva y no democrática. Su objetivo era la extensión para todos de la educación secundaria inferior.
- d) Los conservadores (especialmente apoyados por la Iglesia romana) enfatizaron la relevancia del individuo y de las responsabilidades de las familias en la educación. Querían salvaguardar la independencia de las escuelas como instituciones comunitarias y las estrechas relaciones entre los maestros y las sociedades locales.
- e) Un grupo de expertos educativos interpretaron el plan Langevin-Wallon de la educación comprensiva y los desarrollos anglosajones que habían influenciado a los expertos franceses. Desarrollaron proyectos de cómo implantar una educación combinada elemental y secundaria inferior en las diversas zonas del país con estructuras socio-económicas y condiciones diversas.

La lección de esta larga (y quizá peculiar) historia es clara. La educación comprensiva, ya desde su origen, se constituyó en uno de los temas más importantes de las controversias políticas. De aquí en adelante, su expansión y dificultades dependieron más de los resultados de estas batallas políticas que de los puntos de vista de los expertos o de las reacciones de la sociedad. La educación comprensiva es en parte un problema pedagógico y fundamentalmente un

problema político. Debe ser estudiada en su contexto político para comprender problemas pedagógicos, crisis y soluciones.

II.2 El origen

Aunque un proyecto de ley de Escuela Única se adoptó ya en 1945 (inmediatamente tras el fin de la Segunda Guerra Mundial), el lanzamiento real de este proyecto grandioso e impresionante tuvo lugar un año más tarde. Sus hitos pueden relacionarse con decisiones y fechas exactas.

- 1945: Tiene lugar la adopción del *Proyecto de Ley de la Escuela Única*. Fue uno de los proyectos de ley más precoces de la nueva Asamblea de la Nación (así era designado por aquel entonces el Parlamento).
- 1946: La declaración del proyecto de ley se acompañó de normativas ministeriales. Las regulaciones moldeaban las disposiciones generales del proyecto e impartían instrucciones sobre sus ejecuciones reales.
- 1947: Se adopta el primer plan de estudios general. Supuso mucho trabajo científico el desarrollo de un plan de estudios para todos y cada uno de los niveles de la Escuela Única, del nivel 1º al 8º. Sobre todo porque los contenidos debieron ser cambiados para evitar mensajes nacionalistas y antidemocráticos, por un lado, y también para adoptar ideas progresistas de educación. Un grupo de expertos trabajó intensivamente bajo asesoramiento de una agencia especial denominada Consejo de Educación Pública. Su presidente fue designado por el Presidente de la República con el fin de darle la misma potestad que al Ministro de Educación y capacidad de decisión en cuestiones curriculares. El Consejo también dirigía la tarea más compleja de creación de libros de textos para los aspectos concretos del plan de estudios y se comprometió a tener su misión finalizada para finales de 1949.
- 1948: Supuso la nacionalización del sistema escolar. La nacionalización del sistema escolar en su totalidad había sido iniciada por las fuerzas políticas dominantes (alianza izquierda) y el Parlamento la adoptó con una mayoría aplastante. El nuevo proyecto de ley prohibió la permanencia de determinadas instituciones educativas y declaró la propiedad perteneciente al «pueblo» (es decir, al Estado). El proyecto de ley atacó

abiertamente a las iglesias como las poseedoras principales de las instituciones educativas en Hungría. Fue adoptada con una abrumadora mayoría de las fuerzas parlamentarias y ello por varias razones:

