

LA INVESTIGACION SOBRE LA ESCUELA INTEGRADA EN INGLATERRA

John EGGLESTON *

La introducción de la educación integrada (comprehensive) en muchos países desarrollados del mundo debería, en teoría, haber proporcionado a los investigadores educacionales las más relevantes oportunidades: identificar los aspectos educacionales apropiados y luego guiar su eficacia. Sin embargo, esto no ha ocurrido en ningún sitio. Tal como informaba Fend (1977), en la República Federal de Alemania y Dahllöf (1977) en Suecia, los estudios sobre la escolaridad integrada han sido esporádicos y en los mejores de los casos se han vinculado sólo parcialmente a decisiones de política a seguir. En su lugar, las prisas de los políticos y administradores —los votos deben contarse y los niños escolarizados— han vuelto a crear las complejidades inexploradas y las inconsistencias conflictivas que han caracterizado cada sistema educativo conocido hasta la fecha. Estos «imperativos del sistema» han sido glosados recientemente por Whiteside (1978).

La situación también indica, como siempre, que cualquier resultado de los hallazgos de los investigadores tiene probabilidades de ser utilizado, pero lentamente. Los colegios están construidos para que duren un siglo, los profesores están preparados para que duren casi medio siglo y los estudiantes ingresan en cursos con una duración de hasta una década. La investigación sobre la enseñanza integrada es, en su naturaleza y problemas inherentes, notablemente similar a la mayoría de las demás investigaciones educacionales. Puede argüirse si pudiera ser de otro modo. La exposición de Dahllöf sobre la situación sueca, donde probablemente haya sido mayor el papel del investigador que, en cualquier otro sitio, señala las impurezas inherentes a cualquier aspecto de la investigación pedagógica:

«Permítannos de momento señalar meramente que una reforma importante —a nivel nacional, regional o local— se lleva generalmente a cabo porque el viejo sistema ha despertado críticas en el sentido que no es capaz de conseguir las metas nuevas o que se valoran ahora más que antes. Los serios portavoces de la reforma están generalmente dispuestos a pagar algo por los favores que desean alcanzar. El fascinante problema para investigadores educacionales u otros en ciencias sociales —e igualmente para los políticos— es saber qué condiciones son necesarias y qué medidas se tienen que adoptar para conseguir efectuar la reforma con éxito, aunque sea moderado, y ¿en qué condiciones y hasta qué punto tenemos que pagar los costos, cuantitativa y/o cualitativamente?» (pág. 44).

Aunque las perspectivas para investigación científica «pura» y el uso de sus resultados puedan parecer desalentadoras, sin embargo, no existe duda de que la existencia de la investigación tiene efectos importantes en los acon-

(*) Catedrático de la Universidad de Keele, Inglaterra.

tecimientos. En ningún sitio está más claro que en el caso de la gradual transferencia desde la educación selectiva a la integrada en muchas sociedades. La labor de los investigadores educacionales, quizá más notablemente que la de los sociólogos y psicólogos sociales, ha desempeñado un papel importante al proporcionar el concepto de igualdad de oportunidades en educación, introduciéndolo en la concienciación política y de ese modo influenciando poderosamente hacia una «solución integrada».

La investigación educacional de los años 50 y 60 prestó amplia atención al hecho de que las escuelas secundarias separadas para los capacitados académicamente y los «otros» daba por resultado una distribución social al igual que de capacidad para la oportunidad; que los niños de la clase media tenían muchas más probabilidades de ingresar en la escuela académica, permanecer y pasar con éxito los exámenes y pasar a la educación superior y adquirir para sí mismos igualmente la categoría de clase media. En resumen, se vio que era un proceso de reproducción social, como han indicado Bourdieu en Francia, Halsey y Floud en Inglaterra y muchos otros. Además de esto, se hizo evidente que había un número importante de niños de la clase trabajadora, algunos con un nivel de inteligencia comprobado muy alto, que veían cerrarse esa puerta. Algunos, por razones sociales, al igual que educacionales, eran relegados a las vías inferiores de las escuelas primarias y rodeados de bajas esperanzas, seguían en las escuelas modernas y abandonaban pronto. Otros, por falta de capacidad lingüística y más bajo desarrollo intelectual, no dejaban ver suficientemente pronto sus aptitudes y perdían de ese modo su oportunidad de ser seleccionados. Otros, aunque fueran seleccionados, se encontraban faltos de apoyo, tanto en su hogar como en la comunidad y no alcanzaban grandes resultados o abandonaban pronto. La solución a esos problemas se vio que era un sistema en el cual las oportunidades continuaran abiertas para todos —o la mayoría— durante los períodos de escolaridad en los cuales se lleva a cabo la identificación individual y desarrollo de las aptitudes. Desde el punto de vista estructural se vio que la solución estribaba en un marco de educación secundaria integrada que sería extremadamente flexible, por lo menos hasta la edad de catorce años. El sistema debía acompañarse siempre que fuera posible, de medidas para el diagnóstico continuo de los niños por profesores sensibilizados para tal tarea y con la ayuda adicional de consejeros-guías.

