

LA ESCUELA INTEGRADA EN GRAN BRETAÑA *

MAURICE HOLMES **

1. EL SECTOR EDUCACION AL FINALIZAR LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Un análisis del desarrollo de la escuela comprensiva o integrada (*comprehensive school*) en Gran Bretaña requiere una mirada retrospectiva a la situación existente al finalizar la segunda guerra mundial. Aunque el número de víctimas no haya sido de la amplitud de lo que sucedió en la primera guerra mundial, algunas de las pérdidas más severas tuvieron lugar entre el personal más cualificado de las fuerzas aéreas y de los servicios técnicos del ejército y de la armada. La guerra hizo patente la vital necesidad de disponer de un amplio sector de población con una formación adecuada; las necesidades de la industria después de la guerra no eran menos urgentes. Numerosas personas, tanto entre los gobernantes como entre quienes estaban relacionados con el mundo de la educación, advirtieron la incapacidad del sistema escolar para hacer frente a las necesidades del país. El hecho de que más de la mitad de la población escolar tuviese que abandonar la escuela a la edad de catorce años sin ninguna titulación formal, representaba indudablemente una pérdida de capacidades. Aparte de las escuelas privadas, un cuarto de los alumnos en las escuelas estatales no recibían ningún tipo de educación avanzada; mientras que las cuatro quintas partes de los alumnos de las escuelas secundarias modernas (*secondary modern schools*), con frecuencia, especialmente en las ciudades, recibían una educación deficiente. Algunos alumnos de estas escuelas las abandonaban sin apenas saber leer y escribir, como pusieron de relieve los tests de reclutamiento en las fuerzas armadas. Durante la guerra hubo una amplia demanda de una mejor educación para la nueva generación.

La ley de educación de 1944 elevó la edad mínima reglamentaria para abandonar la escuela a los quince años. Además, la ley, ordenó que las autoridades educativas locales, es decir, los condados y las ciudades más populosas, deberían facilitar enseñanza a los niños en consonancia con sus diferentes edades, capacidades y aptitudes. Todos estaban de acuerdo en que los objetivos eran excelentes, pero el problema consistía en cómo lograrlos. La mayoría de las autoridades persiguieron como objetivo proporcionar una educación académica en las *grammar schools*, para aproximadamente una quinta parte de la población escolar, hasta la edad de dieciséis o dieciocho años, educación técnica en escuelas técnicas independientes o en las *grammar*

* La enseñanza escolar es obligatoria en el Reino Unido desde los cinco a los dieciséis años. La educación primaria suele durar hasta los once años. En la enseñanza secundaria y a partir de 1944 existían tres tipos fundamentales de escuelas: la *grammar*, la «moderna» y la «técnica». Hasta principios de los años sesenta la gran mayoría de las escuelas secundarias mantenidas por las autoridades docentes locales eran de estos tres tipos, organizados sobre una base selectiva, ya que el ingreso en los diferentes tipos de escuelas dependía, por lo general, de los resultados de las pruebas realizadas a la edad de once años. En los últimos años se fueron creando las escuelas comprensivas, de carácter no selectivo, que proporcionan enseñanza de todos los tipos para todos los niños de un distrito, y abarcan generalmente toda la gama de edades correspondientes a la enseñanza secundaria, desde los once a los dieciocho años.

** El profesor Holmes es director de la Elliot School, de Londres. Destacado especialista de la educación integrada, entre sus obras en esta materia debe citarse *La Escuela Comprensiva en acción*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1972.

y *modern schools* hasta la edad de dieciséis años, y educación general para las cuatro quintas partes en las *modern schools*, avanzadas hasta los quince años o más. Pronto se pusieron de manifiesto las dificultades de esta política.

Primeramente, era imposible establecer una red nacional de escuelas técnicas secundarias, puesto que la demanda variaba de región a región y la naturaleza de la formación técnica que debía facilitarse no estaba clara. En el pasado se habían desarrollado industrias locales en ciertas áreas, pero, con la mayor diversidad y la extensión de la industria, el modelo era ahora más complejo. En las zonas rurales podría haber un mayor énfasis en la formación agrícola, pero el número de agricultores estaba disminuyendo constantemente. De hecho, solamente se construyeron unas pocas escuelas técnicas secundarias, y éstas tan sólo en algunas de las ciudades más grandes, que eran centros de industrias de diversas ramas.