- a) Las fuerzas del ala izquierda lucharon contra la Iglesia romana como su principal enemigo en el campo ideológico, político y económico.
 - b) Los populistas sintieron que el carácter nacional de la educación sólo podía ser desarrollado bajo los auspicios del Estado-Nacional.
 - c) Los liberales deseaban proteger las escuelas de creencias ideológicas y consideraban las iglesias como las principales fuentes de opresión ideológica.
 - d) Algunos conservadores (en especial fuerzas protestantes) también apoyaban el proyecto de ley, ya que su principal enemiga había sido históricamente la Iglesia romana.
 - e) Los expertos creían que un sistema unificado, con una organización, administración y finanzas a nivel nacional, podía ser reformado y permanentemente modernizado más fácilmente que un sistema con una propiedad estructurada e intereses en conflicto.
- 1949: Aparecen series de textos nuevos y la reorganización de la Educación Secundaria Superior. La Escuela Única (una estructura unificada compuesta de los grados escolares elementales —1° al 4°— y los grados escolares intermedios del *Gymnasium inferior* —5° al 8°—) estaba seguida por una estructura unificada de *Gymnasium superior* (grados 9° al 12°) con amplia especificación. Hasta ahora, ello constituía la criatura más democrática en el campo de la estructura escolar.
- 1950: Se produce la declaración presidencial y de partido de la existencia de un nuevo sistema de administración pública que hace desaparecer la administración educativa en los niveles locales y de distrito. Ello fue seguido de cerca por la medida de abolición de la estructura unificada de los niveles superiores de Educación Secundaria y la introducción de un sistema estrictamente selectivo para los niveles 9° al 12°. La educación profesional, que había estado ligada al sistema de educación pública como responsabilidad estatal en 1949, fue de nuevo separada del sistema escolar y puesta bajo control del Ministerio de Trabajo. Ello fue organi-

zado de acuerdo a reglas militares, ya que el régimen consideraba el «suministro de mano de obra» como el aspecto estratégico en la lucha por la economía socialista.

Aunque la Escuela Única era alimentada por ideas democráticas de educación progresiva y los movimientos populistas de los regímenes totalitarios de la Europa de la preguerra, la comprensividad se constituyó en un requisito de las tempranas pugnas de 1945-48. La esencia de la comprensividad (democracia, iniciativas locales, igualdad social e igualdad) desapareció cuando los partidos comunistas de las alianzas soviéticas tomaron el poder en Europa centro-oriental. Lo que permaneció fue una institución ideológicamente controlada por el partido y administrada burocráticamente para el desarrollo y el control de la juventud. Ello da una respuesta a la cuestión de la gran antipatía hacia la idea de Escuela Única (como la aplicación práctica de la comprensividad en la región) después de la transición política de 1989-90.

II.3 Confusiones. Las reacciones sociales para el cambio educativo

El destino común del análisis político es que se centra en la elite política más que en la «clientela», es decir, la sociedad. La historia anteriormente citada es ejemplo típico de ello. Trató con la elite de la toma de decisiones educativas sin describir las reacciones de la «base». Ahora haré alusión a las mismas.

Las reformas escolares que se hicieron en 1940 tuvieron una acogida diversa respecto de padres y estudiantes. El Parlamento apoyó con mayoría tanto el proyecto de ley en Escuelas Únicas como la nacionalización de las escuelas. La gente no lo hizo, por las siguientes razones:

- a) Los grupos que estaban dirigidos por escuelas únicas locales lo sintieron por sus escuelas elementales tradicionales. La escuela elemental de «un-solo-profesor» se ha convertido en un elemento inevitable de la comunidad local y su infraestructura organizativa. Muchas generaciones fueron así graduadas y transmitieron la buena impresión del maestro paternal, el intelectual singular en la comunidad. Sintieron que habían perdido algo con la nueva institución con diversos profesores según asignaturas, por lo general caras jóvenes y un número creciente de

