

¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?

Rafael Feito Alonso

Prólogo de Alejandro Tiana



CATARATA

¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?

Rafael Feito Alonso

Prólogo de Alejandro Tiana



RAFAEL FEITO ALONSO

Es catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (CIDE, 1990), *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados* (Siglo XXI, 1995), *Clases sociales y comportamiento político en España* (Entinema, 1998), *Los retos de la educación obligatoria* (Ariel, 2000), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Siglo XXI, 2002), *Otra escuela es posible* (Siglo XXI, 2006), *Construyendo escuelas democráticas* (compilador junto con J. I. López, Hipatia, 2008), *Los retos de la participación escolar* (Morata, 2011) y de numerosos artículos en revistas especializadas y generalistas. Fue colaborador del Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, miembro de la ejecutiva de la Federación de Padres y Madres de Madrid (Francisco Giner de los Ríos) y presidente de la Asociación de Sociología de la Educación.

Rafael Feito Alonso

¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?

Prólogo de Alejandro Tiana Ferrer



DISEÑO DE CUBIERTA: PABLO NANCLARES

© RAFAEL FEITO ALONSO, 2020

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2020

FUENCARRAL, 70

28004 MADRID

TEL. 91 532 20 77

WWW.CATARATA.ORG

¿QUÉ HACE UNA ESCUELA COMO TÚ EN UN SIGLO COMO ESTE?

ISBN: 978-84-1352-019-3

ISBN: 978-84-9097-922-8

DEPÓSITO LEGAL: M-1.669-2020

THEMA: JNF/VSK

ESTE LIBRO HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

A la memoria de mi amigo Antonio Águeda.

PRÓLOGO

Decir que vivimos tiempos complejos y cambiantes no supone ninguna novedad, como tampoco resulta original afirmar que en el actual contexto se nos plantean nuevas necesidades y demandas, tanto a nuestras sociedades en su conjunto como a las personas que vivimos en ellas. Y afirmar a continuación que todos vemos cómo la educación se está transformando a un ritmo acelerado no es sino insistir en una obviedad.

Todas estas observaciones generales no representan ninguna aportación de especial relevancia. Lo verdaderamente importante consiste en saber qué implican esos cambios, qué nuevas necesidades y demandas plantean, que análisis y discusiones suscitan y, sobre todo, qué conclusiones podemos extraer de todo ello para orientar nuestra actuación cotidiana y para dibujar nuestras perspectivas de futuro. Y eso es lo que hace Rafael Feito en este libro, motivo por el cual me he animado a escribirle este prólogo. Como él mismo afirma, su objetivo ha consistido precisamente en sugerir los cambios que debe acometer la escuela española para hacer posible una educación de calidad para todos. Y me siento en total sintonía con dicho propósito.

Debo comenzar reconociendo que me resulta atractivo el título del libro, que evoca el de una canción emblemática para muchas personas de mi generación. Y me atrae porque plantea una pregunta muy pertinente acerca de la capacidad de nuestros sistemas educativos para dar respuesta a las expectativas actuales. No cabe duda de que dichos sistemas, creados en la época de transición del siglo XVIII al XIX, cumplieron una función decisiva en la construcción de los Estados-nación y en el proceso de tránsito del Antiguo al Nuevo Régimen. Y han continuado cumpliendo funciones sociales muy importantes a lo largo del tiempo, sin por ello quedar al margen de controversias ni exentos de críticas. La educación, que es al mismo tiempo factor de conservación y de renovación de las sociedades, ha constituido y

constituye una pieza fundamental en la evolución social.

Pero ahora, cuando llegamos a las primeras décadas del siglo XXI, asistimos a una aceleración de los cambios sociales, económicos y culturales, que añaden una presión adicional a las tensiones siempre vividas por las instituciones educativas. Sabíamos bastante bien qué queríamos hacer con estas, incluso qué efectos deseados e indeseados producían, pero esas certezas, siquiera aproximadas, han ido dejando paso a un mar de dudas y cuestionamientos. En consecuencia, adquiere pleno sentido preguntarse por cuál es el papel que debe desempeñar en esta época ese sofisticado y añejo aparato formativo. Y eso es precisamente lo que sugiere el título del libro y lo que concede un valor especial al intento de darle respuesta.

Que la educación que se imparte en nuestros centros docentes es mejorable me parece una afirmación indiscutible. Que alcanzar el éxito escolar de todo el alumnado resulta hoy en día una meta irrenunciable creo que tampoco admite discusión. Pero de ahí a elaborar un diagnóstico convincente de los problemas y las deficiencias existentes y a diseñar un cuadro acordado de soluciones y medidas de mejora hay un largo trecho que aún estamos lejos de recorrer. Y no cabe duda de que merece la pena recorrerlo, si queremos tener algún éxito en nuestro empeño.

