

# Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva

Juan José Aparicio

Antes de comenzar la discusión sobre la enseñanza comprensiva, sería de interés lanzar una advertencia previa. Uno de los equívocos más frecuentes que se producen en el ámbito del pensamiento pedagógico procede de la idea de que los retos a los que nos enfrentamos en la enseñanza son los mismos sea cual sea el nivel de que se trate. Muchos de los análisis, pertinentes en la enseñanza primaria, se trasladan inapropiadamente a la enseñanza secundaria y los de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior o terciaria. En lo que aquí importa y sin entrar en un examen más pormenorizado, la diferencia esencial entre la enseñanza secundaria y la enseñanza primaria es que en la secundaria se produce una clara diversificación en asignaturas. Esta diversificación en asignaturas tiene dos consecuencias importantes que imprimen un carácter radicalmente distinto a la enseñanza secundaria respecto a la primaria. La primera de estas consecuencias es que confiere a los profesores de este nivel de enseñanza un estatus singular, porque requiere de ellos, por un lado, un alto grado de conocimiento de la materia que imparten y, por otro, el dominio de las particulares estrategias de enseñanza propias de dicha

**La diferencia esencial entre la enseñanza secundaria y la enseñanza primaria es que en la secundaria se produce una clara diversificación en asignaturas**

materia. Repárese, además, en que estos dos aspectos no son independientes; no se pueden llegar a dominar las estrategias de enseñanza privativas de una determinada materia sin un conocimiento profundo de la materia. La segunda de las consecuencias es que, desde la perspectiva de los alumnos, las diferencias individuales se amplían extraordinariamente en las edades que se corresponden con este nivel de enseñanza y estas diferencias se producen, además, de manera muy desigual, porque las aptitudes de los alumnos no pueden establecerse simplemente como algo derivado de una capacidad general, sino que deben considerarse en función de los diferentes campos de conocimiento o de acción.

Este carácter propio de la enseñanza secundaria tiene una especial relevancia en el caso concreto de la enseñanza comprensiva. Plantear, por ejemplo, el problema de la enseñanza comprensiva en la enseñanza primaria carece completamente de sentido. Incluso el tratamiento del problema en la enseñanza secundaria difiere si se trata de lo que podría entenderse como el primer ciclo de dicha enseñanza o del segundo ciclo, es decir del bachillerato. Esta especie de totum revolutum de niveles o ciclos de enseñanza, presente muchas veces en las discusiones pedagógicas, da pie a numerosos despropósitos que se acentúan en el caso de la enseñanza comprensiva, debido a las connotaciones éticas e ideológicas que van unidas a este tipo de organización de la enseñanza. Estas connotaciones, además

hacen que se incorporen a la discusión sociólogos, politólogos, etc. que a menudo olvidan que el objetivo primordial de la educación es desarrollar al máximo las potencialidades de todos los alumnos y no pretender reducir artificialmente las desigualdades sociales a costa del deterioro de la enseñanza secundaria.

### **La escuela comprensiva en Gran Bretaña**

Una vez establecidas las diferencias entre la enseñanza primaria y secundaria, pasará a considerar las peripecias por las que ha pasado la puesta en marcha y el desarrollo de la escuela comprensiva en Gran Bretaña que es donde aparece esta modalidad de organización de la enseñanza en la enseñanza secundaria.

#### **La creación de distintos tipos de escuelas en la educación secundaria obligatoria en el Reino Unido para homogeneizar los grupos de enseñanza**

La escuela comprensiva en la enseñanza secundaria surge en el Reino Unido a mediados de los años 60 del siglo pasado como respuesta a lo que se conoce como el "sistema tripartito". El "sistema tripartito", instaurado por la ley de educación de 1944, aprobada por el gobierno conservador y ejecutada por el posterior gobierno laborista, establecía tres tipos de escuelas públicas en las que se impartía la enseñanza secundaria obligatoria desde los 11 a los 15 años: las

"*grammar schools*", las "*modern secondary schools*", ambas de índole generalista, y las "escuelas tecnológicas", más orientadas a la formación profesional. A las "*grammar schools*" sólo podían acceder aquellos niños que hubieran demostrado un cierto nivel de aptitud, mientras que a las "*modern*" o a las "tecnológicas" ingresaban los niños que no habían superado esos estándares.

¿Cómo se establecía el nivel de aptitud o capacidad de los alumnos? Pues sometiendo a todos los niños al término de la enseñanza primaria —entre los 11 y los 12 años y 12 meses— a una prueba de aptitud general que segregaba a los alumnos, distribuyéndolos en estos dos diferentes tipos de escuelas al inicio de la enseñanza secundaria.

¿Por qué en la primera mitad del siglo XX en el Reino Unido la enseñanza secundaria pública llegó a organizarse en dos tipos de escuelas a las que accedían alumnos con diferentes niveles de aptitud? Porque, desde los comienzos de la enseñanza en grupos, existe la convicción de que la enseñanza dirigida a un grupo de alumnos es eficaz en la medida en que el grupo sea homogéneo, desde el punto de vista del nivel de conocimientos que poseen los alumnos.

Y ¿por qué los grupos tienen que ser homogéneos en el nivel de conocimiento?

Pues porque, lo que desde antiguo ha estipulado la Psicología del Aprendizaje y posteriormente fue enfatizado por la llamada corriente constructivista en educación, tan de moda en nuestro país en los últimos años, lo que los alumnos pueden aprender depende de lo que ya saben. Así que si un profesor se enfrenta a un grupo heterogéneo de alumnos con distintos niveles de conocimiento debe elegir entre dirigir su enseñanza al subgrupo de clase de los que menos saben, en cuyo caso los que más saben ni progresan ni se sienten implicados, o dirigirla a los que más saben, en cuyo caso los que menos saben quedan marginados. Todavía más, el o los subgrupos excluidos se revelan ante este estado de cosas con lo que al final ni siquiera es posible enseñar al subgrupo elegido<sup>1</sup>. En este contexto y a modo de inciso, no puedo evitar decir que en nuestro país se ha producido el fenómeno sorprendente de que aquellos que se reclamaban constructivistas eran, al mismo tiempo, fervientes partidarios de la heterogeneidad de los grupos, en contra de lo único claro que estipulaba esa confusa corriente de pensamiento pedagógico a la que se adscribían.

El problema de la homogeneidad de los grupos en la enseñanza secundaria no es algo que haya surgido recientemente, sino que se remonta a los orígenes de la obligatoriedad

1. Frecuentemente, se atribuye a la falta de motivación de los alumnos el fracaso de la enseñanza, sin pararse a pensar si la enseñanza se adecúa al nivel de los alumnos. Si a uno le están intentando enseñar lo que ya sabe o le están pretendiendo enseñar lo que no puede aprender, es obvio que no puede estar motivado.

de dicha enseñanza. Cuando en 1882 el gobierno francés decretó la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 13 años, ampliada más tarde hasta los 14 años, el único criterio de clasificación de los alumnos era el de la edad, pero pronto se comprobó que ese criterio no producía grupos homogéneos que permitieran la eficacia del sistema en la recién instaurada enseñanza secundaria. Por esta razón, en 1896 se le encargó a Alfred Binet la elaboración de pruebas que pudieran servir de base para la organización de los grupos. Éste es el origen de la primera prueba de inteligencia —la prueba Binet-Simon— que establecía la diferencia entre la "edad mental" y la "edad cronológica". La consecuencia inmediata que se desprendía del trabajo de Binet era que la clasificación de los alumnos habría de hacerse por su "edad mental" y no por su "edad cronológica". Sin embargo, Binet, asustado por las posibles consecuencias de su trabajo, rebajó sus intenciones y propugnó que sus pruebas de inteligencia debían servir para detectar a los niños cuya "edad mental" era inferior a su "edad cronológica" y emprender con ellos programas de enseñanza compensatoria.

En relación con la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos, sin embargo, habría que aclarar dos cuestiones. En primer lugar, la diferencia en los niveles de conocimiento de los alumnos es altamente conflictiva úni-

camente en la enseñanza secundaria, donde hay una diversificación en asignaturas, pero no tanto en la enseñanza primaria, donde las diferencias entre los alumnos son menores<sup>2</sup>. De ahí la importancia de no confundir los análisis pedagógicos que se hacen respecto a uno y otro ciclo de enseñanza. En segundo lugar, se ha demostrado hasta la saciedad que la heterogeneidad de un grupo por la pertenencia de los alumnos a diferentes culturas, procedencia social, etc. es enormemente enriquecedora y sumamente favorable para la enseñanza y para la cohesión social. El problema se circunscribe a la heterogeneidad en los niveles de conocimiento. Ello da lugar a que algunos defensores de los grupos heterogéneos intenten colar la idea de que la diversidad es buena en cualquier circunstancia. La diversidad sí, excepto en lo que se refiere a los niveles de conocimiento de los alumnos en la enseñanza secundaria, que es, justamente, la etapa educativa en la que se propone la instauración de una enseñanza comprensiva.

### **El problema social creado por las escuelas selectivas en la enseñanza secundaria**

Volviendo al "sistema tripartito" implantado en el Reino Unido, sí, para que la enseñanza secundaria sea eficaz, los grupos han de ser homogéneos desde el punto de vista del conocimiento previo de los alumnos ¿cuál

2. De hecho, como han demostrado todas las experiencias pedagógicas de integración, es en una enseñanza primaria mal ejecutada donde las diferencias se acentúan y en una bien concebida donde se anulan.

era entonces el problema con las escuelas selectivas en la enseñanza secundaria pública en el Reino Unido?