- profesores mujeres jóvenes. Podían incluso tener problemas para ser admitidas en la sociedad local.
- b) Los grupos que habían sido influidos por la Iglesia romana sintieron que perdían algo que les había pertenecido durante décadas. La escuela local elemental había sido siempre un punto de apoyo de la Iglesia. El párroco local gozaba de un respeto tan grande que la pérdida de su poder fue un fenómeno enteramente visible en la escuela. Fue advertido de su intromisión en la institución perteneciente al Estado que apoyaba ideologías marxistas como un punto de vista oficial contra la religión.
- c) Las familias con expectativas de educación superior sintieron que habían perdido las oportunidades de enviar a sus niños a las escuelas secundarias. Como las escuelas únicas locales se convirtieron en la única organización existente para alumnos de educación secundaria inferior, los alumnos tras su 4º grado no podían encaminarse hacia una *Gymnasium* inferior urbano. En vez de ello, debían permanecer en sus hogares junto con los otros estudiantes menos exitosos para cursar sus estudios en la escuela local única, en el grado 5º.
- d) Las familias con bajas expectativas educativas se apercibieron que la familia había perdido su tan importante labor para la economía doméstica de los pequeños pudientes. El mínimo educativo anterior lo constituían seis años de estudio en la escuela local elemental de los cuales los dos últimos era instrucción a tiempo parcial. Ello daba posibilidades a las familias de mandar a sus hijos de once y doce años al trabajo de la granja. Esto ya no podía hacerse. La nueva ley los obligaba a estudiar por cuatro años adicionales y a tiempo completo, y a estudiar Lengua Rusa, Historia Antigua, Literatura Mundial, Lingüística —asignaturas académicas que mostraron ser teóricas e inútiles para el futuro pequeño propietario—. Ello supuso el crecimiento de los índices de abandono que consumían de raíz la moral pedagógica de los profesores. Ello provocó una intervención administrativa agresiva, ya que tanto partido como administración consideraban el abandono como oposición oculta en contra del nuevo régimen. En lugar de constituirse en un símbolo, la Escuela Única, junto con la nueva administración local, el centro de la granja colectiva y la estación local de policía se convirtieron en símbolo del nuevo y opresivo sistema socio-político.

III. LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA ÚNICA

La aceptación de la Escuela Única supuso más de dos décadas. La *Ley de Educación de 1961* extendió la educación obligatoria de los 6 a los 16 años; es decir, se constituyeron 10 años de obligatoriedad escolar. Al final de la misma década, una oleada demográfica se hizo notar en todo el sistema escolar. Al inicio de 1970 esa expansión educativa alcanzó la educación secundaria.

En lo que respecta al último aspecto, las estadísticas de ese momento muestran una característica única: entre 1973 y 1978 se produjo un rápido incremento de la entrada a la Educación Secundaria Superior. En el inicio del período sólo el 60% de los graduados de la escuela general accedió a escuelas secundarias superiores. A finales de la misma década, este porcentaje llegó a un 90%.

Planificadores de la educación y estadísticos señalan el afinamiento de la curva-S, que tiene siempre un período de estancamiento, uno de crecimiento y otro de ejecución. Ello constituye la forma usual de aceptación social de nuevas modas, culturas, ideas y actitudes. También ocurrió así en el caso de la Escuela Única en Hungría. La sociedad en su conjunto aceptó, durante la década de los setenta, la existencia de la Escuela Única como la combinación uniforme de la escolarización elemental y Secundaria Inferior. La sociedad en general y no sólo sus unidades por separado consideran la existencia de la Escuela Única como la vía hacia una posibilidad de prolongación de la educación al nivel de Secundaria Superior. La Escuela Única se constituyó en parte de la cultura general y la herramienta necesaria para las ambiciones culturales de las familias. Ha sido integrada en el sistema de valores de una sociedad que sobrevivió a la nacionalización de las instituciones sociales, propiedades privadas y sociedades civiles. Si hay un hito en la carrera social de la Escuela Única en Hungría es al final de la década de los setenta.

III.1 Nuevas confusiones

Hacia la entrada de la década de 1970 y 1980, se elevaron nuevas controversias. No se trataba ya de controversias políticas. En su lugar aparecieron unas puramente pedagógicas. Entre ellas surgieron:

- a) La eficacia de la escolarización, incluyendo la ejecución escolar y las realizaciones (en parte testadas mediante mediciones internacionales).
- b) La creciente demanda de enseñanza y aprendizaje individual, expresado en términos de provisiones privadas antes y después del horario escolar formal.
- c) Nuevas formas y una cantidad de los llamados experimentos escolares dirigidos a la transformación no sólo curricular, sino de la división del poder en el interior de las escuelas únicas, de la administración y de la organización.
- d) Nuevas bases para la financiación de la escuela local que incorporaría granjas colectivas, plantas locales y el área de servicio local para el apoyo financiero de la escuela local.
- e) La nueva administración de las escuelas generales, que, según la ley de administración local de 1972, transfirió decisiones prácticas respecto asuntos educativos al Consejo Local (el gobierno local y su unidad administrativa).
- f) Nuevas ideas para hacer la red escolar más eficaz y más barata; esfuerzos que dieron lugar a la concentración de redes locales escolares y el cierre de escuelas generales de pequeño tamaño en áreas remotas.

