

MONOGRAFICO

LA IMAGEN Y EL FUTURO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS COMPRENSIVAS EN INGLATERRA Y GALES

DAVID HALPIN (*)

LA «IMAGEN» DE LA ESCUELA COMPRENSIVA

Hace seis años, en su introducción a la edición de una colección de estudios sobre la enseñanza comprensiva (*Comprehensive Schools: Challenge and Change*), Bob Moon escribió:

«En Inglaterra y Gales, la inmensa mayoría de los jóvenes reciben hoy su educación secundaria en escuelas comprensivas. La transformación de la estructura institucional tripartita de la educación propuesta en la Ley de educación Butler de 1944 en una escuela secundaria unificada y común representa un importante logro político y social. Los cambios han arraigado y es difícil imaginarse cualquier iniciativa para deshacer el consenso nacional recientemente surgido». (Moon, 1983, p. 1).

A principios de este mes, un periódico nacional británico informaba de la siguiente decisión tomada por los directores de escuelas comprensivas de una autoridad local de educación (*local education authority*, LEA) de Inglaterra:

«Los directores de escuelas comprensivas de Avon están examinando un programa de 50.000 libras que implica la actuación de expertos profesionales de marketing para atraer de nuevo a los padres del sector privado. El programa refleja la creciente preocupación entre los directores de escuelas estatales por el desarrollo de las escuelas independientes. Desde 1979, el porcentaje de niños que se educan en las escuelas privadas ha pasado del 5,8 por 100 a más del 7 por 100. Se examinan programas similares en Berkshire, Dorset y Essex... John English, director de la Escuela Comprensiva Writhlington, en Radstock, cerca de Bath, dijo: 'El Departamento de Educación y Ciencia y las autoridades locales se muestran reacios a hacer nada. Ya es hora de hacer algo por nosotros mismos. Necesitamos combatir las imágenes negativas.'» (Peter Wilby, redactor en temas de educación, *Independent*, 6 de mayo de 1989).

Unos pocos días antes (el 4 de mayo), el mismo periódico publicaba un informe con los resultados de una encuesta *MORI* que había encargado para analizar

(*) *Bristol Polytechnic* (Reino Unido).

las actitudes de los adultos de dieciocho años o más ante los 'ideales del thatcherismo'. En 'aspectos de la educación', la encuesta indicaba que el 63 por 100 de la muestra estaba de acuerdo en que 'es mejor tener escuelas comprensivas a las que puedan ir niños de todas las aptitudes', y sólo un 33 por 100 aprobaba las 'escuelas separadas para los niños más brillantes'. Comentando los resultados, Brian Simon, profesor emérito de educación de la Universidad de Leicester, y paladín desde hace largo tiempo de la enseñanza comprensiva, escribió: «A pesar de las tonterías sobre las escuelas comprensivas que han dicho durante un decenio los políticos, los empresarios y (algunos de) los medios de comunicación, estas escuelas se han ganado el firme apoyo de la mayoría de la opinión pública, según muestran sucesivas encuestas».

Cualquiera que lea estas citas sin conocer bien el sistema educativo inglés y galés se sentirá confuso. Por una parte, tenemos los resultados de una encuesta que revelan el aparente apoyo general a las escuelas comprensivas, y un respetado comentarista y antiguo director de escuela comprensiva, Bob Moon, que habla de un «consenso nacional» en su favor; por otra, sabemos de movimientos de directores de escuelas comprensivas para comercializar sus instituciones de forma que puedan «combatir su imagen negativa». Además, quienes lean los comentarios de Bob Moon y conozcan el sistema educativo inglés y galés contemporáneo podrían sentirse impulsados a replicar que las recientes iniciativas políticas en materia de educación en este país, que culminaron en la Ley de reforma de la educación de 1988, representan verdaderas amenazas para el futuro de la educación comprensiva que, en cualquier caso, está mucho menos arraigada de lo que muchos de sus partidarios afirman.

Un aspecto de su relativa inseguridad, que a quienes abogan por la enseñanza secundaria comprensiva sólo rara vez, y recientemente, les ha parecido problemático, ha sido la «imagen» de la escuela comprensiva. Es decir, de qué modo ha sido percibida como institución educativa. A este respecto, hay varias cuestiones que nadie ha planteado durante años. En primer lugar, está la cuestión general de qué clase de institución es una escuela comprensiva. La mayoría de las personas, incluidas, sin duda, muchas de las que respondieron a la encuesta *MORI*, definirían una escuela secundaria comprensiva como una escuela no selectiva o común. Por supuesto, esta definición limitada no nos aclara demasiado las cosas. Después de todo, las escuelas primarias mantenidas por el Estado británico tampoco son selectivas. En honor a la verdad, hay que decir que los partidarios de la enseñanza secundaria comprensiva han expresado de vez en cuando valores, fines y objetivos que se dice son característicos de la misma y apropiados para ella. La mayoría han subrayado uno o más aspectos del principio de la igualdad de oportunidades en educación. Daunt (1975), por ejemplo, ha argumentado que la educación comprensiva está, o debiera estar, basada en el principio de que la «educación de todos los niños se considera de igual valor». Aun así, las normas y usos de las actuales escuelas comprensivas —en la medida en que afectan, en particular, al contenido del currículo, la agrupación de los alumnos y la enseñanza— y los modos en que las autoridades educativas locales organizan y coordinan las escuelas secundarias comprensivas de sus zonas son diferentes, y no siempre complementarias. Más aún, en

algunas escuelas y en ciertas zonas del país, en ocasiones no se distinguen de los usos y pautas de la enseñanza selectiva.

En las escuelas y localidades en que son fácilmente distinguibles, queda una duda persistente acerca de los rendimientos de las escuelas comprensivas y de la reorganización comprensiva. Surge así una segunda dificultad adicional para quienes quieren fomentar una imagen positiva de las escuelas comprensivas: cómo convencer a los padres de que estas escuelas son «buenas» y constituyen una mejora respecto de aquellas a las que han sustituido. Ciertamente, las pruebas de su eficacia, tanto en sí mismas como en comparación con las escuelas selectivas, son limitadas y desiguales.

En tercer lugar, tampoco se ha favorecido el desarrollo de una imagen «vendible» de las escuelas comprensivas con el dudoso apoyo político que han recibido en los últimos veinte años. El Partido Conservador británico nunca ha apoyado plenamente la reforma a nivel nacional, aunque algunas de las primeras escuelas comprensivas se establecieron por autoridades educativas locales, controladas por ayuntamientos conservadores. Lejos de apoyar la reforma, los conservadores británicos la han considerado, más bien, producto de una repugnante ideología igualitaria socialista.

