

**CENTRO DE
INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
C.I.D.E.**

**LA ESCUELA COMPRENSIVA:
SITUACION ACTUAL Y PROBLEMATICA**

Antonio Ferrandis Torres

Número 19
Colección INVESTIGACION

FERRANDIS TORRES, Antonio

La escuela comprensiva: situación actual y problemática/ Antonio Ferrandis Torres.
Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.

1. Escuela secundaria polivalente 2. Igualdad de oportunidades.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.
Secretaría General de Educación.
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-17121-1988

NIPO: 176-88-162-3.

I.S.B.N.: 84-369-1445-7

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE

1. LA TENDENCIA HACIA LA ESCUELA COMPRENSIVA	5
2. QUE SE ENTIENDE POR ESCUELA COMPRENSIVA ..	9
3. LA SITUACION EN LOS PAISES DESARROLLADOS .	15
3.1. Países con un sistema educativo integrado desde antiguo	15
3.2. Países que han llevado a cabo la reforma comprensiva	20
3.3. Países que se resisten a la integración	28
3.4. Panorama general	31
4. ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA REFORMA COMPRENSIVA	33
4.1. La elección temprana como forma de discriminación	33
4.2. Permanencia de la diferenciación: la clasificación por aptitudes o rendimiento	37
4.3. El conflictivo tema de los "más dotados" y la "formación de élites"	42
4.4. La polémica sobre el descenso de "nivel académico"	44
4.5. La integración del currículo de Secundaria	47
4.6. El problema del profesorado	53
4.7. La necesidad de establecer en profundidad la orientación escolar y profesional	56
4.8. Implicaciones de la dualidad sector público/sector privado	57

4.9. El problema de la unificación en una misma institución	59
5. LA "TENDENCIA COMPRENSIVA": UNA VISION DE CONJUNTO	63
BIBLIOGRAFIA	69

LA TENDENCIA HACIA LA ESCUELA COMPRENSIVA

1

En los comienzos del siglo XX, el pensamiento político-educativo occidental mantiene su fe en el ideal decimonónico de la Escuela como la "Gran Igualadora". Se creía firmemente que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo podrían superarse las injusticias sociales y las desventajas de clase. Gracias a la escolaridad generalizada y obligatoria se conseguiría la igualdad de oportunidades y todos los individuos estarían en similares condiciones ante la carrera por el trabajo, el bienestar y el éxito social.

Es en el período de entreguerras cuando se comienza a investigar en este terreno y se prueba que los niños de las clases media y superior tenían mucho mayores posibilidades que los de clase trabajadora de acceder a las selectivas escuelas secundarias, continuar su escolaridad más allá de la obligatoriedad y llegar a la Universidad. Tras la segunda guerra se amplían enormemente las plazas en las escuelas y universidades (como corresponde a la expansión de la clase media), pero las diferencias persisten. La desventaja social se atribuye entonces a las precarias condiciones higiénicas y económicas de los niños de clase baja, y se desarrollan en algunos países de Europa planes de comida escolar gratuita o subvencionada, programas de alimentación infantil, servicios de salud escolar... dentro de la seguridad social, con objeto de compensar tales privaciones.

En torno a la década de los cincuenta empieza a tomarse conciencia en los países occidentales de que las causas y efectos de la desigualdad son mucho más profundos. Los fuertemente selectivos sistemas educativos (normalmente tripartitos en la Secundaria: una rama académica de gran prestigio, una científicotécnica y una profesional de escaso reconocimiento) discriminaban a los niños de clase trabajadora, aun cuando se basaban en supuestas medidas objetivas de la capacidad de los alumnos. Comienza entonces en los

países escandinavos y Gran Bretaña la crítica progresista contra los exámenes que seleccionaban y clasificaban a los niños en cada una de las tres ramas (el famoso test británico *eleven-plus*). He aquí el inicio de lo que será la "reforma comprensiva". Podemos señalar los siguientes impulsores del proceso que conducirá a la "escuela comprensiva":

- Toma de conciencia de la injusticia que suponía al 4º ó 5º año de escolaridad segregar a los alumnos en sistemas o ramas diferentes. Además, ese "determinismo" desde edades tan tempranas chocaba con la reivindicación meritocrática de la clase media.
- Descrédito de las concepciones innatistas de la inteligencia y de la fiabilidad y validez de las técnicas psicométricas con las que se clasificaba a los niños y a las que se daba un valor absoluto (principalmente, los tests de C.I. de Cyril Burt).
- Conciencia de la diferencia de calidad entre la rama académica (las grammar schools británicas) y la profesional (las secondary modern schools).
- Conciencia del fuerte clasismo en el reclutamiento del sistema. Las clases desfavorecidas son enviadas a una formación profesional corta y la formación académica se reserva para la burguesía. Empieza a resultar patente lo que más tarde Baudelot y Establet denominarían la "doble red escolar" en el sistema francés: "SS" (secundaria y superior) para las clases media y alta y "PP" (primaria y profesional) para la clase trabajadora.
- Se reconoce la falta de flexibilidad o permeabilidad del sistema. Raras veces podía cambiarse de rama una vez iniciada, o "reorientar" hacia la rama más prestigiosa a los alumnos seleccionados negativamente en los tests del eleven-plus. No sólo por la impartición de programas diferentes en cada una de las ramas, sino también por todo tipo de dificultades psicológicas y sociales.
- La utópica aspiración de integrar a todas las clases sociales predicada insistentemente en los países europeos al acabar la II Guerra Mundial; no estaba consiguiéndose en ningún aspecto; y el sistema educativo mostraba fla-

gratamente la persistencia del clasismo y la segregación social.

- La educación deja de considerarse en términos mercantiles. Los beneficios de la instrucción no pueden seguir concibiéndose como un “bien escaso” por el que hay que competir, sino como un derecho de la persona que debe generalizarse.

Así las cosas en los años cincuenta, la política educativa en los países desarrollados de Europa se plantea los siguientes objetivos:

- Responder a las necesidades crecientes del país y los ciudadanos de recibir una enseñanza secundaria o superior, particulamente en los dominios científico y técnico.
- Permitir la puesta a punto de un sistema flexible para ajustarse a nuevas necesidades de la población escolar en su totalidad.
- Evitar una especialización precoz ofreciendo a cada uno una educación general eficaz.

Los factores que antes señalábamos y estos tres objetivos se plasmarán en la llamada escuela “Comprensiva” (Gran Bretaña, Escandinavia) o “Polivalente” (Francia), resultado de una política escolar que buscaba mejorar las oportunidades de acceder a la instrucción a todos, retardar la elección de profesión y ampliar sus posibilidades, modernizar los centros y aplicar una extensa gama de valores democráticos. Lo cual se concretaba en la creación de un ciclo unificado de los 11 a los 15 ó 16 años en el que todo alumno recibiera la misma formación, los mismos recursos, las mismas experiencias educativas, ..., independientemente de su situación previa, posición social, raza, sexo o salud.

Normalmente se han señalado tres grandes tipos de argumentos en favor de la escuela comprensiva:

- *Educativos*: que nacen de la creencia en la educabilidad de todos los niños y de la inutilidad e injusticia de encasillarlos en categorías rígidas. Desde esta perspectiva, se critica fuertemente la selección temprana, que determi-

na el futuro de los jóvenes y perjudica a los niños de desarrollo tardío (los *late developers*).

- *igualitarios*: se intenta evitar o compensar las barreras que la clase trabajadora encuentra en el acceso a la educación, que no nacen sólo de que estos niños sean encasillados en las ramas inferiores, sino también de la diferencia de valores, creencias, reglas de conducta, mayor probabilidad de abandono temprano, limitación real de elección, etc.
- *comunitarios*: que la escuela sea foco de la vida comunitaria y lugar para la coeducación de clases como medio para la convivencia pacífica. Una escuela común para todos y centro de la vida social y educativa sustituirá a las escuelas separadas para diferentes clases. Esta escuela tendría alumnos que representarían una panorámica de la sociedad en el interior del colegio, de tal modo que a partir de esta amalgama de capacidades y entornos diversos se consiguieran niveles sociales y académicos elevados, una sociedad escolar integrada y una contribución gradual a la comunidad social más allá de la escuela.

(Desde el primer momento puede verse una de las principales limitaciones de la escuela comprensiva, y es que —sobre todo en los años 60— fue concebida más como un experimento social que como una mera reforma educativa, con lo cual se depositaron en ella esperanzas que la escuela sola no podía —ni podrá nunca— satisfacer).

No es fácil delimitar con precisión el concepto de escuela comprensiva. Ni siquiera son exáctamente sinónimas las diversas denominaciones acuñadas para referirse al modelo de escuela que unifica el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria: polivalente, integrada o comprensiva; si bien en la práctica responden a la misma realidad. Aunque los principios que la inspiran sean los mismos, en cada país reviste matices y peculiaridades propias.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

En primer lugar, habría que señalar las características que suelen atribuirse a la Enseñanza Secundaria (Fernandez Enguita, 1985), etapa del sistema escolar que comienza hacia el 5º año de escolaridad y se distingue por:

1. Tiene diferentes enseñantes para cada materia del currículo, con formación especializada en ellas y normalmente universitarios con cinco años de carrera. Frecuentemente se utilizan denominaciones diferentes para los docentes de primaria y secundaria: maestro/profesor, *teacher/professor*, *instituteur/professeur*. (Hay que decir que la extensión de la obligatoriedad hasta incluir el primer ciclo de Secundaria ha cambiado esta distribución de profesores, no necesariamente licenciados en el nivel secundario obligatorio).
2. Organización del currículo por asignaturas y con horario regulado. Se abandona la globalización para atender a las presuntas estructura propia y lógica interna de las diversas disciplinas.

3. La evaluación del rendimiento se hace en cada una de las materias y no de forma global.
4. Es frecuente que con la Secundaria comience el sistema segregado (diferentes centros, diferentes currículos, diferentes salidas), aunque los esfuerzos en pos de la Escuela Comprensiva han generado diversos modelos según combinen la integración y la segregación: currículos distintos en mismos centros, tronco común con materias opcionales, programa común pero agrupación de alumnos según niveles de aprendizaje, etc.
5. Frecuente cambio de centro en el paso de Primaria a Secundaria.

EL CONCEPTO DE COMPRENSIVA

La escuela comprensiva supone un modo de organización del primer ciclo de la Secundaria del que pueden señalarse los siguientes rasgos básicos, aceptados generalmente:

- Proporciona alguna forma de enseñanza pública polivalente o comprensiva (Humanística, Científica y Técnico-Profesional) a la gran mayoría de los alumnos del primer ciclo de Secundaria (entre 11/12 y 15/16 años) en la misma institución.
- Retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas diferentes.
- Tiene un programa de estudios aproximadamente común que contiene los elementos de una amplia enseñanza general.
- Se trata de una escuela de barrio o comunidad local (excepto cuando es obligatoria la mezcla étnica, como en E.E.UU.).
- Se insiste en que los alumnos sean agrupados en forma mixta y flexible (por edades o materias), si bien en la práctica es frecuente que se establezca algún tipo de agrupación según la capacidad de los alumnos.
- Se intenta ofrecer a todos el mismo programa serio y riguroso, sin favorecer a una minoría social (excepto

cuando se trata de compensar los déficits de minorías desfavorecidas).

- Suelen convivir dos formas: la pública estatal y un sector privado (que puede llegar a tener cierta importancia numérica, como en Francia, o cualitativa, como en Gran Bretaña).

Uno de los inmediatos beneficios que supuso la reforma comprensiva fue la racionalización de la Enseñanza Primaria, al suprimirse el examen a los 11 años por el que los niños eran enviados a una rama u otra del sistema. La Enseñanza Primaria dejó de estar orientada hacia la superación de dicho test y condicionada por él, con la consiguiente humanización de la escuela, liberalización del trabajo en clase e individualización de la enseñanza.

MOMENTO ACTUAL

¿En qué momento se encuentra hoy la escuela comprensiva en los países occidentales? Pueden distinguirse diversas presiones hacia la integración (escuela polivalente, politécnica, comprensiva o única) y hacia su contrario, la segregación (diferenciación entre una escuela preparatoria para la Universidad, otra para el trabajo, y otra de formación general o media). Por un lado está la clara tendencia de *todos* los sistemas educativos hacia la integración de la oferta de Enseñanza Secundaria (unificación formal de ramas de enseñanza anteriormente separadas, atención a todos los alumnos en centros similares, unificación general de los títulos...). Pero por otro está la contratendencia hacia la diferenciación (agrupamiento por capacidad o especialización dentro de la comprensiva; impulsos privatizadores; segregación en los niveles posteriores a la comprensiva...).

CONSERVADORES Y PROGRESISTAS

La escuela comprensiva ha sido criticada por los progresistas porque no ha conducido a la igualdad de oportunidades, y por los conservadores, por haber "sacrificado los niveles académicos en el

altar de la igualdad". Lo cierto es que aún existe un abismo entre la práctica de la enseñanza —las cuestiones organizativas, pedagógicas y curriculares— y los principios comprensivos que han inspirado la reforma y las decisiones políticas. La escuela polivalente ha conseguido parte de sus objetivos democratizadores al crear la escuela única en vez de la vieja jerarquía de instituciones selectivas, pero el problema del elitismo se ha trasladado al *interior de las escuelas*, con la persistencia de diferencias de status entre unas opciones y otras. El mito de la coeducación de clases ha caído también: sigue habiendo escuelas "predominantemente de ricos" y otras "predominantemente de pobres", e incluso dentro de ellas lo normal es la relación entre niños de clase social similar. Es cierto que en los sistemas integrados el reparto del gasto por alumno es más equitativo en términos de clases sociales, pero ello no quiere decir que los nuevos incorporados se hayan beneficiado del mismo tipo de enseñanza secundaria que los privilegiados.

De todas formas, parece que en todo sistema es más fuerte la inercia por volver a ser selectivo que el esfuerzo continuado por mantener la igualdad de trato y oportunidades. Muchos países están frenando sus ímpetus comprensivos. Hay movimientos en favor del restablecimiento de la Secundaria selectiva en Europa; se abandona la idea de escuela única en EE.UU. ... Los gobiernos no se comprometen en el desarrollo de la escolaridad en un sentido esencialmente polivalente. En algunos países se mantienen caminos divergentes a partir de los 13 ó 14 años, con lo que la escuela comprensiva queda reducida a "igualdad de acceso, prestaciones y tratamiento, pero con programas enteramente diferentes e incluso instituciones separadas". Con el pretexto de responder a las diferentes necesidades de individuos o grupos se reproduce la antigua Secundaria selectiva. Sin programa único, ni agrupación mixta de los alumnos, con instituciones separadas y permitiendo que los alumnos opten por direcciones profesionales con diferentes status sociales, difícilmente puede respetarse el principio comprensivo o polivalente. Independientemente de las declaraciones de intenciones, si un sistema escolar no ofrece el mismo contenido de educación para todos y la misma estructura escolar, no puede calificarse de comprensivo.

¿ESCUELA EN CRISIS?

¿Por qué parece que está en conflicto el concepto de la escuela comprensiva? El modelo elaborado en los años 50 y 60, sobre el que se edificó la reforma (establecimiento de una enseñanza única para todos los adolescentes, con cursos teóricos y prácticos de forma equilibrada, que combine una enseñanza general intelectual, social, cultural y política con una preparación general —no especializada— a la vida profesional, sostenida por fondos públicos en incremento constante) es difícil de defender en el momento actual. Las necesidades sociales y los ideales políticos y educativos que condujeron a la reforma comprensiva, así como los contextos social, cultural, tecnológico y económico de la escolaridad, son hoy radicalmente diferentes a los de la posguerra y los años sesenta.

