EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA Y SUS IMPLICACIONES PARA UNA REFORMA

Amparo Bóveda

documentos i.e.p.s.

monografías
n°8

EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA Y SUS IMPLICACIONES PARA UNA REFORMA

Amparo Bóveda

Ponencia presentada en las Jornadas de Estudio y debate sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza organizadas por el IEPS

Madrid, Febrero, 1988.

Déposito Legal: M-12958-1988

INDICE

EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA Y SUS IMPLICACIONES PARA UNA REFORMA

INTRODUCCION

La Propuesta de Reforma a Debate puede generar una reflexión amplia porque abarca a todo el sistema educativo y dentro del mismo muchos y muy variados aspectos. Por la amplitud del tema, me parece necesario fijar la atención en algunos de ellos que pueden ser más innovadores desde el punto de vista educativo.

Aunque la propuesta abunda en reformas que afectan a la estructura de los 0-6 años; 7-12 EGB, 12-16 primera etapa de la educación secundaria y 16-18 segunda etapa de secundaria, no voy a ocuparme de éstas sino que me centraré en lo que, a mi juicio, constituye un cambio drástico en relación al sistema educativo vigente.

En primer lugar, voy a referirme al *modelo comprensivo de escuela* y lo que ello conlleva de Filosofía de fondo, de reforma y cambio. En segundo lugar, me referiré a las innovaciones curriculares propuestas y que, a mi modo de ver, son coherentes con el modelo de escuela que se pretende adoptar. Examinaremos también, a lo largo de la ponencia, las posibles dificultades y limitaciones que la infraestructura del sistema educativo actual, la formación del profesorado y el estilo habitual de hacer pueden presentar a la implantación de la Reforma.

EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA: SUS ORIGENES

La Propuesta a Debate para la Reforma del Sistema Educativo Español incluye un cambio sustancial de modelo de escuela que, aunque no es nuevo en el mundo educativo internacional, sí supone, a mi modo de ver, una innovación drástica en el sistema vigente en España. Me refiero al modelo comprensivo de escuela del que se habla en el apartado 2 (1), de origen netamente anglo-sajón y que

---

(1) *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987, pág. 41.

se propone salir al paso de la necesidad de una escuela menos selectiva y segregadora, con una preocupación de fondo por la igualdad de oportunidades.

En los años 50, John Gardner (2), entonces Presidente de la Carnegie Corporation de Nueva York, escribía: "La escuela comprensiva es un fenómeno específicamente americano. Se llama comprensiva porque ofrece bajo una dirección y un mismo techo (o serie de techos) educación secundaria para casi todos los estudiantes de un pueblo o de un barrio, que están en edad de escuela secundaria. Es responsable de educar tanto al muchacho que puede llegar a ser un científico atómico o a la chica que se casa a los 18 años como al capitán de un barco o de una industria. Es responsable de proporcionar una educación buena y adecuada tanto académica como profesional a todos los jóvenes; dentro de un ambiente democrático que el pueblo americano cree que sirve a los principios por él tan apreciados". De hecho, en Estados Unidos se generaliza este tipo de escuela en 1957 (¡hace 30 años!) gracias a los esfuerzos y al pensamiento de James Conant que llevaba gestándolo desde 1937.

Conant no procedía del campo de la educación. Era científico, químico y Presidente de una Universidad prestigiosa, la Universidad de Harvard. El deseo de proporcionar en la institución que dirigía una educación de calidad y, tal vez buscando el prestigio de la misma, se interesó por los problemas educativos de la nación e ideó como solución a las dificultades que luego veremos, el modelo comprensivo de escuela. Un poco más tarde, este modelo será adoptado en Inglaterra cuando un gobierno laborista decidió en 1962 que el sistema tripartito de escuela: Academia o "Grammar Schools", vocacional y moderna era altamente segregador. Se trataba de un sistema selectivo en edad muy temprana, al tener que hacer el famoso "eleven-plus", "causa de ansiedad, frustración y desilusión para padres y alumnos" (Dent, 1972) (3) y que algunas autoridades

---

(2) En CONANT, J., *The Comprehensive High School. An American invention.* McGraw Hill Book Co., New York, 1967, pág. 3.

(3) DENT, H., *The Educational Septem of England.* University of London Press, Wales, 1966.

escolares iban aboliendo en los años 50. Por esto, en 1962 el gobierno laborista establece *que se dé paso* a una enseñanza secundaria organizada en la forma de escuela comprensiva. Se habían hecho algunos ensayos anteriores, pero todavía eran escasos. En 1962, sólo 12 distritos (LEA's) tenían algunas escuelas comprensivas y, en 19687, siguiendo un requirimiento central de Octubre del 65, 146 distritos cuentan ya con escuela comprensiva y se divide la secundaria en dos tramos (Junior y High School). El argumento principal para esa división de la organización comprensiva es que podía ofrecerse en los edificios existentes y permitía una concentración más efectiva del personal de enseñanza, de edificios y equipos. En Inglaterra, el Acta de 1944 (4) había establecido que la educación secundaria fuese para todos, según edad y aptitud y no según la capacidad económica para pagarla. De ahí se había organizado el plan tripartito.