El segundo y más grave problema era cómo determinar qué niños a la edad de once años deberían asignarse a las *grammar schools*, quiénes a las *modern schools*. Antes de 1944, los niños eran seleccionados para las *grammar schools* durante el último año de la escuela primaria, a través de una serie de tests que variaban de un área a otra, pero además de los niños seleccionados se admitió a otros en las *grammar schools*, con el consentimiento de las autoridades, con tal de que los padres o alguna fundación benéfica abonase una pequeña cantidad anual. El resultado de estas medidas fue la amplia diversidad que surgió en todo el país.

En algunas zonas, la proporción de niños asignados a las *grammar schools* fue ligeramente superior al 10 por 100; en otras, más del 20 por 100. La demanda de los padres varió enormemente de región a región. En numerosas pequeñas ciudades industriales y en algunas áreas rurales, solamente algunos padres habían buscado una educación formal para sus hijos; otros se habían incluso resistido a ello, mientras que en las zonas suburbanas de la clase media los padres pidieron y obtuvieron oportunidades educativas para sus hijos dentro o fuera del sistema estatal. Incluso dentro de las *grammar schools*, las condiciones variaban bastante; algunas facilitaban una amplia gama de disciplinas académicas y conocimientos técnicos básicos; otras, principalmente debido a su escasa capacidad—200 alumnos—proporcionaban solamente una serie limitada de oportunidades. En numerosas escuelas hubo una continua pérdida de alumnos seleccionados que abandonaron la escuela a la edad de catorce o quince años sin ningún título formal. En la mayoría de las zonas existieron posibilidades de movilidad entre las *grammar* y las *modern schools*, pero de las que se beneficiaron un escaso número de alumnos.

Las críticas al sistema selectivo no tardaron mucho tiempo en hacerse oír. Cada vez más padres solicitaban anualmente educación secundaria para sus hijos, y después de 1945 todas las plazas en las escuelas estatales eran gratuitas, a las que se accedía únicamente después de un proceso selectivo. En otras palabras, ya no existía una puerta trasera para entrar en las *grammar schools*. Un padre ambicioso podía pagar a su hijo una plaza en un centro privado, pero con frecuencia la escuela privada disponía de menos personal y estaba peor equipada que las escuelas estatales locales.

2. EL SISTEMA DE LOS «TESTS»

Las críticas contra el procedimiento automático de los tests fueron en aumento. Durante mucho tiempo se había admitido, entre quienes se desenvolvían en el ámbito educativo, que era posible evaluar la inteligencia de un niño por medio de tests que midiesen la capacidad verbal y numérica. Ciertamente podía darse alguna variación fortuita, debida a alguna indisposición del niño o a una circunstancia externa, pero los tests fueron elaborados cuidadosamente y con ingenio, y, si se repetían durante un período, permitían obtener algún resultado estadístico.

Este podía medirse a través de un coeficiente de inteligencia, cuya puntuación media era de 100, con escalas por encima y debajo de esta cifra. Los administradores podían entonces bosquejar un índice, o baremo, por ejemplo, 115 ó 125 para la admisión a la *grammar schools*, dando así un valor absoluto y predictivo al coeficiente. De hecho, el índice sería revisado cada año para ajustarlo al número de plazas disponibles. Una ventaja posterior de la que disponía el administrador era que se podía responder a la demanda de las familias con una cifra y unas estadísticas.

Sin embargo, el sistema ignoraba un número de hechos: por ejemplo, el que, en los primeros años, después de que los niños hubiesen sido admitidos en las *grammar schools*, tras el pago de las matrículas, muchos de los de menor coeficiente de inteligencia habían obtenido mejores resultados que muchos de los seleccionados por tests; mientras que un número de aquéllos transferidos dos o tres años más tarde habían, a pesar de grandes inconvenientes, logrado más que muchos de los niños seleccionados a los once años. Es decir, los tests tienen escaso valor predictivo, y el sistema ignora el factor de la motivación.