La escuela comprensiva sigue siendo apoyada políticamente debido a algunos de los aspectos que implica, como la generalización de las posibilidades de instrucción, la conveniencia de una cultura común para todos los ciudadanos de un país y el retraso del momento de la elección de materias (especialización). Pero los factores que afectan a la planificación educativa en los países desarrollados han cambiado sensiblemente en los últimos quince años. Se mantiene la tendencia de una demanda educativa en crecimiento continuo, pero el mercado de trabajo ya no es capaz de absorber los contingentes de egresados de las escuelas secundarias. En el marco de la recesión económica, la inversión en capital humano ofrece una rentabilidad a plazo demasiado lejano como para recibir un apoyo decidido, y comienzan a generalizarse los recortes financieros en educación. El principio igualitario de ofrecer una escuela para la integración de las clases sociales, uno de los soportes ideológicos fundamentales de las reformas comprensivas de los años sesenta, no parece conservar la fuerza suficiente como para orientar la política educativa de los gobiernos.

Sin embargo, los principios básicos de esta reforma no se discuten. La escuela comprensiva es un logro irrenunciable en los países occidentales, y en la mayoría de ellos no se cuestiona su estructura fundamental. Lo que es preciso revisar es su puesta en práctica en el momento actual: la naturaleza del componente "general" de la enseñanza, lo que se entiende por "currículo poliva-

lente", la organización escolar, su pedagogía, la formación inicial y permanente de los enseñantes, la adecuación a las demandas del sistema productivo, la gestión de los recursos. En el momento presente, la enseñanza comprensiva ha pasado de su preocupación inicial (sus objetivos sociales de participación democrática e igualdad de oportunidades) a la preocupación por las normas de calidad, la adaptación a sus objetivos, la metodología y las presiones financieras.

A revisar esta problemática en los diversos países y en cada una de las principales cuestiones es a lo que se dedica el resto de este informe. En primer lugar, se ofrece una panorámica de la situación en siete países (en palabras de G^a Garrido, los "países influyentes", los "países influidos" y los "países resistentes"). Luego se recoge la discusión sobre nueve problemas concretos que plantea la Escuela Comprensiva.

3.1. PAISES CON UN SISTEMA EDUCATIVO INTEGRADO DESDE ANTIGUO

Estados Unidos

Desde los comienzos de su historia, los EE.UU. se orientaron hacia lo que hoy llamamos escuela comprensiva. El propio Benjamin Franklin en sus *Proposals Relating to the Education of youth in Pennsylvania* (1749) ya insistía en que la Secundaria —sin abandonar los estudios clásicos— debía dedicar atención preferente a las lenguas extranjeras, las matemáticas y las ciencias físico-naturales. Siguiendo ese modelo se edificaron las *Academies* (más de 6.000 en 1.850), que a lo largo del siglo XIX fueron siendo sustituidas por los *High schools*, que integraban la preparación para los *Colleges* universitarios y la formación técnico-profesional para el trabajo.

Lo cierto es que —pese a la diversidad de fórmulas, como veremos— en Norteamérica la Secundaria siempre ha estado concebida de modo comprensivo. A excepción de un 4% de escuelas secundarias especializadas, todas las demás son integradas.

Dentro de la enorme pluralidad del sistema federal, pueden señalarse los siguientes modelos:

- La fórmula más antigua: 8 + 4 (*Elementary o Primary School y High School*) o bien 4 + 4 + 4 (*Elementary, Middle y High School*).
- La tendencia actual suele concretarse en la fórmula 6 + 6 (*Elementary y High School*) o 6 + 3 + 3 (*Elementary, Junior High School, Senior High School*).

La Secundaria abarca aproximadamente 6 años, de los 12 a

los 18, tras 6 años de Primaria. No es fácil establecer la correspondencia con la escuela comprensiva europea (primer ciclo de la Secundaria: 4 ó 5 años), puesto que cada uno de los ciclos en Norteamérica es de 3 años. Aproximadamente cubriría el *Junior High School* y el primer año del *Senior*.

En el primer ciclo, el *Junior High School*, los alumnos siguen un programa común, si bien son agrupados por niveles (*tracking*). En el *Senior* (con excepción del primer año) se ofrecen 3 programas distintos (*curriculum placements*):

- *College preparatory* o *Academic* (para quienes se dirigen a estudios superiores).
- *Vocational* (incorporación temprana al trabajo o para estudios profesionales cortos en los *Community Colleges*).
- *General* (trabajadores de cuello blanco).

Oficialmente, la especialización no se decide hasta el *Senior*. Pero desde el primer año de la *Junior* los alumnos son asignados a un *track* (agrupación por capacidades) que normalmente determina su elección posterior (track superior al *College*, medio al *General*, inferior al *Vocational*)¹. En la composición de estos grupos es muy notable la influencia de las variables socioeconómicas.

Las *High Schools* americanas son instituciones de cierto tamaño, con un profesorado numeroso y muy especializado, lo cual les permite ofrecer unas posibilidades curriculares muy variadas.

Pese a la necesidad de concentrar las pequeñas *high school* en una (la llamada "*consolidation*") se intenta que sigan siendo escuelas de distrito o población, cercanas a la residencia e integradas en el vecindario. Tiene mucha importancia el departamento de *guidance* (asesoramiento o tutoría) para ayudar a los alumnos a orientarse en la gran variedad de opciones que se les presentan, y especializarse según sus intereses y capacidades.

En cuanto al carácter comprensivo de la Secundaria norteamericana, el profesor García Garrido afirma lo siguiente:

¹ Si bien es posible un cierto movimiento entre los *track*, hay que decir que suele ser descendente: el cambio a un *track* inferior de los alumnos que se van quedando descolgados en el superior o medio.

*“Por lo que se refiere a la **high school**, es un hecho que ésta ha ido caminando irreversiblemente hacia fórmulas que la convierten de hecho, no en un centro de carácter propedéutico de cara a la enseñanza superior, sino en un centro de formación general y en parte profesional, en una verdadera **comprehensive high school**, deseo ampliamente manifestado por numerosos educadores desde tiempo atrás (...). En numerosos casos, la **high school** incluye programas de abierta formación profesional, lo que ha hecho que los centros específicamente dedicados a este menester (todos ellos de nivel secundario) no hayan crecido con la amplitud que deseaban quienes querían reservar a la **high school** cometidos preferentemente académicos. Incluso muchos de los **vocational centers**, **vocational high school** y **technical high schools** existentes sobre todo en las grandes ciudades han manifestado un continuo afán de no renunciar tampoco a la formación general, humanística y científica, de sus alumnos”¹*

Al referirse a los contenidos de la enseñanza de la *Junior High School* dice el mismo autor:

*“Como en el caso de la escuela elemental, se viene insistiendo en los últimos años en la importancia de las **basic skills**, a las que el currículum dedica hoy, en casi todos los Estados, importancia principal. Desde hace ya décadas, la **junior high school** viene practicando también la enseñanza de materias consistentes en combinaciones temáticas (por ejemplo, lengua con ciencias sociales, o ciencias sociales con ciencias naturales, etc.). Junto a un tronco común de carácter obligatorio (lengua, matemáticas, ciencias sociales...) suele hacer casi siempre materias electivas u optativas, que generalmente inciden en ámbitos profesionales precisos (comercio, agricultura, actividades industriales...) o en materias científicas de más elevado nivel.*

² GARCIA GARRIDO, J.L. *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson, 1984, pág. 323.

Aunque los planes de estudio varían bastante de un lugar a otro, la tónica general es la de no exigir al alumno demasiadas materias al mismo tiempo"³.

Las diferencias entre el profesorado de Primaria y Secundaria no son tan acusadas como en otros países. La exigencia mínima para ejercer la docencia es estar en posesión de un *bachelor's degree* (4 años de estudios universitarios) aunque muchos estados exigen también la realización del *master* en los 10 primeros años. Lo más frecuente es que el profesor de Primaria complete dos años de formación general en un *college* y después otros dos de estudios más especializados en alguna materia o área y sobre todo en materias pedagógicas (el 70% tienen la especialización en Pedagogía, o *education*, frente al 20% de los de Secundaria) La mayor parte del profesorado de Secundaria ha obtenido una especialización universitaria en su materia, aunque ha debido realizar al menos un semestre de materias pedagógicas. Tanto en Primaria como en Secundaria es indispensable la realización de prácticas escolares a tiempo completo.

La U.R.S.S.

El sistema escolar soviético ha intentado siempre tener presente las viejas propuestas marxistas de la "escuela polivalente" y el desarrollo del "hombre omnilateral". En la década de los 70 tienen lugar diversos intentos de reorganización de la enseñanza polivalente, con una "vuelta a una concepción fundamentalmente academicista, nacionalista, de la escuela, reduciéndose a unas pocas horas semanales aquella enseñanza politécnica que, en los años de Jruschov, consumía la tercera parte del horario"⁴.

La escolaridad obligatoria abarca 10 años⁵. Tras los 3 años de Primaria (*Nachalnaya shkola*), de los 7 a los 10, comienza el primer ciclo de Secundaria (5 años) o "secundaria incompleta" (*Nepolnaya srednyaya shkola*). Ambas etapas constituyen los 8 años

³ GARCIA GARRIDO, J.L., op. cit. pág. 337.

⁴ GARCIA GARRIDO, J.L., op. cit., pág. 466.

⁵ Con la reforma de 1984, la escolaridad comienza a los 6 años, por lo que la obligatoriedad pasa a ser de 11.

de escuela general o tronco común. Se trata de una escuela "politécnica" que cada vez lo es menos, por el elevado coste que supone, y en la que está completamente prohibida cualquier discriminación por capacidad. Hay, pues, hasta los 15 años, una escuela plenamente comprensiva. Los siguientes 2 años (Secundaria completa) pueden estudiarse también en la misma institución (si abarca los 10 años de la obligatoria se llama *Polnaya srednyaya shkola*).

Es de esta escuela general de 10 años de donde procede la mayoría de los universitarios. Pero si lo desean pueden pasar tras los 8 primeros años a las escuelas secundarias especializadas o *technikumie* (trabajadores industriales o administrativos altamente cualificados), las escuelas profesionales técnicas o *uchilisha* (profesiones concretas) u otras (estas vías son solo escogidas por una cuarta parte del total de jóvenes).

El sistema soviético también se orienta claramente hacia una mayor comprensividad y la "escuela general secundaria completa de trabajo politécnico" está destinada a ser la única institución de enseñanza general. Según los datos que ofrece García Garrido⁶ "su número crece sin pausa y se acerca al de 55.000 establecimientos, con más de treinta y tres millones de alumnos".

Si bien los objetivos oficiales de la escuela soviética incluyen junto a los conocimientos teóricos la formación laboral y profesional, la educación moral, estética y física y los principios comunistas, el currículo está claramente sesgado hacia la formación académica, con una fuerte indoctrinación ideológica. Está distribuido según asignaturas tradicionalmente consideradas y no por áreas de conocimiento o experiencia.

Hay que decir también que el principio comprensivo no es respetado en su totalidad. No sólo existen escuelas especiales para los niños mejor dotados en matemáticas, ciencias o bellas artes (pintura, música, ballet) sino que también hay unas prestigiosas y codiciadas escuelas secundarias dedicadas a idiomas extranjeros, con normas de matrícula muy selectivas y a las que, al parecer, acuden en gran medida los hijos de la *Nomenklatura*.

En cuanto a la formación del profesorado, la mayoría del profesorado de Primaria (el 70%) se forma en las "escuelas pedagógicas", a las que se accede tras los primeros ocho años de escuela

⁶ GARCIA GARRIDO, J.L., op. cit., pág. 484.

general, y en las que se permanece 4 años (alcanzan su titulación, por tanto, a los 19 años). El 25% restante se forma en los "institutos pedagógicos", que en un futuro se harán cargo de toda la formación del personal docente. A ellos se accede tras los 10 años de escuela general. Quienes aspiran a ser maestros de Primaria realizan cuatro años de estudios, y 5 los de Secundaria, que se especializan en 2 ó 3 materias del currículo. El profesorado de Secundaria también puede formarse en las universidades (aunque en proporciones mucho menores). En tal caso, sólo se especializan en una materia y el peso de la formación pedagógica es mucho menor.

3.2. PAISES QUE HAN LLEVADO A CABO LA REFORMA COMPRENSIVA

Inglaterra y Gales

La historia de la reforma comprensiva británica es verdaderamente apasionante, no sólo por sus dimensiones políticas y educativas, sino también porque "lo comprensivo" se ha convertido en una ideología, promovida por diversos movimientos y corporaciones. En los últimos treinta años, la discusión sobre la escuela y los principios comprensivos se ha convertido en un verdadero debate a escala nacional, en el que participan todas las fuerzas sociales.

Actualmente, el sistema educativo inglés es una mezcla del sistema tripartito que estableciera la *Education Act* de 1944 y del sistema integrado o comprensivo que viene desarrollándose desde finales de los 50 y que consagraron los laboristas con la *Circular 10/65* (1965). En 1976, el gobierno de Callaghan ordenó que todos los distritos se organizaran de forma comprensiva (*Education Act* de 1976). Nada más llegar al poder en 1979, los conservadores dieron marcha atrás en este proceso (*Education Act* de 1979), pero no parece probable que pueda cambiarse de signo el rápido ascenso de la escuela comprensiva, a la que en 1964 asistía el 10% de los niños y hoy casi el 90%.

La ley de 1944 establecía tres tipos de instituciones en el sector público:

- *Grammar schools* (académica y literaria)

- *Technical schools* (técnica y científica)
- *Secondary modern school* (general; prolongación de la Primaria para los que no fueran a continuar estudios superiores).

Al acabar los 6 años de Primaria —a los 11 años— los alumnos realizaban el examen *eleven-plus*, artilugio psicométrico que pretendía evaluar la aptitud intelectual de cada niño y clasificar a los que serían capaces de seguir estudios superiores y a los que no. Los que resultaban mejor dotados en este test accedían a las *grammar schools* (en mucho menor número a las *technical*) y el resto a las *secondary modern*.

El sector privado (*independent o public schools*) podía organizarse como quisiera, y ofrecía diferentes combinaciones: *Preparatory schools* en vez de la Primaria, etc.

A mitad de los años sesenta se establece el nuevo ordenamiento impulsado por los laboristas, que suprime el *eleven-plus* y unifica la escuela pública en la llamada *comprehensive school*, a la que se accede sin examen previo, que ofrece a todos los niños un currículo común y en el mismo centro.

Hay que señalar algunas variedades:

- La *comprehensive* puede ser *all-through* (de 11 a 18) o también *two-tier* (*junior* de 11 a 13 y *senior* de 14 a 18).
- También puede hacerse en dos pasos de la siguiente manera: *comprehensive* de 11 a 16 años, y después en otra institución los últimos dos cursos (o bien el *sixth form*, de 16 a 18, o bien la formación profesional en los *Colleges of Further Education*)
- Existen las *middle schools*, que unen los dos últimos años de *Primary* con la *Junior comprehensive*. Los alumnos pasan luego a las *Upper Schools* (14-18).

Aunque en principio se deseaba que pudiera accederse a cualquier nivel superior sin ningún tipo de selección, lo cierto es que los jóvenes que quieren acceder al *Sixth Form* (Secundaria post-obligatoria) tienen que conseguir mediante un examen el *General Certificate of Education, Ordinary Level (GCE, O-Level)*. En caso

de que no lo consigan tienen que conformarse con el *Certificate of Secondary Education (CSE)*.

El examen que certifica el *Sixth Form* es el *GCE, Advanced Level (A-Level)*, de cuyas calificaciones depende la entrada en la Universidad. La doble titulación al final del ciclo comprensivo se ha mantenido hasta la actualidad, pese a las permanentes críticas que ha desatado desde su implantación. Las presiones en favor de un único examen y un único certificado consiguieron que en 1984 el Departamento de Educación unificara en un solo examen la evaluación del primer ciclo de Secundaria: el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, que comenzará a aplicarse en el verano de 1988 y se dirigirá a todos los alumnos, no sólo a los de mayor capacidad o los que desean continuar sus estudios. Esta reforma del procedimiento de evaluación/certificación ha acabado con una larga tradición segregadora que violentaba los principios igualitarios de la escuela comprensiva.