Como signo de un nuevo espacio, aquellos problemas pedagógicos recibieron amplio interés por parte de los medios de comunicación. Aunque los medios de comunicación estaban controlados por el partido y el gobierno, se hicieron cada vez más frecuentes las polémicas dentro de los círculos centrales de poder y las negociaciones. La Escuela Única, con sus problemas estrictamente pedagógicos, se convirtió de nuevo en el lugar donde fuerzas políticas ocultas dentro de la estructura de poder dominante se retaban respectivamente y peleaban por la dominación.

Tras esos desafíos políticos se abrió una nueva sociedad. No era la sociedad de la década de los años cuarenta, tampoco la húngara de los años cincuenta. Se trataba de una sociedad con una ligera experiencia de bienestar, aunque permaneciera en el marco centro-oriental europeo de atraso general. La sociedad húngara de finales de los setenta y principios de la década de los ochenta estaba profundamente estructurada y era políticamente liberal. Aunque no existían entonces organizaciones civiles, la gente estaba experimentando con nuevas

formas de expresión de sus intereses. La escuela local única se convirtió en un *forum* político. Mientras que los años tardíos de la década de los años setenta parecían constituir el auge de su carrera social en Hungría, la década de 1980 puede ser descrita como la extensión de las dificultades alrededor de la Escuela Única. Todo fue cuestionado; desde la estructura escolar hasta el currículo y desde la administración hasta la financiación. La Escuela Única pasó a ser el chivo expiatorio de todos los problemas. También se convirtió en el lugar de experimentación local, fuera ésta la privatización, la democratización o la eficacia socioeconómica.

IV. ¿LA CAÍDA DE UNA CONCEPCIÓN O UN NUEVO COMIENZO?

IV.1 La caída de una concepción

Si la Escuela Única fue la cristalización de una idea, la visión de la educación comprensiva ha decaído en Europa centro-oriental durante los años 1989-90. Por otra parte, como de alguna manera la educación comprensiva fue el símbolo de un sistema opresivo, el símbolo debía desaparecer junto con el sistema mismo. Sólo el futuro dará respuesta al dilema, aunque como autor de este escrito me adhiero a la segunda respuesta. Aquí expongo mis argumentos:

- a) Las escuelas únicas fueron una y otra vez consideradas —y ello en los documentos de los partidos más respetuosos— como la base firme de la educación y cultura socialista. Incluso tras el *boom* educativo de 1970, cuando el 90% de los graduados en la Escuela Única prosiguieron sus estudios en el nivel de Secundaria Superior, los documentos de partido sugerían que la Escuela Única permaneciera como la oferta que el Estado social desea y dará a su gente.
- b) Había una normativa estricta y forzada que sostenía que las escuelas únicas —tanto las partes elementales como las secundarias inferiores— debían mantenerse dentro de un marco organizativo conjunto, e incluso bajo el mismo techo. Aún en aquellos casos donde hubiera sido racional la división de los dos elementos (en áreas remotas, poblaciones diseminadas, transporte público bien organizado, etc.), la administración se mantuvo firme. Una comunidad local debería, o bien mantener su

Escuela Única en funcionamiento tal como era, o bien abandonar su organización unitaria en partes separadas por razones organizativas o económicas, lo que habría dañado la idea de igualdad social y unidad organizacional.