En los últimos treinta años, numerosos educadores y psicólogos han progresado en la problemática relacionada con la teoría global de la evaluación de la inteligencia. En primer lugar, los expertos han señalado que, aunque los tests no hayan tenido en cuenta, hasta ahora, las circunstancias del medio ambiente del niño, son primordialmente verbales, incluso cuando plantean un problema matemático. De esta forma, un niño que se haya educado en su casa y en la escuela, en una situación en la que los libros forman una parte importante de su entorno, obtiene un mayor provecho cuando se enfrenta a un tests tipo. A medida que pasa el tiempo, el niño puede alcanzar el límite de esta clase de desarrollo mental, mientras que otro niño, educado en un ambiente menos culto, puede evidenciar una mayor capacidad potencial de análisis y de juicio lógico. Hay ejemplos de niños muy inteligentes que buscan dar respuestas más difíciles que las que esperan sus examinadores, y de otros que deciden hacer menos de lo que son capaces de hacer, quizá porque tienen sus propios deseos acerca de la escuela a la que van. En cualquier caso, los psicólogos no están convencidos de que la mente pueda analizarse por tales tests, aunque muchos de ellos pueden perfeccionarse en el futuro.

En lugar de considerar la inteligencia como un instrumento mecánico que debe ser analizado más y más exactamente por tests perfeccionados, podría más bien contemplarse como un espectro, fuerte o débil en diferentes órdenes, por ejemplo, asociación verbal, análisis matemático, asociación de formas, sonidos, colores. A estas vaguedades se añade el variado grado de desarrollo

hacia la madurez, de forma que una estimación de las capacidades y aptitudes a la edad de once años puede necesitar una drástica reevaluación dos o más años más tarde.

3. LA ESCUELA COMPRENSIVA COMO SOLUCION

Por ello, durante treinta años, el principio de la selección a la edad de once años ha sufrido fuertes críticas, y la respuesta general ha sido la escuela comprensiva, una escuela secundaria que acepta a los niños a los once años, cualquiera que sea su capacidad o la edad en que se produzca el paso de la escuela primaria. En este momento, la política gubernamental se orienta claramente a poner fin a la selección y a implantar la escuela comprensiva. Solamente siete de las 96 autoridades educativas locales no han presentado al Departamento de Educación y Ciencia sus planes de reorganización de la escuela comprensiva. Es fácil de explicar esta oposición a la reorganización. Existe un amplio consenso acerca del hecho de que las *grammar schools* estatales, muchas de ellas fundadas hace bastantes años, han proporcionado al país una educación académica flexible y eficiente, directamente orientada hacia las universidades y otras instituciones de educación superior.

En los primeros años de siglo, el énfasis se puso principalmente en la literatura y el lenguaje, pero, desde los años treinta, la mayoría de los cursos más eficientes que se desarrollaron fueron en las ciencias, y más recientemente en la formación técnica básica. Bastantes de las *grammar schools* se extendieron en las zonas en las que el crecimiento de la población lo hizo posible, otras fueron cerradas. Algunas veces, el miedo a la introducción de la escuela comprensiva ha sido el simple temor al cambio; con más frecuencia, el miedo a un descenso de los niveles académicos y una ansiedad acerca de la capacidad de los profesores de las *grammar schools* para enseñar a niños menos capacitados. Si todos los niños, cualquiera que sea su capacidad intelectual—o su falta de ella—van a la escuela, ¿no existirá el peligro de que la atmósfera de trabajo y de estudio se deteriore y que el éxito del examen se vea perjudicado?

La valoración del éxito o fracaso de una escuela no es fácil. En las *grammar schools* y en las escuelas comprensivas, el primer examen GCE (certificado general de educación) de nivel 0 (cero) o el CSE (certificado de enseñanza secundaria) tiene lugar normalmente a la edad de dieciséis años. Los resultados de estos exámenes pueden reunirse estadísticamente, pero otros factores, como los cambios de población, las diferentes aptitudes de los profesores para impartir sus clases, las oportunidades educativas, pueden dificultar las comparaciones. En la mayoría de las áreas geográficas, las escuelas comprensivas se han creado no muy lejos de las actuales *grammar schools* y no se han establecido límites precisos en las zonas de las que proceden los alumnos.

Sin embargo, en las zonas aisladas, como la isla de Anglesey, en Gales, o la isla Man, en las que se han establecido completamente un sistema de educación comprensiva, los resultados de los exámenes mostraron una mayor eficacia de la educación, cualquiera que sea el punto de referencia a comparar, y en ninguna área se acusó un descenso de la calidad de la enseñanza.