Por otra parte, el Partido Laborista británico, al que tradicionalmente se asocia con la introducción de la reforma de la escuela comprensiva, nunca se ha adherido del todo a la configuración de estas escuelas como instituciones igualitarias, aunque así lo afirman sus críticos conservadores. Su visión de la escuela comprensiva se ha centrado en la necesidad de terminar con la selectividad a los once años y de eliminar el separatismo en la educación secundaria. En cambio, no ha desarrollado ninguna idea clara de los efectos que se suponía iban a producir, salvo, en palabras de Hugh Gaitskell, antiguo líder del Partido Laborista, el de «poner al alcance de todos la educación de la *grammar school*». Y ni siquiera se ha logrado este limitado objetivo. Ciertamente, hay pocas pruebas de que las escuelas comprensivas en general hayan combinado con éxito la idea de una educación académica con la búsqueda de la igualdad de oportunidades.

Pero no quiero adelantar la conclusión de una parte del análisis que ha de seguir y en el que se desarrollan más a fondo las diversas cuestiones que hasta ahora he expuesto en forma resumida. Así, tras analizar la crisis de identidad con que se enfrenta la escuela comprensiva, pasaré rápidamente a un breve examen del carácter de la educación laborista al ideal de este tipo de escuela y a los motivos que lo sustentan. Luego, consideraré algunas de las pruebas de la eficacia de la escuela comprensiva, y examinaré el efecto probable que tendrán sobre ella las iniciativas tomadas recientemente por el actual gobierno conservador para aplicar una filosofía de fuerzas de mercado a la administración de la escolaridad pública. El artículo termina con un estudio sobre las posibles repercusiones de la revisión, recientemente concluida, de la política educativa del Partido Laborista para el futuro de la reforma de la escuela comprensiva.

UNA CRISIS DE IDENTIDAD

En un escrito de 1981, Stephen Ball concluía que «cualquier examen de la actual oferta de educación comprensiva en el Reino Unido sólo puede llevar a la conclusión de que, como categoría descriptiva, la expresión 'escuela comprensiva' sigue careciendo esencialmente de significado analítico» (Ball, 1981, p. 1). Tal afirmación se basaba en dos factores. Primero, la considerable variedad de tipos de escuela comprensiva que se encuentran establecidas en los distintos distritos educativos locales, y segundo, la falta de acuerdo, tanto en la política gubernamental como en la teoría educativa, acerca de los objetivos y fines de tal tipo de educación.

Para una valoración de la variedad y tipos de escuela comprensiva, definida desde el punto de vista del intervalo de edades, el tamaño, los alumnos admitidos, su carácter y la coexistencia con otras clases de escuela, puede consultarse cualquiera de los informes recientes sobre la reforma de la escuela comprensiva británica. El estudio de Benn y Simon (1972), *Half Way There*, por ejemplo, proporciona gran número de datos sobre los lugares en que hay escuelas comprensivas; sobre sus intervalos de edades y alumnos admitidos; sobre la naturaleza de la organización del sistema educativo local del que forman parte (que varía enormemente), y sobre el carácter de las zonas de captación a las que sirven. Una información análoga puede obtenerse de dos estudios anteriores sobre la enseñanza comprensiva encargados por la National Foundation for Educational Research (NFER) (Monks, 1968 y Monks [director de edición], 1970).

Estos informes revelan la existencia de diferentes enfoques de la reorganización comprensiva. Muchas autoridades educativas locales, por ejemplo, han optado por las escuelas completas (de once a dieciocho años), alojadas algunas veces en locales construidos a propósito, y, más a menudo, en varios edificios en diferentes lugares. Otras han adoptado un sistema de 'middle school' en el que los niños asisten a tres instituciones (*First, Middle y High School*) pasando de unas a otras a los ocho y a los trece años. Para complicar más las cosas, una minoría de autoridades educativas locales han establecido escuelas comprensivas junto a una *grammar school* selectiva ya existente.

Tal variedad, por supuesto, no refleja por sí misma ninguna confusión sobre los fines. Pero es en este punto de nuestro examen donde se hace patente una singular omisión, en la medida en que la política gubernamental nunca ha expuesto unos objetivos positivos para la escolarización comprensiva, y menos aún ha especificado el currículo que debe ofrecer. De hecho, es difícil encontrar una sola fuente oficial que exponga lo que pretenden lograr o enseñar las escuelas comprensivas. Es verdad que la Ley de reforma de la educación de 1988 adopta el criterio de un Currículo Nacional, pero sus metas y materias no se derivan de ningún principio de 'comprensivización' o escolarización común. Incluso la Circular 10/65 (DES, 1965), que muchos considerarían como la primera declaración explícita de la política del gobierno sobre educación comprensiva, omite la fijación de objetivos educativos para estas escuelas, y prefiere centrar su atención en la descripción de seis formas principales de reorganización comprensiva aceptables para el Departamento de Educación.

Poco después de la publicación de la *Circular 10/65*, Anthony Crosland, por entonces Secretario de Estado para Educación, creó un grupo de trabajo para que asesorase «sobre las investigaciones convenientes y posibles como orientación para la política de desarrollo de la educación comprensiva». El resultado fueron los dos estudios NFER a los que antes me he referido. El primero de éstos intentó definir la escolarización comprensiva, cuyos objetivos enumeraba así:

«1. Eliminar el separatismo en la educación postprimaria reuniendo toda la gama de aptitudes en una sola escuela...

2. Agrupar en una escuela alumnos que constituyan una muestra representativa de la sociedad de manera que... puedan desarrollarse... buenas normas académicas y sociales...

3. Concentrar a los profesores, los alojamientos y el equipo de forma que pueda ofrecerse a los alumnos de todas las aptitudes una amplia variedad de oportunidades educativas, y que los recursos escasos puedan utilizarse económicamente.» (Monks, 1968, p. 11).

Sin embargo, estos objetivos, aunque valiosos, no dicen nada sobre lo que debe distinguir, en cuanto a la forma y el contenido, la experiencia comprensiva de las de otras escuelas secundarias. Aparte de su tamaño, y del carácter mixto de la admisión de alumnos, no queda claro, desde un punto de vista práctico, en qué se diferenciarán las escuelas comprensivas de las instituciones selectivas.

Por consiguiente, se dejó al propio criterio de las autoridades educativas locales y de cada escuela lo referente a los detalles menores de la reorganización de este tipo de enseñanza. Así que, cuando las autoridades educativas locales consiguieron la aprobación del Secretario de Estado para Educación para sus planes de reestructuración, cada director se tuvo que hacer responsable de determinar el carácter de su escuela. Pocos de ellos partieron de los principios fundamentales. Por el contrario, en ausencia de una política aplicable a la educación comprensiva, la mayoría modelaron sus centros con arreglo a la tradición más respetada que tenían a mano, a saber, la de la *grammar school* y su currículo académico. De ese modo, la mayor parte de las escuelas comprensivas creadas en los años 60 se deslizaron por líneas en general 'meritocráticas' (Marsden, 1971), cargando el acento principalmente en ofrecer una mayor igualdad de oportunidades quienes tenían iguales capacidades. Dicho de otro modo, las escuelas comprensivas no se opusieron al sistema selectivo que estaban llamadas a reemplazar, cuyos principales objetivos conservaron. En su lugar, asumieron la responsabilidad de hacer más justa y más eficiente la selección de los alumnos.