Debemos agradecerle a Rafael Feito que se adentre en ese terreno proceloso, ciertamente resbaladizo e incómodo, desarrollando un ejercicio que resulta absolutamente necesario. Quiero destacar el esfuerzo constante que se aprecia a través de las páginas del libro por fundamentar sus análisis y apoyar sus argumentos con datos e información extraída de un amplio repertorio de estudios e investigaciones. Huye continuamente de las afirmaciones apriorísticas y evita tomar como datos ciertos lo que a menudo no son sino opiniones más o menos extendidas o planteamientos teóricos o ideológicos, sometiendo a contraste las ideas comunes y los tópicos que muchas veces se difunden en el ámbito educativo. No quiere ello decir, y debo dejarlo muy claro, que sea el suyo un análisis neutro, que evite tomar posición sobre los asuntos tratados, puesto que expone con claridad algunas convicciones que orientan su reflexión. Incluso llega a adoptar algunas posiciones ciertamente incómodas, por su valentía para contradecir algunas ideas extendidas. Pero lo hace, y eso es lo destacable, dejando claro lo que son opiniones, lo que son planteamientos previos al análisis y cuáles son los datos o las informaciones que tienden a confirmar o refutar unas y otros. Y

ello sin dejar de reconocer que no siempre ha conseguido la investigación educativa arrojar resultados concluyentes sobre algunas de las cuestiones sometidas a escrutinio, observación que personalmente comparto. Pero el esfuerzo sostenido por confrontar sus análisis y reflexiones con el conocimiento acumulado sobre dichas cuestiones merece una valoración positiva. La afirmación un tanto pretenciosa que a veces se escucha acerca de la necesidad de construir políticas educativas basadas en evidencias tiene que ver con esa exigencia de un verdadero estudioso e investigador.

Así, a lo largo del libro se van abordando y tratando, aunque no siempre con la misma extensión o profundidad, los principales desafíos que afronta el sistema educativo español. Y el lector que ya haya curioseado el índice del libro habrá visto que ni la enseñanza de la religión, ni el reparto de las redes educativas ni algunos otros asuntos similares ocupan un lugar destacado en estas páginas. Esa valoración concuerda con numerosas conversaciones que he mantenido con muy diferentes personas, en las que hemos coincidido en subrayar que estos temas, que atraen especialmente a periodistas y tertulianos de todo tipo, no figuran entre el elenco de preocupaciones urgentes para los verdaderos agentes de la educación, sean docentes, familias o administradores. Nuestras preocupaciones suelen orientarse en otras direcciones, como las que Feito trata aquí.

De hecho, el libro pone el foco en varias cuestiones que exigen una especial atención, si el objetivo es contribuir a mejorar la educación que reciben nuestros jóvenes. No es casualidad que, tras algunas reflexiones iniciales ligadas a los fines y los objetivos de la educación en la actual sociedad del conocimiento, dedique un espacio amplio a abordar la cuestión del currículo y la necesidad de renovarlo en profundidad. Los términos que utiliza para calificar los contenidos escolares pueden parecer duros —excesivos, jerarquizados, fragmentarios, arbitrarios, desfasados—, pero reflejan adecuadamente la realidad de nuestro sistema educativo. Las discusiones políticas llevan mucho tiempo orientándose en otras direcciones, como las arriba señaladas, y hemos prestado poca atención a una reforma que va resultando urgente. Como bien sabemos, el currículo no es sino el resultado de una tarea de selección cultural, de escoger aquellos saberes y habilidades que merecen ser incluidos en el canon de formación deseable para nuestros jóvenes conciudadanos. Y, en consecuencia, cuando todo cambia tanto y tan rápidamente a nuestro alrededor, parece que va siendo

hora de volver a reflexionar colectivamente acerca de cuáles deberían ser los componentes principales de esa formación básica. Es lo que el libro plantea, aportando un conjunto interesante de análisis y reflexiones para abordar la renovación curricular.

