

ESPLENDORES Y MISERIAS DE LA ESCUELA COMPRENSIVA

FERNANDO GIL VILLA

La problemática en torno a la escuela comprensiva ha sido y es objeto de debates políticos y académicos en los que a veces la *hibris* ideológica sacrifica al inexcusable deber de la previa y racional información sobre el tema¹. En este artículo se enmarca la escuela comprensiva en el seno de un amplio movimiento de democratización de la enseñanza, de la lucha contra las desigualdades educativas. Pues sucedió que, una vez, hace no demasiado tiempo, se creía que la “igualdad de acceso” a la educación formal sería suficiente para lograr el objetivo general de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, desgraciadamente la cosa no era tan sencilla: una buena parte de los países occidentales publicaron en los años 50 y 60 informes en los cuales se observaba que los alumnos pertenecientes a las clases sociales inferiores “fracasaban” más que el resto en la escuela². A partir de entonces se podía empezar a hablar de “desigualdad de éxito”, segundo paso en la lucha contra las desigualdades, que se iba a convertir en uno de los rompecabezas más importantes de los estudiosos de la educación, especialmente desde la Sociología. Precisamente la historia del movimiento a favor de la escuela comprensiva es una de las maneras de ilustrar, *grosso modo*, la complicación del problema global.

Es sobre todo a partir de los años sesenta cuando varios países occidentales llegan a concienciarse de la importancia y la complejidad de las desigualdades educativas. El descubrimiento de Baudelot y Establet de las dos redes escolares en Francia o el famoso examen británico *eleven plus*, pueden servir de ejemplos para ilustrar de qué clase de catalizadores se sirve el movimiento en pro de la llamada escuela “comprensiva” (o polivalente, o integrada, que abarca a partir del 5.º año de escolaridad, de 11-12 a 15/16), preocupada sobre todo por mejorar la justicia social en la educación. En concreto son tres grandes objetivos los que trata de cumplir, tres pasos o soluciones en la lucha contra la traducción escolar de las desigualdades

-
- 1 Entre la literatura en castellano sobre el tema hay dos libros esenciales. El de M. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países desarrollados*, Barcelona, Laia, 1986, y sobre todo, por conciso, sistemático y claro, el librito de Antonio Ferrandis: *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*, Madrid, CIDE, 1988. Ninguno de los dos ha debido de leer Milagros Asenjo cuando en su periodístico, pero no por eso menos influyente libro *El Camaleón* (Tibidabo, 1992) no duda en sentenciar que “la LOGSE introduce el concepto de “comprensividad”, palabra que nadie entiende y que no significa más que tratar a todos los alumnos intelectualmente”, y seguidamente, que “la enseñanza comprensiva ha fracasado en los países más avanzados...” (pág. 41)
 - 2 Véase la revisión efectuada por J. Cl. FORQUIN: “El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social”, *Educación y Sociedad*, 3.

escolares. El primero, retrasar la separación de los alumnos en ramas diferentes, bien explicitado en la vieja situación inglesa establecida por la ley de 1944 que dividía a los centros públicos en tres canales con destinos distintos, a los que se accedía tras los seis años de primaria —11 años—, después de realizar el test *eleven plus: grammar schools* (académico y literario), *Technical schools* (técnico y científico) y *Secondary modern School* (general; prolongación de la primaria para quienes no iban a continuar los estudios superiores). A mitad de los sesenta se crea la llamada *comprehensive school* a la que se puede pasar sin examen previo³.

Después de conseguir eliminar la selección temprana, el segundo obstáculo a la desigualdad surge en la “elección temprana”. Una vez metidos todos los alumnos en el mismo centro en una enseñanza común, surge la polémica sobre el currículum común o diferenciado, es decir, sobre si deben estudiar todos lo mismo o pueden “elegir” entre diversas asignaturas optativas. Por poder, puede optarse por tres soluciones: currículum libre, en el que el alumno confecciona sus componentes según, se supone, sus gustos y sus capacidades (*Freedom of choice*), currículum común, igual para todos; o una solución mixta, en la que existe un núcleo de asignaturas troncales obligatorias, rodeado de asignaturas secundarias optativas (*Core Curriculum*). Quienes han defendido la primera solución, amparándose a veces en argumentos un tanto demagógicos como el respecto a la libertad de elección del alumno, o la lucha contra la imposición de materias y temáticas que interesan a unos pocos, han tenido que matizar sus posturas a menudo, debido a los problemas de desigualdad que puede plantear: 1) Desventajas materiales; para poder ofrecer muchas optativas el centro deber ser muy grande con las desventajas que esto conlleva⁴. 2) La poca importancia que los alumnos dan a la elección suele estar en relación con factores inconscientes que varían en función del origen social y que pueden resultar fatales al cerrar o abrir puertas para determinados estudios en un futuro. Así, los alumnos procedentes de la clase trabajadora suelen utilizar como criterios de la elección la facilidad, la diversión, la elección de los amigos, etc., es decir, criterios poco instrumentales. Por contra, los alumnos de otros orígenes suelen utilizar crite-