Un segundo argumento a favor de la introducción de escuelas integradas resultó de la convicción que se necesitaban modificaciones —a menudo importantes— en el contenido del «currículum» (un argumento basado sobre estudios de las necesidades de las ocupaciones modernas), los puntos de vista de los empresarios y la realidad de las capacidades de los que salen del colegio. En parte, esto se expresó en términos de materias de estudio: que debería de haber cambios, por ejemplo, en el «currículum» de matemáticas y de física en una era de tecnología electrónica y de computadoras; cambios en la enseñanza del lenguaje en una era de nuevos medios de comunicación. Pero también hubo argumentos fuertes a favor de cambios en el concepto de aprendizaje del «currículum». Esto, en parte, partió de la convicción de que había que cambiar la importancia que se daba a los conceptos de aprendizaje de memoria, su valor y habilidad, por los de inventiva y creatividad. Este punto de vista se basó en los cambios ocurridos en los puestos de trabajo —el trabajo reiterativo en la fábrica o en la oficina lo lleva a cabo cada vez más la máquina, permitiendo a los seres humanos la

ejecución de las actividades de la que solamente ellos son capaces: pensar, adaptar, iniciar (aun cuando el diagnóstico corra a cargo de computadores)—, un cambio que queda reforzado por las duras realidades económicas de la sociedad occidental contemporánea. Estas realidades pesan de un modo particular sobre las antiguas industrias de trabajo intensivo que en el pasado empleaban tantos jóvenes que salían de la escuela con un repertorio convencional de conocimientos y adiestramientos aprendidos de memoria.

Estos argumentos reforzaron tan fuertemente el movimiento hacia escuelas integradas que se vio que, no solamente brindaban una oportunidad abierta y flexible, sino que también tenían currículos abiertos y flexibles, que pedían a los niños desarrollar modos de comprensión nuevos y a menudo interdisciplinarios que podrían prepararlos para responder de un modo más eficaz a las necesidades sociales y ocupacionales cambiantes y complejas de la vida moderna.

La lista de factores que llevó a la introducción de formas integradas de educación podría alargarse indefinidamente. Pero aunque se ampliara seguiría probablemente confirmando que las razones para la existencia de escuelas integradas son predominantemente ideológicas o políticas en su naturaleza, según informó, sin embargo, la investigación. En la mayoría de los países europeos la introducción de la educación experimental ha sido resultado de debates políticos y no ha ido precedida de una investigación exploratoria intensiva.

Más todavía, ha sido raras veces acompañada de la investigación y sólo ha sido esporádicamente seguida por ella. Y a pesar del fervor del debate ideológico, se introdujeron pocas formas experimentales con una estrategia planeada para paliar las desventajas y sólo de un modo poco frecuente, hubo intentos de preparar a los docentes para su nuevo papel. Por cierto, cuando la principal tendencia hacia la reorganización integrada empezó a finales de los años 60, muchos docentes se encontraron sin oportunidad de reconvertirse para una tarea fundamentalmente nueva y la emprendieron con sus estrategias anteriores de enseñanza y con sus ideologías ampliamente intocadas.

LA PRACTICA DE LA EDUCACION INTEGRADA

En estas circunstancias no es sorprendente que, cuando miramos la práctica de la educación integrada sea igual que la educación selectiva —compleja, diversa y nada uniforme—. Lo cierto es que raras veces puede poner en práctica sus principios fundamentales que deberían responder de un modo eficaz a las necesidades de todos los niños que vivan en el área de captación de una escuela integrada. La existencia de educación privada es la característica de muchos países y en algunos casos existe la educación estatal selectiva. Pero aun en donde sea mínima la versión «no-integrada», existen cierto número de situaciones donde la elección de los padres entre escuelas integradas, trae consigo una marcada desigualdad entre aquellos que asisten a las escuelas escogidas y los que no lo hacen. Y si no se aceptan los deseos de los padres, entonces se vuelve a una forma de escuela selectiva —aunque, desde luego, con diversos criterios. E, inevitablemente, las

áreas de captación son diferentes—, algunas escuelas sirviendo áreas afluentes «educacionalmente animadoras» y otras al revés. Solamente las políticas de área compleja de captación mixta pueden abordar este problema —y solamente de un modo incompleto.