Otro tanto podría decirse de la cuestión clave de la metodología de la enseñanza y el aprendizaje. La cultura escolar predominante en nuestros centros docentes tiende sobre todo a replicar el conocimiento adquirido, lo que se asocia a prácticas de repetición, ejercitación recurrente de modelos previamente expuestos o memorización acrítica, frente a otros enfoques y prácticas tales como la reflexión a partir de datos, reformulación de cuestiones, planteamiento de hipótesis, inferencia a partir de la información existente o aplicación del conocimiento para dar respuesta a nuevas situaciones. Quienes conocen bien el estudio PISA saben que la mayor parte de las dificultades que nuestros estudiantes de 15 años encuentran para resolver las cuestiones en él planteadas tienen que ver con la falta de ejercicio de este segundo tipo de habilidades y no con la supuesta carencia de conocimientos adquiridos. Feito destaca esta contradicción y apunta hacia la contribución que podrían hacer planteamientos tales como la enseñanza orientada hacia el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Este tipo de análisis forzosamente le lleva a otros tales como el sentido y la duración de los deberes escolares, asunto sobre el que se ha hablado y escrito mucho en tiempos recientes, o el valor, sentido y características de las pruebas externas aplicadas a los estudiantes de distintos niveles educativos. Ambos asuntos se sitúan en un lugar destacado de la agenda educativa, pero no siempre se ha realizado un esfuerzo de reflexión rigurosa acerca de los mismos. También la organización de los centros educativos es objeto de análisis a lo largo de los diversos capítulos, ocupando un espacio propio y relevante en relación, por ejemplo, con el tratamiento de la diversidad del alumnado y el papel de los itinerarios diferenciadores. Y no olvida la cuestión de la jornada escolar, que ha provocado recientemente debates, discusiones e incluso controversias en muchos lugares.

Tras todas estas cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje y la organización escolar gravitan otras de gran calado, como son la situación del profesorado y la relación de los centros escolares con su entorno y muy especialmente con las familias de su alumnado. En relación con el profesorado, podría decirse algo similar a lo que antes mencionaba sobre el

currículo. Aunque todos los estudios llevados a cabo en las últimas décadas han puesto de relieve el papel fundamental que el profesorado desempeña para la mejora de la educación, no hemos llegado a conceder a esta política educativa la importancia que merece. Y no se trata solamente de mejorar la formación de los docentes, por necesario que sea, sino de abordar una revisión integral de la profesión docente, en la que confluyen diversos componentes (formación inicial, inserción en la docencia, desarrollo profesional) que deben ser tratados en conjunto. Y en relación con la participación de las familias en el ámbito escolar, el libro identifica varios aspectos que dejan mucho que desear y requerirían una mayor atención o un replanteamiento detenido.

Como decía antes, debemos agradecer a Feito el esfuerzo que lleva a cabo por contribuir a realizar un diagnóstico convincente de los problemas que aquejan a nuestro sistema educativo y los desafíos que afronta, así como por avanzar propuestas para su mejora. Resulta obvio decir que no hay por qué estar de acuerdo con todo lo que sugiere. Al menos, ese es mi caso. Por ejemplo, tengo dudas acerca de algunas de sus propuestas de organización del currículo y del trabajo escolar, que no me acaban de resultar convincentes. Discrepo de lo que parece ser su tesis acerca de la inconveniencia de promover un mayor acceso a la formación profesional de grado medio (aunque es cierto que matiza esta idea, dejando la puerta abierta a un refuerzo del enfoque polivalente de este nivel formativo). Tampoco termino de ver algunas de sus propuestas acerca de la organización de la comprensividad en la educación secundaria obligatoria. Coincido mucho más con él en sus sugerencias para la reorganización del bachillerato, la revisión de los horarios escolares o la revisión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los centros.

Pero lo importante no es estar de acuerdo o no con sus propuestas concretas. Lo realmente valioso es coincidir con él en la necesidad de realizar un diagnóstico riguroso y convincente de la situación de nuestro sistema educativo, para lo que hace falta una actitud participativa y un proceso deliberativo, y de llegar a acuerdos acerca de algunas medidas que nos pueden ayudar a mejorar. Esa es la clave. Y para llevar a cabo esa tarea colectiva es necesario contar con aportaciones como esta.

Dice Feito que en nuestro entorno están desarrollándose experiencias valiosas de escuelas renovadoras, democráticas, dotadas de sólidos proyectos

educativos capaces de garantizar el éxito escolar para todos. Personalmente, comparto dicha observación. Creo que asistimos a un momento de floración de experiencias educativas, lo que pone de manifiesto el valor que muchos conceden a la educación, más allá de las visiones estereotipadas, parciales o superficiales de la misma, que tanto abundan. Y es necesario proporcionar un soporte sólido a esa tendencia y ayudarla a que se asiente y dé frutos. Darle soporte implica llevar a cabo una variedad de actuaciones: prestarle apoyo político y administrativo, proporcionarle recursos económicos y profesionales, reforzar su base técnica y desarrollar un bagaje sólido de conocimiento acerca de la educación. A las primeras tareas tendremos que contribuir otros, pero a esta última lo hace Rafael Feito de manera destacada y por eso hay que dar la bienvenida a este nuevo libro suyo.