3 Una de las críticas a la reforma fue el mantenimiento de la doble titulación, ya que quienes deseaban cursar la secundaria post-obligatoria (*Sixth Form*) deben conseguir, a través de un exámen, el famoso *GCE, O-Level*, debiendo conformarse, en caso contrario, con el *CSE*. Posteriormente se tendió al uso de un único exámen de evaluación de la Secundaria; el *GCSE*.

4 De todas formas, sobre el tamaño de las escuelas las cosas no están tan claras. Las desventajas achacadas a la escuela grande suelen resaltar la dificultad de la comunicación —relaciones humanas—, dificultad para crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad, menor participación en actividades extraescolares, o aumento de absentismo e indisciplina (véase por ejemplo el estudio de la *National Foundation for Educational Research*, de 1972). Sin embargo, otros estudios muestran que los resultados académicos pueden empeorar en la escuela pequeña por falta de medios, de profesores, de libros, etc.: así por ejemplo, en Gran Bretaña, los datos no suelen demostrar que, en general, las escuelas de tamaño inferior sean más eficaces (véase RUTTER, M. y otros: *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Londres, Open Books, 1979; GALLOWAY, D.: “Size of school socio-economic hardship: suspension rates and persistent unjustified absence from School”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, 1979). Una revisión sobre las variables que definen el tema más general de la calidad de la escuela se encuentra en E. K. HANUSHEK: “Educational Production Functions”, en G. PSAHAROPULOS, comp., *Economics of Education, Research and Studies*, Oxford, Pergamos Press, 1987. Desde esta última perspectiva puede verse el artículo de J. CARABAÑA: “El gasto público en enseñanza y sus justificaciones”, en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, C.I.D.E-U.C.M., 1991. Un tema concreto relacionado es el del número de alumnos por aula, sobre el que puede consultarse el monográfico de *Contemporary education*, vol. LXII, n.º 1, 1990.

rios más instrumentales, o bien identificarse plenamente con los objetivos manifiestos de la educación. 3) El problema de la desvirtuación de la orientación escolar en los centros. Aaron V. Cicourel y John I. Kitsuse, observaron que en los *high schools* norteamericanos la trayectoria de los estudiantes, su encauzamiento por programas o curricula instrumentales de cara a la movilidad social (por ejemplo el *College Preparatory Curriculum*) dependía, en buena medida, más que de las capacidades, de los juicios y consejos del personal del colegio (“consejeros”), los cuales sesgan aquellas trayectorias apartando a los que proceden de clases bajas. Esto lo hacen al estar predispuesto a calificar-etiquetar negativamente —“estudiantes de bajo rendimiento”, “oportunistas”, etc.— a los alumnos en función de rasgos que delatan su origen social inferior —tales como el lenguaje, la indumentaria y los modales—⁵. Un clásico trabajo que describe el trabajo de “disuasión” y de “enfriamiento” de los ánimos y expectativas de los alumnos de clase baja, llevando a cabo por los consejeros u orientadores dentro de los centros de secundaria, es el de B. Clark⁶. Por tanto, según todos los estudios, los orientadores pueden caer en el peligro de ayudar a los alumnos de clase baja a confeccionar currículos “light”, encauzados a salidas profesionales o a estudios superiores de segunda o tercera categoría.

En la lucha contra la optatividad, curiosamente han coincidido con los partidarios de la escuela comprensiva los críticos conservadores. Estos últimos esgrimieron como argumento el que la optatividad rebajaba la calidad de la enseñanza en términos generales, dentro de las escuelas que la aplicaban, al relajarse el tono de exigencia académica; muchos estudiantes elegían asignaturas fáciles en detrimento de las difíciles, como si confeccionaran una lista de compras. De ahí el título de la obra que se centra en este fenómeno, especialmente acuciante en los Estados Unidos: *The shopping mall high schools* (algo así como Institutos-Supermercados)⁷. Autores como J. S. Coleman han aprovechado este argumento para defender el sistema de enseñanza privado: los colegios privados, católicos en especial, al ser más restrictivos en el tema del curriculum, hacen que todos sus estudiantes consigan ubicarse en una situación de ventaja a la hora de competir por estudios futuros de prestigio⁸. Pero la coincidencia acaba en la solicitud del curriculum común, pues los defensores de la escuela comprensiva no suelen apoyar el resto de las demandas conservadoras, tales como el incremento de la disciplina, métodos pedagógicos tradicionales, etc. Tampoco piden el curriculum común por los mismos motivos, es decir, por el supuesto declive de la calidad de la enseñanza, un signo de la decadencia de los tiempos modernos, faltos de valores y de solidez —“todo lo sólido se desvanece en

5 A. V. CICOUREL y J. I. KITSUSE: “The School as a Mechanism of Social Differentiation”, en J. KARABEL y A. H. HALSEY eds., *Power...* pp. 283-292.