LA FILOSOFIA QUE SUBYACE AL MODELO COMPRENSIVO DE ESCUELA: PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Conant llega a delinear este modelo con una Filosofía de fondo clara. Le preocupaba conseguir una educación de calidad y para ello veía la necesidad de identificar a candidatos cuya capacidad potencial pudiese ser determinada y se les pudiera ofrecer, de este modo, una enseñanza académica que elevase la calidad y, a su vez, diese impulso a la investigación. En pocas palabras, se trataba de identificar a los mejores estudiantes desde el punto de vista intelectual y ofrecerles un programa de enseñanza de acuerdo con sus capacidades. Se buscaba, así mismo, que no fuese el poder económico de la familia el que determinase la asistencia a la Universidad; para ello, era preciso desarrollar instrumentos capaces de detectar esas capacidades potenciales con el fin de asegurar un éxito académico futuro. De aquí, el gran impulso que se da en este momento al desarrollo de los tests de aptitud. El mismo

---

(4) STEWART, W., *Progressive and Radicals in English Education.* McMillan, London, 1972.
(5) CONANT, J., *The American High School Today.* McGraw Hill Co., New York, 1959.

Conant (5) confiesa que por los años 30 era un apasionado de los test, "un convertido fervoroso a los tests de aptitud", porque le parecía que eran un requisito indispensable para su propósito.

Pero, Conant, a través de esa primera intención más bien teórica, cuando visita las escuelas -59, dice él- se le presenta una problemática que le hace dar un paso más y desarrollar la Filosofía de fondo del modelo comprensivo de escuela, partiendo de la realidad. La base para su modelo la expone en 1940 en una conferencia que titula (6) *Educación para una sociedad sin clases sociales (classless)* pronunciada en la Universidad de California.

Para Conant las escuelas debían ser las agencias que restablecieran una sociedad sin divisiones de clase, sin castas, ni herencias. Para él, la movilidad social era la esencia de una sociedad democrática. En su apreciación esta movilidad disminuía en el ambiente americano de entonces y consideraba que estaba surgiendo la clase adinerada y una cierta aristocracia. Para recuperar el equilibrio, había que desarrollar un proceso continuo en el cual el poder y el privilegio se distribuyesen automáticamente a cada generación mediante la igualdad de oportunidades para todos. Según Conant, el modo de restablecer el equilibrio sólo se podía hacer *a través del sistema educativo*, especialmente en la escuela secundaria que sería la única capaz, en su opinión, de recuperar la flexibilidad social y la distribución de oportunidades. Esta potencialidad de la escuela ha sido luego muy discutida con las tesis de Jensks y la crítica de Illich y Reimer (7). Según ellos, la escuela no hace más que perpetuar modelos injustos y tiene una correlación baja con la capacidad de hacer dinero y "triunfar". No vamos a entrar en esta controversia.

Desde donde parte Conant, es lógico que encuentre necesario que la escuela disponga de instrumentos para determinar la capaci-

---

(6) CONANT, J., *Education for a classless society*. En HAMMEL, R., *The American High School Today James B Conant's reservation and reconsiderations*. Phi Delta Kappa. May, 1983, vol. 64, nº 9.

(7) REIMER, E., *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Ed., Barcelona, 1973.

dad del estudiante y poder ofrecerle programas que desarrollen sus talentos y guíen sus intereses y motivaciones. No es difícil descubrir aquí la meritocracia propugnada por el Presidente de Harvard y que le ha sido fuertemente criticada. Uno de sus críticos, Henry Perkinson, dice: "la táctica de Conant le llevó a relacionar las necesidades de Harvard con el bien de la nación, incluso llegó a fundamentar su propuesta en la doctrina de Jefferson". En realidad, proponía la meritocracia, pero lo hacía creando también igualdad de oportunidades, más tarde se irán perfilando los modos de matizarlo con el informe Coleman y otros estudios.

- **La integración social**

Conant buscaba inicialmente a los bien dotados, pero *¿qué iba a ocurrir con los menos dotados?*, ¿qué puede hacer la escuela por ellos? Cuando Conant visitó las 59 escuelas, se dio cuenta de la realidad y entonces es cuando toma cuerpo su propuesta. La escuela tiene que salir al paso de las necesidades de todos los alumnos, por tanto lo primero es dar una educación general para todos: común obligatoria y que no puede consistir en una preparación para un trabajo, esto vendrá después. Una educación de base para todos, sin discriminación, llevará a la integración social. Para lo cual todos los estudiantes, dotados y menos dotados, estando bajo el mismo techo, bajo una misma dirección, tienen la oportunidad de relacionarse no sólo en el ambiente del aula, sino en otros momentos, a lo largo del día escolar: en los pasillos, campos de juego, comedor, asociaciones estudiantiles, etc. Como a la misma escuela asisten chicos con distintas capacidades y talentos, que proceden de condiciones sociales, de ambientes más o menos privilegiados, esta heterogeneidad permite el conocimiento, comprensión y respeto mútuo.

- **Las diferencias individuales**

El segundo aspecto se ocupa de *las diferencias individuales* que son reconocidas y valoradas. Por tanto, no basta para salir al paso de las mismas, una educación igual para todos (el mismo

programa), sino que es preciso crear igualdad de oportunidades, atendiendo a las necesidades individuales de cada alumno. El tratamiento no puede ser igual para todos, porque las necesidades son diferentes. Por tanto, la escuela debe ofrecer también una diversidad de materias, áreas de conocimiento y experiencias de aprendizaje que atiendan las capacidades y posibilidades de cada alumno; a los dotados para lo académico, se les ofrecerán los cursos correspondientes con el fin de desarrollar lo más posible sus capacidades incipientes y a los que por sus capacidades e intereses se inclinen más por un aprendizaje práctico, profesional, artístico, se les ofrecerán cursos en esa línea. La escuela comprensiva será, por tanto, electiva más que selectiva, integradora en vez de segregadora.

