

## ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ESCUELA INTEGRADA EN INGLATERRA Y GALES \*

DAVID RUBISTEIN \*\*

### 1. EL DESARROLLO DE LA ESCUELA COMPRENSIVA O INTEGRADA

#### 1.1 La situación anterior a 1945

La teoría de la educación comprensiva va en contra de toda la historia escolar en Inglaterra y Gales. Por ello no es sorprendente que su introducción haya venido acompañada de una considerable controversia. Ciertamente, en el apogeo de la controversia, en los últimos años de la década de los cincuenta y en la década de los sesenta, la escuela comprensiva se convirtió en uno de los problemas políticos internos más importantes, probablemente el único que llevaba a opiniones más contrapuestas en la vida política local.

Las escuelas y la educación siempre han sido temas controvertidos en Inglaterra. La causa hay que encontrarla en que siempre han ido asociados a diferentes puntos de vista políticos y sociales. Hasta después de la segunda guerra mundial las escuelas pretendían generalmente preparar alumnos para un tipo particular de ocupación o carrera. La educación elemental tenía la misión de proporcionar una educación básica para los hijos de los trabajadores, que desempeñarían más tarde ocupaciones manuales. La educación secundaria, a la vez que atraía a un número creciente de hijos de las clases trabajadoras a través de un sistema de libre acceso, estaba pensada principalmente para los hijos de las clases medias. Incluso para los niños de las clases más privilegiadas, existían escuelas «públicas» y otras privadas, que dispensaban una educación muy costosa, que por otra parte implicaba numerosas ventajas sociales y económicas. En definitiva, las escuelas estaban muy influenciadas por la pertenencia a una clase social. El momento decisivo para las vidas de los niños de las clases trabajadoras llegó a la edad de once años, cuando un número relativamente pequeño pudo por sus méritos acceder a algunos puestos escolares en las escuelas secundarias. Los demás tuvieron que permanecer detrás en sus escuelas elementales.

Esta era la situación hasta después de 1945. El cambio organizativo más importante en el período de entreguerras fue la introducción de la escuela elemental senior o departamento. Los niños con edad de once años tuvieron que trasladarse a una nueva escuela, más que permanecer a lo largo de su vida escolar en la escuela elemental «para todas las edades». La llegada de la guerra rompió este proceso; en 1938, 63,5 por 100 de los niños de once años o más fue separado y se les proporcionó educación en escuelas reorganizadas, departamentos o divisiones. Sin embargo, la calidad de la enseñanza en las escuelas reorganizadas no fue necesariamente más elevada que la dispensada en las escuelas «para todas las edades», y en cualquier caso eran escuelas elementales, con niveles más bajos de personal docente y equipo escolar que el existente en las escuelas secundarias.

\* Agradezco la asistencia prestada para elaborar este artículo a John Hooton, bibliotecario de la Universidad de Hull, Instituto de Educación.

Escocia, que tiene su propio sistema de educación, ha sido expresamente excluida del contexto de este trabajo.

\*\* Profesor de Historia Social de la Universidad de Hull. Coautor con Brian Simon del libro *The Evolution of the Comprehensive School 1926-1972*. Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

Esta situación fue aceptada ampliamente durante los años de la depresión económica, particularmente en los años treinta. Con todo, existió una presión continua para una reforma educativa por parte del movimiento laborista y de la profesión docente. El Congreso de los Sindicatos y el Partido Laborista durante mucho tiempo habían considerado la educación como un medio de elevar el estatuto de la clase trabajadora, aunque debe añadirse que las mentes más agudas del Congreso y del Partido tenían a menudo más entusiasmo que muchos trabajadores que deseaban una vida escolar lo más corta posible. El movimiento laborista apoyó reformas tales como más dinero para las escuelas, clases más pequeñas, comedores escolares, inspección médica y buen trato, elevación de la edad mínima de abandono de la escuela y ayudas para los alumnos de más edad.

«Educación secundaria para todos», enseñanza gratuita fue también la demanda principal, y el eslogan fue utilizado por el líder laborista y pedagogo, R. H. Tawney, como título de un libro publicado por el Partido Laborista en 1922. Sin embargo, Tawney y otros, por educación secundaria para todos no entendían que todos los alumnos debían asistir al mismo tipo de escuela secundaria. Esto no ocurrió hasta 1929 cuando la recién creada Asociación Nacional de Maestros Laboristas expuso una petición profética: «que cada escuela posprimaria sea multilateral» (*Education, a policy*, p. 22). Se pretendía que la «escuela multilateral» o de «múltiples opciones» ofreciese una educación de diferentes tipos. La existente educación secundaria académica podía coexistir con la educación técnica, así como con clases de carácter más práctico y menos teórico. Este tipo de escuela ejerció su atractivo sobre muchos maestros y educadores que no tenían conexión con el movimiento laborista.

La Incorporated Association of Assistant Masters (cuyos miembros habían enseñado principalmente en escuelas secundarias) sacó a la luz varias declaraciones apoyando la escuela multilateral en una época tan temprana como mediados los años veinte, y un poco más tarde, la Unión Nacional de Maestros (que representaba principalmente a los maestros de las escuelas elementales), aunque un poco cautamente compartió este punto de vista. El eminente psicólogo de la educación, Godfrey Thomson, que en 1929 publicó *A Modern Philosophy of Education* prestó una contribución interesante a la discusión. Inspirado en la experiencia obtenida en los Estados Unidos el libro de Thomson parece que es el primer trabajo significativo publicado en Inglaterra que utiliza el término «comprensiva» en lugar de «multilateral». El argumento más fuerte en favor de esta escuela—escribió—fue que «la solidaridad social de toda la nación es más importante que cualquiera de los defectos que una escuela secundaria comprensiva pudiera presentar» (p. 274). Había algo más que una simple diferencia de terminología, mientras que «multilateral» usualmente implicaba la existencia de varias escuelas separadas bajo un mismo recinto, «comprensiva» se refería a una única escuela, incluso aunque estuviese dividida en diferentes ramas.