La segunda objeción que se presenta a la sustitución de las escuelas comprensivas por un sistema selectivo se basa en el problema del número de

alumnos. Si la edad de paso de un centro a otro sigue siendo a los once años de edad, si una *grammar school* de 600 alumnos ha ofrecido una amplia gama de disciplinas académicas y técnicas, la escuela comprensiva que la reemplazará necesitará, para ofrecer esta misma variedad de oportunidades, al menos el doble del número de alumnos, y probablemente cerca de los 1.500 alumnos.

El problema que se plantea no es el de si una escuela comprensiva de muchos alumnos imparte una buena enseñanza—lo contrario parece ser el caso—, sino si sus dimensiones presentan otras desventajas. ¿No tratará una escuela de grandes dimensiones a sus alumnos de una forma un tanto impersonal? El mayor número de alumnos, ¿no implica más dificultades de orden y de control? Aunque, en estos aspectos, las opiniones son siempre subjetivas, todos están de acuerdo en que gran parte del problema depende de la organización interna, cuestión a la que ahora aludiremos.

3.1 La organización de la escuela comprensiva

Puesto que, ordinariamente, la edad de abandonar la escuela primaria y el subsiguiente paso a la escuela secundaria se produce en Gran Bretaña a los once años, se estudiará la organización de la escuela comprensiva a partir de ese dato. Sin embargo, en algunas áreas, las modalidades de paso son diferentes. Por ejemplo, la escuela puede estar organizada del modo siguiente: primaria (cinco-nueve años de edad), intermedia (nueve-trece), secundaria (trece-dieciocho), o bien: primaria (cinco-once), secundaria (once-dieciséis), sexto año modalidad de colegio (dieciséis-dieciocho). Estas diferencias tienen por finalidad reducir el número de alumnos de la escuela comprensiva o, más corrientemente, aprovechar más adecuadamente los edificios existentes.

3.1.2 El problema del número de alumnos

Cualquiera que sea la edad en que se realiza el paso de la escuela primaria a la secundaria, se originan en el alumno problemas de adaptación. La nueva escuela será más grande, probablemente mucho más grande que la antigua, y las asignaturas serán explicadas por un número más elevado de docentes. El problema de la adaptación se facilita si se sitúa al niño en un grupo supervisado por un profesor cuya función específica es ocuparse de cada niño y darle un sentimiento de estabilidad. Los administradores de la escuela comprensiva resuelven este problema de dos formas diferentes. A menudo se divide a los alumnos en grupos, denominados grupos de tutores, en los que permanecen durante toda su estancia en la escuela. Cada grupo tutorial está bajo la dependencia de un miembro experimentado del personal del centro, quizá con la colaboración de un ayudante encargado del cuidado del expediente de cada alumno del grupo, y que vigila el comportamiento y progresos de cada niño. De vez en cuando consultará a los padres, e incluso al asistente social o al médico. Así, en una escuela de 1.600 alumnos pueden existir ocho de estos grupos. A los niños de una misma familia se les coloca en el mismo grupo, y el tutor no tiene dificultades en mantener un conocimiento detallado de sus 200 alumnos. La distribución de estos grupos también servirá para otras actividades conjuntas: deportes, música, teatro.

La segunda forma de resolver el problema es asignar un maestro o profesor del año como responsable de cada grupo. Este sistema tiene la ventaja

de que un profesor puede estar más dotado que otro para tratar los problemas de un determinado grupo de edad y hacer que los alumnos procedentes de una escuela primaria no estén divididos artificialmente. El inconveniente de este esquema es que los alumnos pasan cada año del cuidado de un profesor al de otro, con la consiguiente falta de continuidad. Independientemente del método que se adopte, personas que no pertenecen al centro han observado que los alumnos se sienten que reciben más atención individual en las grandes escuelas comprensivas que en la pequeña escuela tradicional, donde no existía distribución de los alumnos en grupos especiales. De esta forma, el problema del número de alumnos deja de tener tanta importancia cuando se le aborda de un modo consciente.

En las escuelas más grandes es usual la elección de un consejo de alumnos. El consejo hace posible la expresión de las sugerencias o quejas, fomentándose un sentimiento de cooperación entre el personal y los alumnos, de modo que se reducen los peligros de desorden.