Las escuelas en sí son ampliamente divergentes. Un reciente informe del Gobierno británico, **Aspectos de la Educación Integrada** (1977), da una lista de catorce tipos distintos de escuela integrada, basándose solamente en el criterio de diferencia de edad. Existen también diferencias, no siempre fáciles de catalogar, entre recursos, edificios, personal docente de la más fundamental naturaleza. Análogamente las organizaciones internas varían ampliamente. En algunas existe un elemento de abierta selección dentro de la escuela que guarda una notable semejanza con el sistema selectivo anterior. En otras existe una «selección oculta» claramente visible para docentes y discentes que arrastra consecuencias muy similares. Es, por lo tanto —esto es lo menos que se puede decir—, muy difícil identificar una categoría de «escuela integrada» en la mayoría de los diversos países que las han adoptado.

Sin embargo, hay que decir a su favor que los investigadores no han abandonado su investigación como algo imposible. Por el contrario, se ha emprendido una amplia tarea sobre la organización, enseñanza y objetivos de la educación integrada —al igual que en casi todos los demás aspectos de estas instituciones—. Es imposible incorporar todos estos desarrollos en este artículo. Afortunadamente no es necesario hacerlo, ya que la mayor parte ha sido recogido en una reciente publicación del Consejo de Europa, **Educación Experimental** (Eggleston, 1977), en la cual escritores de ocho países pasan revista a la investigación y la práctica. De acuerdo con ello, en este artículo se intentará ver en detalle los eventos de un país verdaderamente típico —Inglaterra y Gales.

DATOS DISPONIBLES SOBRE EDUCACION INTEGRADA EN INGLATERRA Y GALES

Si consideramos específicamente las escuelas integradas, quizá poco se pueda decir en Inglaterra y Gales con absoluta certeza —el número de escuelas integradas está aumentando—: de 262 en 1965 a 3.387 en 1976. El número de alumnos, en tanto por ciento, ha subido de 8,5 a 75,6 por 100 en el mismo período, y el número de alumnos que sale de escuelas que están clasificadas como integradas ha subido cada año con creciente rapidez. En 1964 era 6 por 100, en 1970 era 29 por 100 y en 1974 era 56 por 100. En 1976 se estimó que, aproximadamente, un 70 por 100 de todos los que salían de la escuela procedían de escuelas integradas.

Fuera de estas estadísticas básicas la situación sigue siendo oscura. No deja de ser sorprendente, en vista de la gama de variables, que los informes de investigación sean altamente cualificados. El estudio principal, llevado a cabo por la «National Foundation for Educational Research for England and Wales» ha traído relativamente poca luz. El informe final del estudio de seis años, «Una Apreciación Crítica de la Escolaridad Integrada» (Monks, 1972), ofrece poco más que la notable diversidad de escuelas en las que figuran

cada tipo de «curriculum», enseñanza, organización y distribución de oportunidades. Los estudios de menor escala, tales como los de Bellaby, «La distribución de "Deviance" entre estudiantes de trece a catorce años de edad» (revisado en 1977 bajo el título de «La Sociología de la Escolaridad Integrada»), indican que dentro de cada pequeño ejemplo de las escuelas integradas las realidades de vida son tan fundamentalmente diferentes que no se puede generalizar: que es virtualmente imposible aislar el término «integrada» como una sola variable significativa. Neave (1974), en su estudio «Cómo les fue», encuentra una dificultad similar en identificar las escuelas integradas «reales» —no solamente debido a la diversidad de formas, sino también debido a la relativa juventud de la mayoría de las escuelas y la multiplicidad de procedimientos en que han ido surgiendo a partir de otras escuelas.

RESULTADOS EN LOS EXAMENES

Con esas reservas en mente, miremos el principal foco de interés en las escuelas integradas —el rendimiento de sus estudiantes en los exámenes públicos—. Se ha derramado mucha tinta sobre este tema y es innegablemente cierto que, al comparar las formas integradas de la educación secundaria con las que no lo son, no suele compararse dos cosas iguales. Pero tomando las mejores cifras disponibles para Inglaterra y Gales de «Statistics of Education» (volumen anual publicado por el Departamento de Educación y Ciencia), la situación parece ser que los resultados de las escuelas integradas son aproximadamente iguales a los resultados totales que las escuelas «secondary modern» y «grammar schools» consiguen en áreas similares. La suma total tiene, desde luego, que tener en cuenta las diversas proporciones de niños que asisten a los diversos tipos de escuelas; en particular, la proporción de asistentes a la «grammar school» es raras veces más del 20 por 100 del grupo de edad correspondiente y está ahora bajando frente a la reorganización de la escuela integrada.