El Consejo del Condado de Londres, autoridad educativa local más importante en Inglaterra y Gales, fue un pionero de la que fue llamada normalmente la escuela multilateral. En 1934 este Consejo alcanzó su primera mayoría laborista y al año siguiente se declaró partidario de «un nuevo tipo de escuela secundaria», de carácter multilateral. El Congreso de los Sindicatos también se comprometió en apoyo de una escuela «en un mismo recinto», pero el

Partido Laborista sólo concedió su apoyo en 1942 y no lo hizo con excesivo entusiasmo.

La presión por una educación secundaria para todos se vio estimulada por el informe gubernamental elaborado por la Comisión Spens en 1938. El informe rechazaba la escuela multilateral, aunque encontró atractivo el concepto, y propuso que todos los niños a la edad de once años deberían acudir a una de los tres tipos de escuelas secundarias: las *grammar* (la escuela secundaria existente), la *escuela técnica* y la *escuela moderna*, nueva versión de la existente escuela elemental senior. Esta estructura tripartita convenció a los administradores de la educación, porque representaba un desarrollo del sistema vigente—escuelas secundarias para una minoría, escuelas técnicas para una minoría más pequeña aún, y las escuelas elementales senior para la gran mayoría de los niños de once años de edad. Además los administradores y los políticos estaban impresionados por los avances de la psicología educativa según la cual se podía medir con precisión los diferentes grados de inteligencia, lo que implicaba que los diversos tipos de capacidad intelectual requerían tipos de educación diferentes en distintas escuelas. Los psicólogos a veces pusieron objeciones al alcance que los administradores daban a sus doctrinas, pero indudablemente la psicología de la educación, y en particular el test de inteligencia, prestó su apoyo desde los años veinte hasta la mitad de la década de los cincuenta, a quienes abogaban por el sistema tripartito de educación secundaria.

## 1.2 La situación en la época de la posguerra

La segunda guerra mundial vio el renacer del radicalismo social y educativo en Gran Bretaña. Con la esperanza de un futuro mejor de paz y de prosperidad, la educación empezó a ser considerada como un medio de elevar el nivel de vida y de reducir las diferencias de clase social. En consecuencia, volvió a hablarse de la escuela multilateral. Una fecha decisiva en este movimiento fue el año 1944. En este año se aprobó la Ley de Educación, con frecuencia denominada la Ley Butler, nombre de su inspirador, Richard Austen Butler, posteriormente un líder político conservador. Por primera vez la Ley establece la educación secundaria para todos. Todas las escuelas tenían que ser de libre acceso y se dictaron disposiciones para elevar la edad mínima de abandono de la escuela de los catorce a los quince años, una reforma que entró en vigor en 1947. La Ley no mencionaba la creación de escuelas multilaterales, pero no se oponía a ellas, y Butler afirmó que se sentiría dichoso de contemplar experiencias ocasionales de educación multilateral. La escuela secundaria para todos llegó a ser por fin una realidad; la escuela secundaria única, ya no un sueño, se convirtió en una posibilidad práctica.

En el mes de julio del mismo año el Comité de Educación del Consejo del Condado de Londres publicó un informe declarándose partidario de lo que se llamó la escuela comprensiva (o integrada), término que ahora reemplazaba a la palabra «multilateral». Inspirado en la experiencia americana, el Comité castigó la inclinación de las aristocracias, que alegaban que era típico de Inglaterra. «Necesitamos crear una aristocracia mucho más amplia —afirmó—, la de aquellos que sobresalen en el arte de la vida social. Esto es lo que conscientemente la escuela Americana trata de lograr.» Según el informe del Comité, aceptado por el Consejo, se recomendaba la creación de «un sistema de es-

cuelas secundarias comprensivas en todo el Condado administrativo de Londres, que proporcione a todos los alumnos igualdad de oportunidades para su desarrollo físico, intelectual, social y espiritual, y que al tiempo que se vale de los intereses concretos de los alumnos, haga del desarrollo completo de la personalidad su primer objetivo» (London County Council, *London School Plan*, 1947, pp. 216, 230). Con estas palabras esta temprana e influyente declaración proclamaba los principios que serían ardientemente sostenidos por los defensores de la educación comprensiva en los treinta años siguientes.

A medida que la escuela comprensiva se alejaba de su fase prehistórica, tres importantes piedras de toque se pusieron de manifiesto. La primera fue las enormes pérdidas de la guerra, lo que implicaba que la reparación tenía que llegar antes de que pudiesen proyectarse nuevas construcciones. Así por ejemplo, se estimó que en Londres, 1.150 de las 1.200 escuelas existentes anteriormente habían sido destruidas o dañadas. La segunda, el sistema tripartito existía ya. Hubo una fuerte presión en los años de la posguerra para mantener intacta la vigente estructura de educación secundaria y para concentrar los esfuerzos en convertir las numerosas escuelas elementales para todas las edades, en escuelas distintas primarias y secundarias. De esta forma se desarrolló pronto la siguiente situación. Los niños juzgados académicamente capaces asistieron a las escuelas secundarias, denominadas ahora *grammar schools*. Algunos niños inclinados a las enseñanzas técnicas frecuentaron las relativamente escasas escuelas técnicas. La mayoría de los niños asistieron a las escuelas elementales senior, transformadas ahora en escuelas secundarias modernas, conforme a lo que recomendó el informe Spens. A menudo estas escuelas habían cambiado poco desde los días de las escuelas elementales senior, y como sus alumnos no pretendían pasar exámenes nacionales, se destinaron claramente a los niños que a la edad de once años deseaban convertirse en trabajadores manuales como lo habían sido sus predecesores antes de la era de la educación secundaria para todos. En 1950 cerca de un 30 por 100 de los alumnos de enseñanza secundaria educados por las autoridades locales en Inglaterra y Gales frecuentaban las *grammar schools*; menos de un 5 por 100, las escuelas técnicas; y casi un 65 por 100, las escuelas secundarias modernas. Un amplio número de alumnos con más de once años de edad permanecieron en las escuelas para todas las edades, gradualmente transferidos a las escuelas secundarias modernas.