Por supuesto, hubo importantes excepciones, y la colección de estudios de casos de Bob Moon, que cité al comienzo, incluye algunas de ellas. Pero en la mayoría de las zonas de Inglaterra y Gales donde tuvo lugar la reorganización preconizada, el acento recayó, y sigue recayendo, en impartir una educación de *grammar school* a un mayor número de niños, y no en desarrollar una nueva clase de educación secundaria para unos grupos de admisión más variados. Por tanto, el gran número de personas que, según la encuesta citada, preferían las escuelas comprensivas a las selectivas, probablemente estarían pensando en una especie de *grammar school* universal.

Dada esta clase de análisis, se podría llegar fácilmente a la conclusión de que las escuelas comprensivas nunca han sufrido realmente una crisis de identidad, porque sencillamente asumieron el papel de *grammar school* para todos. El problema con que se enfrentan en relación con su imagen al final de los años 80, sin embargo, es que pocas personas las toman en serio como instituciones académicas. Por tanto, su posición en el mercado como '*grammar schools* para todos', sobre todo en una época en que la matriculación está decayendo, probablemente empeorará ante la feroz competencia de las formas más nuevas de enseñanza estatal (ejemplos: los City Technology Colleges y las Grant Maintained Schools), cuya 'identidad de producto' parece más definida y más firme y que, según las tendencias actuales, tomarán en serio la selección y la búsqueda de la excelencia académica para una minoría. Por supuesto, las escuelas comprensivas pueden decidirse a competir en igualdad de condiciones, por ejemplo, reintroduciendo grupos «rápidos» para los más aptos académicamente o desarrollando cursos especializados y vías basadas en el modelo de 'imán'. Si eso ocurre, y hay indicios de que podría ocurrir (considérense los recientes acontecimientos en el distrito londinense de Wandsworth), entonces cualquier afirmación (de acuerdo con Bob Moon) de que Inglaterra y Gales tienen un sistema de escuelas secundarias «unificado y común» parecerá bastante superficial en los próximos años.

LA ADHESIÓN DE LOS LABORISTAS A LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA

La incapacidad del movimiento de la escuela comprensiva para desarrollar una imagen distintiva respecto de la *grammar school* tiene mucho que ver con la naturaleza de la adhesión del Partido Laborista al ideal de este tipo de enseñanza, que fue tardía y nunca se expresó con claridad desde una perspectiva puramente socialista.

La dirección del Partido Laborista no se destacó, en el decenio siguiente al fin de la segunda guerra mundial, por su apoyo a la reorganización de la enseñanza secundaria de acuerdo con la idea de la escuela comprensiva. Por el contrario, aunque adoptó la ideología de la igualdad de oportunidad educativa, se aferró a la idea de la enseñanza selectiva como medio principal de provocarla (véase Lawton, 1977, cap. 7; Marsden, 1971; Shaw, 1983, espec. pp. 52-60; y Fenwick, 1976, para los detalles).

Es verdad que en 1964, y posteriormente, el Partido Laborista había adoptado el ideal de la enseñanza comprensiva como uno de los puntos centrales de su atractivo para el electorado. Pero no es fácil determinar cómo se produjo esto, y los comentaristas difieren en sus explicaciones (compárese, por ejemplo, Bellaby, 1976, y Bilski, 1971, y véase el excelente estudio de Reynolds y Sullivan (1987, pp. 16-28) sobre todos los argumentos principales). Sin embargo, para nuestro propósito hay dos explicaciones que merecen una breve consideración. La primera, y más familiar, es que la adhesión final del Partido Laborista a la educación comprensiva fue consecuencia de un compromiso a largo plazo de promoción de la igualdad social a través del sistema educativo, junto con la comprensión, reforzada por la

investigación, de que la escuela selectiva era sencillamente injusta. La segunda explicación, y menos conocida, es que la conversión del Partido Laborista a la enseñanza no selectiva se produjo, principalmente, por el reconocimiento de su amplio atractivo electoral.

Naturalmente, estas explicaciones no son, tal como yo las he expresado, recíprocamente excluyentes, y, por supuesto, no se pretende que lo sean. Pues lo bueno del gradual compromiso del Partido Laborista con la educación comprensiva fue que, en un momento, parecía tener integridad ideológica (de acuerdo, es decir, con los principios del socialismo igualitario) y, al mismo tiempo, ser sensible al talante popular. Lo que no equivale a decir, sin embargo, que pudiera confiarse en la adhesión del Partido Laborista a las políticas igualitarias en educación, y en cualquier otro lugar, a la adopción de la legislación apropiada una vez se hallara en el poder. Por el contrario, como ya he indicado, en el período de gobierno laborista de 1964 a 1970 no hubo ningún intento de legislar en favor de una educación comprensiva de acuerdo con los ideales socialistas. En vez de esto, la *Circular 10/65* simplemente requirió a las autoridades educativas locales que presentaran planes para una reorganización comprensiva. Esta petición no se expresó en términos igualitarios. No obstante, dio como resultado un sistema de escolarización secundaria que el entonces gobierno laborista pensó que lograría un amplio apoyo entre los miembros del partido, además de satisfacer las aspiraciones de los padres de niños inteligentes de las clases media y trabajadora que deseaban una educación académica o de *grammar school* que en aquel momento, y principalmente por razones demográficas, se les negaba. Dicho de otro modo, el compromiso de los laboristas con la escolarización comprensiva nunca supuso un compromiso para hacer mucho más asequible que hasta entonces una clase de educación, la de la *grammar school*. Así entendidas, las escuelas comprensivas tuvieron atractivo político para el Partido Laborista porque podían ser descritas como escuelas que daban a todos las oportunidades que antes se limitaban a unos pocos.

EFICACIA E IMAGEN

Pero, ¿qué pruebas hay de que las escuelas comprensivas hayan alcanzado ni siquiera los limitados objetivos académicos fijados para ellas por los reformadores de la educación de los años 1960? Esta es una cuestión esencial para quienes quieren fomentar y mantener una imagen positiva de la escuela comprensiva. Aunque puede argumentarse justificadamente que las escuelas comprensivas tienen objetivos distintos de los académicos, es su éxito en la elevación del rendimiento académico y en una mayor igualdad de acceso al conocimiento académico lo que más ha influido en la consideración general de su eficacia como instituciones educativas. En cualquier caso, las escuelas comprensivas se establecieron para estimular un mayor progreso y rendimiento académicos, y por consiguiente es muy razonable que su actuación en este campo deba ser examinada de cerca.