Lo que sí se respetó desde el principio fue la unificación de la escuela. En el primer ciclo de la Secundaria no hay ningún tipo de derivación hacia *grammar, technical o secondary modern*. La especialización comienza a los 16 años en los *Sixth-forms*, última etapa de la Secundaria en la que los alumnos dedican dos años casi exclusivamente a dos materias o poco más, antes de entrar en la Universidad.

Otro de los fracasos de la reforma comprensiva ha sido el de las clases heterogéneas. Pese a las presiones progresistas el profesorado se resiste a las clases "*mixed-ability*" y prefieren agrupar a los alumnos por su capacidad. En los primeros cursos sólo se hace en matemáticas e idiomas extranjeros, pero a partir del tercer año están muy extendidas las diversas formas de agrupar a los alumnos por capacidades de forma que las clases resulten homogéneas: *streaming, setting o banding*. De este modo se diferencia a los "*specially-gifted*" de los "*slow learners*" y del grupo medio. Con lo cual se mantiene una cierta discriminación *dentro* de las escuelas.

Pese a la reforma estructural el sistema británico no se ha hecho plenamente comprensivo. El sector privado mantiene las *grammar schools* fuertemente selectivas y de gran prestigio académico, a las que acceden quienes pueden pagar sus elevados honorarios y quienes por su especial capacidad son becados. Se mantiene así una élite de escuelas que rompen el principio comprensivo y colo-

can en situación de inferioridad a las comprensivas (y que probablemente no desaparecerán nunca dado el apego inglés a sus tradiciones).

El camino más frecuentado para ser profesor de Primaria o de Secundaria es el siguiente: tras acabar la Secundaria, se cursan 3 años de estudios en la institución que deseen (Universidades, "politécnicos", "institutos de enseñanza superior" o "colegios de educación"). Con ello obtienen un *Ordinary Bachelor of Education*, y con un año más, el *Honours B. Ed.* A lo largo de estos cuatro años reciben una formación especializada en la materia o área elegida y pedagógica, con mucha importancia de las prácticas de enseñanza. Hay otra más académica que es la de realizar una carrera universitaria y tras el "*honours degree*" en artes o ciencias cursar un año de formación pedagógica teórico-práctica.

Suecia

Tampoco Suecia es una recién llegada al movimiento comprensivo. Tras los EE.UU. y la U.R.S.S., fue el primer país que avanzó hacia la integración del primer ciclo de la Secundaria. En la década de los 50 se hicieron experimentos a gran escala con el nuevo sistema obligatorio, y en 1962 el gobierno introduce en todo el país el sistema comprensivo en sustitución de las escuelas paralelas. Puede decirse que en 1972 la escuela comprensiva ya estaba plenamente consolidada.

La enseñanza obligatoria (*Grundskola*) abarca en Suecia 9 años (del otoño del año en que el niño cumple 7 años hasta la primavera del año en que cumple 16). La *Grundskola* está dividida en tres ciclos de 3 años cada uno. En los dos primeros (7-10 y 10-13) los profesores se encargan de toda una clase (son maestros) y en el tercero (13-16) se encargan de una materia (son graduados universitarios). El currículo es igual para todos hasta el tercer ciclo, en el que escogen una de cuatro optativas (tercer lenguaje, arte, economía o tecnología) que no cierran elecciones futuras. En el último año sí hay que elegir entre 9 optativas que predisponen para una elección profesional u otra, pero existe el proyecto de eliminar estas formas de autoselección para 1986. En los 9 años de escuela

no hay ni exámenes selectivos ni discriminación por capacidad (*streaming*).

Tras la *Grundskola* los alumnos pueden pasar a la Escuela Secundaria Superior Unificada (creada en 1971): la *Gymnasieskola*, que reúne las tres ramas tradicionales:

- Técnica (*gymnasium*)
- General o “de continuación” (*fackskola*)
- Profesional (*yrkeskola*)

con 26 líneas de estudio (*linje*) que se traducen en unas 70 especialidades. Esta institución puede considerarse un modelo de 2º ciclo comprensivo, puesto que además de haber reunido las tres ramas en una escuela, hay mecanismos para propiciar la movilidad entre ellas si se desea (entre otros, hasta 12 horas semanales libres para realizar cursos de otra *linje*).

El profesorado de los dos primeros ciclos de la *Grundskola* se forma en las Escuelas de Educación, de tres años de duración. El del tercer ciclo y la Secundaria Superior son graduados universitarios en su materia correspondiente que han realizado un año de estudios en las Escuelas de Educación, un trimestre del cual son prácticas supervisadas por un tutor.

Como puede verse, el sistema sueco está bien consolidado en una línea polivalente y unificada. Los esfuerzos se dirigen ahora hacia los siguientes campos:

- Retrasar hasta la Secundaria superior la diferenciación por materias. Puede haber alguna posibilidad optativa, pero que no limite la elección futura.
- No extender la obligatoriedad más allá de los 16.
- No aumentar el número de estudiantes en la Secundaria post-obligatoria. Tocado el techo del 90%, lo que hay que hacer es promover el empleo juvenil.
- Asegurar la flexibilidad entre las líneas de la *Gymnasieskola*, para que se mantenga una cierta comprensivización dentro de la especialización.
- Descentralizar la responsabilidad escolar. Gracias a la planificación central el sistema ya es homogéneo y unifi-

cado. Las autoridades locales pueden asumir responsabilidades educativas.

- Promover la integración entre Secundaria superior/Universidad/formación de adultos, gracias a la posibilidad de combinar cursos de las 3 etapas para mayores de 16 o de 25.
- Mantener y mejorar el eficaz sistema de educación recurrente.

Francia

El primer intento francés de aproximarse a la escuela comprensiva fue la reforma Langevin-Wallon (1947), proyecto que ni llegó a discutirse en la Asamblea Nacional dado el enorme coste que hubiera supuesto para la Francia de la postguerra y su cercanía a posturas marxistas. Desde entonces a hoy la reforma comprensiva ha sufrido una larga y trabajosa marcha, desde una estructura fuertemente segregada hasta la cuasi integración del primer ciclo de la Secundaria.

La enseñanza obligatoria abarca 10 años, desde los 6 a los 16. La Primaria está dividida en 3 ciclos: *preparatoire* (de 1 año), *élémentaire* y *moyen* (de 2 años cada uno), concebidos con bastante flexibilidad y con promoción automática de los alumnos.

La configuración actual de la Secundaria fue establecida por la reforma Haby de 1975. A los 11 años, los niños pasan automáticamente al *Collège*, donde estudian el primer ciclo de Secundaria (cursos 6º, 5º, 4º y 3º). En los dos primeros años el currículo es casi común, salvo por la posibilidad de recibir *classes d'approfondissement* en alguna de las materias, para los más brillantes, y *enseignement de soutien* para los más lentos. Estos dos años constituyen el llamado *cycle d'observation*.

En el *cycle d'orientation* (4º y 3º, de los 13 a los 15 años) ya no se mantiene el mismo grado de integración. De hecho, uno de cada cuatro alumnos comienza ya con materias de formación profesional, que le llevarán en breve al mundo del trabajo. Los demás siguen con las materias del tronco común y algunas facultativas.

El segundo ciclo de Secundaria no está integrado, y pueden

hacerse diversas modalidades, si se supera la selección correspondiente:

- Ramas largas (de 3 años) en los *lycées*, con un primer curso indiferenciado en el que se escogen materias opcionales, un segundo con 4 secciones (letras, economía, ciencias y matemático-técnica) y un "terminal" con 7 secciones (con 6 optativas de las que hay que escoger 1, y 14 complementarias). Las 4 secciones son fuertemente académicas y de gran exigencia. Tras el *lycée* se obtiene mediante examen el *baccalauréat*, que asegura la entrada en la Universidad.
- Ramas cortas (de 2 años) en los *Lycées d'Enseignement Professionnel*, instituciones con innumerables variantes en las que pueden obtenerse el más general *Brevet d'études professionnelles* o el más especializado *Certificat d'aptitude professionnelle*.

Los profesores de Primaria (*instituteurs*) se forman en las *Ecoles Normales*, a las que se accede con el *Baccalauréat*. Tras tres años de estudios principalmente teóricos se obtiene el *Certificat du fin d'études normales* y posteriormente, tras unas pruebas prácticas, el *Certificat d'Aptitude Pédagogique (C.A.P.)*. En Secundaria de primera etapa se trata de licenciados en Ciencias o Letras que han superado la prueba teórica del *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement général de collège*. También los *instituteurs* pueden pasar a Secundaria si pasan este examen. En los liceos imparten clases los *professeurs certifiés*, que además de su *maîtrise* o su *license* han cursado un año de formación pedagógica en un Centro Pedagógico Regional y han superado la parte práctica del *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement général de collège*; y los *professeurs agrégés*, que tras el bachillerato y dos años de clases preparatorias intentan entrar en las prestigiosas Escuelas Normales Superiores, donde se especializan durante tres o cuatro años en su materia.

Como puede verse, la reforma comprensiva ha sido más bien tímida. La enseñanza francesa sigue apegada a su intelectualismo y su carácter selectivo, pese a las conocidas críticas procedentes de sectores progresistas. El sistema francés sigue frenado por su "tras-

fondo histórico, tradicional, de exaltación del intelectualismo y del racionalismo por encima de cualquier otra consideración de orden práctico, de eficacia, de justicia social. La obsesión por el diploma es superior a cualquier opinión ideológica”⁶. La verdadera democratización, la polivalencia, la valoración de la formación profesional siguen siendo objetivos a conseguir por el sistema francés.

Italia

Tampoco Italia ha llegado muy lejos en la reforma comprensiva, compartiendo la situación de los países mediterráneos, que se resisten más que los otros a la polivalencia.

La enseñanza obligatoria comienza a los 6 años y llega hasta los 14. Los cinco primeros se realizan en la *Scuola elementare*, que acaba a los 11 años con un examen, con el cual se obtiene *Licenza Elementare* necesaria para acceder a la Secundaria.

Los tres años siguientes (11-14) se realizan en la *Scuola Media*, de enseñanza general y currículo común para todos. Tras la *Licenza di Scuola Media* se accede a la *Scuola Secondaria Superiore* (15-19), que ya no es obligatoria, en la que comienza propiamente el sistema segregado. Son 5 las principales posibilidades:

- a) *Liceo classico* (5 años)
- b) *Liceo artistico* (4 años)
- c) *Liceo scientifico* (5 años)
- d) *Istituto tecnico* (5 años). (Estos cuatro proporcionan el *Diplome di Maturità Classica, Scientifica o Tecnica* que permite el acceso a la Universidad.)
- e) *Istituto professionale* (2/3 años), para el que no hace falta la *licenza*.

El profesorado de Primaria se forma en los *Istituti Magistrali*, de nivel secundario superior, durante 4 años, en los que no se especializan en ninguna materia. El profesorado de Secundaria está compuesto por licenciados universitarios que han realizado un *cor-*

⁶ GARCIA GARRIDO, J. L., op. cit. pág. 249.

so *d'abilitazione* durante unos meses, o también licenciados de la *Facoltà di Magistero* para asignaturas de letras.)

El movimiento comprensivo está aún muy atrasado en Italia. Desde luego, más que en España, donde al menos el Bachillerato fué unificado. Pero esto no quiere decir que no se sienta la necesidad de la reforma. Ya en el año 70 la comisión Biasini formuló el proyecto (similar al que hoy se está experimentando en España) de establecer en el Bachillerato un *Biennium* común para todos y un *Triennium* especializado. El proyecto del Ministro Malfatti (1976), que ampliaba en un año la escolaridad obligatoria y establecía una escuela unificada de 4 años con 5 especialidades preparatorias para la Universidad, y unos institutos superiores de preparación técnico-profesional de 2 años, tampoco fue aprobado. El sistema educativo italiano sigue evolucionando a base de reformas parciales, siempre a la espera de una reforma que acabe con la desconexión entre la *Scuola Media* y los niveles anterior y superior, con la rigidez curricular de sus programas y con la extrema separación de las ramas secundarias.

3.3. PAISES QUE SE RESISTEN A LA INTEGRACION

República Federal de Alemania

Sin olvidar que la administración educativa alemana está totalmente federalizada, y por tanto cada uno de los *Länder* tiene sus peculiaridades, su sistema educativo puede caracterizarse así, en líneas generales: La Primaria (*Grundschule*) abarca 4 años, de los 6 a los 10, que son los únicos en los que todos los niños asisten a la misma escuela. A partir de los 10 años se presentan ante el niño cuatro vías bien diferenciadas:

- *Gymnasium* (rama académica, la de mayor prestigio). Para el ingreso suelen exigirse determinadas condiciones e incluso pruebas. Llega hasta los 18 años, y por tanto abarca el primer y segundo ciclo de la Secundaria. Sigue esta línea preparatoria para la Universidad una sexta parte de los niños.
- *Realschule* (escuela intermedia). Llega hasta los 16 años, y prepara para trabajos de empleado o de técnico medio.

La sigue 1/6 de los niños. Suele continuarse con formación profesional.

- *Hauptschule* (escuela “principal”), prolongación de la Primaria hasta los 15 años, seguida por casi dos tercios de los niños. Se trata, por tanto, de la elección más frecuente, que normalmente se continúa con una formación profesional a tiempo completo.
- *Gesamtschule* (escuela unificada), primer intento de escuela comprensiva alemana. Puede tratarse de una *additive Gesamtschule* (reúne en el mismo edificio las tres ramas anteriores) o de una *integrierte Gesamtschule*, verdadera escuela comprensiva que unifica las tres ramas. Hoy aún se trata de una opción minoritaria (hay unas 250 *Gesamtschule*; con unos 250.000 alumnos en total).

Hay que decir, no obstante, que los 2 primeros años de estas 4 instituciones (el “ciclo de orientación” u *Orientierungstufe*) son prácticamente iguales en todas ellas, puesto que están dedicados a que el alumno descubra si ha hecho una elección correcta y pueda echarse atrás. De ahí que no sean los 10 años la edad en la que se toma tan trascendental decisión, sino en cierto modo los 12.

El segundo ciclo de Secundaria mantiene la estructura que cabría esperar en un sistema tan claramente segregado. Los alumnos del *Gymnasium* siguen su formación académica y preparatoria para la Universidad, hasta los 19 años. Los demás pasan a diversas instituciones de formación profesional a tiempo completo o parcial, de uno a tres años.

En cuanto a la formación del profesorado, en Alemania se ha intentado evitar las diferencias entre los docentes de unas y otras instituciones. Todos ellos se forman en las Universidades o las Escuelas Superiores de Pedagogía. Los de Primaria y la “escuela principal” realizan seis semestres de materias científicas y pedagógicas y un largo período de prácticas. Los de la Realschule tienen que cursar, además, dos materias científicas en la Universidad.

Son los profesores del *Gymnasium* quienes reciben la formación más cuidada, íntegramente en las Universidades. Realizan 8 semestres y —aparte de su formación en ciencias de la educación— se especializan en dos asignaturas o materias de enseñanza.

La pregunta evidente que surge ante estos datos es la de

cómo es posible que un país tan democrático como Alemania haya hecho tan poco en pro de la Escuela Comprehensiva.

¿Es que las *Gesamtschulen* han resultado un fracaso? Al contrario; desde su aparición en 1972 su funcionamiento ha sido muy satisfactorio. Su posición de salida en cuanto a aceptación social, recursos, y reciente creación era mejor que la de las británicas; y con una opción más decidida por el tronco común (completo los 4 primeros años y con algunas materias opcionales los dos últimos). No tienen exámenes que cierren puertas, se intenta mantener las clases heterogéneas en capacidad y se ha comprobado que un número más elevado de alumnos alcanza niveles superiores de rendimiento.