La tercera piedra de toque fue la actitud del gobierno laborista de la posguerra. Los ministros de Educación de ese gobierno, Ellen Wilkinson y George Tomlinson, procedían de una familia trabajadora de Lancashire y quizá se vieron impresionados excesivamente por la escala para acceder a la educación secundaria que ellos mismos subieron (Wilkinson) o administrado a nivel local (Tomlinson). Por lo general, muchos miembros del Partido Laborista, a nivel nacional y local, se convencieron de que la *grammar school* era el camino para que los hijos de las familias trabajadoras obtuviesen el éxito académico y social. En varios lugares, principalmente en la plaza fuerte del Condado de Durhan, se habían abolido las matrículas en las escuelas secundarias durante los años veinte y todos los puestos escolares quedaron sometidos a un examen competitivo. En tanto que líder partidario de las escuelas comprensivas Robin Pedley, comentó: «se ha preferido razonablemente la inteligencia a la riqueza y al nacimiento. El niño de condición modesta pero brillante, en el mejor sentido tradicional reformista, ha tenido su oportunidad» (*The Comprehensive*

*School*, 1963, p. 39). Pero si algunos hijos de las familias trabajadoras fueron ayudados por la *grammar school* a ascender socialmente, no ocurrió lo mismo con la inmensa mayoría que frecuentó las escuelas secundarias modernas.

Algunas autoridades docentes locales, incluyendo las de Londres y Coventry, hicieron todo lo posible para crear escuelas comprensivas, normalmente agrupando con este fin viejos edificios. Pero a pesar del respaldo dado por los votos en las conferencias del Partido Laborista, los ministros, influenciados por los puntos de vista conservadores de sus funcionarios, bloquearon firmemente el desarrollo de la educación comprensiva. Irónicamente, fue, no bajo el gabinete laborista, sino durante el largo período (1951-64) de los conservadores en el poder cuando la escuela comprensiva pasó de la teoría a la práctica; de las 13 escuelas y 11.830 alumnos en 1951, se pasó en enero de 1965, tres meses más tarde de que los conservadores abandonasen el gobierno, a 262 escuelas y 239.619 alumnos (8,5 por 100 de los niños en edad de educación secundaria asistentes a las escuelas dependientes de las autoridades locales).

Fue en los años que siguieron a 1951 cuando la escuela comprensiva, hasta entonces asunto de un número relativamente pequeño de personas y que provocó una controversia no muy acusada, se convirtió en un tema de encarnizada batalla entre los partidos políticos. Los ministros de educación conservadores (más tarde secretarios de Estado) fueron en el mejor de los casos indiferentes ante la escuela comprensiva; y en el peor, activamente hostiles. El ministro menos hostil, sir Edward Boyle, sintetizó la política del partido cuando afirmó: «Siempre he pensado que existía una razón poderosa para establecer una escuela comprensiva... en dos tipos de zonas: primeramente, en un área de nuevas viviendas en las que no existan escuelas secundarias a las que la opinión pública se hubiese vinculado, y en segundo lugar, en un distrito rural relativamente disperso...» (*Guardian*, 7 de septiembre de 1967). Un área de nuevas viviendas normalmente significa alojamientos estatales proporcionados por las autoridades locales, casi exclusivamente para las clases trabajadoras y en las que uno de los principales objetivos de la escuela comprensiva, la mezcla de niños de diferentes orígenes sociales, no fue posible. En cuanto a los distritos rurales dispersos, existió una gran presión por parte de estas áreas, principalmente en Gales, particularmente por el carácter de su economía, para obtener una única gran escuela en lugar de varias pequeñas.

Aunque la educación comprensiva fue una parte principal de la política del Partido Laborista, era un secreto a voces que muchos líderes laboristas no eran muy entusiastas en su defensa. En algunos casos conservaban su creencia en la excelencia de la *grammar school*, cuya naturaleza temían podía perderse en una escuela comprensiva más grande, y también estaban preocupados por la atracción electoral de la *grammar school*. Muchos padres pertenecientes a la clase media, algunos de los cuales podrían haber sido por otros conceptos simpatizantes del laborismo, se opusieron decididamente a la desaparición de las *grammar schools* y al advenimiento de las «despreciables fábricas educativas» como en una ocasión R. A. Butler llamó a las escuelas comprensivas. También un número de padres de origen social modesto estaban preocupados por el hecho de la *grammar school*; a menudo estos fueron los padres en los que el Partido Laborista encontró su mayor apoyo.

Pero opuestos a estos argumentos los factores que favorecían un sistema comprensivo demostraron ser considerablemente más fuertes. Existieron cuatro razones principales merced a las cuales la opinión que defendía las es-

cuelas comprensivas en los años cincuenta se hizo crecientemente poderosa. La primera era que en el mundo de la posguerra en el que una mayor productividad era un objetivo constante de la política pública, se llegó a aceptar ampliamente que cada niño debería prestar su máxima contribución a la vida económica de la nación. Es difícil mostrar una correlación directa entre una mayor producción industrial y la escuela comprensiva, pero evidentemente las limitadas oportunidades disponibles en la escuela secundaria moderna eran incompatibles con una sociedad que pretendía la abundancia. Como se dijo anteriormente, los administradores de la educación pusieron de relieve que los exámenes nacionales que permitirían a los alumnos proseguir una educación superior o ulterior no se efectuarían en la escuela secundaria moderna. El resultado inevitable fue que pocos alumnos prosiguieron sus estudios después de los quince años, y casi todos abandonaron para convertirse en trabajadores manuales. Es cierto que a medida que las escuelas modernas llegaron a estar más asentadas, muchos de sus alumnos comenzaron a examinarse para estudios posteriores y que el paso de los alumnos de más edad a las *grammar schools* fue más corriente. Pero estos desarrollos sólo aumentaron la demanda de abolición de una escuela en la que los alumnos de hecho eran clasificados como fracasados a la edad de once años.