De menor a mayor importancia. En primer lugar, los instrumentos que se empleaban para hacer la selección a los 11 años se basaban, en gran parte, en pruebas de inteligencia que estimaban el cociente intelectual. Aunque, como se ha dicho, las primeras pruebas de inteligencia se elaboraron para predecir el rendimiento académico de los alumnos y tenían como finalidad el establecimiento de grupos homogéneos en la enseñanza, pronto mostraron ciertas debilidades para alcanzar el fin para el que habían sido diseñadas. Por un lado, lo que había que medir en relación con la enseñanza secundaria era el nivel de conocimientos en los distintos ámbitos en los que se imparte dicha enseñanza y las medidas de aptitud general no discriminan las diferentes potencialidades de los alumnos en estos distintos ámbitos. Por otro lado, estas pruebas estaban contaminadas por ciertos elementos culturales que las sesgaban a favor de un determinado subgrupo social. Dicho de otro modo, favorecían a lo que los ingleses llaman las clases medias, frente a lo que llaman la clase obrera, porque este tipo de pruebas estaban impregnadas de la subcultura de la clase media en detrimento de la subcultura de la clase obrera.

Sin embargo, el problema decisivo que hizo tambalearse a las prácticas selectivas en la enseñanza es que resultaba que los alumnos con los menores niveles de aptitud procedían

de las clases sociales más desfavorecidas, de forma que la segregación de los alumnos, sobre la base de su nivel de aptitud a los 11 años, se convertía en una segregación social. A las "grammar" accedían los alumnos procedentes de las clases medias y a las "modern secondary" y "tecnológicas" los procedentes de la clase obrera. Entiéndase que las prácticas selectivas, aunque beneficiosas para la enseñanza, sólo son problemáticas en sociedades fuertemente estratificadas. En la antigua Unión Soviética, por ejemplo, la selectividad en la enseñanza era feroz, pero, como en principio no existían clases sociales, no había ningún problema. Dicho sea de paso, el problema en ese país era que, dada la igualdad existente, el nivel académico no correlacionaba con el nivel de renta que pudiera llegar a alcanzarse, con lo que disminuía el interés por ser seleccionado para una educación de excelencia, aunque, ciertamente, el interés de los alumnos por progresar en un determinado campo era más genuino. En todo caso, el agrupamiento de los alumnos por niveles de conocimiento es absolutamente imprescindible en la enseñanza secundaria, pero este principio educativo colisiona con la ética sólo en las sociedades con una fuerte estratificación social.

Como el rendimiento académico depende en grandísima parte del nivel inicial de los alumnos y los alumnos que accedían a las "grammar" contaban con un nivel inicial claramente superior, la inmensa mayoría de los que egresaban de este tipo de escuelas eran capaces de acreditar en las sucesivas evaluaciones externas o especie de reváli-

das<sup>3</sup> que habían obtenido los conocimientos suficientes para acceder a la enseñanza superior, pero sólo un porcentaje ínfimo de alumnos de las "modern" lo conseguían. De este modo, la asignación a una u otra escuela acababa por determinar el grado de aprendizaje que llegaba a alcanzarse e, indirectamente, el destino en la vida futura de los alumnos. La educación, pues, no se convertía en un instrumento que promoviera la movilidad social, sino que más bien la obstaculizaba. Por otra parte, los alumnos de las "modern" estaban socialmente estigmatizados, de modo que disminuía su autoestima, lo que redundaba en un menor rendimiento académico. Si a ello se suma que los profesores de las "modern" eran peores que los de las "grammar" el resultado era que el sistema educativo garantizaba un aprendizaje de excelencia para los alumnos de origen social alto, pero no para los de origen social bajo, con lo que se contribuía a la agudización de las diferencias sociales.

#### **La escuela comprensiva como solución al problema social creado por los diferentes tipos de escuelas en la enseñanza secundaria**

Ante esta pavorosa situación cabían varias soluciones. La más obvia es la de intentar reducir las diferencias sociales, al menos en el

terreno de lo puramente sociocultural, pero como eso no era factible, había que cargar el peso de la solución del problema en la educación y no en lo que realmente era la raíz del problema. En teoría, la educación podría contribuir a reducir las diferencias socioculturales, pero estas diferencias dependen de numerosos factores, dentro de los cuales la educación tiene un peso muy limitado.

Si era la educación la que tenía que proporcionar la solución de un problema que no era intrínseco a la educación misma, entonces lo primero que se le puede venir a uno a la mente es que lo que habría que hacer es intentar por todos los medios elevar el nivel de los alumnos más desfavorecidos. Ésta fue la solución que desde el principio se propuso ante el problema de los grupos heterogéneos en la enseñanza secundaria y que, como se ha dicho, sirvió de guía para la construcción de las primeras pruebas de inteligencia. También fue la idea rectora de los grandes reformadores pedagógicos que pretendieron formar a los alumnos más desfavorecidos para que pudieran integrarse en la sociedad estratificada que les esperaba. No obstante, esta solución era enormemente difícil y, si se emprendía con seriedad, sumamente costosa, porque requería contar con profesores altamente cualificados. Como veremos, hay, además, un problema

3. Inicialmente los exámenes de reválida desembocaban en la obtención del General Certificate of Education –GCE–, con la particularidad de que en las diferentes asignaturas podía alcanzarse un nivel O –ordinary– o un nivel A –advanced–. A partir de 1988, se cambió al General Certificate of Secondary Education –GCSE– con calificaciones desde A\* –sobresaliente– hasta C –aprobado– para obtener dicho certificado, más posibles niveles A en distintas asignaturas. El ingreso en la universidad dependía, además de las calificaciones en el GCSE, de los niveles A u O obtenidos en aquellas asignaturas que se corresponden con los estudios que se solicitan.

adicional con la enseñanza compensatoria y es la tremenda resistencia de los buenos profesores a dar clase a los malos alumnos. En realidad, los grandes pedagogos de la historia no son más que maravillosos profesores que han afrontado el reto de educar a alumnos desaventajados.

La solución que finalmente se adoptó fue otra mucho más fácil de implementar. A mediados de los años 60, los laboristas británicos pusieron en marcha una idea, ya presente desde finales de la primera guerra mundial, consistente en acabar con las diferentes clases de escuelas y agrupar a todos los alumnos en un mismo tipo de escuela. Éste es el origen de la escuela comprensiva. La idea de la escuela comprensiva es bastante simple, aunque, como se verá, un tanto falaz. Si resulta que la asignación de alumnos a diferentes tipos de escuelas da lugar a que unos tengan más oportunidades que otros, entonces integrémosles a todos en una misma escuela y así gozarán de las mismas oportunidades. Naturalmente, ello exigía que se eliminaran las pruebas de aptitud al final de la enseñanza primaria a los 11 años, aunque no se eliminaron las evaluaciones externas o especie de reválidas. Como veremos a continuación, el mantenimiento de las evaluaciones o controles externos impidió que la instauración de la escuela comprensiva se convirtiera en la solución incontestable para el problema social

que había creado el sistema "tripartito".

A mediados de los años 70 el 100% de las escuelas públicas de enseñanza secundaria en Escocia y Gales y el 90% en Inglaterra eran comprensivas. Ello se consiguió a iniciativa de los laboristas, pero con el concurso entusiástico de los conservadores. Era una forma de eludir la responsabilidad de las desigualdades sociales y parecer que se hacía algo por reducir las. Los conservadores, además, pensaban con buen criterio que el deterioro de la enseñanza pública consolidaría la enseñanza privada donde el imperio de la segregación social no tiene límites. En todo caso, con excepción de los conservadores, nadie pareció apercebirse que el atajo para intentar abordar las desigualdades sociales a través de la enseñanza comprensiva podía producir efectos negativos en la calidad de la enseñanza secundaria. Muy generalmente, estos efectos negativos derivan del hecho de que sigue siendo cierto lo que al principio se decía de la casi imposibilidad de enseñar a un grupo de alumnos con diferentes niveles de conocimiento.

Como las evaluaciones externas no se eliminaron, pudo comprobarse que con la enseñanza comprensiva los resultados, en términos generales, eran muy inferiores, especialmente en lo que se refería a los alumnos más aventajados, sin que se resol-

4. Paradójicamente, las escuelas privadas más elitistas en Gran Bretaña se llaman "Public Schools". La razón de este nombre no se debe a que sean o hayan sido escuelas públicas, sino a que fueron creadas por organizaciones aristocráticas que restringían el acceso a estas escuelas a sus hijos. Algunos sectores enriquecidos de la burguesía exigieron que se admitiera también a sus hijos y se decretó que su acceso fuera para todo el público.

vieran los problemas de los más desaventajados. Aunque las escuelas privadas<sup>4</sup>, sólo asequibles a las clases más privilegiadas, seguían obteniendo resultados de excelencia, las clases medias, que no podían acceder a dichas escuelas, veían como sus hijos en la enseñanza pública quedaban rezagados. Las clases más desfavorecidas, sin embargo, quedaban satisfechas, porque, al menos en el ámbito de la educación, habían conseguido ascender un escalón, aunque ese escalón no les sirviera de nada, porque cuando hay un deterioro general de la educación el éxito en la vida ya no depende de la educación, sino sólo del origen familiar. Es decir, la educación sólo puede contribuir a la movilidad social en la medida en que sea una educación de calidad.