6 BURTON P. CLARK: “La estrategia de la disuasión en la enseñanza superior americana” en A. Grass: *Sociología de la educación op. cit.*, pp. 268-277.

7 Los autores son A. G. POVELL, E. FARRAR y O. K. COHEN (Houghton-Mifflin, Boston, 1985). Informes previos habían sido *A Nation at Risk*, en U.S.A (1983) y *The School Curriculum*, en Gran Bretaña (1981). También se ha utilizado el término *Patchwork curriculum* (“curriculum a remiendos”, o “a la carta”). La lista de cursos diferentes ofrecidos en las escuelas secundarias de los Estados Unidos ha llegado a pasar de 2.000.

8 J. S. COLEMAN: *Do Students Learn More in Private Schools Than in Public Schools?*, The James Madison Institute For Public Policy Studies, Tallahassee, 1990, pp. 8-9. De todas formas la elaboración de Coleman es más complicada, pues deben considerarse otros factores, como la mayor disciplina en los centros privados, el carácter comunitario de los mismos que les hace compensar déficits de *capital social* de ciertos alumnos, etc.

el aire”, sentenciaba Marx de los tiempos modernos—; sino, más bien, por la discriminación social, más inconsciente que consciente, a que somete a los alumnos de origen social más bajo. Por otra parte, los partidarios de la escuela comprensiva no suelen forzar una postura tajante. Existen razones para mantener una cierta elección por parte de los alumnos acerca de determinadas áreas del curriculum o temáticas de forma que se respeten las inclinaciones personales —sobre todo en los últimos años del Ciclo—, eso sí, siempre y cuando la optativa no implique diferenciaciones académicas futuras irreversibles, siempre y cuando no “cierre puertas”.

Todavía existe una tercera dificultad para los objetivos de la escuela comprensiva. Disfrutando todos los alumnos en la misma escuela de un curriculum común, surge la posibilidad de separarlos en distintos grupos en virtud de las capacidades medidas o de los resultados académicos obtenidos. A la práctica de la primera se le denomina normalmente “streaming”, y a la segunda “setting”;⁹ la tercera posibilidad, solución a los problemas de discriminación, es la agrupación mixta (“mixed abilited teaching”). Muchas escuelas comprensivas acabaron por utilizar una fórmula intermedia, con grupos mixtos durante los primeros años de la secundaria y “setting” en otros cursos para asignaturas como Matemáticas e Idioma Extranjero. Los argumentos fundamentales a favor de estas prácticas de separación de alumnos son dos: que se perjudica a los alumnos aventajados al bajar el ritmo y el nivel de la exigencia para atender al resto, y que se perjudica a todos, sobre todo a los atrasados, debido a que el profesor no puede concentrarse en la adaptación a cada grupo específico. Ahora bien, las diversas investigaciones que se han hecho al respecto son contradictorias en lo que se refiere a la ganancia general en rendimiento experimentada por los alumnos con estos métodos¹⁰. Parece, sin embargo, que existe una cierta coincidencia de los distintos estudios en mostrar que: 1) Efectivamente, la agrupación mixta lo que sí produce es una nivelación del nivel académico, recortando por adelante y por detrás, es decir, en relación al nivel de los alumnos más aventajados y con respecto al de los menos¹¹. 2) Los “streams” o grupos por capacidades están asociados al origen social de los alumnos, reproduciendo las diferencias de clase. El origen social influye en la asignación del nivel con independencia de la inteligencia medida¹². 3) En los niveles inferiores el trabajo académico se centra menos en la autonomía y más en la repetición y la memoria y los profesores son los peor preparados. El efecto de este hecho es negativo sobre todo desde que el momento en que el “etiquetado” negativo es interiorizado por los alumnos de los grupos de nivel inferiores, identificándose con el papel de “perdedores” y tendiendo a deistir en el empeño de la mejora. Se habla, en este sentido, del efecto Pigmalión. Robert Rosenthal y Léonore F. Jacobson hacen observar cómo el éxito o el fracaso escolar depende en parte de las expectativas que de los alumnos tienen los profesores, las cuales son más modestas para los estudiantes pertenecientes a las clases más desfavorecidas¹³.