3.1.3 *El personal de una escuela comprensiva*

Generalmente, el personal de una gran escuela comprensiva es el siguiente. El director y el subdirector tienen a su cargo la política general del centro y son responsables ante la Junta de gobierno establecida por la Autoridad Local de Educación. Ambos determinan la política general administrativa de la escuela, planifican el equilibrio del currículum y los horarios, supervisando la admisión y la distribución de los alumnos. En esta tarea se encuentran asistidos por un secretario o tesorero y el personal administrativo.

El tercero de la jerarquía es el decano de los profesores, responsable del funcionamiento diario de la escuela: por ejemplo, cualquier variación de la rutina, sustitución de profesores y de clases en casos de enfermedad, orden general dentro del centro. Luego, los jefes de los departamentos académicos, que controlan el plan de estudios y la enseñanza de una materia o grupo de materias, por ejemplo, inglés, matemáticas, ciencias, lenguas modernas, arte, música, disciplinas técnicas, ciencias sociales, educación física. Su responsabilidad se extiende a los programas de cada disciplina, método de enseñanza, utilización de medios educativos, preparación para exámenes, distribución de profesores para cada materia.

Indudablemente, no todo el personal impartirá clases enteramente dentro del departamento. Paralelamente a los jefes de departamento están los tutores o supervisores de los grupos a cuya misión nos hemos referido anteriormente. Este sistema de personal proporciona la oportunidad de ascensos regulares para cada profesor. Un profesor con calificaciones académicas elevadas puede tener como objetivo llegar a ser director de un departamento, mientras que otro, académicamente menos ambicioso, puede llegar a desempeñar una responsabilidad más delicada, como es el asesoramiento personal del alumno. En todo caso, unos y otros pueden ocupar posteriormente un cargo administrativo.

Merece la pena resaltar que la escuela comprensiva ofrece a alumnos y profesores mayores oportunidades en comparación con la pequeña escuela tradicional. Los profesores no sólo disponen de oportunidades muy importantes de promoción en su carrera, sino que aquel que se encuentra capacitado para explicar una disciplina sobre una amplia gama obtiene una apreciable

autosatisfacción. Dentro de un gran departamento puede haber lugar para diferentes formas de enseñanza y de métodos, así como mayores posibilidades para controlar experiencias que no pueden realizarse en una escuela más pequeña. Un departamento de la escuela comprensiva, con sus reuniones regulares, está en una posición excelente para representar una diversidad de especializaciones y puntos de vista.

Las reuniones regulares del personal constituyen una parte vital en las actividades del centro, y un modelo posible consiste en una reunión mensual de los directores de los departamentos, y una reunión mensual de los tutores.

3.1.4 *La distribución de los alumnos*

Una vez que los alumnos han ingresado en la escuela comprensiva, se les distribuye en clases de aproximadamente 30 niños, bajo el cuidado de un profesor, que en los primeros años enseñará a la clase diferentes asignaturas. A partir de 1946 existió un debate y diversidad de opiniones acerca de la distribución de los niños en las clases. Al principio, la mayoría de las escuelas comprensivas realizaron esta distribución de los alumnos según su capacidad, basada en los resultados de los tests a los que antes se aludió. El problema de la mejor distribución no ha sido nunca de gran importancia en una escuela comprensiva, debido a que, dentro del centro, se consideran como convenientes los traslados. Incluso un traslado de un trabajo académico a otro de carácter más práctico no es fácil que encuentre la oposición de los padres, puesto que no existe una aparente pérdida de valor cuando el alumno tenga que abandonar el centro para entrar en otra escuela.

Sin embargo, las críticas se han centrado en la consideración de que en estas escuelas se sigue produciendo la selección, aunque no fuera de la escuela, sino dentro de la misma.

En la realidad, lo que ocurre es que, dentro de la escuela comprensiva, los alumnos están continuamente autoseleccionándose, mostrando la dirección hacia la que se encaminan sus aptitudes, de forma que el centro debe estar bien organizado para permitir desarrollar estas aptitudes en el grado más alto posible. Lógicamente, al finalizar la vida escolar, algunos alumnos habrán logrado excelentes resultados; otros, pocos o ninguno. Lo que es importante es que todos hayan recibido el mayor grado de igualdad de oportunidades.