#### **Las posibles estrategias para homogeneizar los grupos en el seno de la escuela comprensiva para soslayar la ineficiencia del sistema**

Las tensiones que se produjeron como consecuencia del deterioro de la enseñanza obligaron a los responsables educativos a poner en práctica ciertas estrategias dirigidas, fundamentalmente, a homogeneizar los grupos de aprendizaje con el fin de mejorar los resultados. Esta línea de actuación, sin embargo, hizo que la filosofía que dio origen a las "grammar" empezara a reintroducirse en las comprensivas.

Una de las estrategias para homogeneizar los grupos en la escuela comprensiva es

la del "streaming", que consiste en organizar a los alumnos de un mismo curso en distintos grupos, según su nivel de aptitud general; es decir, el grupo A es el de los más listos, el B el de los un poco menos listos, etc. Una segunda estrategia, la del "banding", semejante a la anterior, consiste en distribuir a los alumnos desde su ingreso en la escuela comprensiva en diferentes grupos o "bands", de acuerdo con los resultados obtenidos en la escuela primaria. Una tercera estrategia es la del "setting", consistente en agrupar a los alumnos dentro de un mismo curso en "sets", es decir en clases de distintos niveles de conocimiento, en aquellas asignaturas donde claramente lo que se puede aprender depende de lo que ya se sabe, como las matemáticas, las ciencias o la enseñanza de una segunda lengua, pero no en materias tales como las ciencias sociales o la lengua y la literatura.

La primera de estas estrategias, aunque se ensayó en la escuela comprensiva, se aplicó, fundamentalmente, en la enseñanza primaria, sin que se demostrara ningún beneficio. La investigación al respecto parece mostrar que en esta etapa educativa la mejor estrategia es la de diferenciar grupos intraclase que trabajen independientemente. En la enseñanza secundaria, la estrategia del "streaming" se mostró altamente inadecuada entre otras razones porque, aunque contribuye a la homogeneización de los grupos, se basa en una estimación de la capacidad general que, como se ha dicho,



no discrimina las diferentes potencialidades de los alumnos.

La segunda estrategia, la del "*banding*", tenía la ventaja de distribuir a los alumnos, no tanto según su nivel de conocimiento, que también, sino de su grado de ajuste al contexto académico. Debe señalarse que el éxito académico es un índice, no sólo del conocimiento adquirido, sino también del grado de acoplamiento del alumno a la escuela. El dominio de destrezas para obtener el máximo provecho de las situaciones de enseñanza es probablemente la característica que mejor define a un buen alumno. Algunos estudios han demostrado que, implícita o explícitamente, las clases medias tienden a fomentar la adaptación de sus hijos a la escuela, mientras que la clase obrera, que, obviamente, es menos acomodaticia, traslada de algún modo a sus hijos un cierto rechazo a lo establecido, dificultando la adquisición de esas destrezas que son básicas para obtener el logro académico.

En este punto y a modo de inciso, habría que señalar que el rechazo de la clase obrera al sistema educativo, no se origina únicamente en el lógico rechazo al sistema por parte de una clase social desfavorecida, sino también en el hecho de que la subcultura imperante en la educación formal es la propia de las clases medias, por lo que entra en colisión con la particular subcultura de la clase obrera. En una de mis estancias de estudios en Gran Bretaña a media-

dos de los años 70 tuve ocasión de contactar con algunos sociolingüistas que, encabezados por Basil Bernstein, denunciaron que el lenguaje dominante en la educación formal era ajeno al de la clase obrera, con lo que se producía un cierto problema de incomunicación del que eran víctimas los hijos de las clases desfavorecidas. Muy brevemente, Bernstein (1971-1990) identificó dos códigos lingüísticos a los que llamó "restringido" y "elaborado". El primero, utilizado por la clase obrera, se caracteriza por estar más contextualizado y, en consecuencia, es más apto para expresar emociones y para el manejo de la práctica desde el punto de vista de la reproducción material. El segundo, utilizado por las clases medias, depende menos del contexto y, en consecuencia, es más universalista y más apto para el razonamiento abstracto y la reproducción ideológica. Estos dos códigos, que se originan implícitamente en función de los distintos papeles que cumplen las distintas clases sociales, son también expresión de dos diferentes subculturas que entran en conflicto en la educación, al decantarse ésta por una de ellas frente a la otra.

La tercera de las estrategias, la del "*setting*", que ha llegado a ser la más practicada en la enseñanza secundaria comprensiva y, especialmente en el nivel que aquí llamamos bachillerato, sí que se mostró fructífera para alcanzar altos estándares de calidad. El problema es que esos estándares sólo se lograban en relación con los alumnos que se asignaban a los "*sets*" superiores, pero

no conseguían aumentar el rendimiento, o incluso lo reducían, de aquellos alumnos asignados a los "sets" inferiores.

En su conjunto, todas estas estrategias de clasificar a los alumnos por niveles para lograr grupos homogéneos tienen en la práctica dos inconvenientes principales. En primer lugar, las altas expectativas de los profesores respecto a los alumnos en los niveles más elevados hacen que la interacción profesor-alumno de lugar a logros muy superiores de los que se producen con los de los niveles más bajos en donde las expectativas son claramente negativas. En segundo lugar, cuando hay agrupamientos selectivos, los mejores profesores<sup>5</sup> acaban indefectiblemente por dar clase a los grupos de mayor nivel, dejando a los peores profesores en los grupos de peor nivel. Es importante señalar que la investigación educativa ha puesto de manifiesto que los buenos y malos profesores no se reparten por escuelas, sino que las diferencias son intraescuela (véase p. ej. Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin, 2005). Es decir, no es que los buenos profesores se concentren en unas escuelas y los malos en otras, sino que en todas las escuelas hay buenos y malos profesores. Por eso, si hay una diferenciación de grupos de nivel en una misma escuela, los mejores profesores siempre se asignan a los grupos de mayor nivel. Es más, en los países donde hay evaluaciones externas, los directores ubican

a sus mejores profesores en aquellos grupos que tienen mayor posibilidad de pasar dichas evaluaciones, con el fin de mejorar los resultados de la escuela.

En mi opinión estos dos inconvenientes podrían ser soslayados a través de la puesta en marcha de acciones decididas orientadas a resolver el problema, de las que más adelante intentaré dar algunas pistas. Sin embargo, la alternativa que proponen en el Reino Unido los más radicales "comprensivistas" provenientes, no tanto del campo de la educación, sino, más bien, de la sociología o de la politología, es la de suprimir todo tipo de práctica selectiva en la educación. Pienso que, si estos defensores a ultranza de la 'comprensividad' se pusieran a dar clase, probablemente cambiarían de opinión.

### **La nueva segregación social creada por la enseñanza comprensiva**

La instauración de las prácticas selectivas en la enseñanza comprensiva, obligada por el fracaso del sistema, hizo que se produjera una progresiva segregación social dentro de la propia escuela comprensiva. La introducción del "setting" en la enseñanza secundaria determinó que las clases medias, para mantener el privilegio de sus hijos frente a los de la clase obrera, volcaran sus recursos en clases particulares, academias, etc., con el fin de conseguir que sus hijos

5. Cuando a lo largo de este artículo se habla de buenos o malos profesores, de lo que se está hablando es del valor añadido del profesor. Es decir, un buen profesor es aquel que obtiene unos resultados que están por encima de las potencialidades iniciales de sus alumnos. Para una discusión del concepto de valor añadido, véase Aparicio (2003).

estuvieran en los sets más altos, pero los padres de la clase obrera no disponían de esos mismos recursos, de modo que volvía a aparecer la sombra de la segregación clasista. Esta segregación se agudizó porque algunas escuelas comprensivas obtenían mejores resultados que otras y ello hizo que el criterio de los padres para mudarse a una vivienda fuera el de la calidad de la escuela pública de la zona.

Ha llegado un momento en que uno de los factores que determinan el precio de la vivienda en Gran Bretaña o en EE UU es la calidad de la escuela pública de la zona. A esos precios sólo pueden acceder las clases más adineradas con lo que se produce una concentración de alumnos procedentes de clases medias que, como se ha dicho, tienen un mayor nivel de aptitud, con lo que, a su vez, hacen que las escuelas sean mejores. El efecto resultante es que algunas escuelas, teóricamente comprensivas, en la práctica se han convertido en "grammar".

Este estado de cosas ha dado como resultado que en la actualidad no haya conseguido ampliarse el número de jóvenes procedentes de clases desfavorecidas que accedan a la universidad. Para algunos es ésta una de las demostraciones del fracaso de la escuela comprensiva en el Reino Unido. Los

defensores a ultranza de la escuela comprensiva, sin embargo, arguyen que aunque los alumnos más desfavorecidos no logren pasar las sucesivas pruebas que les habilitan para entrar en la universidad, están mejor formados de lo que lo estaban con las "modern". Naturalmente, esto es sumamente difícil de probar y no deja de ser un argumento un tanto débil. Casi todo el mundo en el Reino Unido está de acuerdo en que no hay que volver a las escuelas selectivas, pero la estrategia que se ha seguido para mejorar los resultados de los que menos saben ha sido un tanto errática.