- c) La Escuela Única debía permanecer como servicio estatal. Se declaró que las provisiones privadas dañaban la esencia de la cultura social, la igualdad y la equidad. Provisiones privadas (incluyendo organizaciones eclesiales) eran algo no aceptado, ya que, teóricamente, podía dañar la unidad del gran mensaje socialista de la Escuela Única.
- d) Unidad e igualdad se convirtieron en las ideas líderes del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas únicas. Individualización y humanización (lo que quiera que significaran) permanecieron cautos y confusos. La idea de estudiantes con necesidades especiales (incluyendo minorías en las clases o alumnos superdotados, etc.) era considerada especial desde la esencia de la Escuela Única. Y mostró ser una parte de la cultura de los profesores.

IV.2 ¿Qué acontece a continuación?

Éstas fueron las razones —y no necesariamente el odio conservador hacia la comprensividad— que condujeron a la disolución de la Escuela Única en la mayoría de los países de la Europa centro-oriental. Las nuevas respuestas las constituían la armonización con Europa y el retorno a las tradiciones.

- a) El gobierno conservador de 1990-94 estuvo a favor del sistema escolar tradicional. Se sumergió en la historia educativa del país y recibió buena aprobación en nombre de los círculos que estaban principalmente representados por las fuerzas gubernamentales. Es un sistema bien conocido de la historia de la educación alemana (en Alemania, Austria o Suiza). La base del sistema escolar es la escuela elemental, seguida de un sistema selectivo secundario (tanto en su nivel inferior como el superior), mientras que la formación profesional está separada del sistema, aunque considerada como una vía alternativa de educación pública y adiestramiento con su propia consideración. Éste constituía el sistema de los países que habían creado el imperio Austro-Húngaro.

Ahora volvían las tradiciones a la República Checa, Eslovaquia, Hungría, Eslovenia, Croacia y la parte transilvánica de Rumania. Los *Gymnasium* habían sido revitalizados con 6 u 8 niveles que retaban las escuelas únicas de 8 años como vías alternativas para cubrir la obligatoriedad escolar. Las escuelas únicas no pueden generalmente competir con ellas. Las familias y las sociedades locales prefieren tener un *Gymnasium* de Educación Secundaria Inferior en la ciudad a una educación general en las escuelas únicas locales.

- b) La coalición socialista-liberal actual enfatiza la armonización con el resto de Europa. Sus expertos abogan por un sistema escolar que consistiera en una escuela elemental de 6 años y una secundaria de otros 6. Según ellos, el modelo 6 + 6 es más europeo que el modelo 4 + 4 + 4, y ayudaría a quienes hacen la política educativa a desarrollar un tipo de currículo y evaluación europeo. Este modelo desembocaría directamente, por un lado, en las equivalencias de los diplomas de la escuela secundaria y, por otro, en los adiestramientos profesionales postsecundarios. Si la reforma comienza, haría desaparecer las escuelas únicas en su actual configuración. Aunque la coalición gubernamental declare que la igualdad en educación sigue siendo su prioridad cultural, una Escuela Única diversificada puede ser abandonada tras el 6º grado, aunque el 8º grado de la educación secundaria parezca elevar la selectividad en el sentido social.
- c) La cuestión radica, una vez más, en si los dos objetivos —modernización y comprensividad— podrían ser abarcados con un sistema de educación. Aquí podría ayudar una comparación internacional. Las proposiciones del autor están cercanas a las sugerencias de algunos expertos. Permanecería el sistema actual con algunas modificaciones del tipo:
 - 1. Dando vía libre a soluciones organizativas para la Educación Secundaria Inferior. Podrá estar organizada bajo la misma estructura con la escuela elemental, pero también junto con el *Gymnasium* (o centros de formación profesional). En cualquier caso, dando la libre elección para que la Escuela Secundaria Inferior desarrolle su propio perfil independientemente de la presión política de la antigua Escuela Única. Este perfil podrá fácilmente constituir la orientación de jóvenes adolescentes hacia sus estudios de secundaria superior.