Todos sin excepción, recibirán una educación general ("tronco común" en lenguaje de la Propuesta de Reforma), que podría ser ofrecida, incluso, a diversos niveles de profundización, según los conocimientos anteriores (prerrequisitos) y las capacidades. Así podrían existir programas diferenciados en Lengua, Matemáticas, una Lengua extranjera, etc.

LA ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL COMPONENTE ESENCIAL DEL MODELO COMPRENSIVO

Un modelo de escuela comprensiva no podrá funcionar sin este componente. ¿Por qué? Porque cada alumno tiene ante sí múltiples posibilidades de proseguir una formación con un Curriculum adecuado a sus intereses y capacidades. La combinación de las electivas puede ser muy diversa y en el proceso de elección necesita alguien que le ayude y le oriente. Conant recomendaba un orientador por cada 250 alumnos. Un informe reciente de la Carnegie Foundation presentado por Ernest Boyer (8) reduce el nº a 100 por orientador: Este ha de hacer una exploración de las capacidades así como de otras dimensiones del alumno, interés, motivación, actitudes, y ha

---

(8) BOYER, E., *High School. A Report on Secondary Education.* Harper and Row Pub., New York, 1983.

mecánicas, centro de recursos, la racionalización y redistribución de profesores etc. se haría posible.

De hecho, las tres principales críticas al modelo comprensivo fueron:

1) las escuelas requieren más personal especializado para que pueda haber ofertas variadas

2) las escuelas de un sector con mayor posibilidades económicas pueden hacer más ofertas y crearse así una discriminación en relación a otros ambiente sociales

3) no hay una preocupación de primacía por la persona que se educa, ni de la tradición, liberal o progresista y se da primacía al aspecto económico, político o sociológico.

Sobre estas críticas volveremos más adelante.

REPERCUSION DEL MODELO EN LA ORGANIZACION Y GESTION DE LA ENSEÑANZA

En primer lugar se requiere una gran flexibilidad en la organización de la escuela así como del curriculum, puesto que se han de respetar los ritmos personales. De aquí la coherencia del proyecto de reforma español al proponer el modelo comprensivo que se extiende luego coherentemente en las innovaciones curriculares. Como ideal, pocos podrían discutir el modo de escuela comprensiva porque, por un lado, no baja el nivel académico, ni el desarrollo de los mejor dotados; y, por otro, trata de salir al paso de los que presentan dificultades en ese tipo de aprendizaje y los que tienen intereses profesionales distintos. Todo esto requiere un montaje organizativo complejo a la vez que flexible, modelo que resulta muy distante del monolítico y muy poco flexible actual sistema educativo español, en el que todos cursan las mismas asignaturas, con el mismo horario para todos y un mismo baremo de evaluación. Por otra parte, requiere un cambio de mentalidad. Esta suele implicar un proceso lento, y una preparación del personal del

de hacerlo en estrecha relación con los padres y los profesores. Ha de conocer también el contexto social y las demandas del mismo. No basta por tanto, que el orientador sea un experto en técnicas y en tests, como lo sería el psicólogo, necesita también habilidad para las relaciones humanas y sobre todo *experiencia de enseñanza* y familiaridad con el proceso educativo. El trabajo en equipo y una dimensión profesional ética de gran talla, son otras características que no pueden faltar en el que lleva a cabo la orientación de los alumnos. Esta debería empezar ya en la primaria para ir descubriendo capacidades, intereses y dificultades de aprendizaje que podrían ser superadas con una intervención temprana.

La consecuencia que salta inmediatamente a la vista es que la escuela para proporcionar esos servicios y a la que además se le va a exigir la enseñanza de una segunda lengua, Arte, Música, etc. necesita un gran aumento de personal. La ratio profesor/alumno, especialmente en las clases de lengua materna (para poder corregir trabajos y dedicar tiempo a volver sobre ellos con los alumnos) tiene que disminuir. El informe de la OCDE (9) sobre la política educativa española señala que esta ratio es "desusadamente alta" en España. Como vemos, la escuela comprensiva necesita mucho personal, al menos mucho más que en la escuela tradicional, y un personal cualificado en lo que le compete. En sí, es mucho más compleja.

Es evidente que lo que acabamos de decir tiene *repercusiones económicas* considerables, si tenemos en cuenta la realidad actual. A Conant, para obviar este problema, se le ocurrió tratar de fundir escuelas secundarias, ya que con una mayor número de alumnos podía concentrarse mayor número de personal y ofrecer más posibilidades de materias diversas. El argumento económico es fuerte. La escuela comprensiva es más costosa y se resuelve diciendo que con un mayor número de alumnos cabría una distribución mejor de recursos materiales y personales. Así, el uso del edificio, las ayudas

---

(9) OCDE Examen de la Política Educativa Española. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1986.

centro para un trabajo cohesionado y coordinado, que necesita mucho rodaje en una sociedad como en la nuestra tradicionalmente individualista y de franco-tiradores.