El problema, además, es que este asunto tiene una gran carga política, lo que impide una planificación a medio o largo plazo, basada en la investigación educativa. Ante el estancamiento del acceso a las universidades por parte de las clases más desfavorecidas, el secretario de Educación laborista proponía en 2010 que lo que había que hacer era rebajar los niveles de exigencia para el ingreso en las universidades. Creo que la ocurrencia de este político es realmente fastuosa. Si no podemos conseguir mejorar el rendimiento académico de los más desaventajados, permitamos que entren en la universidad con un nivel inapropiado. Es decir, si una política errónea para reducir las desigualdades sociales a través de la educación ha desembocado

6. En la enseñanza terciaria debe distinguirse entre la formación profesional superior y la universidad. En nuestro país la proporción de universitarios es de las más altas, si no la más alta del mundo, pero la formación profesional superior tiene un peso muy reducido. El desmesurado número de universitarios en nuestro país ha hecho que algunos afirmen que nos encontramos ante la generación mejor formada de la historia. Entre otros datos, los referidos al bajo nivel del alumnado universitario o los referidos al desempleo de los titulados universitarios son prueba de la falsedad de esta afirmación.

en un deterioro de la enseñanza secundaria sin lograr los objetivos previstos, probemos a deteriorar la universidad a ver qué pasa. Puede que al lector le suene algo de esto en relación con la educación en España<sup>6</sup>.

### **La enseñanza comprensiva en el resto del mundo y las claves que determinan el éxito de la enseñanza comprensiva en algunos países**

Hasta aquí una breve descripción del estado de la enseñanza comprensiva en la Gran Bretaña, pero ¿qué ocurre en el resto de los países? Parece haber un acuerdo general en que la escuela pública debe ser comprensiva, aunque en la mayor parte de los países de Europa pervive, junto con la enseñanza privada que es selectiva por definición, un pequeño número de escuelas públicas selectivas.

En países como Finlandia o Singapur, donde la educación ha alcanzado cotas de excelencia, la enseñanza secundaria pública es casi completamente comprensiva con una pequeña presencia de la enseñanza privada e, incluso, unas poquísimas escuelas selectivas que se justifican en cuanto que se consideran centros experimentales.

Pero, claro, en estos países la enseñanza comprensiva es eficaz por cuatro razones.

En primer lugar porque las diferencias sociales no son muy grandes, especialmente en lo que se refiere a la vertiente socio-cultural. En segundo lugar, porque se sigue practicando alguna modalidad de "setting" que permite adaptar la enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos, pero la posible discriminación de los alumnos producida por el "setting" no coincide con la clase social, sino que más bien intenta responder a las diferentes capacidades de los alumnos. En tercer lugar, porque la enseñanza primaria en estos países cuenta con muy buenos profesionales y es este periodo crítico, el de la enseñanza primaria, en el que pueden reducirse las diferencias entre los alumnos debidas al origen familiar. En cuarto lugar, porque los profesores de la enseñanza secundaria cuentan en su totalidad con una alta cualificación.

En este punto no me puedo resistir a decir que los numerosos informes sobre las causas que explican el éxito de ciertos sistemas educativos son bastante contradictorios y, dependiendo de quién haga el informe, se señalan unas u otras características como determinantes de dicho éxito. Los defensores a ultranza de la enseñanza comprensiva, por ejemplo, suelen aducir que, en países donde la calidad de la enseñanza secundaria es óptima, los centros educativos son casi en su totalidad comprensivos. Desgraciadamente, no explican por qué la enseñanza comprensiva es eficaz en esos países, ni si las condiciones que concurren

en esos países se dan también en aquellos países donde la enseñanza comprensiva es claramente ineficaz. Todos coinciden, sin embargo, en que el factor más importante en la calidad de la enseñanza es la calidad del profesorado.

## La escuela comprensiva en España

¿Qué ocurre en nuestro país? La enseñanza pública es comprensiva, como lo ha sido siempre. Es decir, en nuestro país no se ha partido de una situación como la británica en la que había distintos tipos de escuelas públicas a las que los alumnos accedían en función de su nivel de aptitud. La escuela pública siempre ha sido comprensiva. No se realizaba ningún filtro para ingresar en los institutos de enseñanza media, exceptuando el lógico control de haber completado la enseñanza primaria.

En la España rural, dominante hasta más allá de los años 50 del siglo pasado, el único filtro venía determinado porque la inmensa mayoría de las familias rurales no podían costear la estancia de sus hijos en las ciudades donde estaban los institutos. Incluso, las clases medias rurales con un cierto poder adquisitivo, sólo podían conseguir que sus hijos accedieran a la enseñanza secundaria a través de su ingreso en el seminario o en el noviciado de alguna orden religiosa. Las familias de la clase obrera urbana tampoco podían prescindir de la aportación económica de sus hijos, que, por otra parte,

habían eludido la enseñanza primaria o habían recibido una enseñanza primaria muy deficiente. En consecuencia, eran las clases adineradas del campo y las clases medias de las ciudades las que accedían a la enseñanza pública del bachillerato. Es decir, a la enseñanza secundaria sólo accedían las clases medias y por tanto no había necesidad de discriminar a los alumnos en diferentes tipos de escuelas. Así pues, trasladar la discusión sobre la enseñanza comprensiva a la situación de nuestro país en aquella época carece en principio de sentido.

## La aparición de la polémica sobre la escuela comprensiva en España

El problema de la enseñanza comprensiva en España se ha producido, ya en los años 70, cuando toda una avalancha de alumnos se ha incorporado a la enseñanza secundaria pública, procedentes de una enseñanza primaria de baja calidad que, en lugar de reducir las diferencias entre los alumnos, los discriminaba en niveles muy marcados. Es entonces, cuando aparecen ciertos problemas derivados del ingreso a la enseñanza secundaria de alumnos de distinta procedencia y nivel. Es en ese momento en el que intenta discutirse lo de la enseñanza comprensiva.

Dejémonos de circunloquios, la cuestión no es si la escuela comprensiva es buena o mala, sino si es posible enseñar a grupos con distintos niveles de conocimiento y, caso de que no lo sea, cómo conseguir que

los alumnos procedentes de las clases más desfavorecidas puedan llegar a alcanzar los niveles de los alumnos de las clases más favorecidas. Es en este punto en el que aparecen los defensores de la escuela comprensiva en nuestro país que se alinean con los más radicales partidarios de la escuela comprensiva en el Reino Unido, enemigos de cualquier diferenciación de alumnos por niveles de conocimiento en la enseñanza secundaria.

Uno de los aspectos más característicos del sistema español es que la escuela pública convive con la enseñanza privada que tiene un peso muy importante. Ello se debe en parte a razones históricas, ya que la enseñanza secundaria fue monopolizada durante siglos por las órdenes religiosas. Repárese a este efecto que el primer centro laico de enseñanza secundaria en España fue fundado en 1770 por Carlos III, que, tras el vacío dejado por la expulsión de los jesuitas, fue instaurado precisamente en el antiguo Colegio Imperial de la Compañía de Jesús en donde actualmente se encuentra el Instituto de San Isidro en Madrid<sup>6</sup>.

Sin embargo, la extensa presencia de la enseñanza privada en nuestro país se debe, también, a que el acceso universal a la educación secundaria ha sido relativamente reciente y con una infraestructura de inicio muy pobre. En la II República, por ejemplo,

uno de los objetivos más perentorios que se propusieron fue el de la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años que, como he dicho, en Francia se había conseguido casi 50 años antes. Para ello se propuso la construcción de 27.000 escuelas que finalmente quedó en unas 2.000, debido a la crisis económica. Así que, cuando años más tarde se puso verdaderamente en práctica la enseñanza secundaria obligatoria, hubo que recurrir a la enseñanza privada para conseguir completar la escolarización de todo el mundo.

La cuestión es que en la enseñanza privada no puede impedirse una cierta selectividad más o menos encubierta. Los padres de las clases medias suelen enviar a sus hijos a la enseñanza privada, concertada o de pago, en la que, en términos generales, los resultados son mejores. Aquí se produce una tremenda paradoja. Los profesores de la enseñanza privada son presumiblemente peores que los de la pública, sencillamente porque, si están en la enseñanza privada, se debe, en muchos casos, a que no han podido pasar las oposiciones que dan acceso a la enseñanza pública, donde las condiciones laborales son mucho más ventajosas. Y ello, teniendo incluso en cuenta el deterioro progresivo en el sistema de oposiciones, gracias al cual las diferencias se han reducido muy considerablemente. De hecho, como se explicará más adelante, el acceso de los profesores a la enseñanza pública,

7. En realidad el proyecto de Carlos III era crear un Estudio General, es decir, una universidad laica, pero la fuerte oposición de la universidad religiosa de Alcalá de Henares lo dejó en un centro de enseñanza secundaria.

durante un tiempo, ha dependido en gran medida de haber tenido la oportunidad de ser contratado como interino en un centro, para, a partir de ahí, consolidarse en la plaza, a través de unas oposiciones que primaban, a su vez, haber sido interino.

Entonces, si en principio, y permítaseme la generalización que no está basada en datos fehacientes, los profesores de la privada son supuestamente peores, ¿por qué los resultados son mejores? Pues porque los alumnos que van a la privada son mejores. En otra ocasión he hablado del efecto alumno como factor esencial de la calidad de la enseñanza (Aparicio, J. J., 2003). Con gran sentido común, los padres interesados en el éxito académico de sus hijos no eligen centro en función de las instalaciones o, incluso, de la calidad del profesorado, sino más bien en función del tipo de alumnos que van a ese centro.