La segunda, era que los años de la posguerra terminaron con muchas de las viejas costumbres y tabúes de la vida inglesa. La idea de que los niños de clases sociales diferentes deben ir a diferentes escuelas, en otro tiempo una de las características más aceptadas en la educación inglesa, ahora parecía ilógica y equivocada. Se fue aceptando gradualmente la igualdad de oportunidades, y las escuelas comprensivas aparecían como más adecuadas para proporcionar este tipo de igualdad que lo habían hecho las escuelas del sistema tripartito. Una clase trabajadora crecientemente más próspera estaba preparada para aceptar e incluso pedir, una educación más completa para sus hijos que la dispensada en la mayoría de las escuelas secundarias modernas.

La tercera razón era que existían argumentos administrativos en favor de pocas y más grandes escuelas, basados en pretendidas economías de escala y de mejor uso de los recursos. Cuando las primeras escuelas comprensivas recientemente construidas se abrieron por fin a mediados de los años cincuenta, la prensa y la opinión pública se vieron aturdidas por su enorme equipomaterial. La mejor escuela técnica a duras penas podía esperar ofrecer la variedad de oficios de cocina, costura, mecanografía, dibujo técnico, madera y metalurgia disponibles en las nuevas escuelas comprensivas. Las mejores *grammar schools* difícilmente podían esperar competir con la diversidad de lenguas modernas, nuevas formas de enseñanza del inglés, abundancia de libros, películas y otros medios audiovisuales que el tamaño de la nueva escuela hizo posible. No existe ninguna duda de que las primeras nuevas escuelas comprensivas fueron deliberadamente planificadas para servir de escaparate, argumento en favor del sistema comprensivo. Tampoco existe duda de que eran excelentes argumentos, particularmente porque estas primeras escuelas se jactaron de su equipo docente, muchos de cuyos profesores estaban personalmente dedicados a los principios de la educación comprensiva.

La última razón por la que la opinión evolucionó hacia la educación comprensiva necesita explicarse con más extensión. Brevemente, sin embargo, diré, que reiteradamente se probó que el sistema tripartito marchaba injustamente. Se puso de manifiesto que el método de la selección para las *grammar*

*schools* estaba orientado exclusivamente en favor de los hijos de la clase media. La selección se basaba en un examen realizado en torno a los diez años, aunque un poco perversamente llamado el *eleven plus*. Estas pruebas consistían en tests de Inteligencia, inglés y aritmética, acompañadas de las calificaciones obtenidas en la escuela primaria, y de entrevistas en algunos casos particulares. Robin Pedley, aunque un crítico del sistema, comentó que el *eleven plus* era «quizá el más perfecto examen que nunca se había ideado, y... usualmente administrado con meticolosa rectitud» (*op. cit.*, p. 16). Con todo, el examen favorecía a los hijos de la clase media, especialmente a los que procedían de familias muy cultas.

En particular se demostró que los tests de inteligencia eran marcadamente dependientes del medio ambiente del niño. P. E. Vernon, uno de los principales psicólogos de la educación y evaluador de tests, escribió en fecha temprana (1955) que era imposible distinguir entre la capacidad mental y el aprendizaje adquirido y que el concepto de inteligencia natal era «puramente hipotético» («The Assessment of Children» in *The Bearings of Recent Advances in Psychology on Educational Problems*, 1955, pp. 191-6). En parte debido a que la naturaleza de la inteligencia se convertía en algo más complicado de lo que previamente se había supuesto, la selección para la *grammar school* era sumamente incorrecta. Alfred Yates y D. A. Pidgeon demostraron en un informe publicado para la National Foundation for Educational Research, un organismo que había producido muchos de los tests utilizados en el proceso selectivo, que de cada mil niños 122 fueron erróneamente distribuidos a la edad de once años; la mitad equivocadamente asignados a una *grammar school* y la mitad a una escuela moderna. (*Admission to Grammar Schools*, 1957, pp. 144-5, 186.) En otra publicación Vernon estimó que una tercera parte de los alumnos que superaron el *eleven plus* tuvieron un éxito menor en la *grammar school* que el que habrían tenido un número igual de niños que no pasaron dicho examen. (*Intelligence and Attainment Tests*, 1960, pp. 123-4.)

El informe más autorizado, de los numerosos publicados durante este período, fue el de J. W. B. Douglas: *The Home and the School* (1964), un estudio detallado de unos cuatro mil niños en Inglaterra y Gales nacidos en marzo de 1946. El libro probó decisivamente que el sistema selectivo discriminaba en contra de los niños de la clase trabajadora. Los niños de once años de edad procedentes de la clase media alta obtuvieron tres veces más plazas en las escuelas selectivas que las que obtuvieron los hijos de las clases más bajas con la misma capacidad intelectual. Basándose en la capacidad a la edad de ocho años, si los niños de todas las clases sociales tuviesen la misma oportunidad que los de la clase media alta de obtener puestos escolares en las *grammar schools*, se requeriría un incremento de un 56 por 100 de puestos escolares.

Era difícil estar en desacuerdo con la conclusión de Douglas: «Es difícilmente probable que las cualidades educativas de carácter deseables sean innatas y limitadas a las clases medias, y si vamos a utilizar todos los talentos potenciales de los niños de la nación, deberían estimularse en todas las clases sociales» (pp. 47-9, 122-4). La discriminación operada a los ocho años y a los once continuó actuando más tarde, como demostró definitivamente un informe preparado para el Gobierno, el llamado informe *15 a 18*. Aproximadamente un 80 por 100 de los niños procedentes de las clases trabajadoras aban-

donó la escuela a los quince años, la edad más pronto posible para hacerlo, mientras que solamente un 25 por 100 de los hijos de administradores y de otras profesiones hizo otro tanto (1959, vol. 1, p. 8).

Esta corriente de resultados de investigaciones, imposible de rechazar, iba a ser el argumento más fuerte en favor de las escuelas comprensivas, una vez que fue asimilada por los educadores, periodistas y políticos. El sistema vigente de escuela secundaria selectiva no sólo favoreció a los niños de la clase media, sino que también malgastó los recursos de la nación promoviendo el abandono prematuro de la escuela de una elevada proporción de niños de las clases trabajadoras que asistieron a las escuelas secundarias modernas. La defensa del sistema tripartito se hizo ahora cada vez más difícil.