Algunos niños, a la edad de once años, debido a que tienen una inteligencia limitada o a alguna circunstancia especial, están escasamente dotados y necesitan de una ayuda especial e individual. Muchas escuelas comprensivas crean un departamento especial, con varias clases, para ocuparse de estos alumnos. En estas clases se limita el número de alumnos a unos 20 o menos, y el personal responsable del departamento posee una formación especial para la ayuda correctiva a estos alumnos. Muchos de estos niños retrasados, después de haberseles consagrado un interés personal y una enseñanza intensiva adecuada, son trasladados a los cursos ordinarios de la escuela.

Por otro lado, existen escuelas comprensivas que adoptan una política diferente. En ellas se distribuye a los alumnos por clases sin tener en cuenta su capacidad general, de modo que disponen de las mismas oportunidades de progreso, y los más capacitados pueden ayudar a los menos dotados. Los centros que implantan esta práctica alegan que el promedio de progreso en tales clases es más rápido, aunque permanecen varios peligros. La enseñanza

en una clase en la que están entremezclados alumnos de diferente capacidad requiere un gran esfuerzo por parte del profesor, que no todos son capaces de soportar. Existe también el riesgo de que los más dotados no se sientan suficientemente estimulados o que aumente la diferencia con respecto a los más retrasados. En algunas asignaturas puede haber un sentimiento saludable del progreso general de la clase, que no se advierte cuando la enseñanza se imparte en la clase en grupos separados. El sistema que se aplica más corrientemente es no separar muy rigidamente a estos alumnos de los restantes, y sobre esta base se examinará a continuación el plan de estudios.

3.1.5 *El plan de estudios*

La distribución del tiempo entre las diferentes disciplinas del plan varía considerablemente de centro a centro, pero es usual dedicar al menos una parte del día al inglés. Con ello se persiguen tres objetivos principales: el desarrollo de un correcto e imaginativo inglés escrito, formación en el lenguaje hablado, fomento de la lectura con sentido crítico. El teatro ayuda a estos propósitos, y a veces se puede agrupar a las clases con esta finalidad. Los cambios en la enseñanza de las matemáticas necesitarían una discusión separada, pero, desde que la capacidad matemática es, con frecuencia, distinta a otras capacidades, la mayoría de las escuelas comprensivas reagrupan a sus alumnos en esta disciplina a partir del segundo o tercer año. Es normal que diariamente se dedique una parte del horario a las matemáticas.

A veces se enseña la historia y la geografía separadamente desde el principio, pero más a menudo conjuntamente, como ciencias sociales, en los primeros años. Una distribución corriente del horario escolar es un doble período de enseñanza y dos lecciones cada semana. El tema central de estudio en los primeros años es el hombre y su entorno, con énfasis en la historia y topografía local y de Gran Bretaña. El trabajo de tipo práctico incluye el trazado de mapas y una introducción a las fuentes originales del conocimiento histórico. Se utilizan ampliamente los métodos audiovisuales, y alguna de las actividades se realizan fuera de la escuela, por ejemplo, investigación, apreciación histórica, estudio de la industria y transporte local.

Otra cuestión de vivo debate es el estudio de las lenguas modernas en la escuela comprensiva. Solamente en las últimas décadas se inició a los alumnos de algunas escuelas primarias estatales en el conocimiento de una lengua extranjera, y por razones prácticas este estudio comienza en la escuela secundaria.

En las primeras escuelas comprensivas, el modelo de estudio de los idiomas reflejaba las viejas disposiciones del sistema selectivo. Los alumnos más dotados, quizá más de la mitad, comenzaban el aprendizaje del francés en el primer año, mientras que los otros pasaban más tiempo dedicados a las disciplinas básicas, aunque el traslado a una clase de idiomas se facilitaba en la medida de lo posible. Ahora, sin embargo, muchas escuelas comprensivas enseñan un idioma moderno a todas las clases en los dos primeros años, y las decisiones finales se posponen hasta el tercero o cuarto año. Es de justicia decir que bastantes expertos educativos tienen sus dudas acerca de esta política, especialmente en lo relativo a los niños retrasados. La mayoría de las escuelas consagran una parte del día a la enseñanza de las lenguas y se dan oportunidades a algunos niños para estudiar una segunda lengua extranjera (alemán o español, u, ocasionalmente, italiano o ruso) y latín.

Las necesidades de la ciencia exigen una excepcional demanda de los recursos de la escuela. Tradicionalmente, en Gran Bretaña, esta formación se basaba en la física, química y biología, pero en las últimas décadas la enseñanza de las ciencias en las escuelas comprensivas se ha convertido en algo más general en los primeros tres años.