Y sin embargo, el modelo de la *Gesamtschule* no se ha generalizado (ni siquiera puede considerarse verdadera escuela comprensiva a la *additive Gesamtschule*, que en realidad son tres escuelas diferentes en un mismo edificio), sino que ha pasado a ser el "cuarto tipo de escuela" del sistema y ciertamente no mayoritario. Aparte del apego del pueblo alemán a su tradicional sistema tripartito, y el enraizado prestigio social de la formación académica y científica de sus *gymnasien*, hay otro factor que propone el profesor García Garrido. Y es el de que Alemania ha encontrado formas diferentes de asegurar la igualdad de oportunidades. Elementos de esa peculiar solución del problema son la valoración de las ramas no universitarias, la flexibilidad que proporciona el "ciclo de orientación", la preponderancia en las 4 instituciones de la formación general y la posibilidad de acceder a la Universidad por vías no necesariamente académicas.

¿Cuál será el futuro de las *Gesamtschulen* alemanas? Hoy por hoy, no parece muy halagüeño. Si en sus comienzos fueron vistas por la población con cierta simpatía y curiosidad, a finales de los años setenta la opinión pública cambió. Arreciaron las críticas conservadoras contra la escuela comprensiva y su organización curricular, con lo cual resultaba políticamente difícil impulsar la creación de nuevas escuelas comprensivas. Por otro lado, la reducción en las cohortes de población que acceden a la Secundaria impide la construcción de nuevas escuelas, por lo que de ahora en adelante la única posibilidad de creación de escuelas comprensivas sería remodelando escuelas tripartitas ya existentes (Max Planck Institute, 1983), lo cual no parece fácil (incluso recientemente ha

aparecido cierta tendencia a la reconversión de *Gesamtschulen* en escuelas tradicionales).

3.4. PANORAMA GENERAL

Hasta aquí la somera presentación de los rasgos más característicos de estos siete países en el tema que nos concierne. Se han descrito los sistemas educativos de países que han influido notablemente en los demás, como son los EE.UU. y la U.R.S.S., con un sistema tradicionalmente integrado, o Suecia, pionera en la reforma comprensiva. También nos hemos referido a los países que han recogido dicha influencia abiertamente, como Gran Bretaña, o tímidamente, como Francia e Italia, cuya situación es más parecida al sistema español establecido por la Ley General de Educación de 1970. Por último, se ha descrito el caso de la República Federal de Alemania, que encabeza el grupo de los países centroeuropeos que se resisten a la integración de la secundaria inferior. Resumiendo los aspectos presentados, pueden hacerse las siguientes observaciones que sintetizan algunos rasgos generales:

- En cuanto a la escolaridad obligatoria, la tendencia general es a incluir el primer ciclo de la Secundaria dentro de ella. La obligatoriedad abarca hasta los 18 en la R.F.A., los 17 en la U.R.S.S., los 16 en Gran Bretaña, Francia y EE.UU., los 15 en Suecia y los 14 en Italia y España.
- En cuanto a la Escuela Comprensiva, pueden señalarse dos posturas diferentes:
 - Unificación del primer ciclo de Secundaria con la Primaria: U.R.S.S. y Suecia.
 - Separación entre Primaria y primer ciclo de Secundaria: EE.UU., Gran Bretaña, Francia e Italia.
- En cuanto a la formación del profesorado:
 - Tendencia a desdibujar la diferenciación entre los de Primaria y primer ciclo de Secundaria (EE.UU.,

Gran Bretaña y en cierto modo la U.R.S.S, y Francia).

- Tendencia a aumentar la formación pedagógica que reciben los profesores de Secundaria, además de su especialización por materias (en todos los países).

En la segunda parte de este informe vamos a detenernos sobre nueve cuestiones de especial relevancia, atendiendo sobre todo al debate y la polémica surgida por cada una de ellas e indicando por dónde parecen discurrir las tendencias actuales. Se dedica especial atención al caso británico, donde mayor y más reciente ha sido la polémica y mayor el número de artículos, libros y documentos al respecto.

4.1. LA ELECCION TEMPRANA COMO FORMA DE DISCRIMINACION

Tal vez una de las reivindicaciones del “movimiento comprensivo”¹ que más movieron a la opinión pública en favor de sus tesis fuera la de la supresión de los exámenes selectivos a los once años. Mediante el *eleven-plus*, los niños británicos y escandinavos eran clasificados según su capacidad y asignados a las diferentes ramas del sistema educativo (las prestigiosas *grammar schools* para los más capaces, las *technical schools*, y las *secondary modern schools* que prolongaban la primaria para quienes no continuaran los estudios superiores). Se trataba de una selección tan rigurosa y tan decisiva que había llegado a hacerse muy impopular (hoy, gracias a la relativización de los métodos psicométricos y el cuestionamiento de su validez y fiabilidad, sería impensable pretender medir las capacidades para la vida adulta de niños de 11 años y seleccionarlos mediante tal criterio). El *eleven-plus* fue enormemente criticado, tanto por su margen de error como por la dificultad que su-

¹ En Gran Bretaña es muy frecuente utilizar términos como éste: “el movimiento comprensivo”, “el principio comprensivo”, “el ideal comprensivo”, etc. “Lo comprensivo” es una ideología y hay diversos movimientos y asociaciones que se encargan de promoverlo y difundirlo.

ponía luego intentar rectificarlo transfiriendo niños de una escuela a otra. En Inglaterra y Gales preocupaba mucho el tema de los *late-developers*, los niños de desarrollo tardío, para los que se inventó el examen *13-plus*, de forma que pudieran ser repescados a los 13 años y enviados a las *grammar schools* si no lo habían conseguido a los 11. En realidad no funcionó: diferentes currículos, barreras sociales y de organización hacían muy difícil el cambio.

Sin embargo, el *11-plus* sólo era el elemento más llamativo o más flagrante del carácter selectivo y elitista del sistema. La propia existencia de un sistema doble (o de la famosa doble red "Primaria-Profesional"/"Secundaria-Superior") y tan sesgado socioeconómicamente era lo que la reforma comprensiva quería combatir. Esto resultaba mucho más difícil, puesto que si bien la opinión pública estaba en contra del *11-plus*, el sueño de muchos padres era que su hijo llegara a las *grammar schools*. La tentación elitista y selectiva del sistema es permanente y toda reforma hacia lo comprensivo se hace siempre con la oposición de sectores tradicionalistas y un intenso debate social entre conservadores y progresistas.

Lo que el "movimiento comprensivo" afirma es que tan injusta resulta la "selección temprana" como la "elección temprana". Primero, porque hay que ofrecer a todos los niños una enseñanza general. Y segundo, porque la posibilidad de elegir coloca en desventaja a los niños procedentes de clases desfavorecidas y a los *late-developers*, que por falta de perspectivas, de actitudes positivas hacia lo escolar, de consideración por lo académico, ..., se sitúan frecuentemente en las opciones menos valoradas y que suelen preparar para la profesión inmediata y no para continuar estudios.

La selección precoz (o su continuación suavizada: la elección precoz) ha sido frecuentemente justificada porque se supone que es necesaria para el desarrollo pleno de los niños de alta capacidad (ver apartado 4.3.). Se afirma que para no derrochar el talento de los niños especialmente dotados conviene identificarlos cuanto antes y ofrecerles una instrucción específica, que les prepare para sus estudios futuros. Probablemente sea cierto tal argumento, y es frecuente que en EE.UU., la U.R.S.S. y otros países haya escuelas para los superdotados en música o matemáticas. Ahora bien, no puede identificarse la conveniencia de ofrecer una enseñanza específica a los superdotados con el mantenimiento de un sistema que

segregue a los alumnos en ramas educativas diferentes en función de su capacidad y de sus aspiraciones futuras. La atención educativa a los más dotados no puede utilizarse como justificación de un sistema educativo discriminatorio, elitista y diferenciador.

Por otra parte, también se ha dicho que la selección/elección precoz dificulta el desarrollo de los niños de desarrollo tardío y coloca a los no seleccionados en la "profecía que se cumple a sí misma", condenados a mantener el nivel de las bajas expectativas que han recaído sobre ellos.

El director del Instituto de Educación de Londres expresa así la no conveniencia de la elección libre y precoz:

"... si queremos adultos que sean libres no siempre es la mejor política dar a los niños, cuando son muy pequeños, completa libertad; del mismo modo, si queremos educar un músico creativo, puede ser necesario exigirle 2 ó 3 horas al día de ejercicios rutinarios. Recientemente esta paradoja ha comenzado a emerger como parte del debate curricular. Si queremos que se desarrollen adultos bien educados, la posibilidad de elegir sin restricciones puede ser positivamente perjudicial"².

Otro de los resultados negativos de la elección precoz era señalado por los inspectores británicos en 1.975 en su documento *Curricular differences for Boys and Girls*, al indicar que cuanto antes se permite elegir optativas, más pronunciado es el sesgo sexual de las opciones (los chicos hacia ciencias, las chicas hacia letras). Parece obvio, pues, y es uno de los fundamentos de la reforma comprensiva, que al retrasar el momento de diversificación se posibilita una elección más fundamentada y algo más libre de prejuicios y limitaciones socioeconómicos y culturales.

Entre las principales ventajas que ha tenido el alejamiento del punto de elección/selección está la de que permite mucha mayor flexibilidad en el contenido y los métodos de enseñanza y, por consiguiente, una pedagogía y unos programas más adaptados a los intereses y peculiaridades del grupo y el individuo.

Sin embargo, no basta con haber unificado en una misma ins-

² LAWTON, D.: *Forum*, vol. 22, n^o 3, Summer 1.980, pág. 80.

titución las "grammar schools" y las "secondary modern". El prestigio y la deseabilidad social de las primeras ha provocado que las escuelas comprensivas repitan muchos de sus esquemas. Así, por ejemplo, el academicismo en el currículo y la reproducción de los exámenes selectivos. Es cierto que en Gran Bretaña ya no existe el *11-plus* que enviaba a los niños a uno de los tres caminos escolares, pero los resultados del *13-plus* deciden qué nivel de estudios va a seguir y por tanto qué certificado podrá obtener al acabar el primer ciclo de Secundaria a los 16 años, tras el *16-plus*: si el valioso "O level" del *General Certificate of Education (GCE)* o sólo el *Certificate of Secondary Education (CSE)*, o ninguno de ambos. Estos resultados del *16-plus* serán los que permitan o no el acceso a la Enseñanza Secundaria de 2ª etapa y la Universidad.

Como puede verse, la inercia de un sistema que no quiere dejar de ser selectivo es enorme. La diferenciación dentro de la escuela comprensiva entre los que intentarán el *O level* (escogen asignaturas "académicas", principalmente Matemáticas, Inglés y Francés, que les llevan a exámenes públicos y a continuar sus estudios) y los que no (hacen asignaturas politécnicas o integradas, menos académicas, y no suelen continuar estudios) se asemeja peligrosamente a la diferencia entre el bachillerato académico (*grammar school*) y la formación profesional (*secondary modern*).

La escuela comprensiva no puede limitarse a abolir la selección precoz, a retrasar el momento de las elecciones y la especialización y a unificar los programas (y consiguientemente, los horarios, el calendario y las actividades)³ sino que tiene que poner los medios para que tales condiciones no se repitan en el nuevo sistema. Entre otras cosas, tendrá que adaptarse a sus nuevos clientes, y evitar la autoselección por abandono de los jóvenes de clase trabajadora, frecuentemente motivada por:

- La dificultad de adaptarse al carácter más académico de la Secundaria, en la que tradicionalmente se concede una menor importancia a los métodos pedagógicos y a

³ Los estudios sobre el "currículum oculto" han puesto de manifiesto sutiles diferencias entre el bachillerato y la F.P., como son: horario más similar al del obrero en F.P., con un calendario más corto y denso (que provoca mayor pasividad y receptividad), mientras que en bachillerato es largo y espaciado (promueve autonomía, actividad, esfuerzo personal), etc. (Fernández Anguita, 1986).

- las características psicológicas del alumno, y aumentar el aburrimiento y la incomodidad.
- La supuesta incapacidad para “posponer las gratificaciones”, que les hace ver con escepticismo unos estudios cuyo beneficios se consiguen a medio o largo plazo.
 - Las exigencias disciplinarias de la Enseñanza Secundaria.
 - El conflicto experimentado entre los valores escolares y los valores laborales, frecuentemente asociados éstos últimos a “madurez, independencia, virilidad, autonomía, ...”.
 - Las mínimas expectativas de movilidad social.
 - Su bajo autoconcepto académico y frecuente frustración escolar, que suele traducirse en un rechazo generalizado ante las instituciones educativas.
 - La llamada “identificación incorrecta”, no con el mundo de valores que representa el profesor sino con el del grupo de iguales.

Siendo muy discutibles muchas de las afirmaciones aquí recogidas, conviene advertir que cuando se olvidan los condicionamientos sociales que respaldan esta “autoselección” de los jóvenes de clase trabajadora, se corre el peligro de considerar que la mera supresión de la selección externa equivale a la igualdad de oportunidades, lo cual implica la legitimación de la actual discriminación social en el sistema escolar.

4.2. PERMANENCIA DE LA DIFERENCIACION: LA CLASIFICACION POR APTITUDES O RENDIMIENTO

El viejo principio comprensivo de que “cada niño reciba los mismos recursos, las mismas altas expectativas, los mismos profesores, las mismas experiencias educativas...” ha resultado muy difícil de llevar a la práctica. Al acceder ahora a la Secundaria los niños de los que el sistema antes se libraba o segregaba en ramas inferiores, los profesores se encuentran en las aulas con alumnos de muy heterogénea capacidad, lo cual complica su trabajo. Por eso se ha desatado la polémica entre la “*mixed-ability teaching*” (enseñanza por grupos compuestos de niños de diversa capacidad,

defendida por los comprensivistas) y las diversas formas de "streaming" (agrupación de los alumnos por su nivel de rendimiento o capacidad).

En la práctica no es frecuente que se siga el principio de agrupar a niños de diferente aptitud y proporcionarles una enseñanza individualizada. Lo que prevalece (excepto en los más comprensivos países escandinavos y en los de Europa del Este, donde está expresamente prohibido) es la diferenciación por grupos. En los países anglosajones está muy extendida (se practica en Secundaria en el 85% de los distritos de enseñanza en EE.UU., y en casi todas las escuelas británicas después del tercer año de Secundaria), en Francia sólo en la 2ª mitad del ciclo y en Alemania se ensayan distintas posibilidades según el tipo de escuela (agrupación flexible por resultados o *setting* en la escuela integrada, y agrupación rígida por capacidad o *streaming* en los *gymnasium*). Los principales tipos de agrupación podrían tipificarse así:

- *streaming*: en base a la medición de la capacidad inherente a cada niño se les distribuye por grupos, en uno los de mayor capacidad, en otro los siguientes y así sucesivamente;
- *banding*: variedad del anterior en la que se establecen 3 grupos: uno con el 50% central y dos con los 25% de los extremos;
- *setting*: agrupación flexible, según el *rendimiento* en cada materia. Muchas escuelas lo utilizan sólo para matemáticas e idioma extranjero, y el resto de las materias se imparten de forma *mixed-ability*.