De este modo, durante los trece años de los Conservadores la escuela comprensiva arraigó firmemente. Mientras que comparado con la totalidad la proporción de niños que frecuentaba esta escuela fue pequeña, en Londres, Coventry, Bristol, algunas de las nuevas ciudades y zonas rurales de Gales, la educación comprensiva fue convirtiéndose en la norma general.

### 1.3 La actitud de laboristas y conservadores hacia la escuela integrada

En octubre de 1964 se eligió un nuevo Gabinete laborista. El laborismo todavía se mostraba reticente a recomendar abiertamente la abolición o transformación de las *grammar schools*, y portavoces del partido tendieron a sugerir que las escuelas comprensivas querían decir «*grammar schools* para todos». Así, el manifiesto laborista para las elecciones generales de 1964, *The New Britain* declaraba: «La educación secundaria será reorganizada sobre esquemas comprensivos. Dentro del nuevo sistema, se extenderá la educación en la *grammar school*» (p. 13). Pero una vez en el poder los laboristas concedieron todo su apoyo a la escuela comprensiva. La Circular 10/65 del Departamento de Educación se publicó en julio de 1965. En principio representó una rígida y revolucionaria ruptura con toda la historia de la educación inglesa: «Es objetivo decidido del Gobierno terminar con la selección a la edad de once años y eliminar el separatismo en la educación secundaria.» Cuarenta años en gestación, una nueva teoría estaba reemplazando a aquella conforme a la cual el futuro de los niños quedaba fijado a los once años. Cada niño o niña iba en adelante a recibir una educación adecuada a sus necesidades individuales e intereses. Los grupos intelectuales y sociales se mezclaron en la escuela, y los niños pudieron elegir libremente sus carreras futuras desembarazados de consideraciones de origen social.

Desde que la Circular 10/65 fue publicada el desarrollo de la educación comprensiva ha sido notable, a pesar del cambio de gobierno que tuvo lugar en 1970. Al principio pareció que la Circular no tendría el efecto deseado, porque era simplemente una invitación sin sanción legal. Además, la Circular solamente pedía que se elaborasen planes de transformación en escuelas comprensivas, dando muchas oportunidades en los plazos. Luego se publicó la Circular 10/66 (marzo 1966), que anunció que el Gobierno no daría su aprobación a nuevos proyectos de construcciones de escuelas secundarias que fuesen en apoyo del sistema tripartito. Pero incluso esta nueva Circular no podía emplearse contra las autoridades docentes locales que no planificasen nuevas construcciones de escuelas. Como el nuevo sistema comprensivo fue establecido por el Gobierno central pero su aplicación correspondía a las auto-

ridades locales, el Gobierno se vio forzado a buscar un medio de acuerdo, que en muchos casos no existió, especialmente allí donde las autoridades locales estaban bajo el control de los conservadores, como aconteció en la mayoría de los casos al finalizar la década de los sesenta. No fue hasta poco antes de dejar el poder cuando el gobierno laborista introdujo un proyecto de ley para convertir en obligatoria la reorganización sobre líneas comprensivas, pero el gabinete cayó antes de que el proyecto pudiese convertirse en ley.

Existió, en efecto, algún sentimiento de que los frutos de la victoria se habían vuelto agrios en los últimos años del gobierno laborista. Este sentimiento se vio mezclado por problemas de reorganización.

Un problema principal era la existencia de las llamadas escuelas comprensivas que de hecho eran poco más que escuelas secundarias modernas enmascaradas, y que presentaban una fuerte competencia para hacer a los alumnos académicamente capaces frente a las atrincheradas *grammar schools*. Ciertamente a mediados de la década de los sesenta al incremento del número de niños que asistían a las llamadas escuelas comprensivas no correspondió un declive de los que frecuentaban las *grammar schools*. Puesto que las autoridades locales tenían otros problemas más serios que crear un sistema totalmente comprensivo, principalmente la frecuente dificultad de hacer una única escuela de los antiguos edificios de escuelas tripartitas, distribuidas a gran distancia unas de otras, una gran inquietud se manifestó entre los partidarios de la escuela comprensiva a medida que llegaba a su fin la década de los sesenta.

Un nuevo gobierno conservador fue elegido en junio de 1970. Resulta paradójico que este gobierno empeñado en retardar la expansión de la educación comprensiva, tuviese que presidir el crecimiento más rápido de esta educación. Uno de los primeros actos del nuevo gobierno fue retirar la Circular 10/65. La Circular 10/70 (junio 1970) que la reemplazó, anunció que las autoridades locales eran «libres de determinar en sus áreas la organización de la educación secundaria». Hubo una violenta reacción contra este movimiento por parte de muchos padres, maestros, organizaciones (especialmente la cada vez más activa Unión Nacional de Maestros) y de alguna prensa educativa, pero Margaret Thatcher, la secretaria de Estado, urgió a los padres a que apoyasen las campañas para «salvar las *grammar schools*». En octubre de 1972 anunció que había rechazado en 92 casos un acuerdo con aquellas autoridades docentes locales que deseaban establecer sistemas comprensivos. Al mismo tiempo la National Foundation for Educational Research constató un lento descenso en el movimiento hacia una total reorganización comprensiva, aunque la introducción de escuelas reorganizadas parcialmente continuó rápidamente (*Educational Research News*, septiembre 1972). Esto significa que mientras que una escuela comprensiva podía existir en cualquier parte de un condado o ciudad, las escuelas selectivas permanecían en otros lugares.

Pero un renovado impulso local en favor de la escuela comprensiva estaba a punto de ponerse en marcha. De 239.619 alumnos de escuelas comprensivas en 1965, se pasó a 973.701 en 1970, lo que representaba un 32 por 100 del número total de niños de educación secundaria que asistían a las escuelas dependientes de las autoridades locales. En 1972, 46 de las 163 autoridades docentes locales en Inglaterra y Gales habían adoptado completamente un sistema de educación comprensiva o estaban en camino de hacerlo. La información más reciente indica que en enero de 1974 no menos de 2.136.958

alumnos (casi un 60 por 100 del total) asistían a las 2.273 escuelas comprensivas; un largo camino recorrido desde las 10 escuelas con 8.000 alumnos en 1950. A la vez, el número de alumnos de las *grammar schools* disminuyó en un 40 por 100, pasándose de la cifra cumbre de 718.705 alcanzada en 1965, a 411.195 en 1974.