En la medida en que lo permite la disposición de laboratorios, se estimula a los grupos de alumnos a llevar a cabo sus propios experimentos en relación a un tema dado y con una clara explicación de los objetivos. La labor del profesor es compleja, no sólo en lo relativo a la explicación e ilustración, sino también en la evaluación de los experimentos y confrontación de resultados. De los 35 periodos (clases) de enseñanza semanales por término medio, pueden dedicarse en los dos primeros años a la enseñanza de las ciencias un doble período y uno sencillo, consagrando posteriormente más tiempo para aquellos que se vayan a especializar en las ciencias.

En las actividades prácticas de la escuela comprensiva es corriente reagrupar a los alumnos de forma distinta a la estructura de la clase, que primeramente se basa en la facilidad para el inglés. En la enseñanza de la música, la primera tarea es mostrar a cada alumno cómo leer música. Otros aspectos del trabajo son canción, apreciación, tocar algún instrumento, con oportunidades para el aprendizaje de un instrumento de orquesta.

En las actividades artísticas se ofrecen incluso mayores oportunidades a los niños desde el principio, agrupándoles según sus diferentes habilidades. Las preferencias del alumno han de tenerse en cuenta. Gran parte de los cursos dependerán de los recursos de que dispongan, por ejemplo, dibujo y pintura, cerámica, tejido, tipografía, escultura, dibujo arquitectónico. De cuando en cuando estas actividades prácticas pueden conectarse útilmente con las disciplinas académicas, bien sea con el estudio ordinario o con proyectos específicos. Otras disciplinas de tipo práctico incluyen usualmente carpintería, metalistería, dibujo de ingeniería, delineante, cocina, costura.

A menudo se ofrece a los alumnos la oportunidad de una actividad práctica durante medio o un año. Normalmente, todas las oportunidades están abiertas a los alumnos de cualquier sexo. La educación física difiere bastante de una escuela a otra. En las grandes escuelas comprensivas, las opciones son mayores, gimnasia, atletismo, natación, bádminton, baloncesto, etc.

Al finalizar el segundo o tercer año, los alumnos tienen mayores posibilidades de elección de disciplinas. Mientras todavía se mantiene una combinación de disciplinas académicas y actividades prácticas, el énfasis irá diversificándose cada vez más. En primer lugar, deberá adoptarse (al acabar el tercer año) la decisión de si es conveniente que el alumno se oriente hacia un examen de carácter académico (el certificado general de educación de nivel 0) o hacia otro de carácter más bien práctico (el certificado de enseñanza secundaria) y el tipo de materias que cursará. En una reunión especial de los padres, profesores y alumnos se discuten los progresos y el nivel alcanzado, y se tienen en cuenta las diversas carreras o tipos de formación que el alumno deberá proseguir.

Los alumnos más capacitados académicamente proseguirán las clases 7.^a y 8.^a del nivel 0, estudiando a veces una o dos materias, como matemáticas, o una lengua extranjera al final del cuarto año, a la edad de quince años.

La decisión normalmente se realiza sobre el grupo de materias que deben cursarse hasta terminar el quinto año, por ejemplo, dos idiomas extranjeros, dos disciplinas de ciencias, pero siempre con el objetivo de lograr un equilibrio con las actividades prácticas.

La evaluación del trabajo de los alumnos antes de los exámenes formales es competencia de los directores de los departamentos en que se agrupan las materias. Con la finalidad de obtener una prueba significativa del progreso de los alumnos, debe definirse claramente una política para cada disciplina o grupo de disciplinas. Normalmente es posible idear el *test* más adecuado para cada grupo de clases en el mismo año. Los *tests* de los primeros tres años se limitan generalmente a un período de enseñanza, salvo en las materias prácticas, y se realizan cuatro o cinco veces en el año escolar. Deberían evitarse en los *tests* las preguntas relacionadas con la redacción en la lengua inglesa, puesto que las opiniones sobre la redacción son muy subjetivas, aunque la forma de redactar tiene una gran importancia y puede evaluarse al terminar el año.