Desde el comienzo de la escuela comprensiva se criticaron estos modos de clasificación. Son notorios los estudios de Ford (1.969) y Holly (1.965) que comprueban que la escuela comprensiva con *streaming* no hace sino subrayar las diferencias de clase, y reproduce los mismos resultados del *eleven-plus*, al pretender diferenciar a los que más valen para lo académico (*grammar schools*), lo técnico (*technical school*) o no valen para nada en especial (*secondary modern*). Los estudios sobre el *streaming* en Suecia comprobaron que era más habitual allí donde había chicos de clase trabajadora, que frecuentemente eran colocados en un grupo infe-

rior aún cuando tenían el mismo rendimiento que otros a los que se colocaba en una posición más ventajosa. Se vió también que los grupos inferiores recibían peor trato y frecuente cambio de profesores. Al realizar observaciones en los diferentes *streams*, se comprobó que en el superior, el trabajo suele ser personal y con cierta autonomía para organizarlo, se plantean discusiones, y se insiste en comportarse con "responsabilidad"; mientras que en el *stream* inferior el trabajo suele estar compuesto de copias y tareas rutinarias, y el profesor dedicado a impedir el movimiento en el aula y evitar el ruido.

Al principio de la reforma comprensiva se vió como inevitable la agrupación por capacidad y rendimiento, puesto que el profesorado no sabía adaptarse a dar clase con grupos heterogéneos en capacidad. Pese a los intentos de entrenarles para ello, los profesores por materias de Secundaria no suelen estar psicológica ni metodológicamente preparados para dirigirse a una clase donde junto a los tradicionales bachilleres haya niños desmotivados, torpes, creativos, rebeldes o mediocres. Así que se ha mantenido el *streaming*.

La clasificación por capacidades es defendida por muchos profesores, y más cuanto más tradicional (centrado en el profesor) sea su método y más sus años de ejercicio. Suele utilizarse como "defensa" de los alumnos más capaces, y más frecuentemente en las asignaturas consideradas como "duras". Las clases de capacidad mixta sólo se han generalizado en los primeros años de la comprensiva, y normalmente con *setting* en Matemáticas e Idioma Extranjero. Desde el tercer año, los mejores profesores se dedican al grupo superior y se descuida a los otros. También hay diferencias curriculares: en los *streams* superiores se estudia física, química o biología, mientras que en los inferiores se trata de "estudios ambientales". El área creativo-estética del currículo queda reservada a los menos capaces. Como puede suponerse, el *streaming* influye decisivamente en los estudios posteriores que el alumno puede elegir. Y se hace imprescindible para la preparación de los exámenes oficiales, verdadera obsesión del sistema educativo británico que condiciona toda la organización y metodología escolar.

Incluso algunos impulsores de la reforma comprensiva han llegado a afirmar que el paso del sistema selectivo a la escuela comprensiva ha sido pasar de "educación discriminante entre cole-

gios diferentes” a “educación diferente y discriminante dentro de un mismo colegio”. La selección continúa, sólo que de forma menos manifiesta.

La solución es clara, pero difícil: la *mixed-ability teaching*, la enseñanza con grupos heterogéneos en capacidad. Ello implica cambiar radicalmente el modo tradicional de dar clase, invertir mucho más tiempo, energía y dinero, y preparar o seleccionar mejor a los docentes.

Pueden señalarse los siguientes argumentos a favor y en contra del agrupamiento mixto:

A favor

- Proporciona a todos los jóvenes un punto de partida equitativo.
- Reduce el efecto de “la profecía que se cumple a sí misma” (la *self-fulfilling prophecy* que Rosenthal y Jacobson estudiaron en la escuela norteamericana).
- Mejor integración social, desarrollo de actitudes de cooperación y clima agradable.
- No hay discriminación entre profesores (al no establecerse la diferencia “profesores buenos para los listos/profesores malos para los torpes”).
- Mejora de la participación de los padres en la escuela (y disminuye su vergüenza social de tener un hijo mal clasificado).
- No parece que provoque peor rendimiento: los más lentos no caen en el círculo vicioso “bajo rendimiento-bajas expectativas-menor exigencia-menor autoconfianza-bajo rendimiento...”; y a los más rápidos no les perjudica no ser etiquetados tan pronto como tales⁴.
- La evitación del *stream* formal hace que pierda importancia el acento académico de los estudios y se valoren y desarrollen otras dimensiones.

⁴ Tanto el *National Child Development Study* en Gran Bretaña como el estudio del Bambury College de Oxford concluyen que no hay pruebas de que la “*mixed-ability teaching*” en los dos primeros años de Secundaria perjudiquen el rendimiento posterior, y sí de que mejore el rendimiento en exámenes públicos de los más lentos.

- Todos los niños son diferentes, y dentro del aula deben recibir una enseñanza individualizada. No hay por qué agruparlos de otra manera.

En contra

- Se pierden las ventajas de toda homogeneidad: el mismo paso, el mismo nivel, nadie se descuelga.
- En la enseñanza oral de un idioma extranjero parece comprobado que el profesor tiene que trabajar con sujetos de similar competencia.
- El profesor tiene menos comodidad y satisfacción, y ha de atender a todos los requerimientos.
- El profesor necesita mucho más tiempo para producir materiales diversificados (hoy en Inglaterra, por ejemplo, algunos empiezan a preguntarse si no serán mejores los tradicionales libros de texto que la provisión artesana de recursos mediante fotocopia).
- Las intervenciones del profesor en lo tocante a disciplina y conducta se hacen más frecuentes.
- Bajo la pretensión de ofrecer una enseñanza individualizada, la *mixed-ability teaching* esconde muchas veces una clase aburrida en la que se fuerza a todos a seguir los mismos objetivos y al mismo ritmo. Los lentos se pierden y para los más adelantados puede hacerse insufrible.
- La enseñanza con grupos heterogéneos es mucho más costosa en tiempo, energía y dinero.

Pero lo cierto es que enseñanza comprensiva y agrupación mixta de capacidades son inseparables. Tal vez la clave para conseguirlo sea modificar la preparación de los docentes y capacitarles psicológica y metodológicamente para:

- en vez de dominar la clase y explicar desde el frente, ayudar a los alumnos individualmente, moverse, plantear tareas diversas, etc.;

- realizar el numeroso trabajo previo de recolectar y organizar material, planes, etc.
- organizar el material disponible para la progresión de cada alumno.;
- dedicar tiempo y esfuerzo para coordinarse con los demás profesores y asegurar los mínimos de cada alumno;
- invertir una buena cantidad de energía y aguante físico-psíquico;
- ser capaz de trabajar en equipo, con alguna forma de *team-teaching*.

4.3. EL CONFLICTIVO TEMA DE LOS "MAS DOTADOS" Y LA "FORMACION DE ELITES"

En este aspecto es donde se han desatado los más furibundos ataques a la escuela comprensiva. La bibliografía anglosajona sobre el tema de los *gifted children* es abundantísima, y tanto en EE.UU. como en Gran Bretaña hay diversas asociaciones que velan por los derechos de los niños supuestamente más dotados.

La crítica conservadora ha afirmado siempre que al enviar a los niños más dotados a las mismas escuelas que el resto, pierden oportunidades de desarrollar plenamente sus capacidades. Es el eterno argumento sobre la necesidad de toda sociedad que quiera desarrollarse y progresar de cultivar los talentos más destacados y educar a la élite emprendedora y capaz que, al parecer, es quien saca adelante un país. También se ha insistido en que así se perjudica a los menos dotados, que quedan en situación de mayor inferioridad (este otro tema no ha hecho correr tanta tinta. Parece que el problema de los alumnos menos brillantes no afecta tanto a la sensibilidad educativa de los partidarios de un sistema selectivo y elitista). La utilización política de este argumento es señalada así por Caroline Benn, líder de los movimientos comprensivos británicos:

"Basta con oír una tras otra a las autoridades locales aludir a la necesidad de atender a los "más dotados" como razón para mantener (o iniciar) las grammar schools, para agrupar por capacidades a los niños o sub-

vencionar plazas en colegios privados, y no mencionar su utilización como justificación de la política conservadora nacional (...) para darse cuenta de que no se está hablando de la educación de los contados casos de genialidad, sino de selectivismo”⁵.

En cierto modo, sí puede decirse que con la reforma comprensiva los niños más dotados salen perdiendo, al no reservarse para ellos una rama más prestigiosa y cuidada del sistema educativo:

- no monopolizan a los profesores de más preparación y formación académica;
- no reciben la atención absoluta de los docentes;
- la preocupación predominante en sus escuelas no es la de conseguir una fuerte preparación académica para continuar estudios superiores;
- son una minoría dentro de un grupo de iguales que no valora mucho los objetivos académicos;
- forman parte de un sistema que pretende desarrollar *todas* las capacidades de *todos* los niños.

Son muy diversas las soluciones que se han dado. Evidentemente, no puede agrupárseles a ellos solos y que les den clase los jefes de departamento; ni cualquier otra iniciativa que les convierta en una minoría marginada, en conflicto con los intereses de la mayoría. Si bien en EE.UU., URRS y otros países hay una cierta tendencia a aislar a los claramente superdotados en instituciones específicas (principalmente en música y matemáticas), su inclusión en la escuela comprensiva no tendría por qué ser perjudicial para ellos:

- desarrollan mejor y más ricamente otras dimensiones de su persona;
- su presencia “tira” del resto de la clase;
- cuando el profesor plantea el trabajo de forma creativa y diversificada pueden seguir su propio ritmo de aprendizaje.

⁵ BENN, C.: “The myth of Giftedness”. *Forum*, vol. 24, n° 2. Spring 82, pág. 51.

De todas formas, se trata de un problema complejo que no puede resolverse con soluciones simplistas. Puede ser de utilidad recoger aquí los objetivos que se propone el sector más razonable de la *National Association for Gifted Children* británica:

- Aumentar el conocimiento de los profesores de las diferentes formas de detectar en los jóvenes el talento y la capacidad.
- Crear materiales para enseñanza individualizada que puedan desarrollar todo nivel de capacidad.
- Estimular la investigación para permitir la máxima flexibilidad en la educación de los niños con especiales necesidades y capacidades.

En cuanto a los menos dotados, la escuela comprensiva pretende ofrecerles un medio más humanizado y que pueden adaptar a su capacidad. Pese a todo, continúa existiendo un alto volumen de deserciones, absentismo o asistencia intermitente. En Europa occidental, incluso los países que obtienen mejores resultados admiten que se enfrentan con un promedio del 10 al 20% de estudiantes retrasados por dificultades manifiestas para aprender (Lowe, 1987).

Si bien parece claro que la escuela comprensiva es la única forma de organización que puede mejorar el rendimiento de *todos* los niños, hay que reconocer que ello todavía no se ha conseguido en muchos campos, y que es necesario avanzar metodológica y didácticamente para conseguirlo.

4.4. LA POLEMICA SOBRE EL DESCENSO DE "NIVEL ACADEMICO"

Junto con la preocupación por la formación de "los más dotados" (y estrechamente unido a ella), uno de los aspectos que despiertan más reticencias en los sectores críticos ante la escuela comprensiva es el del supuesto descenso de "nivel académico".

El problema que hay en la base de esta polémica podría formularse de la siguiente manera: ¿debe la Secundaria diseñarse y or-

ganizarse como una etapa escolar preparatoria o propedéutica para la Universidad, o tiene valor y sentido en sí misma independientemente de sí se siguen o no estudios superiores?⁶

En la discusión sobre la escuela comprensiva, esta cuestión ha cristalizado en el debate sobre el nivel académico que consigue la escuela. La crítica conservadora ha acusado siempre a la escuela comprensiva de que hace descender el nivel y los jóvenes llegan peor preparados a la Universidad. También se ha dicho que los jóvenes que se integran en el mundo laboral tras el primer ciclo de Secundaria no están suficientemente especializados para desempeñar una profesión.

Aunque esta discusión suele hacerse en terrenos más ideológicos que científicos, se han hecho innumerables intentos de demostrar que la escuela comprensiva hace bajar el nivel académico o de que no lo baja. En Gran Bretaña, por ejemplo, los sectores más reacios a la reforma exigieron desde el principio datos evaluativos sobre los resultados de la escuela comprensiva, puesto que se pensaba que bajo las premisas del igualitarismo se escondía un descenso de los niveles de rendimiento. "Lo que les interesa a los padres es la calidad de educación, no la sociedad sin clases", se decía (Weeks, 1986). Los defensores de los principios comprensivos se resistían a la evaluación y descalificaban los intentos de hacerlo, basándose en que no podían compararse los resultados de dos tipos de escuela que persiguen objetivos diferentes.

Los resultados de los estudios llevados a cabo en E.E.U.U., R.F.A. y Gran Bretaña son contradictorios. Puede decirse que prácticamente *ninguno* de ellos ha dejado de ser metodológicamente descalificado por otros autores, dada la imposibilidad de aislar o controlar exactamente determinadas variables intervinientes. No hay pruebas concluyentes de ninguna de las dos tesis (pese a lo que cree la opinión pública, no se ha podido encontrar un verdadero descenso del nivel más que en Idiomas). Normalmente, los estudios hacen a partir de una evaluación tradicional (lectura, escritura, cálculo) con lo cual quedan fuera muchas de las dimensiones que

⁶ La historia de la Enseñanza Secundaria española a lo largo de los siglos XIX y XX no es ajena a esta confrontación entre el carácter *transferencial* y el carácter *terminal* de este nivel educativo. En los momentos de predominio conservador se acentuó siempre la dependencia respecto a la Universidad, mientras que los liberales y progresistas reivindicaron su carácter terminal.

pretende la escuela comprensiva, que no es sólo una renovación de métodos con los que enseñar las mismas cosas, sino un cambio en los contenidos, en las prioridades, en las áreas a desarrollar. Hay indicios de que el grupo de alumnos más capacitados no alcanza el mismo nivel de trabajo académico detallado y disciplinado, pero el más numeroso grupo medio gana confianza en sí y mejora su rendimiento. Las escuelas comprensivas tienen un efecto nivelador: elevan a menos niños a las alturas del máximo rendimiento, pero ayudan a más niños a progresar más allá del mínimo. Esa es la conclusión a la que llega el informe de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (1976).

Con la introducción de la reforma comprensiva en Gran Bretaña, hubo quejas por parte de la industria y los empleadores en el sentido de que había descendido el nivel de preparación de los jóvenes que buscan empleo tras el primer ciclo de la Secundaria. La primera causa de este hecho parece obvia: al cursar una enseñanza más general que las tradicionales ramas pre-profesionales, los jóvenes no reciben el mismo grado de especialización concreta que antes, y será necesario que la formación para un puesto específico corra a cargo de la empresa. Ahora bien, hay una posible segunda causa de este "descenso de nivel" que conviene considerar. La reforma de la Secundaria ofrece a los jóvenes de clase trabajadora más oportunidades educativas y genera mayor motivación para continuar estudios post-obligatorios, por lo que son generalmente los alumnos menos capaces los que abandonan el sistema a los 16 años y acceden al mercado de trabajo.

Por parte de la Universidad también hubo quejas. Tras la comprensivización del sistema, accede a la enseñanza superior un número mucho mayor de alumnos y, según se dice, con menos nivel académico que anteriormente, especialmente en Matemáticas.

En principio, parece probable esperar niveles de rendimiento más altos en un sistema totalmente selectivo que en uno totalmente comprensivo. No obstante, hay que ser muy prudentes a la hora de evaluar el funcionamiento del ciclo comprensivo en virtud del "nivel" académico que se percibe en los alumnos que acceden a estudios posteriores (Secundaria Superior y Universidad). Lo que no puede hacerse es comparar la minoría que antes accedía a ellos con los contingentes de ahora ("aquellos pocos con estos muchos"). En todo caso habría que comparar a "aquellos pocos"

con los mejores de ahora, y a "aquellos muchos" que antes no recibían nada con los que en la escuela comprensiva consiguen un rendimiento normal, mediocre o incluso deficiente. (Fernández Enguita, 1986).