LA EVALUACION DE LOS ESTUDIOS: EL SISTEMA DE CREDITOS (10)

La escuela comprensiva requiere un sistema de evaluación de los estudios o del curriculum de cada estudiante muy diferente al que se viene empleando tradicionalmentem para obtener el título o diploma final. Como cada estudiante puede tener una combinación de materias distintas, es preciso determinar si la combinación elegida, *vale*, por decirlo así, para obtener el diploma correspondiente. Para ello se recurre a la unidad del crédito, que es una unidad de valor añadible. A cada materia se le asigna un valor expresado en la misma. Así una materia del área de Lenguaje o de Matemáticas puede valer cuatro créditos o más si se da diariamente, y según el grado de dificultad, el trabajo que supone, etc. Otra materia como por ej. Música -supongamos que se da dos veces por semana y que requiere menos trabajo y esfuerzo- se le asigna el valor de dos créditos, etc. Unas materias son básicas y obligatorias y otras son electivas. Para obtener el diploma, se requiere un determinado número de créditos en materias básicas obligatorias y otro número de créditos en las electivas (en muchos casos el 70% de básicas y el 30% en electivas). Sumados los créditos de ambas han de arrojar un total de créditos suficientes para la obtención del diploma. Por ejemplos, 80 créditos distribuidos en 4 años y combinando asignaturas básicas y electivas equivaldrían a 15 básicas y 5 electivas por año. Si en los 4 años no se han completado, se podrían cursar más materias hasta reunir los 80 créditos requeridos y así obtener el diploma.

Conant recomendaba que la escuela ofreciera cursos de verano no sólo para los que no habían superado algunas o todas las materias en junio, sino también para los que quisieran adelantar créditos en un área determinada.

---

(10) SCHWARTZ, B., *L'education demain*. Aubier Montaigne. París, 1973.

En algunos casos, se tiene también en cuenta la nota adquirida en las materias o el nivel de aprovechamiento: así si se tiene un aprobado simplemente, la materia podría valer tres créditos y esa misma materia, si se pasa con mención especial, podría valer cuatro o más. Este sería un modo de incentivar el rendimiento en una materia determinada. También puede existir otra variedad; por ejemplo si una unidad de Matemáticas vale dos puntos, porque se hace en dos años, puede valer cuatro si se pasa con buena nota y cinco si se tiene buena nota y se hace en un año. Todas estas son variantes del sistema de créditos y puede adoptarse uno u otro. La diversidad de materias y unidades ofrecidas puede ser muy grande y dar lugar a un gran número de combinaciones. Por ello sería incoherente no imponer ciertos contenidos que constituyan los requisitos básicos para obtener un diploma y luego dar cabida a las materias electivas que completan y hacen posible salir al paso de las necesidades individuales.

En la enseñanza secundaria la Lengua oral y escrita, las Matemáticas, las Ciencias Sociales y Naturales son básicas, pero las dos primeras con mayor peso. También por la necesidad actual de apertura al mundo se hace indispensable una segunda lengua (para, además, de comunicarse con ella poder conocer también la cultura que representa, porque tal como se ha estudiado hasta ahora, los conocimientos que han resultado del aprendizaje de esa lengua extranjera son muy limitados).

Todas las electivas que el alumno vaya eligiendo constituirían el peso restante.

LAS REFORMAS CURRICULARES PIEZA CLAVE EN EL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA

El problema de la calidad de la educación o mejora y eficacia de la enseñanza en general y del rendimiento de los alumnos, en particular, depende en gran parte del contenido del Curriculum, los métodos, técnicas y organización de la enseñanza. El Curriculum y

su grado de adecuación tiene pues un peso considerable en la calidad.

Hay que distinguir entre los problemas prácticos y las cuestiones teóricas. Estas pueden contribuir a la solución de los primeros y a la coherencia entre unos y otras. La teoría no puede limitarse a establecer objetivos o finalidades aunque debe hacerlo. Estos han de adaptarse a la situación real y concreta de los que se educan. En esta línea se desarrolla el Curriculum (11) propuesto en el proyecto de reforma, que se define como el eslabón situado entre la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Por tanto en un modelo de escuela comprensiva no se podría dejar de abordar el problema del Curriculum. Hay que reconocer que el Proyecto para la Reforma es coherente con el modelo comprensivo que se quiere adoptar en el sistema educativo español, al proponer un Curriculum abierto y flexible y al recalcar su carácter de instrumento al servicio del profesor y -yo añadiría- al servicio del alumno que ha de ser el centro de toda planificación y actividad educativa y, aunque se reconoce que es el agente principal de su proceso educativo es el gran ausente en las elucubraciones de este proyecto de reforma.

El alumno es el último responsable de su realización física, intelectual, moral, estética, religiosa, etc., pero la personalidad debe madurar en el marco de un contexto y una estructura social integrada, que permita esa realización personal y que, a su vez, desarrolle la esfera de las actividades y relaciones sociales. Generalmente los análisis sociológicos son menos frecuentes que los psicológicos. Sin embargo, la metodología escolar no puede olvidar los condicionamientos sociales y sus consecuencias en los alumnos. Es decir, el aspecto psicológico relacionado con los elementos estructurales de la personalidad nos lleva a que el Curriculum contemple y promueva el *aspecto educativo integral* y la *dimensión del contexto social* en cuya interacción tiene lugar el proceso educativo.

---

(11) COLL, C., *Psicología y Curriculum*. Laia, Barcelona, 1987.

La consecuencia es que no se puede prescindir de la Psicología evolutiva, se necesita conocer la psicología del alumno y los patrones de desarrollo para poder enseñar, pero en su justa proporción.