9 El “banding” es una variedad del “streaming”. Consiste en separar tres grupos: 25%, 50% y 25%.

10 Donde más parece comprobarse esta influencia es en el área de Idiomas. Dobre la heterogeneidad de los análisis véase la revisión de P. BELLABY: *The sociology of comprehensive schooling*, Methuen, Londres, 1977.

11 Véase el informe de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement de 1976.

12 Destaca el estudio pionero de J. FORD: *Social Class and the Comprehensive School*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1969.

13 R. ROSENTHAL y L. F. JACOBSON: *Pigmalion en la escuela*, Morova, Madrid, 1980.

Por tanto, la agrupación mixta es en principio la única solución para atajar los efectos discriminatorios, y el principal obstáculo a su desarrollo se encuentra en la preparación del profesorado para el manejo de grupos heterogéneos dentro de la misma aula. Para ello debe potenciarse la investigación en el terreno de la adaptación y flexibilidad de los currículos, de los métodos, de su utilización y de los materiales de la enseñanza individualizada, debiendo acto seguido inculcar estos conocimientos en el profesorado. La mayor dificultad por parte del profesor en el manejo de una clase mixta, así como el precio de un nivel de rendimiento intermedio que consiga incardinar en la mayoría de los alumnos los conocimientos mínimos exigidos para poder cursar los estudios futuros, parecen ser los precios a pagar por el uso del agrupamiento mixto, precio, en todo caso, justificado desde el punto de vista social. Máxime cuando hay bastantes argumentos que debilitan la idea del perjuicio de los alumnos más dotados. En primer lugar, los “superdotados” (*Gifted children*) son una minoría que suele hacer uso de centros especiales, existentes en la mayoría de los países. En segundo lugar, parece que la escuela comprensiva no elimina, sino que en todo caso retrasa, el etiquetado de estos alumnos, lo cual no les perjudica. En tercer lugar, la mezcla de los más dotados con los menos puede beneficiar a ambos; a los primeros porque les proporciona una educación integral, más allá de la tentación de la excesiva especialización demasiado temprana, y una menor integración social; a los segundos porque la presencia de los primeros “tira” del resto de la clase.

Queda, por tanto, trazada la estructura básica de la escuela comprensiva con esas tres sucesivas desigualdades que encuentra en su camino a manera de obstáculos. Debe subrayarse el aspecto complejo y un tanto confuso que dicho mapa ostenta en los diversos países, a lo que contribuye su carácter mudadizo, a tenor de la cambiante legislación en materia educativa. En los últimos tiempos, algunos estados han dado marcha atrás en las reformas hacia la comprensividad, en ocasiones coincidiendo con la presión de movimientos sociales y pedagógicos conservadores¹⁴. Algunas de las críticas más notorias a la escuela comprensiva formuladas en la reunión de la OCDE sobre el ciclo polivalente de la Enseñanza Secundaria señalaban la no superación de las desigualdades sociales educativas, debido a varias causas: la continuación de la doble red de escuelas, originada por el uso de la escuela privada por parte de los sectores más ricos de la sociedad¹⁵, la persistencia del “cáncer” del abandono escolar en los sectores sociales más desfavorecidos, la diferencia entre escuelas —en términos de recursos—, y la diferenciación dentro de ellas, ya que no se ha conseguido acabar con los hábitos de las agrupaciones por capacidades, resultados o programas.

No obstante, existe un cierto acuerdo sobre la incuestionabilidad de los principios básicos de la reforma, aunque sólo sea por su énfasis en profundizar en la democracia. El problema estriba en descender a una gestión de esos principios que, en la práctica, implica un esfuerzo considerable, económico por parte de las administraciones de todos los niveles, promoviendo investigaciones en diversos campos

14. A. FERRANDIS: *op. cit.*, 12.

15. Incluso la reforma comprensiva ha estimulado y fortalecido al sector privado de enseñanza, en parte por el temor al descenso de los rendimientos anunciado por los observadores conservadores; quizás por insolidaridad social de los segmentos más ricos de la sociedad que prefieren dar a sus hijos una educación “de lujo”, en vez de mezclarlos con el resto de los niños, como pretende la reforma.

(elaboración del curriculum no discriminatorio pero al mismo tiempo respetuoso con los intereses personales, formación inicial y permanente del profesorado, relaciones del centro con el resto de los actores de la comunidad en la que se enmarca, especialmente con los padres, orientación escolar y vocacional, etc.), y personal por parte de todos los actores escolares, especialmente por parte de los profesores. Como dice Antonio Ferrandis:

“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 “curriculo polivalente”, 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”.¹⁶

16. A. Ferrandis: *op. cit.*, 13-14.