Un nuevo empuje hacia la reorganización comprensiva se dio en marzo de 1974 con la elección de un nuevo gobierno laborista que garantizó la introducción de un completo sistema comprensivo en las escuelas secundarias de las autoridades locales. La circular 4/1974, de abril, retiró la circular 10/1970 y reafirmó la intención del gobierno laborista de «desarrollar un completo sistema comprensivo de educación secundaria y acabar con la selección a los once años o en cualquiera otra etapa». Después de bastantes años de controversia, la educación comprensiva aparece ahora como ampliamente aceptada, y mientras que muchas autoridades locales todavía no han dado los pasos para desarrollar totalmente el sistema comprensivo, sólo unas pocas aún rechazan emprender cualquier tipo de reorganización. Existen algunas peticiones para que se dicte una legislación que obligue a respetar los plazos y el desafío de algunas autoridades locales, pero el futuro de la educación secundaria inglesa parece evidente que descansa en una escuela comprensiva.

## II. LA ESCUELA COMPENSIVA POR DENTRO

Existen dos problemas concretos a la hora de escribir sobre las actuales escuelas comprensivas. El primero es que los cambios educativos forman parte de cambios más amplios en la sociedad, y que es difícil aislar los factores educativos de otros. El segundo es que aunque ahora el ardor político original en buena medida se ha apaciguado, todavía existen acusados puntos de vista acerca de la educación comprensiva entre los profesores, educadores y otros.

Los cambios acaecidos en la sociedad británica en las décadas pasadas no son fáciles de evaluar para los contemporáneos. Sin embargo, es razonable decir que, de alguna forma, la disposición jerárquica de la sociedad se ha roto. Hay más violencia, menos respeto por el orden y la tradición. Al mismo tiempo, el largo influjo de los asiáticos y de los indios occidentales durante la posguerra ha cambiado en algunos aspectos el modelo de vida de las ciudades británicas. Ambos desarrollos no han dejado de tener resonancia en las escuelas. En muchos casos, las escuelas parecen ser lugares más difíciles que lo fueron hasta mediados la década del sesenta. La elevación a los dieciséis años de la edad mínima para abandonar la escuela, en 1972-73, ha mantenido a un gran número de niños adolescentes en la escuela en la que con frecuencia no deseaban permanecer. El movimiento descolarizador asociado a Ivan Illich y a otros, ha tenido una influencia trastornadora, ayudando a socavar la autoconfianza y objetivos de algunos maestros. Las grandes dimensiones de muchas escuelas comprensivas puede que hayan hecho la enseñanza más difícil y exacerbado los problemas del comportamiento, aunque las escuelas grandes también tienen sus defensores.

Es fácil encontrar un criticismo agudo sobre las escuelas comprensivas, yuxtapuesto con duros comentarios en su favor. Los críticos se han fijado en los problemas, mientras que los partidarios se han concentrado en los

elementos positivos. Una buena crítica pública provino de los autores de los cuatro *Black Papers* en educación, que (en tres publicaciones en 1969-70 y una cuarta en 1975) defendieron vigorosamente la *grammar school* y atacaron la escuela comprensiva. Un ejemplo típico se encuentra en un artículo de G. Kenneth Green, antiguo director de una escuela comprensiva en *Black Paper* 1975 (eds. C. B. Cox y Rhodes Boyson): «Hemos estado y estamos cambiando la excelencia por la mediocridad y en el proceso se está empezando a crear una combinación de frustración y depravación entre los niños más capacitados... El único resultado (de la reorganización comprensiva) será, como lo ha sido en muchos lugares, que un sistema de valor comprobado será removido y nada de igual valor se colocará en su lugar» (p. 25). Tales críticas deploran el relativo abandono por las aptitudes básicas de los niños más capaces comparado con lo que acontecía en el pasado, y afirman que nuevos modelos están siendo adoptados por los profesores a expensas del proceso de aprendizaje de los alumnos más motivados.

Ya vimos que muchas escuelas comprensivas se vieron «desprovistas» de sus alumnos académicamente más aptos y a menudo de sus componentes de la clase media por la existencia de *grammar schools* en sus alrededores. Este es un problema que debería desaparecer a medida que se desarrollase un total sistema comprensivo. Pero algunas escuelas comprensivas de grandes dimensiones, en los barrios más pobres y oprimidos de las ciudades, integradas por niños de la clase trabajadora, parecen ser muy similares a las escuelas secundarias modernas que las precedieron. Con el entusiasmo inicial de los pioneros evaporado en gran parte, es en alto grado difícil apartarse del ideal de una educación comprensiva. Otro problema ya mencionado es la dificultad de hacer una sola escuela a partir de edificios separados existentes en varios lugares. De alguna forma esto se está solucionando mediante la creación de unidades más pequeñas dentro de las escuelas y por una creciente inclinación hacia escuelas secundarias más pequeñas. Pero a corto plazo esto ha provocado que muchas escuelas funcionen con menos efectividad de lo que lo habrían hecho si hubiesen estado concentradas en un mismo lugar.

Cuando se establecieron las primeras escuelas comprensivas se tenía la esperanza de que al educar a los niños en iguales términos y en un mismo tipo de escuela se ayudaría a producir una sociedad menos marcada por la división entre las clases sociales. Anthony Crosland, diez años más tarde secretario de Estado para la Educación, escribió en 1956 que con más dinero gastado en educación y más escuelas comprensivas, «todas las escuelas estarán cada vez más mezcladas socialmente; y que se proporcionarían caminos para ir a las universidades y a todas las profesiones, desde la más alta a la menos alta; y que cesaría de producirse el hecho de que los empresarios preguntasen a los candidatos a un puesto de trabajo a qué escuela habían asistido. Entonces, muy lentamente, Gran Bretaña puede que deje de ser el país socialmente más dividido del mundo». (*The Future of Socialism*, p. 277.)