En el descenso de los porcentajes de niños ingleses que consiguen el *O level* hay muchas cosas que discutir. En primer lugar, son muchos más niños los que se presentan ahora al examen del GCE que cuando se mantenía plenamente el sistema tripartito. Además, dichos exámenes son muy sensibles a las influencias socio-económicas. Por otro lado, los niños han perdido entrenamiento en ese tipo de exámenes tradicionales y memorísticos (por suerte) y tampoco puede decirse que objetivamente tengan el mismo grado de dificultad que hace 20 años, cuando sólo se presentaban los alumnos de las *grammar schools*. En cualquier caso, el debate es más ideológico que objetivo.

Algunos autores, como Husén, sostienen que, pese a todo, la escuela comprensiva es beneficiosa para el nivel educativo de *toda* la nación considerada en su conjunto. Otros relativizan la importancia de la especialización a la luz del análisis de las tendencias actuales del sistema productivo. Parece que la mejor preparación para el futuro no es la centrada en la formación profesional, sino la de carácter general: una preparación sólidamente cimentada en la posesión de los conocimientos fundamentales (Levin y Rumberger, 1987).

Pero lo que la escuela comprensiva está tardando en encontrar es un factor motivador fundamental (como en las *grammar schools* es la preparación de los exámenes, que impone un ritmo de trabajo frenético) que mantenga elevados el nivel de trabajo y de rendimiento. Los profesores tienden a bajar su nivel de exigencia y las expectativas sobre los alumnos, con lo que el rendimiento es menor de lo que debiera. Es precisamente el miedo a que los niveles bajen lo que actualmente impulsa la exagerada atención e insistencia en las destrezas básicas que se ha producido en algunos sectores o países.

4.5. LA INTEGRACION DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA

En el terreno del currículo, la reforma comprensiva tenía y tiene dos objetivos fundamentales: primero, conseguir para la se-

cundaria un currículo verdaderamente polivalente y no academista; y segundo, unificar en un currículo común todas las escuelas de primer ciclo de Secundaria.

El primer objetivo no se ha conseguido. En general predominan las materias o los enfoques fuertemente cognoscitivos e intelectualistas. Las materias teóricas, derivadas de la escuela tradicional selectiva, divididas en una multiplicidad de unidades, dominan el programa de estudios. ¿A qué se debe este cierto fracaso de la comprensivización del currículo? En primer lugar, a que no hubo cambio de actitudes en los profesores. Los conocimientos supuestamente integrados seguían impartándose como antes. Profesores que no habían participado en la reforma y no creían en ella no podían presentar los nuevos contenidos como significativos. Con el mantenimiento de las asignaturas tradicionalmente concebidas se perpetúan sus errores.

Por otro lado, las vías politécnicas siguen sin ser muy estimadas. La gente tiene mejor considerada a la Universidad y las carreras tradicionales, y se contemplan con escepticismo las nuevas posibilidades que intenta ofrecer una Secundaria de carácter polivalente. Las ramas teóricas siguen siendo las más prestigiadas, e incluso dentro de las ramas se aprecian diferencias de orientación didáctica. La enseñanza de las humanidades continúa siendo abstracta, libresca y verbal, mientras que las materias profesionales se plantean como unos talleres manuales de escaso valor (Barker, 1986).

Otro curioso fenómeno de la reforma en Gran Bretaña es que precisamente para demostrar que las escuelas comprensivas no son peores, se han asimilado muchos de los vicios academicistas de las *grammar schools* y se desata la competencia con ellas por conseguir los mejores porcentajes en *CSE*, *GCE "O level"* y *"A level"* (un ejemplo más de cómo la persistencia de una evaluación externa tradicional puede desvirtuar los contenidos y metodología de todo un nivel educativo).

El verdadero problema, que ya hemos comentado anteriormente, es el de la consideración de la Secundaria. Allí donde la Secundaria se plantee como una etapa propedéutica, se impondrá el currículo académico. Y donde se plantee como terminal (es decir, con sentido propio tanto si se siguen estudios como si no), podrá elaborarse un currículo polivalente. La realidad es que todos los sistemas educativos mantienen aún un academicismo aplastante.

Cuando hay un primer ciclo comprensivo, el academicismo del 2º condiciona el primero y fuerza la competencia. Cuando ambos ciclos son comprensivos, es la Universidad la que manda e impone sus condiciones (Fernández Enguita, 1987).

El segundo objetivo, el de la unificación del currículo, sigue aún en plena controversia. En la práctica, lo normal es que el primer ciclo de Secundaria mantenga aún algún tipo de diferenciación curricular:

- diferencias asociadas a la capacidad de los niños;
- diferencias por materias consideradas específicas de un sexo;
- especialización temprana según los intereses y aptitudes del niño y las posibilidades de la escuela.

Según el informe de los inspectores británicos⁷, sólo el 11% de las escuelas ofrecían un currículo común en los tres primeros años del ciclo. La cifra real bajaría hacia el 6% considerando sólo las comprensivas y no las *grammar schools*. El informe destaca también que la diferenciación curricular es particularmente notable a partir del tercer año, y centrada en los alumnos de los extremos: cursos de alto nivel para los más brillantes y “de entrenamiento” para los más torpes.

Respecto a la unificación del currículo, pueden distinguirse tres posturas, que en los países anglosajones se han caracterizado así:

- “*Freedom of choice*”: cada alumno elabora su currículo a medida según sus inclinaciones y aptitudes, sin restricciones en la elección.
- “*Core Curriculum*”: dentro del currículo hay un núcleo o *core* de asignaturas que se consideran imprescindibles y que todo alumno debe cursar.
- “*Common Curriculum*”: currículo uniforme en todas las escuelas y para todos los niños del país.

La primera postura está hoy fuertemente criticada tanto por

⁷ HER MAJESTY INSPECTORATE: *Curriculum 11-16*, 1977.

los sectores conservadores que la acusan de descuidar los contenidos fundamentales tradicionales, como por los progresistas que ven en la temprana libertad de elección una selección encubierta.

El modelo *core curriculum* intenta que la instrucción se ajuste lo más posible a las necesidades individuales pero a la vez abarque todas aquellas experiencias consideradas esenciales para todos los alumnos. Surge de la necesidad de asegurar que las áreas de conocimiento que son consideradas de importancia se cubran, de poder fijar prioridades curriculares y de evitar que se infravaloren materias que el Estado valora. En la determinación de qué es lo que constituye ese "núcleo" imprescindible que todos deben recibir habría que intentar definir qué se entiende por "habilidades básicas", qué escala de prioridades se habría de seguir, cuál es la adecuada organización escolar, etc. Y plantearlo, en la medida de lo posible, de forma interdisciplinar.

El *common curriculum* es una idea ambiciosa, extensión lógica del principio comprensivo. Se inspira en la justicia social elemental: si consideramos que el conocimiento que proporciona la Enseñanza Secundaria es valioso, todos los individuos deben tener acceso a él. La escuela común debe transmitir una cultura común por medio de un currículo común (lo cual no quiere decir uniformidad. El currículo común especifica áreas de conocimiento y experiencia que deben estar disponibles para todos, sin especificar los niveles de rendimiento individual).

Quienes defienden el currículo común ven en la existencia de las optativas el inicio de la discriminación y la diferenciación dentro de las escuelas. En primer lugar, porque los alumnos ven tal elección como de poca trascendencia, sin plena conciencia de su futura importancia. Y en segundo lugar, porque los alumnos de línea más académica eligen con unas categorías (futuro empleo, exigencia, interés, aprendizaje, ...) y los reacios a lo académico con otras (facilidad, diversión, libertad, elección de los amigos, ...). Esta oposición entre criterios instrumentales frente a criterios sociales y anti-institucionales, aparte de estar muy condicionada por factores socioculturales, determina las elecciones y en gran parte el futuro de los jóvenes. De hecho, en Gran Bretaña, la división por diferentes opciones se asemeja a la selección del *eleven-plus*, ya que cada opción prepara para un tipo de examen diferente. Y en

la mayoría de los países, la falta de alguna optativa cierra puertas para elecciones sucesivas.

Hay un tercer factor en contra de las optativas, y es que parece que para poder ofrecer una completa gama de ellas los centros han de ser muy grandes: de dos mil, tres mil o más matriculados, para poder permitirse tal número de profesores.

El documento *Curriculum 11-16*, elaborado en 1977 por los Inspectores de su Majestad, se decantaba por la línea de un currículo común. Se trataba de un modelo verdaderamente educativo, concebido en torno a ocho "áreas de experiencia" (estético-creativa, ética, lingüística, matemática, física, científica, sociopolítica y espiritual) que todos debían cubrir. Tres años después, la política educativa británica había dado ya un giro conservador, y es cuando *Her Majesty Inspectorate* publica *A view of the curriculum* (1980), en la línea del *core curriculum*. Este documento ha sido acusado de tratarse de un modelo más industrial que educativo, basado en objetivos operativos y conceptos como "mínima competencia" y "evaluación-contabilidad", preocupado por los resultados (*output*) y no los alumnos y los medios (*input*). Considera los objetivos como fines en sí mismos y no como medios de acceder a áreas de experiencia relevantes⁸.

Los partidarios de la escuela comprensiva han defendido la propuesta del currículo común por motivos igualitarios. Sin embargo, también hay "comprensivistas" sinceros que piensan que la libertad de elegir también hay que desarrollarla, y que conviene cierta flexibilidad curricular para poder adaptar los estudios a los intereses personales. Por otro lado, no parece fácil convencer a jóvenes de 15-16 años de que tienen que realizar determinados estudios porque los planificadores de la educación (gente razonable, se supone) saben qué es lo que más les conviene. Weeks (1986) comprobó que las escuelas de Londres que obligaban a sus alumnos a estudiar Ciencias Naturales tenían menos aspirantes al examen GCE en esa materia y peores resultados.

La necesidad de conciliar la exigencia comprensiva del currí-

⁸ En realidad, los defensores y detractores de ambos documentos no se enfrentan tanto por la decisión "*core curriculum/common curriculum*", como por el modelo curricular subyacente: un currículo cerrado, por asignaturas tradicionales, en el caso del documento conservador frente al currículo abierto, organizado por áreas de experiencia, propuesto en 1977.

culum común con la posibilidad de opciones adaptadas a los intereses individuales puede satisfacerse con la existencia de un tronco común con ciertas posibilidades de diversificación, garantizando que ninguna de las opciones quede en situación de inferioridad respecto a las otras: un currículo casi común de 5 años con la posibilidad de profundizar especialmente en alguna de las áreas.

"Back to Basics"

No puede dejar de señalarse como parte del debate curricular un movimiento de cierta fuerza en la mayoría de los países desarrollados: la llamada "*back to basics*" (en francés, defensa de los "*rudiments*"), que reivindica la preeminencia de las habilidades instrumentales tradicionales (lectura, escritura, cálculo) frente a las orientaciones curriculares más recientes. Esta orientación se desprende claramente de documentos como el británico *The School Curriculum* (1981) o el estadounidense *A Nation at Risk* (1983). Frecuentemente, el énfasis en las "materias básicas" está asociado a la defensa de la escuela y métodos tradicionales, el rigor en los estudios teóricos, la relativización del resto de las asignaturas (que pasan a considerarse "complementos"), la vuelta al control mediante exámenes externos y la concepción de una Secundaria preparatoria para la Universidad.

Este movimiento conservador reacciona contra la larga tradición de educadores centrados en el niño que han insistido en permitirle *su* camino y *su* ritmo mediante una educación de ofertas variadas, abierta a lo interdisciplinar, flexible, sin agrupación o diferenciación rígidas... Su insistencia no proviene de que pedagógicamente no convenga la flexibilidad y la diversidad, sino de la vuelta a atribuir a la Secundaria un carácter propedéutico.

Pese a las muchas matizaciones que podrían hacerse ante movimientos de opinión como el *Back to Basics*, hay críticas de sentido común que conviene tener en cuenta. Entre ellas hay que considerar su denuncia del "*patchwork curriculum*", el "currículo a remiendos" o "a la carta" que resulta de la excesiva oferta de opciones. En EE.UU., por ejemplo, la lista de los cursos diferentes ofrecidos por las escuelas secundarias pasa de los 2.000 títulos. El informe *Una Nación en Peligro* afirma que los alumnos de Secun-

daria confunden los “aperitivos y postres” con los “platos principales”, y eligen con frecuencia materias como Educación Física y Sanitaria, Experiencia Laboral Extraescolar o Desarrollo y Servicio Personal (capacitación para la vida adulta y el matrimonio) en detrimento del Algebra, el Francés o el Cálculo Matemático. En Gran Bretaña, las únicas opciones elegidas de forma generalizada (no total) por los alumnos son el Inglés y las Matemáticas. Errores provocados por la excesiva oferta son que la elección se realiza en base a la facilidad de la materia o la comodidad del horario; que los alumnos concluyen sus estudios sin una verdadera base cultural, con escaso dominio de los aprendizajes básicos; que a las mujeres no se las anima hacia opciones de ciencias y matemáticas y se conforman con los estudios tradicionalmente “femeninos”; que por elecciones incorrectas se cierran puertas futuras; que los alumnos menos brillantes o con un entorno cultural más bajo se pierden en el bosque de las elecciones posibles...

La lección que puede extraerse de este movimiento en favor de las materias básicas parece convergente con los postulados de los comprensivistas: la necesidad de diseñar un currículum equilibrado y común que proporcione a todos los alumnos una formación general, que tenga en cuenta los conocimientos básicos y potencie otras disciplinas, y el establecimiento de una verdadera orientación escolar y profesional que ayude al alumno a tomar sus decisiones académicas.

4.6. EL PROBLEMA DEL PROFESORADO

El tema del profesorado para la escuela comprensiva nos remite a la ya vieja cuestión de si en una reforma educativa han de hacerse primero los cambios estructurales y luego la redefinición de roles de los implicados, o viceversa, o simultáneamente. Pese a la labor legislativa y organizativa llevada a cabo en muchos países, puede decirse que resulta difícil dar con el modelo de profesor idóneo para la nueva escuela comprensiva.

Aparte de los tradicionales problemas que plantea el tema del profesorado, hay otros que han supuesto obstáculos para la reforma comprensiva en los países en que se ha llevado a cabo:

- la mayoría de los profesores de Secundaria se habían formado en escuelas segregadas;
- y, por tanto, condicionados por la amplia aceptación de los puntos de vista selectivos y segregacionistas en *colleges* y universidades;
- debido a su formación, ponen el acento en la competición reforzada por notas y exámenes de comparación normativa, llevando a la Secundaria la competencia meritocrática por el acceso a la Universidad;
- puesto que quienes ocupan los cargos de responsabilidad suelen ser los titulados universitarios más que los diplomados en educación, se produce la academización de los contenidos y el sesgo teórico del currículo;
- la formación inicial de los enseñantes de Secundaria no contempla cuestiones esenciales como el desarrollo del lenguaje y la expresión, la motivación para el aprendizaje, la enseñanza en equipo, las escuelas comunitarias, la enseñanza con grupos heterogéneos en aptitud, la producción de material didáctico, etc.;
- gran parte del profesorado se resiste sistemáticamente al trabajo en equipo; mantiene una docencia centrada en la transmisión del saber y muestra escaso interés por la renovación, enseñando como cree oportuno según la lógica de su disciplina o según se les enseñó a ellos.

Uno de los postulados fundamentales de la reforma comprensiva es el de llevar a la enseñanza secundaria al mayor número posible de jóvenes, y hay que reconocer que el cuerpo de enseñantes no suele creer que eso sea lo mejor ni para la sociedad en su conjunto ni para los alumnos individualmente. Los inspectores británicos expresan así algunos efectos de este problema:

“Profesores habituados a enseñar sólo a alumnos intelectualmente capaces tienen ahora que enseñar a alumnos de todas capacidades, incluyendo estudiantes reticentes a todos los niveles, y no es infrecuente que tengan que enseñar materias que no les son familiares. Por otro lado, profesores menos especializados se encuentran que tienen que enseñar a alumnos de mayor capacidad que los que siempre se habían encontrado”.