Ciertamente, hay algunos institutos de bachillerato públicos, cuya calidad es incuestionable y superior incluso a la de los colegios privados, pero eso se debe, a que por razones de la zona en la que se encuentran u otras razones, han conseguido reclutar a buenos alumnos. Si a ello se suma que los profesores son mejores, la combinación da lugar a resultados de

excelencia. Sin embargo, una parte importante de los Institutos, donde desde siempre la enseñanza ha sido comprensiva, han sufrido un deterioro considerable, hasta el punto de haberse convertido, más que en escuelas comprensivas, en las antiguas "*modern schools*" británicas. La enorme dificultad de enseñar a grupos de alumnos con distintos niveles de conocimiento y motivación determina que una integración alocada desemboque en resultados indeseables. Perdónenme si eludo en este punto referirme a los efectos negativos que una política de inmigración, también alocada, ha tenido en la educación.

#### **La supresión de las evaluaciones o controles externos en el sistema educativo español**

A pesar de estos problemas, la educación en España ha discurrido con relativa placidez en los últimos años, gracias a una maniobra que no tiene parangón en otros países de nuestro entorno. Se trata de la eliminación de las evaluaciones externas. En mi opinión, las evaluaciones y controles externos se han eliminado por varias razones<sup>8</sup>. En primer lugar, para poder encubrir el fracaso del sistema. Aunque no se han suprimido las prácticas evaluativas en la enseñanza y se han establecido oficialmente los niveles a

8. Durante el siglo XIX y bien entrado el siglo XX existió una corriente liberal de pensamiento pedagógico, que en España fue encabezada por la Institución Libre de Enseñanza, que se posicionó en contra de los exámenes. En realidad, se trataba de una oposición a los exámenes memorísticos que ciertamente obstaculizan el aprendizaje hasta el punto de establecerse la contradicción entre "aprender para hacer exámenes" y "aprender para saber". Otra cosa distinta es averiguar qué es lo que saben los alumnos. Sin embargo, en nuestro país algunos se han servido de este parapeto ideológico para justificar la eliminación de las evaluaciones externas.

alcanzar en los diferentes cursos y asignaturas, la ausencia de controles externos ha hecho que estos niveles se relajen cada vez más y de ahí la disminución en los niveles de conocimiento alcanzados al completar los diferentes ciclos. Naturalmente, debido a la ausencia de controles externos, esta última afirmación sólo puede fundarse en la persistente queja de los profesores respecto al insuficiente nivel de los alumnos que reciben de otros cursos u otros ciclos.

En segundo lugar, la ausencia de controles externos permitía que se manipulase la contribución de la educación a la igualdad de oportunidades. Cuanto mayor era el número de alumnos que fraudulentamente completaban sus estudios, mayor era, supuestamente, la contribución de la educación a la igualdad de oportunidades. Existe la falacia muy extendida de que averiguar con un cierto rigor lo que saben nuestros jóvenes es atentar contra la igualdad de oportunidades. Desde luego, en la concepción que algunos tienen sobre la igualdad de oportunidades, indagar sobre lo que nuestros alumnos saben se ha convertido en un auténtico crimen. La cosa llega, incluso, a cotas esperpénticas, cuando, por ejemplo, algunos proponen que la forma de combatir el fracaso escolar es rebajar los niveles de exigencia.

La eliminación de las evaluaciones externas impide, además, que puedan obtenerse datos que servirían de base para tomar medidas que mejorasen los resultados del

sistema. Sin duda se me va a acusar de que el breve diagnóstico que más arriba he hecho sobre la situación de la educación secundaria en España es poco riguroso. Ésa es la trampa a la que conduce la ausencia de controles externos. Las descripciones sobre lo que ocurre con la enseñanza secundaria en nuestro país se convierten en una cuestión opinable y, para que una opinión se imponga sobre otras, basta con hacer que una mayoría sintonice emocionalmente con dicha opinión, al margen de la consistencia de la opinión en sí.

Las afirmaciones que me he atrevido hacer más arriba se basan en meras observaciones y testimonios informales, pero también en los datos derivados de las pruebas de acceso a la universidad que, debo reconocer, son escasamente informativos, dado que casi la totalidad de los alumnos superan esas pruebas. Quizá por esa razón hayan dejado de llamarse pruebas de selectividad, porque realmente no seleccionan nada. Por cierto, incluso esos datos procedentes de las pruebas de acceso a la universidad, aunque están disponibles, son difícilmente accesibles, porque, en muchos casos, son cuidadosamente ocultados no vaya a ser que alguien pueda extraer consecuencias inconvenientes de dichos datos. Como más adelante comentaré, la escandalosa fobia a evaluar en la educación española se extiende también a la evaluación de los centros.

**La irrupción de las evaluaciones PISA y la propuesta de aumentar el gasto en**



### **educación para solucionar el problema de la baja calidad de una enseñanza comprensiva mal instrumentalizada**

Recientemente, sin embargo, ha habido un acontecimiento inesperado que ha puesto de manifiesto las miserias del sistema. Se trata de las evaluaciones PISA. Las evaluaciones PISA han acabado con la placidez en la que se desenvolvía el sistema educativo en nuestro país, originando un terremoto que ha sacudido los cimientos del sistema mismo. Ciertamente, al principio algunos intentaron minimizar el efecto PISA, propugnando que la solución del problema estaba simplemente en entrenar a los alumnos a hacer pruebas PISA, pero pronto esta posición se hizo insostenible y se convino que los males del sistema eran mucho más profundos. Ya no se puede especular con que unos tienen una opinión y, otros, otra, sino que se hace necesaria una investigación sobre los males de la educación en España. Cuidado, no debe pensarse que las evaluaciones PISA pueden servir de base a dicha investigación, porque estas evaluaciones se realizan sobre muestras que, aunque representativas, no son lo suficientemente exhaustivas como para emprender una investigación rigurosa<sup>9</sup>.

Uno de los datos más significativos que se desprenden de las evaluaciones PISA es que

el sistema español parece reunir aquellas características que mejor definen a una enseñanza comprensiva mal implementada. No sólo no consigue recuperar a los más desaventajados, sino que tampoco logra el desarrollo de los más aventajados. Los malos resultados de las pruebas PISA se deben fundamentalmente a estos dos efectos. El rendimiento de los peores es inferior al rendimiento de los peores en otros sistemas y el rendimiento de los mejores es también inferior al rendimiento de los mejores en otros sistemas.

Hasta la irrupción de las pruebas PISA, se suponía que la calidad de la enseñanza dependía de la cantidad de dinero que invirtieran los diferentes gobiernos. Cuanto mayor fuera la inversión mayor sería la calidad. Se enfatizaban, sobre todo, algunos capítulos, como contratar nuevos profesores para disminuir la ratio alumnos-profesor, mejorar las instalaciones o, todavía más sorprendente, comprar ordenadores. En realidad, los datos aportados por el informe de la OCDE (2005) demuestran que el gasto en educación por alumno en porcentaje del PIB per cápita no correlaciona con la calidad de la enseñanza y en los sucesivos informes vuelve a confirmarse este efecto. Probablemente, los que se definen a sí mismos como defensores de la calidad de la enseñanza pública y se limitan a reivindicar

9. Las evaluaciones PISA, sin embargo, sí que han contribuido a la investigación educativa, especialmente en lo que se refiere a la educación comparada, porque han permitido contar con datos equiparables respecto a los logros de los distintos sistemas educativos. Gracias a estos datos se han podido desmontar numerosos mitos que circulaban en la educación.

un aumento del gasto en educación, podría ser que estuvieran alentados por aquellas empresas u organizaciones que obtienen beneficios con la educación. De otro modo no se entiende que, en su interés por la mejora en la calidad de la enseñanza, su reivindicación se reduzca a aumentar el gasto en educación, especialmente si se considera que el gasto en educación por alumno en porcentaje del PIB per cápita es en nuestro país uno de los más altos en el conjunto de los países de la OCDE y de la UE y está por encima de la media en ambos conjuntos de países si se considera, únicamente, el gasto absoluto por alumno. Hay, sin embargo, una trampa que suelen hacer los partidarios de que no se toque nada, excepto aumentar el gasto. Se trata de calcular el gasto general en educación en relación con el PIB. Haciendo este cálculo, España no sería de los países que más gastaran. La razón es que, por motivos demográficos, nuestro país tiene muchos menos alumnos. Para saber si se gasta mucho o poco en educación, el cálculo que hay que hacer es el del gasto por alumno en porcentaje del PIB per cápita, que es el indicador más preciso del esfuerzo económico que hace un país en educación o, si se quiere, dejémoslo simplemente en gasto absoluto por alumno.