Las estadísticas oficiales indican que los resultados de los exámenes han mejorado desde la introducción de la educación comprensiva. Las cifras oficiales (DES, 1986 a), por ejemplo, muestran que el porcentaje de los alumnos que terminan los

estudios y obtienen cinco o más notas superiores al aprobado en el Ordinary Level o del Certificado de Educación Secundaria pasó del 20 por 100 en 1964-65 a casi el 27 por 100 en 1983-84. Sin embargo, sigue sin estar claro en qué medida este aumento puede considerarse una consecuencia de la escolarización comprensiva como tal, y no de los cambios en las normas de acceso a los exámenes de las distintas escuelas comprensivas, como algunos han argumentado. Se ha indicado también (véase Wilmott, 1977, por ejemplo) que los exámenes se han «suavizado» desde el período de la reforma comprensiva. La prueba, pues, de que la educación comprensiva haya dado lugar a mejoras en la superación de los exámenes no es inequívoca. Lo más que puede afirmarse es que los resultados de los exámenes son mejores; subsiste la cuestión de si esto habría sucedido, de todas maneras, sin la reorganización de la enseñanza comprensiva.

Otros estudios de investigación han intentado valorar la eficacia relativa de la enseñanza comprensiva y la selectiva en el aumento del éxito de los exámenes públicos (véase Reynolds y Sullivan, 1987, pp. 29-54, para un excelente examen de esta cuestión). Sin embargo, muchos de ellos, principalmente porque no han conseguido controlar o la calidad académica de la admisión en los dos sistemas, o las diferencias en sus normas de acceso a los exámenes, han presentado análisis deficientes y que inducen a error (Pedley, 1969, Baldwin, 1975; y Cox y Marks, 1983, 1985 y 1986 son ejemplos característicos).

Por otra parte, unos cuantos estudios han tenido en cuenta estos factores y han dado resultados más fiables. Merece destacarse el análisis de Steedman (1983) de los datos recogidos por el National Children's Bureau (NCB) sobre el progreso de 16.000 jóvenes nacidos en una semana de 1958. Después de controlar estadísticamente las variaciones de aptitud y de composición social de las admisiones de los diferentes tipos de escuela —*grammars*, *secondary moderns* y comprensivas—, se encontraron diferencias mínimas entre los sistemas selectivo y no selectivo desde el punto de vista del número de aprobados de examen a los dieciséis años (GCE Ordinary Level) y los dieciocho años (GCE Advanced Level). Por consiguiente, el NCB llegó a la conclusión de que «los alumnos de la escuela comprensiva (en 1974) no estaban por debajo ni por encima, en cuanto a los rendimientos en los exámenes, de... los alumnos de la enseñanza selectiva» (Fogelman y Holden, 1983).

Los hallazgos de Maughan y Rutter (1987) fueron menos favorables. Apoyándose en los datos de la muestra de niños que había proporcionado información para el estudio *Fifteen Thousand Hours* sobre las diferencias escolares (Rutter y cols., 1979), y con un control riguroso de los efectos de cualquier diferencia en la admisión, averiguaron que los resultados de los exámenes de quinto año fueron superiores en el sistema selectivo. Una conclusión similar puede deducirse de un estudio realizado por la Oficina de Estadística del Departamento de Educación y Ciencia (DES, 1984). Basándose en la información reunida en 96 distritos educativos locales ingleses, mostraba que las escuelas comprensivas habían logrado en los exámenes resultados ligeramente inferiores que las escuelas del sistema selectivo. El estudio de Reynolds y Sullivan (1987) sobre la enseñanza selectiva y no selectiva en la comunidad galesa, mucho menos amplio, pero detallado y metodológicamente avanzado, abunda en lo mismo, revelando que las escuelas comprensivas

dan resultados académicos peores que las *grammar schools*, en gran parte debido a su fracaso con los alumnos de aptitud media y baja. Por tanto, Reynolds y Sullivan no sólo critican la afirmación de que las escuelas comprensivas tienen tan buena o mejor reputación académica que los centros de enseñanza selectiva, sino que además ponen en duda su historial de una mayor igualdad de oportunidades educativas y de intensificación del acceso al conocimiento académico.

Ball, en su estudio sobre *Beachside Comprehensive* (1981), plantea dudas similares acerca de los métodos de igualdad de oportunidades de las escuelas comprensivas. *Beachside*, escribe (p. 287), no consiguió «proporcionar un... sistema más justo que el sistema selectivo bipartito al que había sustituido; todavía implicaba la selección y separación de los alumnos en el momento de su entrada en la secundaria. La distribución en grupos también entrañaba una separación de experiencias escolares para los alumnos; estas diferencias empezaban en el primer año, y pueden considerarse a largo plazo directamente relacionadas con la distribución de las oportunidades laborales y las futuras posibilidades que les ofrecerá la vida». El análisis de Ball complementa el estudio de Ford (1969) de las escuelas comprensivas dispersas (no integradas), en el que se llegaba a la conclusión de que los niños de clase alta y media tienen más probabilidades de ser asignados a los grupos de aprendizaje académico que sus compañeros de las clases trabajadoras.

Solamente dos estudios de los últimos años dan algún motivo de optimismo en lo que respecta al rendimiento académico de las escuelas comprensivas, aunque ninguno se refiere a los sistemas de escuela secundaria de Inglaterra y Gales. El análisis de Gray, McPherson y Raffe (1983) de los datos sobre los alumnos que han finalizado la escolaridad obligatoria en Escocia, almacenados en el Archivo Escocés de Datos de Educación, indica que los niveles de aprovechamiento académico son ligeramente superiores en las escuelas comprensivas; son menos los alumnos que terminan los estudios sin calificaciones y bastantes más que lo hacen con tres o más notas superiores al 'aprobado'. Estos progresos han sido confirmados por un análisis posterior (McPherson y Willms, 1987). Aunque se trata de resultados indudablemente alentadores para los 'creadores de imagen' de Inglaterra y Gales interesados en promover las cualidades de la enseñanza comprensiva, conviene subrayar que se refieren a un sistema escolar comprensivo cuya organización e historia son muy distintas de las que se encuentran en cualquier otra parte del Reino Unido.