Se ha dicho hasta la saciedad que la efectividad del aprendizaje depende ante todo y sobre todo de la efectividad de la enseñanza. Y sin embargo, pese al gran número de informes, estudios y recomendaciones, se le ha prestado a este tema mucha menos atención que a las cuestiones administrativas, organizativas y estructurales. La reforma comprensiva de un sistema exige reconsiderar la selección del personal docente, la formación inicial y el desarrollo profesional ulterior, las condiciones de trabajo y el rol del enseñante. Se trata de un problema delicado, agravado por cierta tendencia a descuidar las cuestiones más estrictamente pedagógicas del sistema educativo. *Hacen falta intentos de desarrollo e innovación metodológica que favorezcan una didáctica que se corresponda con las modificaciones estructurales que trae consigo la escuela comprensiva.*

En cuanto a las líneas maestras por las que debe discurrir la adecuación del profesorado del primer ciclo de Secundaria, suelen señalarse los siguientes puntos:

- Establecer buenos criterios de selección del profesorado.
- Elaborar programas a largo plazo para elevar el nivel académico y pedagógico de los profesores y sus prestigio social (en algunos países hay ya programas de renovación que afectan a 1 de cada 5 profesores).
- Desarrollar los programas de formación *in-service* y acentuar la importancia de las prácticas de enseñanza en la formación inicial.
- Reforzar su preparación en aspectos psicológicos y pedagógicos: metodología diversificada según aptitudes, técnicas de estimulación y recuperación, etc.
- Romper el aislacionismo del profesor, impulsando la *team-teaching*, verdaderamente imprescindible para la flexibilidad e interdisciplinariedad que exige la enseñanza comprensiva.
- Apoyar la labor del profesorado con expertos de fuera, especialistas no docentes.

Cuanto más se avanza en la escuela comprensiva, más se percibe la necesidad de que los profesores posean conocimientos y técnicas que su mera formación de especialistas en una materia no les

proporciona. Es evidente que sin una verdadera formación didáctica y psicológica, los principios de la escuela comprensiva no podrán ser llevados a la práctica.

4.7. LA NECESIDAD DE ESTABLECER EN PROFUNDIDAD LA ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

En las últimas dos décadas, no debe de haber ninguna reforma educativa que en sus principios teóricos no insista en la importancia de la orientación educativa. Lo cual, evidentemente, no quiere decir que se haya conseguido. Las modificaciones que implica la reorganización comprensiva de la Secundaria hacen imprescindible un sistema efectivo de orientación escolar y profesional, con un personal especialmente encargado de vigilar el pleno desarrollo de cada uno de los alumnos del grupo heterogéneo. La abolición del sistema de examen selectivo exige que se instrumenten procedimientos para que los alumnos evalúen sus capacidades y puedan tomar decisiones. La orientación tiene como objetivo garantizar que el alumno haga una elección verdaderamente libre y consciente:

- con la madurez suficiente (no antes del fin de la enseñanza obligatoria);
- sin prejuicios sexistas;
- sin que sus notas decidan por él;
- con conocimiento de todas las posibilidades.

Las decisiones que toman los alumnos de Secundaria influirán considerablemente sobre su vida posterior y de ahí la necesidad de ofrecerle un asesoramiento eficaz. Ahora bien, la orientación escolar y profesional va mucho más allá de las actuaciones bien intencionadas de los profesores por materias que aconsejan a sus alumnos. Implica una eficaz red tutorial, con el apoyo técnico y la supervisión de profesionales de la orientación en cada centro, si se quiere ayudar a que los alumnos tomen decisiones adecuadas. En caso contrario, no se habrá conseguido más que retrasar unos meses o cambiar de escenario el fracaso de precisamente aquellos a los que la escuela comprensiva quería ayudar.

4.8. IMPLICACIONES DE LA DUALIDAD SECTOR PUBLICO/SECTOR PRIVADO

El problema de la escuela privada y la reforma comprensiva es sumamente delicado, y la mayoría de los países no han conseguido resolverlo satisfactoriamente. Cuando en Gran Bretaña se puso en marcha la reforma comprensiva, a las *independent schools* se les dió a elegir entre convertirse en comprensivas o pasar a ser completamente independientes (también en lo económico). La mayoría de ellas optaron por esto último, y su número de alumnos se ha disparado. He aquí un curioso efecto de la reforma comprensiva: queriendo hacer una escuela de todos, se ha producido un impulso de las escuelas minoritarias y elitistas, a las que los sectores más pudientes han llevado a sus hijos.

La reforma comprensiva produce un movimiento de revalorización de la escuela selectiva, incluso sostenido por las clases medias, que no son conscientes de los beneficios que la reforma les proporciona. Gracias a su prestigio de siglos (y a una hábil publicidad basada precisamente en su exclusivismo, en la fuerte presión académica que ejercen y en el éxito en la entrada a la universidad), las *grammar schools* son muy valoradas por los padres. Lo cual suele provocar también que las *comprehensive* sean minusvaloradas.

Puede decirse abiertamente que la sola existencia de unas *grammar schools* en la cúspide del sistema educativo rompe la comprensividad del sistema. Los propios laboristas lo reconocen. Al existir las *grammar*, la escuela comprensiva queda como una escuela de segunda categoría, como antes eran las *secondary modern*. Sigue habiendo una escuela diferente para los mejor dotados y los que pueden pagarla. Otro efecto muy negativo de ello es que puesto que los alumnos más capaces se pasan a las *grammar schools* (bien porque sus padres la pagan, bien porque el estado subvenciona la plaza), las escuelas comprensivas quedan "descremadas", es decir, privadas de los elementos más brillantes. En Gran Bretaña, se calcula que más del 40% de ellas están "descremadas". Se produce además una lamentable competencia entre las *grammar* y las comprensivas, dado que éstas tienen que intentar demostrar que no son inferiores, y ello fuerza también la competencia entre diferentes distritos educativos.

En Gran Bretaña se desató el escándalo en 1980 con la *Bill*

nº 2, por la que el gobierno conservador consagra el *Assisted Places Scheme*, sistema de “comprar” con dinero estatal plazas en las *grammar* privadas para los alumnos brillantes de clases modestas. De hecho, lo que hace este sistema es subvencionar encubiertamente a las escuelas selectivas privadas (cuya economía empezaba a peligrar), desprestigiar a las comprensivas al demostrar que el propio estado no confía en ellas, fomentar de nuevo la desigualdad y “descremar” más aún las comprensivas. Se ha dicho que si hay una *grammar school* cerca de una *comprehensive*, ésta no puede ser mas que una *secondary modern* encubierta, puesto que los mejores alumnos, profesores y recursos estarán en la primera.

El problema es complicado, porque en todos los países donde no se obliga a la escuela privada a organizarse de modo comprensivo o hay gran descentralización administrativa, ocurre lo mismo (en Bélgica, por jemplo, se da una diferenciación parecida a la británica: enseñanza “general” para los mejores y “renové” para el resto). Al no estar bajo el control de las autoridades educativas y mantener mejores condiciones de enseñanza (entre otras, una *ratio* profesor/alumno de 1/13, en Inglaterra), constituyen un sistema educativo paralelo que traiciona el principio comprensivo y desprestigia a la escuela integrada.

La solución —de haberla— irá por la línea de acercar las escuelas privadas a la comprensividad, de forma que el sector privado no perpetúe el sistema dual. O también, promoviendo soluciones mixtas como ciertas escuelas privadas y establecimientos religiosos en Francia, subvencionados y accesibles, bien diferentes de las selectivas y costosas escuelas independientes de Gran Bretaña y EE.UU.

De todas formas, no estará de más tener presentes las que han sido señaladas como razones del éxito de las escuelas privadas inglesas, para intentar reproducirlas en las escuelas comprensivas públicas:

- Atmósfera amigable y motivadora.
- Edificio limpio y atractivo donde se trabaja con comodidad.
- Número razonable de alumnos brillantes.
- Profesores que:

- tienen altas expectativas ante sus alumnos;
- son accesibles para tratar con ellos los problemas;
- preparan sus lecciones y son puntuales;
- se enfrentan con calma a las perturbaciones.

4.9. EL PROBLEMA DE LA UNIFICACION EN UNA MISMA INSTITUCION

Ya vimos en el panorama de todos los países dos tendencias diferentes: la primera, a fusionar el primer ciclo de Secundaria con la Primaria (modelo escandinavo); la segunda, a establecerlo como una institución diferenciada (modelo anglosajón). Pero en cualquier caso, reuniendo en sí todas las modalidades del viejo sistema tripartito.

Al iniciarse la reforma comprensiva en Gran Bretaña, uno de los problemas que se plantearon fue el de las edades que debía cubrir. En principio se proponía como ideal de 11 a 18 años, pero por razones prácticas hubo que considerar también buena la escuela de 11 a 16. En la Circular 10/65 que introducía la escuela comprensiva en Inglaterra y Gales se establecían cuatro tipos posibles:

- *Comprehensive 11-18* (comprendían los 5 años del primer ciclo y los 2 cursos del segundo ciclo de Secundaria o *Sixth-form*).
- *Comprehensive 11-16* (los alumnos pasaban después a los *Sixth-form Colleges*, para cursar el segundo ciclo, tras su diploma GCE o CSE).
- *Two-tier system*: comprensiva (11-18) en dos pasos: *Junior* (11-13/14) y *Senior Comprehensive Schools* (13/13-18).
- *Three-tier system*: el que adoptan las escuelas privadas. Tres pasos: 5-9, 9-13, 13-18.

Sin embargo, en 1976 había 10 tipos de escuela comprensiva:

EDADES	Nº ESCUELAS
10 - 16	1
11 - 13	19
11 - 14	116
11 - 16	722
12 - 16	125
11 - 18	1.390
12 - 18	115
13 - 16	4
13 - 18	251
14 - 18	67

Como puede verse, lo más frecuente son escuelas de 11 a 18 y de 11 a 16, la mayoría de las cuales pasa de 1.000 alumnos y muchas de 1.500. La media de las comprensivas británicas es de 950 alumnos, aunque dada la enorme diversidad no se trata de un dato muy representativo.

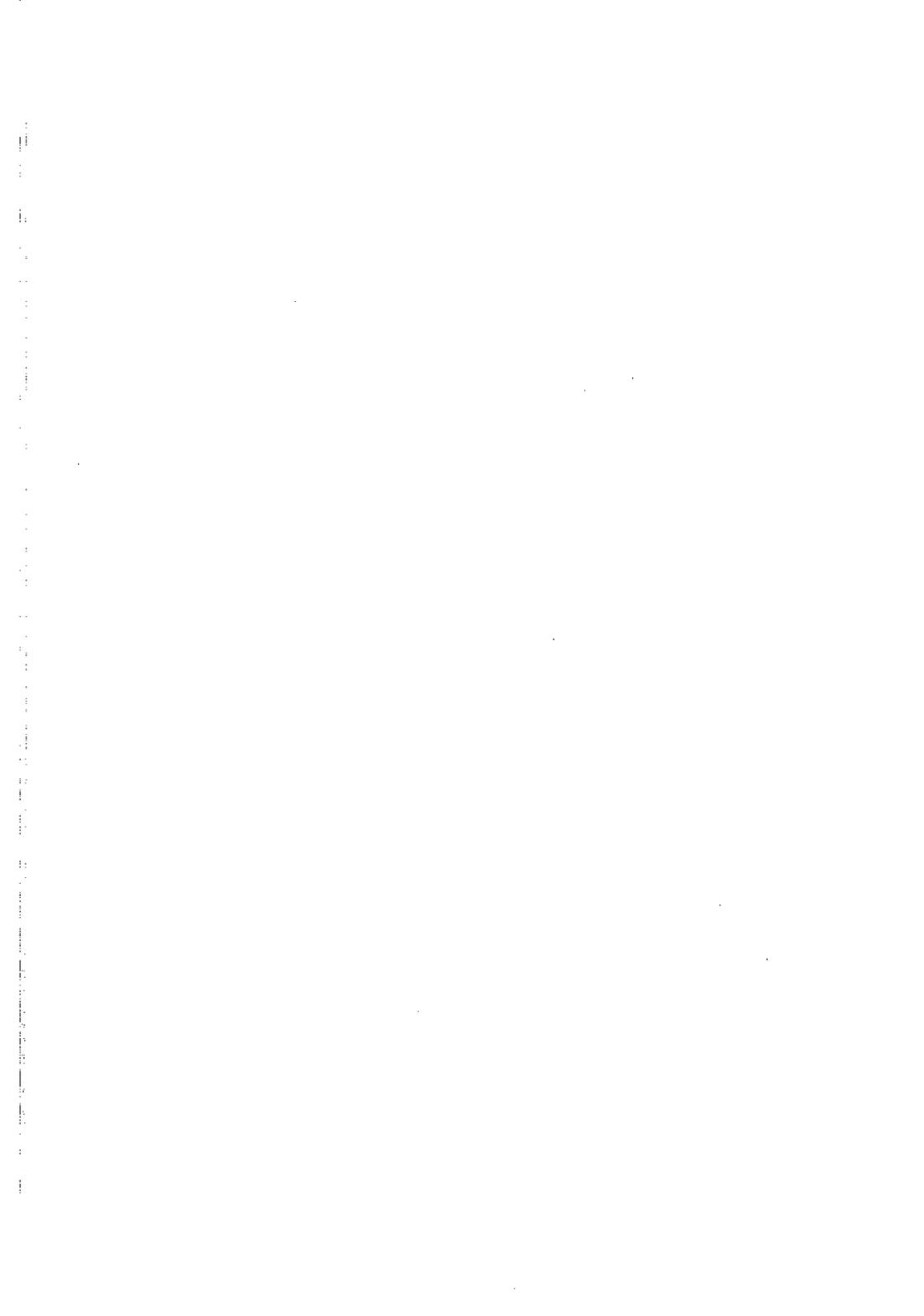
Al comienzo de la polémica, se criticó duramente el hecho de que una comprensiva tendría que tener al menos 1.500 alumnos, cuando lo normal era no pasar de los 600. La mayoría de los ingleses había ido a pequeñas escuelas locales, y la cuestión del tamaño de las escuelas comprensivas fue adoptada por los conservadores como un argumento en contra. Se extendió la opinión de que para poder ofrecer un *sixth-form* de tamaño medio (en número de alumnos y de cursos), la comprensiva tendría que ser como 4 *grammar-schools*: unos 2.000 alumnos. Hoy esa cifra se considera irreal, pero es cierto que las comprensivas suelen y deben ser grandes. De hecho, hay algunas investigaciones que apuntan a que los resultados en *sixth-form* son peores cuanto más pequeña es la escuela, debido a la falta de profesores, libros, medios, etc.

Pero el gran tamaño de las instituciones es un problema real, capaz de anular las ventajas de la escuela comprensiva:

- dificultad para unas relaciones humanas cercanas y cordiales;
- cuanto mayor es la escuela, menos se participa en actividades extraescolares (estudio de la *National Foundation for Educational Research*, 1972);

- aumento del tiempo perdido en transporte escolar;
- pérdida del sentido de pertenencia;
- menor atención a los niños;
- complicación y formalización de la red de comunicación;
- mayor trabajo para el profesorado (en los colegios de más de 1.250 alumnos, los profesores trabajan una media de 4 horas semanales más que los de colegios de menos de 750, según datos del estudio de la *National Foundation for Educational Research*);
- mayor absentismo e indisciplina.

La tendencia general es a reducir el tamaño de las escuelas comprensivas. Ni siquiera el gran argumento en favor del tamaño tiene gran validez: es cierto que para mantener una amplia oferta curricular han de ser instituciones muy grandes, pero precisamente por ello es tal la complejidad de los horarios que al final no son mayores las posibilidades de elección. Además, según se aumenta la tendencia hacia el currículo común se hace menos necesario el gran número de alumnos. La solución que ha encontrado la mayoría de los países es la de dividir la Secundaria en dos instituciones consecutivas: una para la etapa obligatoria o *junior* (hasta los 16 años, aproximadamente) y otra para la etapa postobligatoria o *senior* (de los 16 en adelante).