2. Comenzando a armonizar el currículum de los cursos 9º y 10º, estén organizados en el *Gymnasium*, en las escuelas secundarias profesionales o en los centros de formación profesional. Hay mucho que hablar sobre un examen A-level al final del 10º curso de estudio. Un exámen de ese tipo orientaría a los estudiantes, profesores y profesionales del currículum hacia una creciente comprensividad. Ello es así incluso si esos currículos centrales van a ser aprendidos en diversos contextos educativos.
3. La enseñanza secundaria superior debe ser organizada en las llamadas escuelas comunitarias. Ello significa instituciones educativas con varios programas. Una idea proveniente de la década de 1970, aunque nunca realizada en Hungría, es que esas escuelas comunitarias servirían de centro para estudios secundarios superiores e incluso para estudios en el nivel postsecundario.
4. La educación profesional debería ser incluida en la educación general si ofrece destrezas básicas para mejorar y gestionar el medio local técnico. Como preparación práctica para el trabajo no debería, sin embargo, comenzar antes del final de la actual obligatoriedad escolar en Hungría. En el futuro, la Formación Profesional constituiría una parte de la educación postsecundaria más que de los estudios secundarios actuales, como ocurre hoy día.

RESUMEN

Este informe trata de la expansión y las dificultades de la educación comprensiva en la Europa centro-oriental, abordando el estudio del caso concreto de la Escuela Única en Hungría. La Escuela Única húngara es la manifestación de la idea de comprensividad, aunque es una forma prematura tipo 1930 y 1940.

La educación comprensiva de 1930 y 1940 en Hungría (por no mencionar la primera década del mismo siglo) era estimulada por el poder político y conducida a la sociedad. Era el objeto de una elite política que consideraba la escuela como herramienta de acciones políticas y un significado para una visión social. La educación se convirtió en campo de los desafíos y luchas políticas y había por ello perdido su oportunidad pedagógica y su verdadero sentido educativo.

Las sociedades de las décadas de 1930 y 1940 eran también diferentes de la sociedad húngara moderna. En primer lugar, aquellas sociedades estaban fuertemente estructuradas por una división desigual de los poderes políticos y económicos. En segundo lugar, aquellas sociedades tenían antecedentes educativos y nivel escolar mucho más bajos, lo que equiparaba en gran manera a un estrato social con otro. En tercer lugar, vivían en una separación relativa del resto del mundo (esto es especialmente cierto por los regímenes comunistas de postguerra bajo influencias soviéticas). En cuarto lugar, los regímenes totalitarios del período de preguerra constituyen un serio impacto en la gente y su pensamiento. Éstos son factores que hicieron aceptables en la sociedad tanto la idea de la comprensividad como la que introdujo la Escuela Única.

Tras la transición política de 1989-90, las escuelas únicas se convirtieron en el chivo expiatorio de la dominación ideológica y la modernización retardada. Los que atacaban la Escuela Única atacaban las formas y marcos establecidos más que las ideas de comprensividad. La vuelta a las tradiciones nacionales por un lado y los modelos europeos por otro, mostraron que tanto la élite política como la sociedad deseaban vías alternativas actuales de escolarización. Estos movimientos hicieron imposible preservar la Escuela Única en su forma tradicional.

La comprensividad requiere, en consecuencia, nuevas soluciones organizativas, nuevos esfuerzos de enseñanza y nuevos apoyos sociales. Quienes hacen la política educativa afrontan una nueva sociedad en transición desde un sistema totalitario hasta un medio político y una economía estructurados. La cuestión del futuro es cómo dirigir la nueva sociedad con los antiguos valores de igualdad en educación e igualdad de servicios sociales. Las reformas escolares y los modelos estructurales pueden ayudar. Aun así, una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje debe avanzar para expresar los valores tradicionales de la educación comprensiva en formas modernas y eficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARATÓ, F. S. (1968): *Compulsory Public Education in Hungary: an Anniversary* (Budapest).

DARVAS, P. (1988): Reform Policies and Changes in the Educational System, *Higher Education Policy*, 1, 3, pp. 38-43.