Considerándolo todo en conjunto parece, pues, haber pocas pruebas de que las escuelas comprensivas hayan conseguido una igualdad de oportunidades o aumentado radicalmente el rendimiento académico. Por el contrario, lo que parece muy perjudicial para su deseo de conseguir la hegemonía del mercado en la educación secundaria es la *falta* de efecto global que han tenido sobre la mejora del rendimiento académico de los alumnos y de sus oportunidades para la vida en general. La cuestión resulta tanto más sorprendente si se tiene en cuenta que representan un cambio fundamental de la importancia concedida a la organización de la educación secundaria.

LA IMAGEN Y LA COMPETITIVIDAD EN EL MERCADO

La incierta reputación que tienen las escuelas comprensivas como instituciones académicas se refleja en parte en el constante aumento del número de padres que optan por educar a sus hijos fuera del sistema público. Actualmente el 7 por 100 aproximadamente de los niños en edad escolar de Inglaterra y Gales se educan en centros privados, lo que representa un incremento de un 2 por 100 desde 1979 (ISIS, 1989 y Lodge, 1989).

Sin embargo, la tendencia a una creciente aceptación de la enseñanza privada, por parte de los padres, y el peligro (claramente reconocido por los directores de escuela de Avon a quienes me referí al comienzo) que esto supone para el futuro de la escuela comprensiva, tiene que contemplarse en el contexto de fuerzas sociales y políticas más amplias, en particular el intento del actual gobierno británico de introducir los principios de la economía de mercado en el estilo y la pauta de sus actuaciones relativas al servicio de educación. Este desplazamiento del acento, que amenaza con vaciar aún más las escuelas comprensivas de sus alumnos más capaces, probablemente dañará todavía más la ya débil reputación académica de la enseñanza comprensiva. La desaparición de tales alumnos no sólo influirá negativamente en el rendimiento académico de las escuelas comprensivas, sino que, además, afectará a su capacidad para fomentar un etos académico, factor que Rutter y sus colaboradores (1979) identificaron como esencial para su eficacia y, en consecuencia, para su imagen global como 'buenas' escuelas.

La introducción por el gobierno de los principios del mercado en la educación presenta un doble aspecto. Por un lado, trata de promover directamente medidas para hacer la educación cada vez más dependiente de la ayuda económica y la inversión privadas (Pring, 1986 y 1987). Por otro, está destinada a atomizar la toma de decisiones en relación con la oferta y la demanda de servicios educativos, de forma que la segunda dependa más de la elección del consumidor (generalmente identificado con los padres) en un mercado de oferta competitivo (Wragg, 1988). Ambos aspectos amenazan el futuro de la enseñanza comprensiva de Inglaterra y Gales. Ciertamente, las medidas para hacer las escuelas comprensivas menos dependientes de la financiación pública alentando a los padres a aceptar una mayor responsabilidad económica en la educación de sus hijos (por ejemplo, en los campos de la enseñanza de la natación o la música, y en general allegando fondos a través de las actividades de las Asociaciones de Padres y Profesores), parecen dejar sin protección algunas escuelas cuyas áreas de captación están menos favorecidas y que no tienen la misma capacidad que otras para proporcionar ayuda privada de este tipo.

No obstante, la amenaza planteada al sistema de enseñanza comprensiva por el apoyo del gobierno a la educación privada (su Programa de Plazas Escolares Protegidas) y por sus intentos de adopción de nuevas formas de escuelas subvencionadas por el Estado y financiadas privadamente (por ejemplo, las Grant Maintained Schools y los City Technology Colleges) es probablemente igual de grande, sobre todo porque estas iniciativas han sido desarrolladas en un 'marco de referencia de *grammar schools*', que tiene mucho atractivo para los padres de clase me-

dia que quieren una educación académica para sus hijos y que no están convencidos de la capacidad de la escuela comprensiva para proporcionársela.

El Programa de Plazas escolares Protegidas del gobierno, establecido con arreglo al artículo 17 de la Ley de educación de 1980, se creó para ofrecer una educación independiente financiada por el Estado a los niños procedentes de familias de rentas bajas que se consideró estarían inadecuadamente atendidos en las escuelas comprensivas de la vecindad. Las primeras evaluaciones de la ejecución del Programa (véase Fitz, Edwards, Whitty, 1986; Whitty, Fitz y Edwards, 1989; y Douse, 1985) indican que las familias de los alumnos de plazas protegidas han sido predominantemente las de clase media, algunas de las cuales han pasado temporalmente por momentos difíciles. También es verdad que el Programa ha atraído a algunos de los niños más capaces de la enseñanza comprensiva, reduciendo así el 'atractivo de mercado' de ésta en relación con las escuelas independientes. Tal como observaron Whitty y cols. (1989): «Parece claro que una mayoría de los titulares de plazas protegidas no habrían asistido a las escuelas independientes sin esta forma de ayuda...» (p. 152).

Ahora bien, aunque es importante subrayar que no nos estamos refiriendo aquí a una 'absorción' progresiva de los alumnos más capaces de la enseñanza comprensiva (el gobierno ha anunciado recientemente que a mediados de los años 90 se dispondrá de unas 35.000 plazas anuales en 278 escuelas independientes), su efecto a medio y largo plazo puede ser más grave de lo que las cifras más bien bajas que se manejan podrían indicar a primera vista. Reynolds (1989), por ejemplo, cree que, si se 'absorbe' de las escuelas públicas comprensivas a poco más de un 1 por 100 de los niños académicamente más capaces, los efectos del Programa 'probablemente serían muy llamativos, y algunas escuelas perderían quizá hasta la décima parte de sus alumnos más aptos' (p. 193). Witty y cols. (1989), aunque no tan pesimistas, se muestran preocupados por las 'consecuencias simbólicas' del Programa que, según argumentan, «refuerzan la creencia en la incapacidad de las escuelas públicas para competir con la calidad de la oferta privada o para desarrollar alternativas verosímiles al tipo de educación que el Programa tan enérgicamente patrocina» (p. 154). Sin duda, su investigación sobre los primeros efectos del Programa indica que el gobierno ha conseguido ratificar las dudas de muchos padres, entre ellos algunos tradicionales votantes laboristas, que simplemente no juzgan creíble la afirmación de que las escuelas comprensivas puedan aumentar el número de niños capaces.