Si se toman en consideración los resultados del examen de las escuelas integradas, «modern» y «grammar», las cifras muestran una mejora general, tanto en los ingresos como en los aprobados. Pero la mejora general es algo mayor para las integradas, pese a su reclutamiento predominantemente «secondary modern». Durante ese período, los lazos entre las escuelas integradas y las universidades han crecido rápidamente. En 1964 un 6 por 100 de los estudiantes que ingresaban en la Universidad lo eran de escuelas integradas; en 1970 era el 25 por 100, y en 1974 era algo menos del 50 por 100. Parece claro que la tendencia se mantiene. (Es, desde luego, esencial para la supervivencia de las universidades y las politécnicas.)

Desde luego, nos damos cuenta que estas mediciones de los resultados son toscas y superficiales. A menos que pueda disponerse de cifras, tales como las del estudio I.E.A. para categorías individuales de escuelas, es difícil hacer más. (Se obtendrá una mejor información, sin embargo, del «National Assessment of Performance Unit» en los próximos cinco años.)

De vez en cuando unos estudios más locales sugieren variaciones. Por ejemplo, en 1974 parece haber habido un descenso en los ingresos a exá-

menes, según indica un informe de las escuelas de Manchester publicado ese verano y, por contra, en relación con aproximadamente el mismo período, se indicaba un aumento en los aprobados en los exámenes en Sheffield en un informe publicado unas semanas más tarde. Sin embargo, en ambos casos, razones locales específicas parecen ser las responsables de esas cifras, más que la educación integrada. Las escuelas individuales pueden ofrecer variaciones increíbles; por ejemplo, el alto índice de éxito en los exámenes recopilados por el director de la Escuela Integrada de Woodlands, Coventry, contrastaba notablemente con los que se consiguieron en otras escuelas integradas de Coventry con recursos y áreas de captación y recursos similares (Thompson, «Organización de la Escuela Integrada», 1969). Es casi siempre difícil aislar el hecho de ser integradas, como la clave variable en dichos informes. Por ejemplo, en algunos estudios locales, puede ocurrir que haya un descenso en los resultados de los exámenes, debido a una concentración de escuelas integradas en el centro de la ciudad; por contra, puede haber una subida debido a que se instale la escuela integrada en los barrios de la clase media. Y quizá sea todavía más llamativa la variación dentro de la escuela —según el «ambiente», las aspiraciones de sus docentes e incluso el carisma del director—. Se ha dado énfasis a esto último en una encuesta sobre la escuela secundaria realizada recientemente por el Departamento de Educación y Ciencia, «Diez buenas escuelas» (Departamento de Educación y Ciencia, 1976).

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA ESCUELA INTEGRADA

La interesante evidencia de la interrelación compleja de la clase social y la comunidad local es una importante característica de la escolaridad integrada —la clara decisión adoptada de «permanecer» después de la edad mínima reglamentada para abandonar los estudios, puede verse en uno de los sistemas escolares integrados británicos anteriores, el de «Leicestershire» (Eggleston, 1974)—. Según el «Plan Leicestershire» los niños que deseaban proseguir su educación debían trasladarse desde la «high school» integrada, que proporcionaba educación solamente hasta la edad mínima reglamentada para abandonar los estudios, a una «upper school» integrada que facilitaba una gama de cursos que conducían a los exámenes públicos, educación superior y carreras profesionales. En todas las comunidades los niños de trabajadores no manuales tendían a alcanzar un mayor índice de transferencia al segundo ciclo de las escuelas secundarias. Pero tal como muestra el cuadro 1, el índice para los niños de los trabajadores manuales era mayor en una comunidad de la clase media que en una de la clase trabajadora. Y a la inversa, el índice de trabajadores no manuales era inferior en la zona de clase trabajadora que en la zona de la clase media.

A la vista de estas cifras no resulta sorprendente que la composición social de la «upper school» se vuelva socialmente más marcada y más homogénea que en la «high school».

CUADRO 1

OCUPACIONES DE LOS PADRES EN RELACION CON LOS NIÑOS QUE PASAN AL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA

Area de captación de la «high school».	Comunidad de clase media.	Comunidad socialmente mezclada.	Comunidad de clase trabajadora.
--	---------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Padres trabajadores manuales.
Padres trabajadores no manuales.

¿Eran los alumnos que rechazaban la continuación de su educación en la «upper school» aquellos que habían sido relegados a grupos de capacidad inferior en la «high school»? El cuadro 2 muestra las tendencias de la «high school» (A, B o C) con decisiones de transferencia.