Ciertamente, es verdad que el crecimiento de las escuelas comprensivas suprime en el mercado laboral las ventajas y desventajas de varios tipos de las escuelas dependientes de las autoridades locales. Pero poco pueden hacer las escuelas aisladamente para romper las barreras de clase de la sociedad. El efecto de las escuelas comprensivas en términos de mezcla de clase social es un tema complejo que admite diferentes interpretaciones. Julianne Ford

es la más conocida de las escritoras que han llegado a la conclusión de que los modelos de amistad entre los niños y la percepción de la clase permanecen inalterados por la entremezcla de niños con diferentes capacidades intelectuales que caracteriza a la escuela comprensiva; la clase apoya a la clase, el nivel de capacidad al nivel de capacidad (*Social Class and the Comprehensive School*, 1969). Por otro lado, Caroline Benn, en un artículo reciente, ha sintetizado y reunido otros testimonios oficiales que muestran que la mezcla social en la escuela comprensiva es potencialmente mayor que en otros tipos de escuela, y que el modelo clasista del país como un todo (tres quintas partes, clase trabajadora; dos quintas partes, clase media) tiene una estrecha correlación en la escuela comprensiva («Social Class and Secondary Education», *Comprehensive Education*, Spring Term, 1975, pp. 18-22). También un estudio detallado de doce escuelas comprensivas en Inglaterra y Gales, emprendido por la National Foundation for Educational Research, sugiere que en dos escuelas rurales de Inglaterra los modelos de amistad se desarrollan entre todas las clases sociales y abarcan a casi todos los alumnos (J. M. Ross y G. Chanan, «Comprehensive Schools», en *Focus*, 1972, pp. 31-32). Esto puede significar que es más fácil mezclar clases sociales en una comunidad claramente rural que en la amplia mayoría de escuelas inglesas que se encuentran en las ciudades.

Las escuelas comprensivas han tenido que hacer frente a grandes problemas para ser aceptadas y respetadas y lograr un auténtico estatuto integrador. Aunque estas escuelas tienen sus propios problemas y fracasos, pueden reivindicar verdaderos logros y más éxitos en diversos campos que las escuelas del sistema tripartito. Esto es particularmente cierto con respecto a una amplia mayoría de alumnos que previamente asistieron a escuelas secundarias modernas. Se ha estimulado a los niños a permanecer en la escuela (comprensiva) pasada la edad de asistencia obligatoria, se han introducido nuevos métodos de enseñanza, los padres han ido asumiendo un mayor interés por las escuelas, y, por su parte, éstas conscientemente han procurado servir a toda la comunidad, alcanzándose excelentes resultados en los exámenes nacionales. Ha sido posible para todos los niños, incluidos los que de otro modo habrían asistido a las *grammar schools*, una mayor ampliación del *currículum*. Como recomendó en 1944 el Consejo del Condado de Londres, se ha dado énfasis al «pleno desarrollo de la personalidad» de cada alumno. Mientras que sigue siendo cierto que la clase media, con niños académicamente aptos, todavía tiende a obtener más de las enseñanzas oficiales y de las actividades extraescolares que otros niños, los avances en la calidad de toda la educación secundaria han sido sorprendentes.

El rasgo más sobresaliente de la escuela comprensiva ha sido el haber aportado una mayor flexibilidad y libertad a la anterior rígida estructura de la educación secundaria inglesa. Las escuelas comprensivas, poco seguras de sí mismas y sometidas a duras críticas en sus primeros años, tendieron a reaccionar, siendo tan rígidas como las *grammar schools*, con lo que experimentaron la sensación de que estaban compitiendo. La escuela uniforme, un sistema jerárquico entre los alumnos desde el más capacitado al menos apto, la concentración en los exámenes y una rígida división de las escuelas por cursos según la capacidad intelectual de los alumnos, eran elementos notables que trabajaban contra la libre expresión.

El sistema de división por corrientes de estudio (*streaming system*)\* atrajo en concreto una gran cantidad de críticas y una fuerte publicidad adversa. Mientras que una pequeña *grammar school* podría tener no más de tres secciones, las grandes escuelas comprensivas podrían tener muchas más. Es fácil imaginar el efecto en la moral de un niño al descubrir que se encontraba en el sexto curso de un grupo particular de edad, y los resultados en términos de falta de interés y mal comportamiento.

Las secciones también parecían contradictorias con los objetivos fundamentales de la escuela comprensiva; el sistema selectivo fue abolido solamente para reaparecer bajo el techo de una nueva escuela. Los alumnos podían ser, y lo fueron, trasladados frecuentemente de una «corriente» a otra. Pero en la mayoría de los casos un niño era asignado a una «corriente» concreta y permanecía en ella durante toda su vida escolar. Por ello era muy fácil permanecer efectivamente prisionero dentro del modelo tripartito incluso después de su supuesta abolición.

Fue a mediados de los años sesenta cuando el movimiento para acabar con esta situación comenzó a dejarse sentir. No sólo la división por ramas de estudios parecía en principio equivocada, sino que cada profesor podía ver que la supuesta capacidad variaba mucho dentro de una rama concreta y se extendía considerablemente entre las ramas. La laboriosa investigación llevada a cabo por el National Council for Educational Research mostró que esta extensión no sólo se producía entre ramas adyacentes, sino también entre ramas supuestamente muy diferentes en capacidad. («Comprehensive Schools», en *Focus*, p. 8).

El movimiento para terminar con las corrientes de estudio se asentó y ahora es cada vez más usual que se enseñe a los alumnos en grupos de aptitudes mezcladas hasta que alcancen la edad de catorce años, que es cuando empiezan a elegir entre cursos profesionales u otros específicos. Incluso a veces a los alumnos más mayores se les enseña en grupos no separados.

La no separación toma varias formas y sigue siendo un tema controvertido, pero es posible bosquejar dos conclusiones provisionales. La primera es que se impone al profesor una carga adicional, que tiene que tratar con alumnos de muy diferente capacidad y, por consiguiente, replantearse sus métodos de enseñanza. Aprendizaje individual y colectivo, dinámica de grupos, uso de películas y magnetófonos, combinación de temas como historia y geografía, estudio de la cultura nacional así como su lengua; éstos son algunos de los métodos adoptados. Ciertamente que se requiere por parte del profesor un esfuerzo de imaginación y de buena voluntad para aprender.