Puede que en la reivindicación de aumentar indiscriminadamente el gasto público en educación para mejorar la calidad de la enseñanza se esconda la pretensión de que aumente la plantilla de profesores en la enseñanza pública, a través de la disminu-

ción de la ratio alumnos-profesor. Es verdad que, durante décadas, en muchos países se ha pretendido aumentar la calidad de la enseñanza disminuyendo la ratio alumnos-profesor, de modo que en algunos países se ha producido una gran disminución de la ratio, en otros una menor disminución y en otros se mantuvo. Esta variabilidad en las ratios, junto con los datos de la calidad de la enseñanza en los distintos países, proporcionados por las evaluaciones PISA, ha permitido la realización de estudios trasversales y longitudinales que han demostrado que la ratio alumnos-profesor no tiene nada que ver con la calidad de la enseñanza. En España, según el informe de la OCDE (2012) la ratio alumnos-profesor era de las más bajas del mundo junto con Portugal. La media de esta ratio en los países de la OCDE se situaba en el 13,8, mientras que en España era del 8,6 y en Portugal del 7,6 y ya conocen ustedes nuestros resultados y los de Portugal en las evaluaciones PISA. Entre 2000 y 2010 el número de alumnos por clase disminuyó en Portugal desde 14,8 alumnos por clase a 9,8 y en España desde 20,6 a 14,9, según los mismos datos de la OCDE (2012), y esas disminuciones en el tamaño de los grupos tampoco se reflejaron en ninguna mejora en la calidad.

Abundando en esta cuestión de la ratio alumnos-profesor y el tamaño de los grupos, debe reconocerse que son medidas demasiado genéricas. La primera se obtiene dividiendo el número de alumnos totales por el número total de profesores y la segunda

dividiendo el número de alumnos por el número de grupos. En ambos casos estas medidas van aumentando desde la enseñanza infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria y terciaria y no está claro cuál es el tamaño de clase óptimo en cada uno de estos niveles. Hay una cierta polémica sobre si la disminución en el tamaño de los grupos produce o no un aumento en la calidad de la enseñanza. En 1996 el Estado de California en Estados Unidos decretó de la noche a la mañana una disminución del tamaño de los grupos, invirtiendo una desmesurada cantidad de fondos públicos para contratar a nuevos profesores<sup>10</sup>. La consecuencia fue que el rendimiento alcanzado por los alumnos resultaba ser inferior al que se obtenía antes del cambio. A los pocos años el Estado de Florida repitió la experiencia, también con una fuerte provisión de fondos, con resultados igualmente negativos. Ehrenberg, Brewer, Gamoran y Willms (2001) han publicado un estudio en el que demuestran que la disminución en el tamaño de los grupos tiene un impacto inapreciable en la calidad de la enseñanza, a pesar del tremendo gasto que representa. Como se ha dicho, los datos ofrecidos por las evaluaciones PISA han arrojado nueva luz a esta polémica, confirmando la falta de correlación entre el tamaño de los grupos y la calidad de la enseñanza. Esta falta de correlación se produce en una buena parte por lo que se conoce como el "efecto asiático". En los países asiáticos avanzados, como

Japón, Corea del Sur o Taiwán el tamaño de los grupos es muy superior al tamaño estándar y, sin embargo, los resultados son óptimos. Whitehurst y Chingos (2011) estiman que, en los Estados Unidos, aumentando en sólo un alumno el tamaño de los grupos se ahorrarían 1.2 billones de dólares, al prescindir del 7% de los profesores. Si ese 7% de profesores de los que se prescindiera fueran los peores, el resultado sería que ese aumento en el tamaño de los grupos produciría una tremenda mejora en la calidad de la enseñanza.

Ciertamente, en aquellas situaciones de enseñanza comprensiva donde los grupos son muy heterogéneos en nivel de conocimientos se producen problemas de boicots a las clases por parte de aquellos alumnos que se sienten excluidos. Como se dijo al principio, cuando los grupos son heterogéneos el profesor tiene que decidir a quién dirige su enseñanza excluyendo al resto, haciendo que los excluidos boicoteen la enseñanza. En estas circunstancias el profesor tiende a pensar que, disminuyendo el número de alumnos a controlar, podrían paliarse los problemas de disciplina. Pero esa creencia se ha demostrado falsa. Para ser breve, si hay sólo dos alumnos en un grupo y ambos cuentan con distintos niveles de conocimiento no se puede enseñar simultáneamente a los dos. A nadie se le ocurre contratar un profesor particular de matemáticas para que dé clase en una misma hora a sus

10. Ésa es una de las razones por las que el Estado de California se encuentra actualmente en quiebra.

dos hijos de diferentes edades.

Para ser exhaustivo debo señalar que, aunque en términos generales se ha demostrado que el tamaño de los grupos no tiene ningún efecto sobre la calidad de la enseñanza, una investigación más detallada sí que ha mostrado que una disminución en el tamaño de los grupos tiene un efecto beneficioso, aunque muy leve, cuando se trata de grupos de alumnos problemáticos. De nuevo volvemos a lo de siempre. Puede que el efecto sea leve porque ningún buen profesor quiere dar clase a alumnos problemáticos. Para que la enseñanza compensatoria surta efecto, es necesario volcar en ella auténticos especialistas, no contratar a más profesores. Esto primero es lo que hacen los sistemas educativos de éxito.

Siguiendo con los alumnos problemáticos, en nuestro país conviven diversos programas para alumnos con necesidades especiales, como aquellos que sufren alguna discapacidad, los pertenecientes a grupos marginados, los de incorporación tardía o los procedentes de contextos conflictivos. Uno de los logros más importantes de estos programas es que el grado de inclusión de este tipo de alumnos con dificultades es de los más altos del mundo y, en términos generales, se puede decir que han tenido un cierto éxito. Me gustaría resaltar que el relativo éxito de estos programas se debe a una cierta planificación impulsada por las organizaciones que velan por la incorporación de estos alumnos a la corriente edu-

cativa general. Esta planificación consiste, básicamente, en conseguir una integración eficaz en la enseñanza primaria que permita el acceso a la enseñanza secundaria en una relativa igualdad de condiciones. Nunca puede pretenderse que el problema se resuelva en la enseñanza secundaria.

Sin embargo, hay un gran número de alumnos que, no perteneciendo a ninguno de estos grupos, quedan rezagados. En relación con estos alumnos, la enseñanza compensatoria se materializa en las llamadas clases de refuerzo. Se supone que cuantos más profesores se destinen a las clases de refuerzo mayor será la eficacia de dichas clases. Nadie se plantea qué es lo que ocurre en estas clases, quiénes son los encargados de impartirlas, ni si hay un plan estratégico de recuperación de los alumnos con problemas. En algunos casos se recurre a los recién llegados, a veces con una dudosa cualificación, para impartir este tipo de clases. En todo caso, en la opinión de una cierta mayoría, la solución consiste siempre en contratar más profesores. Imaginemos por un momento que esas clases no sirvieran de nada, la contratación de más profesores sólo redundaría en un mayor gasto, sin ningún beneficio. Como ha demostrado la investigación educativa, la contratación de más y más profesores trae como consecuencia que se incorporen al sistema personas con cada vez menor cualificación. Creo que habría que preguntarse acerca de los logros de la enseñanza compensatoria en nuestro país. Los datos

sobre el fracaso escolar quizá puedan contestar a esta pregunta, aunque siempre habrá alguien dispuesto a aducir que el fracaso de la enseñanza compensatoria se debe a la escasez de profesores, sin preguntarse acerca de las razones por las que la enseñanza compensatoria ha resultado ser tan ineficaz.

Hay, además, otra perversión en esto de la ratio alumnos-profesor. Para intentar eludir cuestiones políticas candentes en nuestro país, me referiré a lo que ocurre en el Reino Unido. En este país casi todo el mundo está de acuerdo en que la ratio alumnos-profesor es irrelevante para la calidad de la enseñanza. Desde los años 80 hasta el 2004, la ratio alumnos-profesor bajó de 23 a 1 a 15 a 1, pero la calidad de la enseñanza no experimentó ningún progreso apreciable. Sin embargo, las *unions* —los sindicatos— son los únicos que siguen atrincherándose en esta reivindicación<sup>11</sup>. La razón es que, al disminuir la ratio alumnos-profesor, se aumenta la oferta de trabajo en la enseñanza. En otras palabras, la educación no sólo tiene que resolver el problema de las desigualdades sociales —que no ha creado—, sino que también tiene que resolver el problema del desempleo —que tampoco ha creado—, aunque, ciertamente, si mejorara la calidad de la enseñanza, la educación sí que podría contribuir a paliar el problema del desempleo, aumentando la empleabili-

dad de nuestros jóvenes.

La insistencia en convertir la educación en una fuente de oferta de trabajo tiene, además, efectos colaterales muy indeseables. En la universidad, por ejemplo, existe una obsesión por crear cada vez más plazas de profesor. Durante muchos años, en los que hubo una acelerada afluencia de alumnos, la creación de nuevas plazas se justificaba por el creciente número de alumnos que se incorporaban a las facultades. En esa época la premura en la incorporación de nuevos profesores, entre los que me cuento (en mi caso, fui reclutado en el bar de la facultad, tomándome un café), hizo que disminuyeran las exigencias para que un profesor fuera contratado, con el consiguiente deterioro en la calidad del profesorado. Cuando el número de alumnos dejó de crecer tan aceleradamente, algunas facultades mantuvieron el ritmo de creación de plazas, facilitando al máximo el ingreso de nuevos alumnos, lo que produjo una disminución en los niveles de aptitud del alumnado y el consiguiente deterioro de la enseñanza. En nuestros días, en los que se ha estancado o, incluso, disminuido el número de solicitudes de ingreso, la estrategia que se ha seguido en algunos centros para poder seguir contratando profesores ha sido la de aumentar el número de asignaturas, lo que en algunos casos ha dado lugar a planes de estudios demenciales. Pero hay más, en

11. A decir verdad, hay otro sector de la educación que presiona fuertemente por la disminución del número de alumnos por grupo. Se trata de los padres, que intuitivamente creen que, con esta disminución, sus hijos van a recibir una atención más personalizada; atención que ellos, por las razones que sea, no pueden prestarles.

la universidad, no sólo se ha abultado el número de profesores, sino que también se ha contratado a una ingente cantidad de personal de administración y servicios (PAS). En algunas facultades se da la tremenda extravagancia de que la proporción PAS-profesor llega a ser de 3 a 1. Con toda probabilidad no faltará quien proponga que lo que hay que hacer no es disminuir el número de los PAS, sino aumentar el número de profesores con el fin de atemperar esa proporción tan descabellada.