LA "TENDENCIA COMPRENSIVA": UNA VISION DE CONJUNTO

5

Aunque en nuestro país está comenzando ahora la discusión sobre la escuela comprensiva, parece que muchos países de nuestro entorno este tema ya no constituye una preocupación prioritaria de las administraciones educativas. España se incorpora con retraso a una problemática comenzada hace décadas en los países desarrollados. Tras la presión progresista en favor de la Escuela Comprensiva en los años cincuenta y sesenta; y el "gran debate" de la década de los setenta, pródigo en documentos oficiales, investigaciones y estudios de diversos autores y corporaciones, la tendencia comprensiva en la actualidad parece encontrarse en una posición ambigua, sujeta a revisión y acusada de ser un "modelo en crisis".

No resulta fácil emitir una valoración de conjunto de lo que han supuesto las reformas comprensivas de los países de Europa. Resumimos a continuación las críticas a la escuela comprensiva formuladas en la reunión de la OCDE sobre el ciclo polivalente de la Enseñanza Secundaria:

- La escuela comprensiva no ha conseguido uno de sus principales objetivos: la superación de la correspondencia entre la diferencia social y la diferencia educacional. La consecución de una verdadera igualdad de oportunidades ha resultado ser una meta mucho más compleja de lo que suponía el optimismo igualitario del movimiento comprensivo inicial; y hoy se contemplan con escepticismo las posibilidades de igualación social de la escuela por sí sola. Lo cierto es que la escuela reformada sigue aprovechando más a los más aventajados. Tal vez porque lo que antes constituía la educación de una minoría se ha generalizado a toda la población; de ahí que sigan te-

- niendo éxito las élites que tradicionalmente se beneficiaban de ella y fracasando sus nuevos clientes.
- Tampoco se ha conseguido que la Escuela Comprehensiva sea una “escuela para todos”. Ni desde el punto de vista social, puesto que las clases más pudientes envían a sus hijos a las escuelas privadas selectivas allí donde las hay, ni en lo referente a las aptitudes: se mantiene un porcentaje de abandonismo entre los alumnos menos brillantes.
 - Pese a la comprensivización del sistema, persiste la diferenciación. En primer lugar, entre las escuelas, cuyas características y funcionamiento difieren sensiblemente según su localización, público, dotación, etc. Pero también subsiste la diferenciación intraescolar, porque se sigue agrupando a los alumnos por aptitudes o ramas en vez de afrontar la agrupación flexible y heterogénea.
 - Las reformas se han abordado fundamentalmente desde el punto de vista legal y administrativo, pero no se han desarrollado suficientemente cuestiones como el currículo polivalente, la metodología, los apoyos al profesor, el estilo de dirección adecuado, etc.
 - No resulta fácil conjugar en el diseño del currículo la igualdad de objetivos y contenidos, que por tratarse de un currículo común ha de ser prefijada, con la descentralización administrativa y la tendencia creciente a la participación de todos los implicados en la planificación educativa.
 - En los países en los que se mantienen escuelas no comprensivas (coexiste paralelamente a ellas la escuela segregada), las escuelas integradas están “descremadas” porque sus mejores efectivos (docentes y discentes) se pasan a las escuelas tradicionales. Lo cual convierte a la comprensiva en una “escuela de segunda”, siendo criticada, además, por sus inferiores resultados en comparación con las otras.
 - La simple promesa de un nuevo tipo de organización escolar, o el alargamiento o diversificación del programa de estudios, o la introducción de nuevas formas de agrupamiento... no bastan para cambiar la percepción de la institución escolar que tienen los niños que han fracasado

do en el sistema educativo o carecen del estímulo suficiente para continuar estudios.

La crisis del modelo comprensivo no afecta a sus principios, cuya aceptación está fuera de toda duda. Independientemente de la forma concreta de su puesta en práctica, la escuela común, la eliminación del selectivismo, la supresión de vías educativas de segunda categoría y difícilmente reversibles, y la aspiración de un currículo polivalente constituyen rasgos esenciales de todos los sistemas educativos modernos.

Lo que sí está en discusión es la forma concreta de configurarse y la revisión de su cumplimiento de la función asignada. Y si bien algunos países prefieren no cuestionar la línea polivalente establecida por consenso, otros replantean sus políticas con objeto de adecuar el modelo de escuela a la situación actual.

Se ha afirmado que la actual necesidad de reforma de la Enseñanza Secundaria debe entenderse como demostración del fracaso de la escuela comprensiva. Hay que decir, en su defensa, que las circunstancias externas han cambiado tanto en los últimos años —especialmente en cuanto a la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo— que habría en la actualidad las mismas exigencias de renovación de la enseñanza aunque la escuela comprensiva no hubiera llegado a existir (Lowe, 1987). Las demandas del sistema productivo al sistema educativo han cambiado radicalmente (cuantitativa y cualitativamente), y exigen una redefinición del papel de la Enseñanza Secundaria y Superior. No se trata únicamente de la polémica entre el carácter terminal y el carácter transferencial de la Secundaria, sino de determinar en qué ha de consistir ese papel terminal y de cómo puede lograrse su permanente readecuación a las exigencias sociales. En este contexto, cobra especial relevancia la definición de los aspectos profesionales dentro de la polivalencia del currículum. A resolver esta problemática se dirigen las recientes reformas de la Secundaria (Bélgica, U.R.S.S., Gran Bretaña) que insisten en la conexión de la escuela con el mundo del empleo mediante diversas actuaciones: escolarización a tiempo parcial, alternancia escuela/empresa, periodos de prácticas, oferta de un amplio abanico de actividades no académicas, etc.

La búsqueda de un modelo curricular idóneo constituye, por

consiguiente, una tarea apremiante. Cada vez resulta más difícil mantener en vigor un currículo que satisfaga simultáneamente todas las demandas, tanto las externas a la escuela como las que proceden de la diversidad de los alumnos. ¿Quiere decir esto que habrá que volver a la especialización temprana en la Secundaria inferior? No parece que ésa sea la solución. Lo que sí cabe es que, una vez garantizada la comprensividad del sistema, se introduzcan ciertos márgenes de diversificación que en ningún caso puedan constituirse en opciones irreversibles. El que consideremos que un muchacho o muchacha no deba elegir a los 14 años entre las Ciencias y la Mecanografía, o entre la Literatura y la Informática, no quiere decir que dentro de las áreas de enseñanza no quepan decisiones sobre la elección de actividades más personales o temáticas específicas.

Otro campo de actuación lo constituye la necesaria renovación didáctica. Es preciso fomentar la investigación y el desarrollo de metodologías de individualización que ayuden a la enseñanza con grupos heterogéneos sin resultar rutinarias ni memorísticas. Por desgracia, parece que la recesión económica y el endurecimiento del mecanismo *educación -- empleo* encaja mal con las propuestas pedagógicas progresistas. De ahí que convenga heredar de los sistemas selectivos tradicionales su preocupación por la calidad de la enseñanza, la "excelencia" en educación; sin que ello traicione los objetivos de la escuela para todos. Tal vez una de las lecciones más aprovechables del aparente fracaso de la comprensiva alemana sea el convencimiento que expresaba recientemente el profesor Mitter¹ al afirmar que las reformas significativas no son necesariamente las que afectan al sistema en su conjunto o a su estructura formal, sino las pequeñas innovaciones que se refieren al funcionamiento de cada escuela, a la relación de ésta con los padres, a las actividades escolares o extraescolares, a la puesta al día de métodos y contenidos, etc.

Muy relacionada con esta última cuestión aparece la necesidad de mejorar la situación del profesorado de la escuela comprensiva, normalmente abrumado de trabajo por necesidades de materiales, etc. Difícilmente podrá responder el profesorado a las

¹ En el *Símpo­sio Internacional sobre los Sistemas Educativos de Europa Occidental y Oriental*, organizado por U.N.E.D. en Diciembre de 1987.

nuevas funciones que se le asignan sin unas oportunidades de formación permanente en la escuela y los suficientes soportes pedagógicos regionales o locales.

Y, por último, convendrá no olvidar uno de los presupuestos que acompañaron a la escuela comprensiva desde su inicio: su carácter de *escuelas de comunidad*, que agrupen al vecindario, se relacionen con otras instituciones, sirvan de centro social, etc. La escuela comprensiva está llamada a asumir responsabilidades formativas mucho mayores que la escuela tradicional, acentuando su función socializadora y multiplicando sus actividades extracurriculares.

Pese a la actual crisis de la Enseñanza Secundaria, no parece probable una vuelta atrás en la comprensivización de la oferta educativa en aquellos países que han optado por la integración. La escuela comprensiva tendrá que enfrentarse a sus propias contradicciones internas (la permanencia de la diferenciación) y a la revisión de sus relaciones con el mundo laboral y los estudios superiores. No sin dificultades, habrá que comenzar a plantearse también la comprensivización "por abajo" (la generalización de la Educación Infantil) y "por arriba" (en las instituciones de Secundaria postobligatoria). De todas formas, la escuela comprensiva será un motivo de enfrentamiento político *siempre*, porque refleja la tensión entre un sistema selectivo y elitista y un sistema democrático que busca la igualdad real de oportunidades. Pero permanecerá siempre, de una forma u otra, como ideal a conseguir.



BIBLIOGRAFIA

- BARKER, B.: *Rescuing the Comprehensive Experience*, London, Open University Press, 1983.
- BENN, C.: "A new 11-plus for the Old Divided System", en *Forum*, vol. 22 n° 2, Spring 1980.
- BURGESS, R. G.: *Experiencing Comprehensive Education*, London, Methuen, 1983.
- CHITTY, C.: "Freedom of Choice and the Common Curriculum", en *Forum*, vol. 22 n° 3, Summer 1980.
- CHITTY, C.: "Why Comprehensive Schools", en *Forum*, vol. 24 n° 1, Autumn 1981.
- COLLIER, V.: "Comprehensive Re-organisation and the Process of Change", en *Forum*, vol. 23 n° 1, Autumn 1980.
- COMISION NACIONAL PARA LA EXCELENCIA DE LA EDUCACION (EE.UU.): "Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa" (abril, 1983) en *Revista de Educación* n° 278, sep-dic. 1985, pp. 135-153.
- Comprehensive Education*, Issue 43. The Campaign for Comprehensive Education, London, 1982.
- The Comprehensive in Sweden. The nine-year compulsory school*, Stockholm, Esselte Tryck, 1970.
- COX, C. B. y BOYSON, R. (eds): *Black Paper 1977*, London, Temple Smith, 1977.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *The Growth of Comprehensive Education*. Report n° 87, London, HMSO, 1977.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Curriculum 11-16: A review of progress*, London, HMSO, 1977.

- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *The school curriculum*, London, HMSO, 1981.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *General Certificate of Secondary Education: A General Introduction*, London, HMSO, 1985.
- Enseignement Polyvalent dans le premier cycle d'Etudes Secondaires: examen conjoint de l'experience de Quatre Pays*, OCDE, Paris, septiembre 1985.
- FENWICK, I. G. K.: *The Comprehensive School 1944-1970*, Methuen, 1980.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.: *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados*, Barcelona, Ed. Laia, 1986.
- GALTON, M. y MOON, B. (eds): *Changing Schools... changing curriculum*, London, Harper & Row, 1983.
- GARCIA GARRIDO, J. L.: *Sistemas educativos de hoy*, Dykinson, Madrid, 1984.
- GARCIA GARRIDO, J. L.: *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B.*, Informe al C.I.D.E., 1986.
- GOLDESTINE, H.: "Research on Comprehensive Schools", en *Forum*, vol. 23 n° 3, Summer 81.
- HALSALL, E.: *The comprehensive school*, Oxford, Pergamon Press, 1973.
- HARGREAVES, D.: *The Challenge for the Comprehensive Schooling*, London, R. & K.P., 1982.
- HAYWOOD, R. G. y LEECE, J. R.: "Curriculum Pathways in a Comprehensive", en *Educational Research*, vol. 22 n° 2, february 1980.
- HEATH, A. (ed.): "Comprehensive and Selective Schooling", en *Oxford Review of Education*, n° 1, 1984.
- HOLMES, B. (ed.): *International Handbook of Educational Systems: Europe and Canada*, London, John Wiley & Sons Ltd., 1983.
- HOLMES, M.: *La escuela comprensiva en acción*, Buenos Aires, El Ateneo 1972.
- HOLT, M.: *The Common Curriculum: its Structure and Style in the Comprehensive School*, London, R. & K.P., 1978.
- HUSEN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1979.

- "Integration and the comprehensive schooling. The quality of education", en *Forum*, vol. 25, n° 3, 1983.
- LAWTON, D.: "What Kind of Common Curriculum?" en *Forum*, vol. 22, n° 3, Summer 80.
- LEVIN, H. M. y RUMBERGER, R. W.: *Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales*, ponencia presentada al Seminario "Educación, Formación y Empleo en la España de los 90", M.E.C., dic. 1987.
- MACMULLEN, T.: *Innovative practices in Secondary Education*, París, O.C.D.E., 1978.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION: *Between Elite and Mass Education. Education in the Federal Republic of Germany*, Albani, State University of New York Press, 1983.
- MACMULLEN, T.: *Innovative practices in Secondary Education*. París, O.C.D.E. 1978.
- Mixed-ability Work in Comprehensive Schools*, Her Majesty's Inspectorate Series Matters of Discussion n° 6, London, HMSO, 1978.
- Modern Languages in comprehensive schools*. London, HMSO, 1977.
- MORGAN, C.: "The Common Core Curriculum: The Key Issue for Government", en *Education Research*, vol. 22, n° 3, june 1980.
- MOON, B. (ed.): *Comprehensive Schools: Challenge and Change*, Windsor, Berks, NFER-Nelson, 1983.
- PEDLEY, R.: *The Comprehensive school*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin, 1983.
- PRING, R.: "Advancing the Quality of Education", en *Forum*, vol. 25, n° 2, Spring 1983.
- REAY, D.: "Hidden Streaming in the Classroom", en *Forum*, vol. 22 n° 2, Spring 1980.
- REID, M. I.: "The Common Core Curriculum: Reflections on the Current Debate", en *Educational Research*, vol. 21, n° 2.
- La Reforma de la Enseñanza Secundaria en Francia* (Informe Ministerio de Ed. National). Boletín del Centro de Documentación, n° 52, mayo 1974.

- ROY, W.: *The New Examination System: GCSE*, London, Croom Helm, 1986.
- RULLEAU, J. P.: "Aspects de la guidance dans les comprehensive schools britanniques", en *L'orientation scolaire et professionnelle* n° 1, Janu-Febr-Mars, 1980.
- Secondary Reform Research and Comprehensive Education*, en *Forum*, vol. 126 n° 2, Spring 1984. (número monográfico).
- SAPIRO, J. P.: "Back to Basics versus Freedom of Choice", en *Forum*, vol. 23 n° 3, Summer 81.
- SHAW, B.: *Comprehensive schooling. The impossible dream*, Oxford, Basic Blakwell, 1983.
- Social segregation in comprehensive schools in Sweden*, Stockholm, National Board of Education, 1981.
- STEVENS, A.: *Clever children in comprehensive schools*, Middlesex, Penguin 1980.
- VERA BLANCO, J. J.: "El ciclo polivalente en los países de la O.C.D.E., tendencias e interrogantes", en *Revista de Educación* n° 279, En-Abr 1986.
- WEEKS, A.: *Comprehensive Schools: Past, Present and Future*, London, Methuen, 1986.
- WHITE, J. P.: *Towards a compulsory curriculum*, London, R. & K.P., 1973.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