CUADRO 2

TENDENCIAS RELACIONADAS CON LAS DECISIONES DE TRANSFERENCIA A LA «UPPER SCHOOL»

Transferidos.

No transferidos.

Son mucho más numerosos los niños que son transferidos a las «upper school» del grupo A. Pero aquí de nuevo la situación era diferente de la que pudiera esperarse. La proporción de niños del grupo C que elegían ampliar su educación hubiera sido escasa en la parte correspondiente de un sistema no integrado (la mitad inferior de una escuela «modern secondary»). La cifra «Leicestershire» para el grupo C se compara con el 21 por 100 de **todos** los alumnos de la «secondary modern» que permanezcan tras el límite mínimo de edad estipulado para el mismo período. Sin embargo, la proporción de los niños del grupo C de la clase media que se transfería era sustancialmente mayor que la proporción de los niños de la clase trabajadora (82 por 100 contra 18 por 100 de los transferidos).

Se presenta otra pregunta. Estas cifras, ¿ocultan acaso un «despilfarro de capacidad de la clase» que tiene lugar en el punto de transferencia en y además del «despilfarro» normalmente asociado al encauce? De los grupos A, 95 por 100 de los alumnos de la clase no manual fueron transferidos a la «upper school» contra solamente 75 por 100 de los niños de trabajadores manuales. Este aparente «despilfarro de clase de la capacidad» es reminiscencia del abandono prematuro del que informaban las «grammar schools» británicas a principio de los años 50. En muchas «grammar schools» el «despilfarro» se aplazó o eliminó. Muchas escuelas integradas todavía tienen pendiente de desarrollar ese «poder de retención» y están dificultados para conseguirlo debido a la falta de un compromiso previo de contar con una educación posterior que podría haber surgido al aprobar el examen de selección de 11 +. Esto, unido a la atracción inmediata de abandonar la escuela a 16 +, puede llevar al discente a decidir no ser transferido. Los valores del hogar de la clase trabajadora y el grupo de la clase social a la cual pertenece puede dar por resultado el que el discente no siempre medite cuidadosa-

mente su decisión. El niño de la clase media es más probable que se sienta apoyado para la transferencia debido a los valores de su hogar y a la experiencia educacional de sus padres.

LA RESPUESTA A LA EDUCACION INTEGRADA

Respecto a las escuelas integradas en general, sin embargo, existe la evidencia de una redistribución social de objetivos. En la mayoría de las escuelas integradas el número de los que permanecen de todas las extracciones sociales tiende a aumentar, en particular allí donde una escuela tiene un acceso genuinamente abierto. Existe también la evidencia que debe encontrarse en las cifras oficiales de que se ha logrado una distribución social y por sectores más amplia en los resultados de los exámenes. Es cierto que las características más notables de muchas escuelas integradas ha sido su diversidad de cursos tipo «sixth form». Anteriormente, casi enteramente limitadas al trabajo para el examen del nivel «A», muchas de ellas ofrecen igualmente ahora una gama de otros trabajos para examen y no examen. De este modo es posible para los estudiantes que —por cualquier motivo— no hayan acabado totalmente en sus años anteriores de colegio, «volver a ingresar» para proseguir su instrucción y ampliar sus oportunidades profesionales, a pesar de la edad cronológica que pudiera ser un impedimento para ellos en el sistema no-integrado. Asociada con estos cambios existe una tendencia en algunas escuelas a desplazar las dificultades mayores de todos los exámenes «académicos» al «sixth form». Pero estas indicaciones sobre la política seguida son prácticamente inaccesibles a la investigación.

Neave ha observado en «Cómo les fue» (1974) que el éxito en el examen y el ingreso en la universidad pueden llevarlos a cabo un nuevo tipo de alumnos, a menudo procedentes de la clase trabajadora, que no solamente fueron rechazados en el examen de selección de 11 +, sino que además estaban faltos de motivación en sus años juveniles de escolaridad. La evidencia que aporta Neave confirma que en la escuela integrada, aun más que en las escuelas selectivas, el éxito depende del apoyo. Este hallazgo también lo avalan los estudios de Ainsworth y Batten de Manchester. «Los efectos de los factores ambientales en los resultados de la educación secundaria» (1974) y por el informe de Reid y Franklin, «Elección de los padres entre la "Grammar school" y la Integrada» (1974). La fuente de apoyo incluye no solamente el hogar, sino también el grupo de la clase social a la cual se pertenece y la escuela en sí.