#### **La homogeneidad de los grupos y el problema de los métodos de reclutamiento del profesorado en nuestro país**

Llegados a este punto, voy a proporcionar un ejemplo muy sencillo que considero ilustrativo, para pasar a una pequeña disquisición sobre los métodos de reclutamiento del profesorado en la enseñanza secundaria en nuestro país.

Empecemos con el ejemplo. Las academias de inglés tienen un estricto control para asignar a los alumnos a distintos grupos en función de los conocimientos del idioma que poseen. Probablemente, los alumnos procedentes de las clases sociales más desfavorecidas tengan, en términos generales, un conocimiento del inglés menor que los procedentes de las clases más favorecidas, pero a nadie se le ocurre criminalizar a las academias de inglés por contribuir a la segregación social. El éxito o el fracaso de

las academias de inglés no estriba en su capacidad para integrar a alumnos procedentes de distintos grupos sociales, sino en su competencia para enseñar inglés, que en gran parte se debe a las estrategias que emplean para reclutar a buenos profesores.

En cuanto a los métodos de reclutamiento de los profesores, me gustaría empezar por decir que la tradición de la enseñanza del bachillerato en España ha sido una tradición de excelencia. Los Institutos de Enseñanza Media eran referentes culturales en las ciudades que no contaban con universidad, pero en los que daban clase muchos de los grandes intelectuales de la época. Después de la guerra civil se dismantelaron las universidades, las escuelas normales del magisterio y la enseñanza primaria en su conjunto. Pero se preservó en cierta medida la calidad de la enseñanza en los Institutos de Enseñanza Media, porque se mantuvo un sistema de acceso muy estricto. Las oposiciones a catedrático de instituto eran difícilmente manipulables. Les voy a contar una anécdota. Como después de la guerra civil las universidades quedaron desoladas se intentó echar mano de los pocos catedráticos de instituto que quedaron después de la represión, pero muchos de estos catedráticos reivindicaron su prestigio y se negaron a incorporarse a la universidad. Posteriormente esta tradición se deterioró un tanto por razones que tienen que ver con la afluencia masiva de alumnos a la educación secundaria y la consiguiente relajación en los procedimientos de selec-

ción del profesorado y en la ubicación por asignaturas de dicho profesorado.

Básicamente, en mi opinión, hubo tres factores que determinaron el deterioro en la calidad del profesorado en la enseñanza secundaria. El primero fue que con las sucesivas reformas educativas los profesores de la enseñanza primaria accedieron subrepticamente al primer ciclo de la secundaria, de manera que a muchos profesores se les encargó o eligieron impartir asignaturas de las que no habían cursado la carrera correspondiente. Debe insistirse en que, como se decía más arriba, una de las características definitorias de los profesores de la enseñanza secundaria es el dominio de la materia que imparten. En numerosos estudios se ha demostrado que lo que mejor caracteriza a un buen profesor de secundaria es el dominio del contenido de su asignatura (p. ej., Aparicio, 2003; Monk, 1994; Walsh y Tracy, 2005; Wenglinsky, 2000, 2002). Desde la perspectiva de los procesos de acceso a la docencia, eso obligaría a que, en el reclutamiento inicial del profesorado de enseñanza secundaria deba exigirse, al menos, la titulación universitaria correspondiente a la asignatura para la que han sido seleccionados<sup>12</sup>.

Un segundo factor es que, como consecuencia del ajuste de horarios y otras razones en las que no me voy a explayar, se produjo en los centros una relativa desubicación de los profesores en algunas asignaturas, como físicos enseñando Química, ingenieros técnicos enseñando Matemáticas o filósofos enseñando Psicología. Esta desubicación inicial ha ido acrecentándose en algunos casos hasta llegar a consolidarse. Por ejemplo, en un estudio que emprendimos hace unos años varios colegas y yo sobre la enseñanza de la geografía en el bachillerato, se pudo constatar que era muy raro encontrar que las clases de geografía fueran impartidas por geógrafos<sup>13</sup>.

Un tercer factor, quizá el más importante, es que la enorme afluencia de alumnos a la enseñanza secundaria producida a partir de los años 70 obligó a contratar a miles de profesores interinos que hizo que se creara un grave problema de inestabilidad laboral. Se suele decir que el primer gobierno de la democracia con la UCD acudió a la rápida solución de convertir en funcionarios a los interinos de los institutos, contribuyendo, así, al primer deterioro producido en el profesorado de la enseñanza secundaria.

12. En los últimos años de la dictadura franquista, los que nos oponíamos al régimen reivindicábamos, a través del Colegio de Doctores y Licenciados, que los profesores de las distintas materias contaran con el título específico en esas materias. Bien es verdad que esta reivindicación se originó como consecuencia del escándalo que suponía la existencia, en los colegios religiosos, de profesores que podían estar dando Química, Biología o Matemáticas, habilitados por sus estudios de Filosofía y Teología. Sin embargo, ello hizo que en aquella época se profundizara en la importancia de esta exigencia. Después de la muerte de Franco esta reivindicación, tan obvia desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, fue difuminándose poco a poco, por razones que sería prolijo de explicar.
13. Una de las razones por las que se produce este fenómeno es por la existencia en nuestro país de asignaturas compuestas como Física y Química o Geografía e Historia. Esperemos que a nadie se le ocurra instaurar una asignatura de Literatura y Matemáticas.

Pero la cosa no se saldó con estas medidas. Siguieron contratándose interinos que al final también se convirtieron en funcionarios acumulando años de experiencia. Es decir, cuanto mayor era el número de años que habían estado enseñando, mayor era el mérito que contraían en las sucesivas oposiciones. Así, por mor de las reivindicaciones sindicales en aras de la consolidación en el empleo, llegó un momento en el que los años de experiencia llegaron a constituir el mérito principal para acceder a un puesto de profesor funcionario. Absolutamente todas las investigaciones que se han realizado hasta el momento demuestran que los años de experiencia, que sobrepasen uno o dos años, no tienen nada que ver con la calidad del profesorado (pueden consultarse, por ejemplo, Rivkin y Hanushek, 2003 o Walsh y Tracy, 2005)<sup>14</sup>, pero en nuestro país sigue siendo un factor importante para consolidarse como profesor en la enseñanza secundaria que, además, dado el sistema del funcionariado, no tiene marcha atrás.

### Los requisitos que deben cumplirse para la instrumentalización de una enseñanza comprensiva eficaz

Para concluir, el mensaje principal de este artículo es que una mala implementación de la enseñanza comprensiva desemboca en una enseñanza selectiva mucho más sangrante que aquella a la que vino a sustituir y que, además, produce una disminución dramática en los niveles de logro de los alumnos en la enseñanza pública, especialmente de aquellos que pertenecen a las clases sociales más desfavorecidas. La situación llega al paroxismo cuando se repara que para muchos la solución, ante este estado de cosas, consiste en lograr que todos los jóvenes lleguen a la universidad, sea cual sea su nivel y sus posibilidades de aprovechar una enseñanza universitaria. Así, la demagogia, no sólo nos ha llevado al deterioro de la enseñanza secundaria, sino también al tremendo deterioro que ha sufrido la universidad.

Las ventajas de la enseñanza comprensiva en la educación secundaria son múltiples y aceptadas universalmente, pero este tipo de organización de enseñanza suele desembocar de modo encubierto en una escuela selectiva y en un deterioro de la enseñanza, si no se cumplen ciertos requisitos.

El primero de estos requisitos es que las

14. Los años de experiencia determinan, además, el salario a percibir, de modo que puede ocurrir que un mal profesor perciba un mayor salario que un buen profesor, simplemente porque lleva más años en la enseñanza. La contrapartida de esta incongruencia en las diferencias salariales es que, en los países donde el profesor no es funcionario, las escuelas tienden a desprenderse de algunos buenos profesores con muchos años de servicio, porque son más caros.

15. En nuestro país, una de las herencias más destacadas que nos dejó la Institución Libre de Enseñanza es que, aunque se originó en la universidad, pronto enfatizó la importancia de la enseñanza primaria. Durante la II República la enseñanza primaria tuvo un extraordinario auge que se vio demolido después de la guerra civil, pero que, por diversas razones, no ha llegado a recuperarse desde la muerte de Franco hasta nuestros días.



diferencias en los niveles de aptitud de los alumnos se vean reducidas al mínimo, a través de una enseñanza primaria eficiente que debe hacer especial hincapié en los alumnos más desfavorecidos<sup>15</sup>. Esto se logra, fundamentalmente, consiguiendo que, a través de procesos de selección adecuados, sean los mejores los que ingresen como profesores en la enseñanza primaria, que es lo que ocurre, según todos los informes, en los sistemas educativos de éxito. Como ha puesto de manifiesto el informe de la consultora McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), uno de los instrumentos por los que los sistemas educativos de éxito consiguen incorporar a los mejores como profesores es el de los métodos de selección del profesorado.