- FORRAY, R. K. (1989): *Development of Public Education* (conference paper, Budapest).
- HALASZ, G. (1986): The Structure of Educational Policy in Hungary 1960-80, *Comparative Education*, 2, pp. 123-132.
- HALASZ, G. (1982): *Organizational Climate of Primary Schools* (HIER).
- HALASZ, G. (1988): *Parent Participation and Educational Policy: the Hungarian Case* (Budapest).
- HALASZ, G., SEMJEN, A. and SETENYI, J. (1993): *Report to the OECE Education Committee on Educational Policy in Hungary* (Budapest).
- HORVATH, D. T. (1993): Transition of Education and the Economy in Hungary in the Early 1990s, *Education Economics*, 1, 3.
- HORVATH, M. (1978): *Educational Policy and the General School* (Budapest).
- KOZMA, T. (1993): *Democracy and Education in Hungary: The Educational Implications of Political Transition* (paper prepared for the Benton Conference, Chicago).
- KOZMA, T. (1993): From Dictatorship Towards Democracy: Hungarian Public Education Debates, *Educational Horizons*, 3, pp. 130-133.
- KOZMA, T. (1991): *The Educational Implications of a Radical Political Reform: the Case of Hungary* (paper prepared to «The Reform of Educational Systems to Meet Local and National Needs», Oxford).
- LUKACS, P. (1988): *Reforms and Reform Proposals Changes in Hungarian Educational policy* (conference paper, Budapest).
- NAGY, M. (1982): *A study on the Development of the Elementary School System in a County in Hungary* (HIER).
- SASKA, G. (1991): *Curriculum Policy in Hungary after 1945* (HIER).
- SASKA, G. (1988): *Moves for Centralization and Decentralization in the Hungarian Education System* (conference paper, Eszstergon).
- SETENYI, J. (1991): *Cyclical Expansionism in the Hungarian Education 1945-1985* (HIER).
- SZEBENYI, P. (1992): Change in the Systems of Public Education in East Central Europe, *Comparative Education*, 1, pp. 19-31.

RESUMEN

La escuela comprensiva o única surge a finales de la Segunda Guerra Mundial en toda Europa como instrumento promotor de la democratización de la educación. Escuela no selectiva y uniforme en fines y curriculum, abarca el nivel elemental y la escuela secundaria inferior en Europa oriental, mientras que el mismo concepto es aplicado al grado superior de la escuela secundaria en las partes occidentales del continente. En Hungría, pese a haber sido planeada en los años de la primera contienda mundial, no constituyó objeto de legislación hasta el año 1945.

El paso de los regímenes comunistas por el sistema ocasiona la pérdida de la esencia más íntima de las escuelas comprensivas —constituida por los ideales de democracia, iniciativa, igualdad social—, lo que provoca su disolución en la mayoría de los países de Europa central y oriental. A la posible cuestión sobre si la Europa nuevamente unida establecerá nuevas formas de comprensividad en sectores sociales y en educación o si forjará a ésta una nueva selectividad social, el autor, manifestando su deseo de armonización de los objetivos de comprensividad y modernización, aboga en concreto por la libre elección de la escuela secundaria inferior en el desarrollo de su propio perfil, por la armonización del currículo del 9.º y 10.º curso, así como por el establecimiento de un examen al final del 10.º curso.

ABSTRACT

The comprehensive school was created in Europe at the end of the II World War as an instrument to promote democratic education. While a non selective and uniform school in terms of purposes and curriculum was applied in Eastern Europe to primary and inferior secondary schools, the same idea was used in the higher levels of secondary schools in western parts of this continent. Though Hungary had planned this system during the years of the first world war, it was not until 1945 that it was passed as a law.

The communist regimes altered the deepest essence of the comprehensive schools —based on the ideals of democracy, social equality and initiative—, leading to the dissolution of most of them in eastern and western countries. When considering whether Europe once again united, will establish new ways of comprehensiveness in social sectors and education or will lead to a new social selection, the author expresses his wish, to match the objectives of comprehensiveness and modernisation, claims for the freedom to choose the inferior secondary school so as to develop one's own profile, for equalling the curriculum of the ninth and tenth grades, as well as for the setting of an exam at the end of the tenth grade.