Eggleston (1974) indica que cuando el sistema escolar deja de poner etiquetas a los niños, ese apoyo se vuelve más importante en el momento de tomar las decisiones para permanecer, elegir curso y pasar exámenes. La escuela, con el apoyo del grupo de la clase social a la cual pertenecen, puede contrarrestar —o, desde luego, reforzar— el apoyo indiferente del hogar. Pero la escuela integrada, sin embargo, no es, en modo alguno, un mero instrumento para mejorar las oportunidades de los niños de la clase trabajadora. La apertura y flexibilidad de las escuelas integradas pueden igualmente favorecer a los niños de la clase media. Ellos y los padres (estos últimos, que a menudo tienen un mayor conocimiento del sistema educacional, sus trayectorias, fluidez y confianza en las negociaciones) son a menudo capaces de obtener el acceso a los grupos de exámenes, cursos tipo sixth form y

otras facilidades que hubieran sido más difíciles de tener a su alcance en una situación no-integrada. Ford, en su ampliamente debatido «Clase social y escuela integrada» (1969), ha demostrado que la escuela integrada ofrece mayores oportunidades para los niños de la clase media con apoyo de los padres no solamente para que permanezcan y pasen los exámenes con éxito, sino también para que participen en actividades «extraescolares» y desempeñen papeles de líderes más ampliamente que los niños de la clase trabajadora.

La experiencia de Inglaterra y Gales sugiere un importante comentario sobre los recientes hallazgos de Coleman (1966) en la educación integrada en Estados Unidos. Al igual que Coleman, encontramos que nuestras escuelas establecen una estrecha relación entre la extracción socio-económica y el resultado escolar. Pero encontramos también que en algunas circunstancias, sobre todo en aquellas inducidas por los padres, la relación puede ser considerablemente más estrecha que la del sistema de escuela selectiva.

Por supuesto, que en la corta vida de las escuelas integradas parece claro que por lo menos algunos padres de la clase media han ideado estrategias eficaces (o por lo menos estrategias para utilizar las escuelas de un modo más completo y con más éxito). Sin embargo, pese a Ford, la eficacia de las escuelas integradas son a menudo puestas en duda por airados padres de la clase media. Las columnas de correspondencia de la prensa por sí solas ofrecen una abundante evidencia de que la ética relajada del trabajo según se alega, el tipo de vida permisivo y, sobre todo, de valores relativistas en muchas escuelas integradas carecían de atractivo para ellos —un punto de vista que parece confirmarse por la continua capacidad del sector independiente, de pago, de la educación británica para atraer a los padres— a menudo a costa de un enorme sacrificio financiero personal.

CONCLUSION

Sobre todo, ¿cuál es la situación actual relacionada con el objetivo y resultado de nuestro incompleto sistema integrado? Si la experiencia de Inglaterra y Gales puede servir de guía, la reorganización parece establecer muy poca diferencia respecto al índice general de éxitos o fracasos de los alumnos o a la satisfacción o descontento de los padres. Algunos despilfarros parecen equilibrarse con algunos beneficios. Existe una modesta, pero no altamente significativa, redistribución del resultado entre las clases sociales. Desde luego no existe prueba que sugiera que algunas de las mayores dificultades de nuestras escuelas —vandalismo, delincuencia, absentismo injustificado de los alumnos y abusos de los docentes— sean el resultado. Son, por lo menos, con igual probabilidad un producto del clima de cambio social y se hubieran presentado de igual modo sea cual fuera el sistema escolar existente. Pero es igualmente cierto que las escuelas experimentales no han proporcionado una solución. Lo cierto es que, debido a su estructura más abierta, han hecho que las dificultades sean más visibles para toda la sociedad.

Existen todavía muy pocos datos de que la reorganización escolar haya significado una diferencia notable, ya sea al cambiar el marco de la instrucción o solucionando nuestras dificultades sociales. Estamos segura-

mente consiguiendo más o menos la misma clase de resultados educativos que los que hubiéramos podido conseguir de todos modos. Pero esta conclusión, al igual como cualquier otra cosa en el debate, puede interpretarse de dos modos.

Los críticos de la educación integrada podrían muy bien decir: ¿Para qué gastar tanto tiempo, esfuerzo y dinero para conseguir lo mismo? ¿Para qué introducir un sistema que por lo menos en el centro de las ciudades no logra arreglar los problemas sociales que precisamente se esperaba que aliviara? Los que aboguen por una educación integrada también podrían expresar su satisfacción de que el nuevo sistema no haya arrastrado a los desastrosos efectos que muchos predecían en términos de objetivos y resultados más bajos. Pueden incluso sacar alguna satisfacción del hecho que algunos padres de la clase media —muchos de los cuales fueron los críticos más firmes de la educación experimental— parecen resultar beneficiados por ello.