Las ciencias de la educación, desde los comienzos, se interesaron casi exclusivamente por proporcionar fundamentos psicológicos a la educación. Claparède, Pestalozzi, Herbart, Thorndike, Dewey, Skinner y Piaget son ejemplo de ello y han aportado varias teorías del comportamiento humano que han influido en la misma. Todos ellos hicieron notar que el estudio científico de la conducta humana era fundamental en el establecimiento de una base disciplinaria para la práctica educativa.

Así como hoy consideramos necesaria una Filosofía de los valores individuales y sociales y, consiguientemente, el conocimiento científico, las interpretaciones de los valores humanos y los objetivos sociales se articulan conjuntamente para lograr que la educación sea eficaz, los autores anteriormente citados estaban convencidos de que el desarrollo de una ciencia del comportamiento humano era fundamental para el desarrollo de la educación (Glasser, 1982) (12).

La importancia de la Psicología aumentó en la medida en que se fue afirmando como ciencia; luego hubo un distanciamiento porque se temía el monopolio de la Educación por parte de ésta. Varias razones contribuyeron a ello: no se desarrolló el marco de su aplicación a la enseñanza, no se mantuvo el contacto necesario entre la teoría y la práctica, y por tanto se descuidó el uso de un sistema mutuamente correctivo. Sin embargo, en los años 50 y 60 la Psicología educativa comenzó a comprender su sentido de ciencia-puente como la había entendido Dewey, basada en el análisis teórico-experimental y los problemas aplicados. Los esfuerzos de Bruner, Gagné, Carroll, Atkinson, para encontrar un modelo de aprendizaje escolar inician un nuevo acercamiento de la Psicología

---

(12) GLASER, R., *Psicología de la instrucción: pasado, presente y futuro.* Bordón, septiembre-octubre, 1982, pág. 365-389.

a la enseñanza. Gracias a los esfuerzos de los cognitivistas, la psicología mantiene su papel relevante en la enseñanza aunque, en la práctica, todavía impera el conductismo y será difícil prescindir de él.

A pesar de que papel de la Psicología sea relevante, tiene que ser completado por la dimensión social. Dewey en Psicología y Práctica social, dice: la teoría psicológica debe iluminar la práctica pero ha de completarse esa iluminación con las actividades educativas (situación educativa y fenómenos relacionados con la misma), con la interacción profesor/alumno, los métodos de enseñanza, la organización, los contenidos y las formas de incorporar dicho contenido en el proceso educativo".

En el más amplio sentido, la Psicología se convierte en una hipótesis de trabajo; la enseñanza es la prueba experimental y la demostración de la hipótesis. *La autorrealización según Dewey, sólo tiene lugar dentro de un contexto social* y, a su vez, el individuo ya realizado o en el proceso de realizarse contribuye al bien común de esa sociedad mediante su participación activa.

No trato aquí de disminuir la importancia de la Psicología en la educación y en el desarrollo de los principios de enseñanza, sino de ponerla en su lugar para luego hacerlo con otras disciplinas que quieren arrogarse la primacía sobre todas las ciencias de la educación. Aunque la Psicología es esencial, no es la única fuente con la que se debe contar a la hora de elaborar los principios generales y las recomendaciones específicas para una organización adecuada de las actividades educativas.

Pero esto no significa que por dar importancia al Curriculum o a los teóricos del Curriculum, la Didáctica, pretenda ser la única disciplina que proporcione el fundamento científico a la práctica educativa. También la Didáctica debe situarse en su lugar y no intentar abarcarlo todo, como viene sucediendo.

La educación ha de promover ciertos aspectos del crecimiento personal considerados importantes en el marco cultural del grupo

que no se aprenden satisfactoriamente sin una ayuda específica. La participación del niño en una serie de actividades educativas resulta beneficiosa para el crecimiento personal. El curriculum viene a ser el proyecto que guía las actividades educativas escolares y proporciona un plan para llevarlas a cabo después de haberlas fundamentado suficientemente desde la Psicología, la Sociología, Antropología, etc. (13). Debe ser abierto para dejar margen al uso de los recursos didácticos que reclame la situación específica de los alumnos y, por tanto, ha de permitir integrar las aportaciones que conduzcan a un enriquecimiento progresivo del mismo y hacer posible, a su vez, la libre actuación del profesor según la situación y la exigencia que marque el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de reforma parece seguir este enfoque en el aspecto del Curriculum en cuanto reconoce (14) su carácter de pauta o ayuda, dejando el margen de libertad necesario para que las necesidades específicas del alumno, su ritmo de aprendizaje, el uso de estrategias de conocimiento, su estilo de aprender, etc. marquen la marcha del proceso. Al mismo tiempo da cabida a la creatividad del profesor en la adecuación del Curriculum y en el uso de los medios más idóneos para la situación concreta. Un diseño curricular cerrado no encajaría con el modelo comprensivo de escuela, ni favorecería la calidad de la educación que ha de medirse por el grado en que sale al paso de las necesidades de cada alumno y del contexto social en el que éste se desenvuelve. Por otra parte, un Curriculum cerrado tan frecuente en países de tradición estatista, donde el Estado (MEC) determina todo, reduciría al profesor a un ejecutor pasivo de lo prescrito por otros -expertos o técnicos- pero en la mayor parte de los casos alejados de la realidad diaria de la escuela.