La segunda es que las recompensas parecen ser iguales a los problemas implicados. El estudio de la National Foundation for Educational Research sugiere que, mientras que los problemas de comportamiento no se resuelven

---

\* Al entrar en una escuela comprensiva los alumnos, según sus aptitudes, son colocados en alguna de las clases. Para paliar los errores posibles de esta clasificación inicial está previsto el cambio de clase, es decir, la posibilidad de la orientación permanente. Esta orientación tiene dos aspectos: puede ser estática o dinámica, es decir, *setting* o *streaming*. *Setting* es el arte de encontrar el puesto del niño según sus aptitudes, es agrupar «horizontalmente» para una enseñanza dada, a aquellos que tienen la ventaja de trabajar juntos. *Streaming* es colocar «verticalmente» al niño en la corriente de estudios, *stream*, que le conviene mejor a sus aptitudes y que le conducirá a la profesión en la que tenga más oportunidades de triunfar. La noción de clase se reemplaza así por la de corriente. Se puede concebir, por ejemplo, que un niño vaya más de prisa que otro y que tal alumno dotado en lenguas modernas, por ejemplo, se le coloque en la «corriente» rápida para estas disciplinas y en una «corriente» más lenta en ciencias. (N. R.)

de ningún modo en una escuela no separada, «aquellos alumnos considerados como de comportamiento muy pobre no se congregan para formar razonablemente una subcultura delincuente o antiautoritaria» (p. 32).

La prueba llevada a cabo en una escuela comprensiva en Coventry sobre un período de cinco años mostró que una elevada proporción de alumnos permaneció en la escuela voluntariamente después de pasar la edad de asistencia obligatoria, y también que muchos más alumnos pasaron los exámenes nacionales después de que la escuela se convirtió en entremezclada (D. Thompson, «Non-streaming did make a difference», *Forum*, Spring, 1974, páginas 45-49). La investigación emprendida en la gran escuela de Banbury, en Oxfordshire, por el Departamento de Educación y Ciencia, demostró que los niños académicamente capacitados, entre los once y los trece años de edad, obtenían tan buenos progresos en clases mezcladas como en clases no mezcladas, mientras que los niños menos capacitados experimentaban un éxito en la lectura y en el lenguaje verbal. Una buena actitud hacia la escuela fue también patente entre los niños menos capacitados en las clases entremezcladas. La amistad fue más amplia entre los más afines social e intelectualmente que las clases mezcladas (Banbury School, *The School as a Centre of Enquiry*, 1975, pp. 11-12; *Times Educational Supplement*, 2 mayo 1975, p. 7).

El papel del profesor en una escuela no separada ha cambiado, de forma que ya no es una autoridad cuya palabra ha de aceptarse, sino un guía de los alumnos en sus propios descubrimientos y búsqueda del conocimiento. Caroline Benn y Brian Simon, resumiendo una serie considerable de pruebas, concluyen: «El consenso general parece ser que los beneficios obtenidos, particularmente en las relaciones profesor-alumno y en el desarrollo social, así como en el estímulo del aprendizaje independiente, exceden con mucho a las dificultades...» (*Half Way There*, 1970, segunda edición, 1972, p. 229).

Las clases no separadas constituyen la innovación más importante de la escuela comprensiva, innovación que se está extendiendo a más escuelas. Pero existen otras tendencias hacia una mayor libertad y flexibilidad. A medida que el papel dominante del profesor dentro de la clase está modificándose, también la figura dominante del director o directora dentro de la escuela se ha inclinado a ser reemplazada por una estructura mucho más democrática. El personal y los alumnos frecuentemente comparten la marcha de la escuela a través de consejos elegidos y puestos en las juntas de gobierno. La escuela uniforme en muchos casos ha sido abandonada. Clubs y sociedades dan oportunidades fuera de la clase a muchos alumnos que no habrían tenido tales oportunidades en la escuela secundaria moderna y quizá tampoco en las *grammar schools*. La mayoría de las escuelas comprensivas tienen asociaciones de padres, que a menudo desempeñan un papel en la vida de la escuela. La orientación educacional y vocacional, y el asesoramiento a cada alumno, constituyen también una tendencia creciente. Los alumnos son mucho más libres de elegir sus cursos de estudio y hay muchos más cursos para elegir, así como nuevos métodos de enseñanza para las disciplinas antiguas. En muchas escuelas se ha realizado un activo esfuerzo para vincularse a la vida de la comunidad, en parte llevando a los alumnos fuera de la escuela para realizar algún trabajo social o de otro tipo, en parte haciendo de la escuela una institución educativa para todos, aparte de las experiencias escolares y de los días libres. El objetivo es preparar una sociedad en la que todos puedan aprender juntos en una atmósfera libre.

Timothy Rogers, director de una *grammar school* en Leicestershire, que se convirtió en una escuela comprensiva y en un *community college*, resume muchos de estos desarrollos: «No tenemos pupitres, en la medida en que el espacio lo permite, se colocan las sillas y mesas en grupos y en semicírculos más que en filas. Hay encerados, pero también hay pizarras blancas y proyectores...; cada vez más procuramos estructurar "el aprendizaje" en lugar de "enseñar" situaciones... La atmósfera "adulta" de nuestra comunidad será reforzada como escuela y como *community college*, creciendo progresivamente hacia una única entidad... (Nuestro) objetivo, primero y último, es servir la comunidad... como un centro educativo al que todos pueden venir... en tanto lo vayan dictando las necesidades y los intereses» (Timothy Rogers, ed., *School for the Community*, 1971, pp. 151-153).

La educación comprensiva es todavía un experimento. Está progresando y cambiando, y su éxito de ningún modo es completo. Pero así como las antiguas modalidades de educación elemental y secundaria servían a una sociedad claramente dividida en términos de clase social, la escuela comprensiva está intentando servir a una sociedad que se debate hacia nuevas formas de democracia participativa. Sus éxitos y fracasos deben juzgarse bajo esta perspectiva.