Inevitablemente hemos vuelto a la cuestión de los valores. Aunque la paradoja está en que hasta la fecha, de todos modos, la reorganización parece haber tenido muy poco efecto político. Aunque el debate ha sido político, puede haber sido un ejercicio de anulación política. Jencks (1972), Halsey (1972), Bowles y Gintis (1976) y muchos otros, al escribir desde diversas perspectivas, han observado que no se puede esperar cambiar la sociedad fundamentalmente a través del sistema educacional solamente.

Si se trata de cambiar las oportunidades a través de la escuela sin cambiar asimismo la distribución de las oportunidades y el poder de la sociedad, parece probable que el sistema escolar o fracasará en el empeño de brindar cambios significativos o muchos de sus alumnos serán educados para una promesa que no se va a cumplir. La investigación, al poner esto de manifiesto, puede que haya prestado una contribución útil, aunque negativa al debate político.

Así y todo esta aclaración, aunque útil, es muy insuficiente como guía para nuestra apreciación de las formas integradas de educación. Afortunadamente nos damos cuenta ahora de que la investigación está mejor enfocada no ya en las formas estructurales evasivas y que a menudo llevan a confusión, sino en las realidades de la vida dentro de éstas. El camino hacia adelante en el estudio de las formas experimentales de educación descansa en el mejor examen de lo que ocurre en las salas de clase y salas del personal, en los hogares y las comunidades. De ese modo los docentes y los investigadores juntos pueden estudiar algunas de las soluciones reales y de las preguntas sin respuesta de nuestro nuevo tipo de escuelas, en áreas tales como motivación, implicación, privación y comprensión. No solamente puede esa investigación informar a la práctica, puede igualmente permitirnos identificar un poco más claramente lo que entendemos por «buena» escuela, quizá un concepto todavía más importante que el de escuela «integrada».

No faltan áreas de investigación fascinantes en el estudio de la educación integrada. Además existe un amplio cuerpo de docentes, administradores y otros profesionales que están esperando con interés los resultados. Esta es una situación nueva y alentadora que es muy diferente de la reacción nada entusiasta con la que se esperaba a menudo los hallazgos de los investigadores en el pasado que eran teóricos y alejados de la realidad de las escuelas. (Lo cierto es que la comparación académica entre las escuelas selectivas e integradas la ven muchos dentro de ese área, se argumenta que las escuelas

integradas están aquí porque así lo desea la política, y aunque las investigaciones demostraran que eran desastrosas, es muy probable que surtirían muy poco efecto esos hallazgos.)

El Departamento Británico de Educación y Ciencia, en el informe «Aspectos de la educación integrada» (1977), al que ya se hizo referencia, atrae la atención sobre una gama de soluciones —de las cuales urge tener información— haciendo más eficaz el uso de los edificios y personal, estrategias para ingresar en las escuelas, acuerdos sobre organización, desarrollo del «currículum» y modos de ayudar a las categorías especiales de estudiantes. Se presentan otros problemas fruto de las conversaciones con las escuelas —uno que se repite es la forma de tratar a los alumnos perturbadores—, no solamente para ayudarles, sino para evitar las serias consecuencias para los no-perturbadores. Los administradores tienen que encontrar el medio de cubrir toda la gama de temas del «currículum», particularmente para otros alumnos mayores en un momento en que el personal escolar está declinando, a consecuencia del número reducido de estudiantes, como efecto de la bajada del índice de nacimientos que hieren de lleno a las escuelas integradas.

Un factor importante, como señala el documento del Departamento de Educación y Ciencia, es que la propia existencia de las escuelas integradas lleva consigo un gama nueva y desconocida de problemas. ¿Cómo se puede trabajar con alumnos «senior» de distintas capacidades? ¿Cómo se prepara a los nuevos estudiantes para la educación post-escolar? ¿Se ven los niños de la escuela integrada diferentes de los niños de las demás escuelas? Y si así fuera, ¿por qué? Y lo que es todavía más importante, ¿los empresarios y demás adultos los ven diferentes? ¿Puede la escuela integrada ofrecer un mejor trato a los niños de los obreros emigrantes e inmigrantes? ¿Cómo pueden las formas que emergen de la escuela obligatoria, basadas en adiestramiento «in-service», ser mejor fomentadas?

La investigación ya se está desarrollando en esas áreas. Un informe de estudio del Departamento de Educación y Ciencia, «Trabajo de capacidades variadas en escuelas integradas» (1978), ha sido publicado recientemente. El documento detalla cierto número de defectos en la práctica actual de enseñanza a alumnos de distintas capacidades a la vez. Una conclusión principal, sin embargo, es que pocos docentes tienen el adiestramiento apropiado para llevar a cabo el nuevo y difícil papel de la enseñanza en clases de alumnos de capacidades diversas mezcladas.