Es probable que otras dos iniciativas oficiales recientes en el campo de la política educativa agraven la 'absorción' de los alumnos más capaces de las escuelas comprensivas estatales: el establecimiento de los City Technology Colleges (CTCs) y de las Grant Maintained Schools (GMSs). La iniciativa de los City Technology Colleges, que se anunció por primera vez en mayo de 1986, tiene como meta la creación de un sistema *nuevo* de escuelas técnicas para los alumnos de once a dieciocho años en las zonas urbanas, aparte de las escuelas secundarias comprensivas actuales. El proyecto original (DES, 1986) concebía estos *colleges* como centros independientes registrados, pero no de pago. Se propuso que cada CTC sirviera a una zona amplia de captación, y que la composición de la admisión fuera representati-

va de la comunidad local. Se preveía también que la financiación de los CTCs procediera de promotores individuales, que sufragarían todos los gastos iniciales de capital, o una parte sustancial de los mismos, pagando el Estado los costes ordinarios en medida comparable a la ayuda concedida por las autoridades educativas locales a las escuelas mantenidas que sirven a similares áreas de captación. El gobierno anunció que estaba preparado para financiar hasta veinte CTC, e hizo referencia a 27 posibles emplazamientos, como Hackney y Notting Hill en Londres, la zona de St. Paul de Bristol, Handsworth en Birmingham, Chapeltown en Leeds, Knowsley en Merseyside y Highfields en Leicester, algunos de los cuales sufrían una aguda carencia social y recibían atención por otros caminos a través de la Inner City Initiative (Iniciativa para los Centros Urbanos).

El concepto original de los CTC, sin embargo, ha experimentado cambios significativos desde que se anunció por primera vez. El objetivo del Secretario de Estado para Educación de contar con 20 CTC en funcionamiento para 1990, aunque ambicioso, parece cada vez menos realista, ya que, hasta ahora, sólo se ha inaugurado uno (el de Kinsghurst en Solihull), y solamente otros dos (Djanogly en Nottingham y St. Michael's en Teeside) tienen previsto su comienzo para septiembre. A finales de 1990, es improbable que el número de CTC exceda de siete. Además, los emplazamientos de muchos de estos *colleges* no corresponden a ninguno de los 27 lugares originalmente señalados por el gobierno. Al no conseguir el éxito en su búsqueda original de escuelas excedentarias en los centros urbanos, el Departamento de Educación y Ciencia cambió de táctica y buscó escuelas ocupadas en la periferia de los mismos. También se manifestaron signos de inquietud en su plan de abrir varios CTC en el sur de Londres, cuyo resultado podía ser que los padres tuvieran que elegir entre tres *colleges* en un área de tan sólo 15 millas.

Probablemente el mayor cambio en la política original se haya producido en materia de financiación (véase Labour Research, 1988). Muchas empresas importantes boicotearon el programa (por ejemplo, ICI, Marks & Spencer y BP) y rehusaron intervenir en ningún proyecto determinado. Entre los patrocinadores que sí se ofrecieron figuran empresas que hacen donativos al Partido Conservador (por ejemplo, Hanson, Lucas Industries, Allied London Properties, y Coats Viyella), personas acaudaladas (por ejemplo, Harry Djanogly y Philip Harris) y promotores inmobiliarios (por ejemplo, Geoffrey Leigh y John Hall). Pero su apoyo, que se eleva a unos 28 millones de libras, resultó insuficiente para financiar el programa en su totalidad. Por consiguiente, el gobierno aporta ahora la mayor parte de los fondos necesarios, incluso los precisos para la financiación inicial. Además de dedicar 86 millones de libras desde ahora hasta 1991 (Hansard, 24 de mayo de 1989), ya ha suministrado el 40 por 100 del capital para el primer CTC en Solihull y destinado otros 7,6 millones de libras para añadir a los 1,6 millones de Harry Djanogly para el CTC de Nottingham.

Al considerar el probable efecto de los CTC sobre la enseñanza comprensiva, posiblemente el aspecto más preocupante de la iniciativa sea el que hasta la fecha no haya conseguido cumplir su promesa de «admitir alumnos de todas las aptitudes» (DES, 1988, p. 20). En Solihull, el nuevo CTC 'absorbió' a los alumnos académicamente capaces. El grupo admitido inicialmente tuvo una evaluación media de

102 tanto en matemáticas como en razonamiento verbal, frente a puntuaciones medias de 91 y 90 para los niños de su misma área de captación. Dos escuelas comprensivas cercanas que perdieron algunos de sus alumnos más capaces en beneficio del CTC de Kingshurt no han conseguido, además, atraer un número suficiente para organizar su número normal de clases de primer año. Una de ellas pensó después en prescindir del control de la autoridad educativa local para salvaguardar su futuro.

Las escuelas que han decidido 'prescindir' de este control, en términos descriptivos, son las que técnicamente se denominan *grant maintained schools*. La iniciativa de la *Grant Maintained School*, al igual que el *Assisted Places Scheme* y los *City Technology Colleges*, supone una importante amenaza para el futuro de la enseñanza comprensiva en Inglaterra y Gales, puesto que es probable que ejerza un «efecto de absorción» adicional en algunos centros locales de este tipo. Si así fuera, podría dar lugar a un ulterior aumento de la competencia entre ellos por atender al número decreciente de padres que quieren una educación académica para sus hijos, pero en una escuela no selectiva mantenida por la autoridad educativa local.

Las propuestas para permitir a las escuelas «prescindir» del control de la autoridad educativa local y convertirse en '*grant maintained*' del gobierno central recibieron una intensa publicidad durante la campaña de las elecciones generales de 1987 en el Reino Unido, y posteriormente se incluyeron en la Ley de reforma de la educación de 1988 (artículos 52-104). Con arreglo a lo dispuesto por la Ley, cualquier escuela de este tipo con 300 alumnos, por lo menos, puede solicitar convertirse en una '*grant maintained*' siempre que su solicitud formal obtenga el apoyo de una mayoría de los padres en una votación secreta realizada por correo (DES, 1989). Como iniciativa política, las '*grant maintained schools*' tienen fines similares en muchos aspectos al Programa de plazas protegidas y los CTC.

En combinación con el principio de matriculación abierta, cada iniciativa tiene la intención de ofrecer a los padres una elección más amplia de escuela que la que ha prevalecido hasta ahora dentro del sector mantenido por las autoridades educativas locales. También se argumentó (IEA, 1989, p. 9 y DES, 1988, p. 15) que tal elección crearía más competencia entre las escuelas, y de ese modo elevaría los niveles en todo el sistema.