En los países de tradición comprensiva, o para ser más precisos, en donde la escuela comprensiva lleva ya unos años de experiencia, se ha dejado un gran margen de libertad para definir

---

(13) COLL, C. op. cit.
(14) Proyecto de Reforma, op. cit. p. 56

el Curriculum, respetando una formación básica común en contenidos y áreas de conocimiento, pero que a su vez permite salir al paso de las diferencias individuales específicas, ofreciendo una progresiva optatividad según la edad, el nivel de aprendizaje y el desarrollo psicológico de los alumnos. Quizá haya sido éste uno de los factores de más peso en la correlación que existe entre los países de mayor descentralización del sistema educativo y las innovaciones pedagógicas.

Nos parece, pues, que las innovaciones curriculares representan un avance significativo en cuanto a que el diseño curricular base da cabida y, en cierto modo, exige iniciativas y creatividad por parte del centro y de los profesores, y permite un grado de autonomía y libertad que pueden ser fecundos para la innovación, la adecuación y calidad de la práctica educativa. Consideramos que la propuesta a debate, al ofrecer un Curriculum abierto, que se concretará en cada caso en proyectos específicos, puede ser una vía valiosa para la calidad de la educación, lo que no sería posible en un modelo curricular cerrado. Si a esto añadimos que la reforma pretende un equilibrio entre el planteamiento curricular abierto y la existencia de unos mínimos curriculares comunes a todos los alumnos, la educación general base que reclamaba Conant para el modelo comprensivo y los proyectos curriculares al nivel segundo de concreción, que se encuadran en el diseño curricular base posibilitaría salir al paso de las diferencias individuales de los sujetos y de los contextos socioculturales diversos en los que están encuadrados los centros.

Todo lo que acabamos de decir, como puede verse, va a exigir una mayor complejidad del sistema escolar como tal y una gran mentalización por parte de todos los implicados en el mismo. De lo contrario, se podría reformar y planificar en el papel, pero se mantendría una especie de "continuismo", pues como dice Eggleston (15), el sistema educativo tiene sus mecanismos para que bajo la apariencia externa de reforma se siga manteniendo la misma rutina

---

(15) EGGLESTON, J., *The Ecology of The School*. Methuen and Co. Ltd., London, 1977.

de siempre y más todavía, si la reforma se sigue centrando en el cambio de estructuras y no va al cambio de las prácticas y enfoques educativos que tienen lugar en el aula.

Una reforma de la envergadura que tiene la que se delinea en la propuesta a debate necesita tiempo y participación activa para que los que han de llevarla a cabo puedan comprenderla y realizarla según lo que se pretende. De lo contrario estará abocada al fracaso.

La formación del profesorado, la preparación de orientadores y la mentalización de los Directivos para la gestión de los centros con un enfoque distinto son quizá algunos de los problemas más urgentes, si se quiere llevar adelante la reforma. Nos parece que las previsiones que se dan en la propuesta para este fin son a todas luces insuficientes. A mi juicio, no hay un plan concreto de formación del personal educativo. La Administración ha previsto quizá una distribución de tareas: la estructura, el curriculum, etc. para estudiar en cada curso, pero eso no es suficiente y más cuando ni siquiera se ha participado desde el comienzo en la gestación del documento a debate. El aspecto de la formación, me parece es un paso previo y una condición sin la cual el proyecto de reforma no puede tener éxito.

El hincapié que se hace en la reforma estructural puede enmascarar la importancia que para la calidad de la educación supone el cambio radical necesario en la gestión y en la práctica educativa.

Pasemos ahora a la crítica general de la escuela comprensiva y a las dificultades con que se ha encontrado en los países donde ha sido implantada hace tiempo. Un análisis somero nos hará comprender los escollos que ha tenido que salvar antes de llevarse a la práctica.

CRITICA GENERAL AL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA

Los principios generales en que se apoya el modelo de escuela comprensiva ya los hemos ido indicando a lo largo de esta ponencia y podríamos resumirlos así:

1) *La integración social*, no sólo en el ambiente del aula, sino en toda la vida de la escuela. Esta proporciona una experiencia de tipo social sin separaciones entre lo profesional y lo académico. Este intercambio puede ser muy enriquecedor para ambas partes ya que el conocimiento mutuo se da sin estridencias ni minusvaloración.

2) Buscar *la igualdad de oportunidades* desde los primeros años mediante el comienzo de la educación temprana (en la reforma se da gran importancia a las escuelas infantiles) y remediando las dificultades de aprendizaje antes de que sea demasiado tarde. De hecho, en los primeros años es cuando alcanza una mayor rapidez el ritmo de desarrollo.

(Permítaseme una disgresión en relación con este punto. Bloom dice que la media de rasgos de la inteligencia humana está formada a los 4 años y los 2/3 a los 6, que supone un 70% para alcanzar el 100% a los 15 ó 16 años. Por lo tanto, la educación sobre todo para remediar deficiencias es más rentable en los 7 primeros años que no después, porque un retraso de un año a los tres años de edad hacia los 6 ó 7 son dos años de retraso, y a los 15, 4. Por otra parte, las investigaciones de Piaget en Suiza nos dicen que las diferencias constatadas entre niños de medios sociales desfavorecidos y los otros son debidas, en parte, a que los padres de medios favorecidos parecen presentar al niño un ambiente en el que las estructuras son más estables, más coherentes y donde el aprendizaje de las mismas es valorado, efectuándose de un modo menos autoritario.

Por todo esto, sería interesante no sólo trabajar directamente con el niño en la escuela infantil sino con ellos y a través de los padres. Sylvia Krown y Feltekson de Israel (16) parecen mostrar en sus investigaciones que

---

(16) Citada en SCHWARTZ, B., *L'education demain*. París Aubier Montaigne, 1973.

mismos esfuerzos de la educación, los más importantes comenzados a los tres años, no alcanzan una verdadera integración de los niños que viven en ambiente privados de cultura. La escuela infantil no es suficiente para superar las privaciones porque la privación cultural es a la vez cultural y emocional.