Al igual que otros estudios recientes, el informe nos lleva a tomar en consideración la nueva preocupación de la importancia de la ecología detallada de la escuela y del niño: un área que ha despertado el gran interés de muchos investigadores en Europa y América del Norte. (Véase, por ejemplo, el volumen recientemente publicado, «La ecología de la escuela», Eggleston, 1977.)

Las preguntas —y el potencial de investigación— son interminables. Las escuelas integradas son organizaciones dinámicas, crecientes, cambiantes. Aunque se han recogido muchos datos debidos a la experiencia, muchos de ellos no son todavía accesibles para los investigadores. Una idea ampliamente aplaudida es la de implicar más a los docentes en el proceso de investigación como investigadores, adiestrándolos en cursos «in-service»*. Esto puede

* La División de Investigación de la Inner London Education Authority, bajo la dirección de Shipman, ya ha hecho algunos progresos en esa dirección.

tener como efecto no solamente una mayor disponibilidad de datos, sino también una mayor posibilidad de usos de la investigación. Si se materializan esas posibilidades entonces es muy probable que dentro de diez años exista una revisión de la investigación sobre educación integrada para ofrecer una imagen mucho más completa que la de hoy día. Podemos incluso ofrecer algunas explicaciones de las diferencias fundamentales que existen entre los sistemas de escuela integrada —como sugirió el proyecto I.E.A. internacional— o incluso las diferencias dentro de los sistemas que las estrategias de valoración nacionales que emergen parece probable que las subrayen. Es reconfortante observar que en dichas investigaciones por lo menos un área de desarrollo potencial en educación parece plenamente disponible.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. E., y Batten, E. J.: «The Effects of Environmental Factors on Secondary Educational Attainment». Macmillan. Londres, 1974.
- Bellaby, P.: «The distribution of deviance among 13-14 year old students», en Eggleston, J. (Ed.): «Contemporary Research in the Sociology of Education». Methuen. Londres, 1974.
- Bellaby, P.: «The Sociology of Comprehensive Schooling». Methuen. Londres, 1977.
- Bowles, S. y Gintis, H.: «Schooling in Capitalist America». Routledge and Kegan Paul. Londres, 1976.
- Coleman, J. S., y cols.: «Equality of Educational Opportunity». U. S. Government Printing Office. Washington, 1966.
- Dahllöf, U.: «Research problems in evaluating the overall performance of an experimental school system for pupils aged 10-14», y Eggleston, J. (Ed.): «Experimental Education for Pupils Aged 10-14». Swets and Zeitlinger. Amsterdam, 1977.
- Department of Education and Science: «Ten Good Schools». Department of Education and Science. Londres, 1976.
- Department of Education and Science: «Aspects of Comprehensive Education: Papers by H. M. Inspectorate». Department of Education and Science. Londres, 1977.
- Department of Education and Science: «Mixed Ability Work in Comprehensive Schools». Department of Education and Science. Londres, 1978.
- Eggleston, J.: «Some environmental correlates of extended secondary education in England», in Eggleston, J. (Ed.): «Contemporary Research in the Sociology of Education». Methuen. Londres, 1974.
- Eggleston, J. (Ed.): «Experimental Education for Pupils Aged 10-14». Swets and Zeitlinger. Amsterdam, 1977.
- Eggleston, J.: «The Ecology of the School». Methuen. Londres, 1977.
- Fend, H.: «Research into comprehensive education for pupils aged 10-15 in Germany», in Eggleston, J. (Ed.): «Experimental Education for Pupils Aged 10-14». Swets and Zeitlinger. Amsterdam, 1977.
- Ford, J.: «Social Class and the Comprehensive School». Routledge and Kegan Paul. Londres, 1969.
- Halsey, A. H.: «Educational Priority». H.M.S.O. Londres, 1972.
- Jencks, C.: «Inequality». Allen Lane. Londres, 1972.
- Monks, T. G. (Ed.): «A Critical Appraisal of Comprehensive Schooling». National Foundation for Educational Research. Slough, 1972.
- Neave, G.: «How They Fared». Routledge and Kegan Paul. Londres, 1974.
- Reid, N. A., y Franklin, G.: «Parental Choice between Grammar and Comprehensive School». National Foundation for Educational Research. Slough, 1974.
- Thompson, D.: «Organisation in the Comprehensive School». Unpublished Ph. D. thesis, University of Leicester, 1969.
- Whiteside, T.: «The Sociology of Educational Innovation». Methuen. Londres, 1978.