El segundo, referido ya a la enseñanza secundaria misma, es que la enseñanza comprensiva no es posible sin contar con una inmensa mayoría, si no la totalidad, de profesores de excelencia, lo que también se logra a través de sistemas de selección apropiados<sup>16</sup>. Como se ha dicho, si en la enseñanza comprensiva se cuenta con buenos y malos profesores, estos últimos tenderán a asignarse a los peores estudiantes. La importancia del efecto profesor, que todos hemos experimentado introspectivamente, ha sido confirmado por la investigación educativa. Por otra parte, el efecto en los alumnos

de haber tenido un mal profesor es muy persistente. Es decir, no se neutraliza por el hecho de tener un buen profesor el curso siguiente. Sanders y Rivers (1996) hicieron un estudio longitudinal de distintos grupos de alumnos que habían tenido mejores o peores profesores a lo largo de tres cursos y comprobaron las enormes diferencias en el rendimiento académico de los alumnos en función de la calidad del profesorado que hubieran tenido. La persistencia en el efecto del buen profesor traspasa, incluso, los límites de la educación formal y se prolonga en la vida posterior del alumno (Hanushek y Rivkin, 2012).

El tercero es que han de ponerse en marcha estrategias eficaces para la enseñanza compensatoria. Los sistemas educativos de éxito no se caracterizan tanto por desarrollar las potencialidades de los que más saben, que también, sino por desarrollar al máximo las de los que menos saben. Pero, de nuevo, para eso se necesitan buenos profesores y lo que ha venido ocurriendo en todos los sistemas, excepto en los más eficaces, es que a los alumnos más desfavorecidos se les asigna siempre los peores profesores. En un sistema en el que todos los profesores tienen una alta cualificación el problema se revierte, porque algunos, siendo tan buenos como sus colegas, sienten la propensión a

16. Dado el sistema de funcionamiento que tenemos en nuestro país, algunos han propuesto que una posible solución a los malos profesores en la enseñanza secundaria sería la de programar cursos de formación para profesores en servicio. Cualquiera que haya participado en esos cursos, como es mi caso, sabe de la inutilidad de los mismos. Esta percepción subjetiva ha sido confirmada por la investigación educativa (véase, p. ej. Walsh, y Tracy, 2005). Ello no obsta para que haya un cierto margen de mejora en el profesorado, pero siempre que se trate de buenos profesores de inicio y a través de actividades, que no cursos, adecuadas.

enfrentarse al reto de recuperar a los más rezagados.

Hay un cuarto requisito que se ha señalado de modo recurrente en los informes sobre las claves que determinan el éxito de algunos sistemas educativos. Se trata de conceder a los centros una amplia autonomía, acompañada de una estricta evaluación de los resultados alcanzados por dichos centros. La razón, por la que el éxito de la enseñanza comprensiva depende en cierta medida de la autonomía que se concede a los centros, estriba en que la problemática educativa es en gran parte específica de la comunidad local a la que pertenece el centro. En nuestro país se ha producido un fenómeno verdaderamente curioso, respecto a lo que ocurre en otros países. Se ha confundido la autonomía de las comunidades autónomas con la autonomía de los centros. Se ha supuesto que los centros tenían autonomía porque la tuvieran las comunidades autónomas. Cuando los responsables de la educación en España reconocían la importancia de conceder autonomía a los centros, se limitaban a conceder más autonomía a las comunidades autónomas. De hecho, las autoridades educativas autonómicas han llegado a ejercer un control brutal sobre los centros de enseñanza, cuya capacidad de decisión se ha reducido al mínimo. Según los datos de la OCDE (2012) España junto con Grecia son los países cuyos centros

gozan de menor autonomía<sup>17</sup>. A ello hay que añadir la tremenda resistencia que se produce en nuestro país a evaluar los resultados obtenidos por los centros.

En el curso de la última redacción de este artículo he podido acceder a un trabajo de Hanushek, Link y Woessmann (en prensa), en el que, comparando los resultados PISA obtenidos por los diferentes sistemas educativos con mayor o menor autonomía de los centros, concluyen que la autonomía de los centros es beneficiosa en aquellos sistemas cuyos logros son mejores, pero no tanto en aquellos cuyos logros son peores. Es algo semejante a lo que ocurre con las evaluaciones externas o reválidas que son tanto más necesarias cuanto peores son los resultados del sistema. Así pues, parece que una cierta intervención centralizada sería una medida a tomar en aquellos sistemas con peores resultados, para que, con la progresiva mejora del sistema, vaya concediéndose a los centros una cada vez mayor autonomía. Todo ello siempre acompañado de una estricta evaluación de los centros. Nuestro país se sitúa en el peor de los escenarios posibles. La intervención centralizada no es factible por la existencia de las comunidades autónomas, ni tampoco, como se ha dicho, la autonomía de los centros por el control que éstas ejercen sobre los mismos.

Un apunte final, si lo que pretendemos

17. Una de las razones por las que los centros tienen muy poca capacidad de maniobra se debe a la esclerosis que supone el sistema del funcionariado. Esta esclerosis se acentúa por las presiones de los sindicatos para la consolidación en el empleo de los que todavía no son funcionarios.

de la educación es que oferte puestos de trabajo de profesores para personas que no han conseguido profesionalizarse en otras áreas de la actividad económica e instamos a que el nivel de los alumnos sea cada vez más bajo para lograr una falsa igualdad de

oportunidades, entonces no hay esperanza. Estamos contribuyendo a anular los dos efectos que, como he explicado en otra ocasión (Aparicio, 2003), determinan la calidad de la enseñanza: el efecto profesor y el efecto alumno. Naturalmente, siempre

podemos intentar aumentar el gasto a ver qué pasa. Por ejemplo, dotando a las escuelas de más ordenadores, construyendo campos de baloncesto, contratando cada vez a más profesores o aumentando hasta el infinito el número de becas para aquellos que jamás van a aprovecharlas.

## Bibliografía

- APARICIO, J. J. (2003). Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 7-30.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best performing school systems came out on top*. McKinsey&Company. Existe una versión al español del informe McKinsey con el título de, "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos".
- BERNSTEIN, B. (1971-1990). *Class, codes, and control*. Vol. I: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (1971)*; vol. II: *Applied Studies Towards a Sociology of Language (1973)*; vol. III: *Towards a Theory of Educational Transmissions (1975)*; vol. IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse (1990)*. Londres: Routledge. El primero de estos volúmenes fue traducido al español por Akal con el título de *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal (1989). El tercero, también por la misma editorial con el título de *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal (1988). El cuarto fue traducido al español por Morata con el título de: *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata (1993).
- EHRENBERG, R. G., BREWER, D. J., GAMORAN, A. y WILLMS, J. D. (2001). Does Class Size Matter? *Scientific American*, 285, 78-85.
- HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F., O'BRIEN, D. M. y RIVKIN, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality* (Working Paper 11252). Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- HANUSHEK, E. A., LINK, S. y WOESSMANN, L. (en prensa). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*.

- HANUSHEK, E. A. y RIVKIN, S. G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157.
- MONK, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- OECD (2005). *Education at a glance 2005: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD.
- RIVKIN, S. y HANUSHEK, E. (2003). How to improve the supply of high quality teachers. En D. Ravitch (ed.), *Brookings Papers on Education Policy 2004*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- SANDERS, W. L. y RIVERS, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- WALSH, K. y TRACY, C. (2005). *Increasing the Odds: How Good Policies Can Yield Better Teachers*. Washington, DC: National Council on Teaching Quality.
- WENGLINSKY, H. (2000). *Teaching the teachers: Different settings, different results*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- WENGLINSKY, H. (2002). How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance, *Education Policy Analysis Archives*, (10)12, 41-72.
- WHITEHURST, G. J. y CHINGOS, M. M. (2011). *Class Size: What Research Says and What it Means for State Policy*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

## Resumen

En el presente artículo se hace una breve descripción de las vicisitudes históricas por las que ha pasado la enseñanza comprensiva en el Reino Unido, que es donde se origina esta forma de organización de la enseñanza. Al hilo de esta descripción se señalan los pros y los contras de la enseñanza comprensiva, para pasar a discutir hasta qué punto se han resuelto los problemas para los que fue diseñada. En una segunda parte, se explica el modo en que la escuela comprensiva se ha implementado en nuestro país, tratando de analizar si dicho modo de implementación ha sido beneficioso para la enseñanza. En este contexto se examinan algunos de los males de nuestro sistema educativo en relación con el bachillerato.

*Palabras clave:* enseñanza comprensiva, educación y clase social, educación e igualdad de oportunidades, calidad de la enseñanza.

## Abstract

This paper starts with a brief description of the historical vicissitudes which comprehensive education has going through in the UK, which is where this form of organization of teaching was originated. In line with this description, the pros and cons of comprehensive education are pointed out, to go on to discuss to what extent the problems for which it was designed have been solved. In a second part, it is explained how the comprehensive school has been implemented in our country, trying to analyze whether this way of implementation has been beneficial for teaching. In this context, some of the ills of our education system in relation to the baccalaureate are scrutinized.

*Key words:* comprehensive education, social class and education, equality of educational opportunities, quality of teaching.

**Juan José Aparicio**

Universidad Complutense de Madrid

[jjaparc@ucm.es](mailto:jjaparc@ucm.es)