Esto hace pensar que la escuela infantil o maternal es necesaria y debería incluir el trabajo con los padres para prepararlos y ayudarlos en su rol mediante una acción directa o indirecta, haciendo que se impliquen en el proceso educativo de los hijos. Tanto en Rusia como en Estados Unidos existe una investigación sistemática de estos aspectos, así como de la importancia que tiene la estructura del lenguaje de los padres sobre el comportamiento del niño. Lo cierto es que la plasticidad del niño en los primeros años es enorme, lo mismo aprende cuatro lenguas que una. Se le podría llamar especialista en la lenguas; tiene para ello la fisiología adecuada, flexible y moldeable, aptitud que va disminuyendo con los años.)

3) Buscar *la igualdad de oportunidades* tratando de *reducir las ocasiones de discriminación* y reduciendo también la orientación para el fracaso.

4) No dejar que entre nadie en la vida profesional del trabajo, sin asegurar *una educación general* común y, a la vez, no reducir a lo académico el contenido de la enseñanza secundaria. Si uno no tiene aptitud para lo académico, ofrecerle otros contenidos o los mismos pero a diferente nivel, más significativos para él y que le proporcionen una mayor autorrealización y satifacción, al mismo tiempo que le sean más útiles. Porque el sistema no debe basarse sólo en la economía aunque debe tenerla en cuenta, pero no hasta el extremo de llevarle a descuidar el desarrollo humano, al menos en una dimensión.

5) Debe, por tanto, buscarse el equilibrio entre el desarrollo pleno de la persona y la preparación para el trabajo.

6) La consecuencia de lo anterior es que debe buscarse un equilibrio entre las necesidades personales y las de la sociedad, sin supeditar unas a las otras. Por eso se da en la

escuela comprensiva una formación general y una cierta especialización según las capacidades y motivaciones del alumno. Lo fundamental es que no se funcione solamente por intereses económicos sino con criterios sociales y de la persona.

7) Otro aspecto que debería contemplarse *es no imponer un tipo único de escuela* para toda la sociedad, sino ofrecer el pluralismo de escuelas para una sociedad plural. ¿Qué va a ocurrir por ej. con *la escuela rural* que no podrá ofrecer tantas optativas y que no se contempla para nada en la propuesta? Estos problemas hay que enfrentarlos para buscarles la solución más adecuada. Lo mismo ocurre con la escuela de una comunidad pequeña. Todos estos son problemas sin resolver en la propuesta de reforma. Esta no tiene en cuenta el % de alumnos que se encuentran en esas circunstancias y el porcentaje de niños en ambiente rural constituye un número considerable, siendo aún mayor en algunas autonomías.

La propuesta de reforma parece tratar de ignorar lo que no puede resolver fácilmente. El caso de lo rural, así como la enseñanza de la Religión-que tampoco la menciona más que una vez, y de paso, como área optativa de los 14 a los 16 años- son dos ejemplos de ello.

La puesta en práctica de los principios que hemos mencionado da lugar a un nuevo tipo de escuela generalizada en otros países como en Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, etc. En todos los países donde fue imponiéndose, la escuela comprensiva se ha encontrado con una gran resistencia de las mentalidades al cambio de estructuras y a las exigencias que conlleva. El mismo Conant fue víctima de las críticas más acérrimas que le hizo a veces debatirse entre la ansiedad interna, la seguridad y confianza ante el público. No todos compartían en 1959 el entusiasmo de Conant, aún cuando no estaban contentos con el sistema tradicional.

Las críticas a éste fueron tantas que a partir de 1958 su simpatía por la educación disminuyó. Es verdad que Conant denigró en cierto modo a los profesores y a los Departamentos de Educación

queriendo formar al profesorado en la Universidad y en distintos departamentos y no permitiendo que tuvieran ellos mismos esa responsabilidad.

CRITICAS QUE PODRIAN HACERSE AL MODELO COMPRENSIVO A LA LUZ DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Las críticas principales apuntan a que la escuela iba a descender en su nivel de rendimiento académico porque descuidaría la atención a los alumnos más dotados y brillantes. En Inglaterra fue muy fuerte esta crítica. Este aspecto tiene también en España algunos adeptos (González Anleo). El rendimiento es sin duda una variable muy estimada por los padres y por el público en general. El mismo Conant deja entrever que la mejora de la calidad no requiere probablemente cambios tan radicales de estructura y de organización en un sentido amplio, ésta podría conseguirse por otros medios.

El optimismo inicial de Conant se vio acompañado de dudas y de incertidumbres. En relación con los tests, la investigación educativa, el curriculum, las teorías del aprendizaje, la educación de la mujer y otros tópicos, al final se muestra más cauto y no refleja el tono feliz de su libro "The American High School Today" (17). No todos los críticos compartieron las dudas de Conant pero, se mostraron como él bastantes escépticos y cautos; la reforma que suponía el modelo comprensivo de escuela no resultaba tan fácil, porque de la teoría a la puesta en práctica hay un largo camino a recorrer y está colmado de escollos y dificultades de todo tipo, que es preciso prever y sopesar para saber como se pueden resolver.