En el momento de escribir estas líneas (junio de 1989), 57 escuelas han organizado y realizado votaciones al respecto. La mayoría (43) han dado como resultado el 'sí' y, en muchos casos, amplias mayorías en las grandes concurrencias de votantes. Un total de 14 de estas escuelas están seguras de recibir financiación del gobierno central a tiempo para empezar el nuevo año académico en septiembre. La mitad de las escuelas mantenidas con subvenciones que empezarán entonces son antiguas *grammar schools* cuyos directores buscaron la subvención para evitar tanto los cambios en los procedimientos de selección de las autoridades locales, que habrían tenido el efecto de hacer sus admisiones menos selectivas, como los intentos de la autoridad educativa local de fusionar sus escuelas con otras y de ese modo cambiar sus identidades. De cualquier modo, a estas escuelas les preocupaba proteger su condición de *grammar schools* selectivas que veían amenazada por los planes de las autoridades educativas locales. No está claro si su recién adquirida con-

dición tendrá o no consecuencias negativas para los sistemas de escuelas locales que ellos han optado por abandonar, aunque no es difícil imaginar lo que podría suceder si deciden mejorar aún más sus perfiles académicos. Tal como observó la Society of Education Officers, en su respuesta (véase Haviland, 1988, pp. 124-126, y Simon, 1988, pp. 69-80) al documento de consulta del gobierno sobre 'retirada': «... las escuelas mantenidas por subvenciones (incluso las denominadas formalmente comprensivas) podrían seleccionar los alumnos que quisieran aceptar, y la selección podría hacerse en relación con la aptitud, motivación, clase social, recursos económicos de los padres o cualquier combinación de dichos factores, de forma que pudiera crearse un sistema divisor caracterizado por la diversidad de recursos, la estima y criterios educativos, reduciendo así los criterios educativos para muchos alumnos... (Además)... parece probable que, para la contratación futura, las escuelas mantenidas con subvenciones puedan atraer los mejores profesores, porque ofrecerán alumnos generalmente capaces y bien motivados, lo que con seguridad va a ser atractivo...».

Aunque, a corto plazo, el número real de alumnos capaces que serían directamente absorbidos del sector comprensivo por iniciativas tales como el Programa de Plazas Protegidas, los CTC y las escuelas mantenidas con subvenciones, probablemente sea muy pequeño, no debe dejarse de lado su valor simbólico (véase la p. 21-22 anterior) como indicador visible de la decreciente confianza en la enseñanza no selectiva. A este respecto, Reynolds y Hargreaves (1989) creen que «las iniciativas de esta clase, junto con el escaso apoyo económico oficial al sistema de educación estatal y a sus profesores, y las fuertes críticas ideológicas del gobierno hacia el mismo, sólo parecen aumentar la reciente y creciente emigración de alumnos, especialmente de alumnos capaces, desde la enseñanza pública a la privada» (p. 4). Además, el propio sector comprensivo puede acabar diferenciándose aún más en escuelas 'buenas' y 'deficientes', las primeras más capaces que las segundas para competir, si no en iguales, al menos en similares condiciones, con sus vecinas independientes y mantenidas con subvenciones.

REVISION DE LA POLITICA DE EDUCACION LABORISTA

En ausencia de una voluntad gubernativa conservadora de extender, consolidar y desarrollar aún más algunos de los más notables logros de la enseñanza comprensiva (ejemplos de los cuales se encuentran en la recopilación de estudios de Moon), resulta aún más necesario recurrir a los partidos de la oposición oficial, y al Partido Laborista británico en particular, para políticas alternativas verosímiles. En realidad, los laboristas acaban de publicar los resultados de una revisión de la política de educación (Labour Party, 1989), que se proponen utilizar como parte de su mayor atractivo para el electorado en las próximas elecciones generales.

Esta revisión comprende una serie de propuestas pertinentes para el futuro de la educación secundaria comprensiva y para algunas de las cuestiones analizadas en este artículo. Por ejemplo, escribe sobre la necesidad de introducir 'la enseñanza plenamente comprensiva' en todos los campos y de liberar a las escuelas mantenidas con subvenciones y los *colleges* de tecnología de las ciudades de control es-

tatal central y recogerlas dentro de la oferta de las autoridades educativas locales. La revisión, sin embargo, ve también la necesidad de que las escuelas comprensivas 'desarrollen su propio carácter distintivo', aunque a la luz de un Currículo Nacional reformado y ampliado y un Registro de Rendimiento nacional.

Habla, además, del deseo del Partido Laborista de ver el fin del Programa de Plazas Protegidas. Sobre la enseñanza independiente en general, la revisión de la política compromete al Partido Laborista a una reforma de la Ley de beneficiencia de modo que se dé el estatus de beneficiencia, y las ventajas económicas a las que da lugar, solamente a aquellas escuelas privadas que 'manifiestamente dediquen la educación que proporcionan a la satisfacción de una clara gama de necesidades educativas en toda la comunidad'. No hay ninguna razón, dice la revisión de la política, para que las escuelas privadas que continúan cobrando honorarios y seleccionando alumnos en función de su rendimiento, disfruten de grandes subsidios que proceden del contribuyente.

Además, el Partido Laborista propone establecer un nuevo Education Standards Council que sea responsable de valorar el rendimiento de las escuelas. El Council, que reuniría las autoridades educativas locales, los centros de investigación de la educación y la Inspección, controlaría los criterios en general e identificaría las escuelas eficaces e innovadoras para un Premio Nacional de Educación. Se consideraría que estas escuelas marcan el camino en el movimiento de unos mejores criterios y sus buenos métodos se difundirían en las instituciones de formación del profesorado, las autoridades educativas locales y otras escuelas. Por último, la revisión del Partido Laborista proyecta una nueva Home School Partnership, en la que serían expuestos los derechos y responsabilidades de los padres y las escuelas, como 'una asociación compartida para la educación del niño'.

Para los partidarios de la educación comprensiva, en estas propuestas hay mucho de lo que tomar aliento, a pesar de las críticas de algunos intelectuales de la izquierda (por ejemplo, Reynolds, 1989a) de que no van demasiado lejos. Ciertamente, el compromiso del Partido Laborista con 'la enseñanza plenamente comprensiva' sigue siendo ambiguo, en la medida en que la revisión no aclara cómo pueden ser integrados de modo efectivo los CTC selectivos y las escuelas mantenidas con subvenciones, también selectivas, dentro de un sistema local con escuelas que no son selectivas. Sus medidas para inhibir el efecto de absorción del sector privado y para extinguir gradualmente el Programa de Plazas Protegidas, por otra parte, podrían beneficiar a algunas escuelas comprensivas. Sin embargo, es probable que se ponga en peligro su repercusión sin una nueva legislación para proscribir ciertas prácticas selectivas en estas escuelas, acerca de las cuales la revisión se muestra decepcionantemente silenciosa, a pesar de dar importancia a la necesidad de controlar e informar sobre los criterios. Pero la propuesta del Partido Laborista de establecer una nueva Home School Partnership, si se refina y revisa para incorporar un derecho legal de los padres a una declaración de las necesidades de sus hijos cómo emprenderían las escuelas la satisfacción de las mismas (véase Cordin-gley y Wilby, 1987, pp. 117-120, para una sugerencia de lo que esto podría parecer), podría compensar esta ausencia. Incuestionablemente denotaría un reconfor-tante alejamiento (véase Reynolds, 1989, p. 209) de una preocupación por las nece-

sidades de los proveedores de educación (profesores y escuelas) hacia un apropiado reconocimiento de las legítimas preocupaciones de los consumidores (los padres y sus hijos) acerca de la calidad de la enseñanza y la competencia de los profesores. Por supuesto, el mejor consejo que los asesores del mercado contratados por los directores de escuelas de Avon podrían ofrecer es que éstas se preocuparan menos de su 'imagen' y escuchasen más lo que los padres dicen y quieren, y actuaran de acuerdo con ello, y sobre esa base, forjaran nuevas alianzas con sus representantes. Igualmente, las escuelas comprensivas en general necesitan considerar cuál es el mejor modo de alentar a los padres a expresar sus preocupaciones, en particular aquéllos cuyas voces nunca o rara vez son oídas.