Los *tests* se concentran más bien sobre el análisis de un conjunto de textos y cuestiones que requieren respuestas lógicas y descripciones precisas más que sobre reglas gramaticales. Se pueden expresar los resultados de los *tests* en forma de porcentaje, y así explicárselo a los padres, mejor que en la forma de la distribución en la clase. El porcentaje puede venir acompañado de una estimación del comportamiento o actitud mostrada sobre una escala de cinco puntos.

En otras disciplinas académicas, los *tests* formales desempeñan un papel importante, con una evaluación del lenguaje oral en lenguas modernas. En las ciencias sociales, los proyectos se evalúan a menudo a lo largo del año escolar. En las actividades prácticas, la calidad del trabajo realizado se describe mejor conforme a una escala de cinco puntos, junto con una escala que indica la actitud hacia el trabajo.

Estas evaluaciones deben guardarse en la escuela durante varios años, no sólo para formar parte del expediente individual de los alumnos, sino también para permitir comparaciones con otros grupos a los que se puede enseñar siguiendo métodos diferentes. La comparación debe llevarse igualmente con los resultados alcanzados más tarde en los exámenes formales, especialmente desde que se requiere a las autoridades escolares para que proporcionen índices de resultados para los examinadores exteriores.

Cualquier sistema de educación estatal necesita tener en cuenta los problemas que presentan los niños especiales. En cada grupo existirán algunos niños de alto nivel de capacidad intelectual, y a veces se sugiere que existan algunas escuelas para ellos. En Gran Bretaña se han puesto de relieve los peligros de esta política. Con frecuencia, estas capacidades excepcionales se limitan a un sector muy concreto, por ejemplo, a las matemáticas o a la memoria fotográfica, y no se extienden a otros aspectos de la inteligencia.

La escuela comprensiva, en ocasiones, permite a estos alumnos adelantarse un año con respecto a los de su grupo de edad. Ir más lejos de esto puede justificarse en términos puramente intelectuales, pero es probable que origine trastornos de adaptación social. Se deben dar facilidades especiales en escuelas separadas a los niños que muestren excepcionales cualidades en música o *ballet*, puesto que la formación especializada es esencial que comience pronto.

Por otro lado, en cada curso escolar existen niños que presentan tales deficiencias, físicas o mentales, o ambas, que no pueden ser educados en la escuela comprensiva normal. En Gran Bretaña, la administración es muy reacia a orientar a estos niños hacia escuelas especiales. Se piensa que tales niños se educan mejor en la escuela comprensiva, en la que se sienten que forman parte de la comunidad normal. Su presencia en el centro puede despertar excelentes cualidades en sus restantes compañeros, que se sientan impulsados a ayudarles.

Finalmente, nos referiremos brevemente a la elección paterna de la escuela. La política educativa en Gran Bretaña tiene en cuenta, en la medida de lo posible, los deseos de los padres, por ejemplo, en la elección de una escuela vinculada a una determinada confesión religiosa. Sin embargo, en la mayoría de las regiones la libertad de elección se extendió sólo a aquellos padres cuyos hijos eran seleccionados a los once años para proseguir una educación académica o que podían pagar una matrícula. Con el establecimiento de las escuelas comprensivas, la libertad de elección, especialmente en las áreas menos pobladas, queda necesariamente limitada.

En las ciudades puede haber un cierto grado de elección, aunque está la dificultad de que algunas escuelas puedan convertirse en superpobladas, a otras les falten alumnos, unas terceras acojan a los hijos de las familias más pobres, y, finalmente, otras, a los hijos de los ricos. Existen también evidentes objeciones a un transporte a amplia escala de los niños de una parte a otra de la ciudad. Sin embargo, no se puede decir que el problema de la elección de la escuela se haya resuelto y es cierto que en algunas ciudades las escuelas comprensivas difieren mucho una de otra en el promedio de capacidad de sus alumnos.

En términos generales, se está buscando una solución al problema sobre diferentes modelos. Las escuelas se están abriendo más a las visitas de los padres y se está estimulando a éstos en formas diferentes para asociarlos a las actividades de los centros. De esta forma, los padres están más dispuestos a aceptar la escuela comprensiva local como la escuela adecuada para sus hijos, particularmente si sienten que están ejerciendo alguna influencia positiva sobre esta política. Esta cooperación entre los padres y el personal del centro ejerce una excelente influencia sobre la marcha de la escuela, y los alumnos progresan más cuando advierten que padres y profesores trabajan en estrecha armonía en su provecho.