Muchos atribuían parte de las dificultades al caos contemporáneo -sindicatos, padres, adolescentes contestatarios poco dóciles que contrastaban con aquel presidente de Harvard, teórico, optimista y tal vez un poco ingenuo. Sin embargo no se puede igno-

---

(17) Op. cit.

rar que aquel hombre influyó enormemente en la educación en los años 50 y estamos palpando su trascendencia en el sistema educativo español, a través de la propuesta de reforma de enseñanza a debate, intentando adoptar el modelo de escuela comprensiva.

¿Se suscitarán en España las críticas que se originaron en Estados Unidos y en Inglaterra? Probablemente sí, aunque hoy tenemos la ventaja de disponer de una experimentación del modelo comprensivo a lo largo de los años y esto nos debiera facilitar, por un lado, una información mejor, por otro, más datos sobre los que basar nuestra crítica, y la capacidad de no incurrir en los defectos del modelo y aprovechar sus grandes ventajas.

Se necesitaría más tiempo para implantar la reforma. Se dice que el tiempo de respuesta del sistema educativo a una reforma generalizada es por lo menos de una generación (Schwartz, 1974). Esta exige muchos apoyos pedagógicos nuevos y recursos personales y económicos considerables. Requiere tiempo aparte de la nueva organización y los nuevos métodos. Exige en primer lugar una revisión profunda de la práctica educativa tanto en los contenidos como en los métodos, de las condiciones institucionales a todos los niveles y concretamente, en España, exige resolver muchos problemas de tipo administrativo.

El argumento político de crear igualdad de oportunidades es un deseo justo. El acabar con la separación abismal entre lo intelectual y lo profesional, evitando que la educación secundaria separe y seleccione, es urgente. El ideal expuesto por Robert Hammyel (18) de que la escuela secundaria comprensiva, mezcle y separe simultáneamente: mezclando socialmente a todos en la misma escuela y separándolos, para poder salir al paso de sus necesidades específicas, es muy deseable y deberían hacerse los esfuerzos necesarios para conseguirlo.

---

(18) HAMMYEL, R. *The American High School Today*. Phi Delta Kappa, May, 1983, vol. 64, nº 9

El peso sociológico en este modelo es evidente. Probablemente no hubiera podido implantarse sin el desarrollo previo de la Sociología que le preparó el camino. Un autor inglés, Stewart (19) dice: 1950, sólo había dos cátedras de Sociología en las universidades inglesas. el punto álgido de la influencia de las ciencias sociales en el pensamiento educativo inglés aumentó de un modo espectacular en los 15 años posteriores a la segunda guerra mundial para alcanzar su cima en Inglaterra durante los años 60. Esto preparó el camino para la adopción de la escuela comprensiva, que intentaba conseguir una mayor estima de toda la enseñanza ya sea académica o profesional. Lo mismo ocurrió en U.S.A. Los argumentos nos resultan familiares en la situación española, aunque lleguen con un retraso considerable.

La crítica más acentuada desde el punto de vista educativo al modelo comprensivo es probablemente la formulada por Peter Richards cuando afirma que la escuela comprensiva es algo extrínseco a la educación misma: "algunos políticos -dice- se ocupan de la educación de los no privilegiados. Otros viendo los avances técnicos de los Estados Unidos y Rusia, oyen con gusto a los economistas, que les aseguran que la educación es una buena inversión y reportará un gran beneficio a la comunidad". Los sociólogos les dicen a los profesores que tienen un papel como agentes de socialización en la comunidad más amplia.

Todo ello se relaciona con la educación pero no garantiza la calidad de la misma. ¿Dónde está el interés por el desarrollo personal del alumno por encima del éxito académico? Este enfoque humano llevará a valorar la madurez, la originalidad, los recursos personales, la solidaridad, la generosidad, etc. Según Richards, ningún gobierno inteligente podría ser tan totalitario como para intentar la propuesta de un modelo único de escuela. Los padres y las comunidades deberían reservarse el derecho de educar a su modo y según sus convicciones. En este sentido, el modelo comprensivo requiere escuelas grandes que puedan disponer de recursos y presen-

---

(19) STEWART, op. cit.

tar gran variedad de ofertas. Pero los que proponen una educación más personalizada y destacan la dimensión humana de la educación, dan la preferencia a escuelas más pequeñas que faciliten la relación cercana. Por eso afirman que las escuelas progresistas innovadoras fueron más bien pequeñas, porque creían que la educación se ha de pensar para el hombre y no el hombre para la educación. Se basan en la dignidad de la persona. Así la competitividad y los conocimientos se subordinan a las relaciones; el rendimiento académico a un mejor modo de vivir consigo mismo y con los demás, tratando de lograr un equilibrio entre aprender y vivir.

Esto requiere una gama de experiencias intelectuales, pero también estéticas, religiosas, morales, sociales, físicas, emocionales, etc.

Para una escuela avanzada, la vida es más importante que el marco económico donde está enclavada y que la estructura sociológica, política y administrativa. Algunos concluyen que lo profesional debe formar parte de la escuela comprensiva por razones sociales, más que educativas.

A mi juicio, lo social y lo educativo no tienen por qué contraponerse. La escuela comprensiva puede llenar los requisitos sociales y a su vez ser altamente educativa, en cuanto sale al paso de las necesidades de cada uno de sus alumnos, según su capacidad, interés y motivación. Es decir, el enfoque social no tiene por qué mermar su poder educativo si está bien planificada y ofrece a cada uno la posibilidad de progresar en su crecimiento personal y su formación académica o profesional.