Agradecimiento: Una serie de colegas del Bristol Polytechnic, como el Dr. Gill Barrett, Len Barton, Paul Croll, Gill Crozier, el Dr. John Fitz, Ian Menter y el profesor Geoff Whitty, leyeron y comentaron las primeras versiones de este artículo, lo mismo que Patrick Eavis y James Wetz, dos directores de escuelas polivalentes. Estoy muy agradecido por su amabilidad y por el tiempo que me dedicaron. La responsabilidad de los argumentos de este artículo y su conclusión, por supuesto, es mía solamente.

BIBLIOGRAFIA

- Baldwin, R. W. *The Great Comprehensive Gamble*, Manchester, Helios Press, 1975.
- Ball, S. J. *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Bellaby, P. *The Sociology of Comprehensive Schooling*, Londres, Methuen, 1976.
- Bilski, R. «Ideology and the comprehensive school», *Political Quarterly*, 42 (3), 1971.
- Benn, C. y Simon, B. *Half Way There* [segunda edición], Harmondsworth, Penguin Books, 1972.
- Cordingley, P. y Wilby, P. *Opting Out of Mr. Baker's Proposals*, Londres, Education Reform Group, 1987.
- Cox, C. y Marks, J. *Standards in English Schools: First Report*, Londres, National Council for Educational Standards, 1983.
- *Standards in English Schools: Second Report*, Londres, National Council for Educational Standards, 1985.
- *Examination Results in ILEA Schools*, Londres, National Council for Educational Standards, 1985.
- Daunt, P. E. *Comprehensive Values*, Londres, Heinemann, 1975.
- Department of Education & Science. *The Organisation of Secondary Education* [Circular 10/65], Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1965.
- *School Standards and Spending: Statistical Analysis – A Further Appreciation*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1984.
- *A New Choice of School*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1986.
- *Education Statistics for the United Kingdom, 1986*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1986a.
- *Education Reform: The Government's Proposals for Schools*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1988.

- *School Governors: How To Become a Grant Maintained School*, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1989.
- Douse, M. «The background of assisted places scheme students». *Educational Studies*, 11 (3), 1985.
- Fenwick, I. G. K. *The Comprehensive School, 1944-1970: The Politics of Secondary School Reorganisation*, Londres, Methuen, 1976.
- Fitz, J., Edwards, T. & Whitty, G. «Beneficiaries, benefits and costs: an investigation of the Assisted Places Scheme», *Research Papers in Education*, 1 (3), 1986.
- Fogelman, K. & Holden, H. «Examination results in selective and non selective schools». *Concern*, verano, 48, 1983.
- Ford, J. *Social Class and the Comprehensive School*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1969.
- Gray, J., McPherson, A. & Raffe, D. *Reconstruction of Secondary Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Hargreaves, A. & Reynolds, D. «Decomprehensivization», en Hargreaves, A. & Reynolds, D. (editores de la edición): *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer, 1989.
- Haviland, J. *Take Care, Mr. Baker!* Londres, Fourth Estate, 1988.
- Independent Schools Information Service. *Annual Census*, Londres, ISIS, 1989.
- Institute of Economic Affairs. *Opting to Grant Maintained Status*, Londres, IEA Education Unit, 1989.
- Labour Party. *Children First: Labour's Policy Review for Raising Standards in Schools*, Londres, The Labour Party, 1989.
- Labour Research. «City Technology Colleges – sponsoring an élite», *Labour Research*, noviembre, 1989.
- Lawton, D. *Education and Social Justice*, Londres, Sage, 1977.
- Lodge, B. «Independent rolls climb again». *Times Educational Supplement*, 28 de abril, 1989.
- McPherson, A. & Willms, D. «Equalization and improvement: some effects of comprehensive reorganisation in Scotland», *Sociology*, 21 (4), 1987.
- Marsden, D. *Politicians, Equality and Comprehensives*, Londres, Fabian Society, 1971.
- Maughan, B. & Rutter, M. «Pupils progress in selective and non selective schools», *School Organisation*, 7, 1987.
- Monks, T. G. *Comprehensive Education in England and Wales: A Survey of Schools and their Organisation*, Slough, National Foundation for Educational Research, 1968.
- Monks, T. G. (director de la edición), *Comprehensive Schools in Action*, Slough, National Foundation for Educational Research, 1970.
- Moon, B. (director de la edición), *Comprehensive Schools: Challenge and Change*, Windsor, NFER-Nelson, 1983.
- Pedley, R. *The Comprehensive School*, (segunda edición), Harmondsworth, Penguin Books, 1969.
- Pring, R. «Privatization and education», en Rogers, R. (director de la edición), *Education and Social Class*, Lewes, Falmer, 1986.
- «Free to those who contribute», *Times Educational Supplement*, 23 de octubre, 1987.
- Reynolds, D. «Better schools?: present and potential policies about the goals, organisation and management of secondary schools», en Hargreaves, A. & Reynolds, D. (directores de la edición), *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer, 1989.
- «Labour has not learned its lesson», *Independent Newspaper*, 30 de mayo, 1989a.
- Reynolds, D. & Sullivan, M. *The Comprehensive Experiment*, Lewes, Falmer, 1987.
- Rutter, M. y cols. *Fifteen Thousand Hours*, Londres, Open Books, 1979.
- Shaw, B. *Comprehensive Schooling: The Impossible Dream?*, Oxford, Basil Blackwell, 1983.
- Simon, B. *Bending the Rules: The Baker 'Reform' of Education*, Londres, Lawrence & Wishart, 1988.
- Steedman, J. *Examination Results in Selective and Non-Selective Schools*, Londres, National Children's Bureau, 1983.

- Whitty, G., Fitz, J. & Edwards, T. «Assisting whom? Benefits and costs of the Assisted Places Scheme», en Hargreaves, A. & Reynolds, D. (directores de la edición), *Education Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer, 1989.
- Wilmott, A. S. *CSE and 'O' Level Grading*, Londres, Macmillan, 1977.
- Wragg, T. *Education in the Market Place: the ideology behind the 1988 Education Bill*, Londres, National Union of Teachers, 1988.