ALEJANDRO TIANA FERRER

Madrid, enero de 2020

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este libro es sugerir qué cambios debería acometer la escuela —y, en particular, el sistema educativo español— para alcanzar una educación de calidad para todos. En un mundo como el actual, y no digamos el que se atisba a corto plazo, no basta con haber obtenido tal o cual título educativo —pese a su enorme importancia—: la clave es qué se es capaz de hacer en el presente y en el futuro con las competencias y conocimientos que hay detrás de cada titulación. La mayor parte de los empleos empiezan a demandar un tipo de trabajador o profesional con capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, de resolver imprevistos, de trabajar en equipo, de ser capaz de exponer un argumento —y si además es en inglés, mejor aún—. En definitiva, se precisa una persona que salga de la escuela con una insaciable sed por aprender.

Si la dimensión profesional de la educación es fundamental, no lo es menos la de la formación como ciudadano y como persona. Si realmente queremos una democracia consolidada, es necesario construir una ciudadanía informada y cultivada, capaz de desmontar con relativa facilidad el torbellino de falsas noticias provenientes de los más diversos medios —muy especialmente de Twitter o de Facebook—. Igualmente, deseamos formar personas sensatas, equilibradas, tolerantes, capaces de cuidar de sí mismas y de los demás.

Parece claro que es prácticamente imposible que España prospere si seguimos con un alto porcentaje de alumnos que no obtienen ni siquiera el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pese a que la titulación mínima para desenvolverse con garantías, tanto como trabajador como ciudadano, es una credencial de educación secundaria superior —en nuestro caso, el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM)—. Superar este problema implicaría acometer cambios sustanciales en aspectos tales como nuestro excesivo y desfasado currículo escolar (recogido en el

BOE y habitualmente materializado en libros de texto) o la manera de enseñar (lo que implicaría cambios radicales en la formación del profesorado, especialmente la inicial, y huir del tipo de “reválidas” que propone la LOMCE del Partido Popular). A estos dos aspectos (el conocimiento escolar y la forma de enseñar) se dedican sendos capítulos en este libro. En el relativo al conocimiento escolar se añade un pequeño apéndice sobre los idiomas con los que enseñarlo. En concreto, se refieren a las cuestiones de la enseñanza bilingüe en inglés y la inmersión lingüística en Cataluña.

La escuela que tenemos, basada fundamentalmente en la memorización de contenidos y la realización mecánica de infinitos ejercicios, sirve de muy poco en el mundo actual. Un buen estudiante puede hacer excelentes análisis sintácticos, pero ser incapaz de escribir un texto con un mínimo de coherencia. El primer capítulo de esta obra se refiere a los cambios que la sociedad del conocimiento demanda de la escuela.

Íntimamente conectado, tanto con el conocimiento que vehicula la escuela como con el modo de enseñar, está la cuestión de los deberes que ha de realizar el alumnado. Este ha sido y continúa siendo un tema candente en la sociedad española.

Formalmente, la escuela es igual para todo el alumnado. Sin embargo, es habitual que antes de la finalización de la educación obligatoria —normalmente a los 16 años— se produzca una separación de los “buenos” alumnos de los “malos” o, si se prefiere, de los que son orientados hacia la formación académica —que conduciría a la universidad— o hacia la formación profesional. En algunos países, como Alemania, tal división se produce a los 10 años. Incluso sistemas comprensivos como el español recurren a muy diferentes mecanismos para acometer esta segregación como puedan ser la Formación Profesional Básica, la repetición de curso o la agrupación por niveles desde la ESO.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) propuso que para obtener el título de la ESO o de Bachillerato sería preciso aprobar unos exámenes estandarizados propuestos por la administración educativa. Esta medida contó con tal oposición que el mismo promotor de esta ley, el Partido Popular, decidió no ponerlos en marcha.

Los siguientes temas que aborda este libro —en sendos capítulos— son los relativos al profesorado y a las familias. En lo que se refiere a los docentes, se analizan cuestiones como la selección del alumnado que estudiaría en la

universidad para ser profesor, los grados y másteres que conducen a la profesión docente, la formación inicial y permanente, los mecanismos de promoción, etc. En lo que concierne a las familias, esta obra se centra en dos grandes temas que siguen coleando desde el mismo comienzo de la Transición: la participación de la comunidad educativa y la elección de centro. La participación democrática de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros, considerada por la izquierda como una de las claves de una educación de calidad, no ha pasado de ser una declaración de buenas intenciones. En lo que se refiere a la elección de centro, los privados —sean concertados o no— se han convertido en el refugio de los grupos sociales con mayor capital cultural, seguramente porque detectan que en la escuela pública se concentra la mayor parte del fracaso escolar. Si a esto se añaden los peculiares horarios de la escuela pública —casi todos los centros tienen jornada matinal y los comedores escolares son prácticamente inexistentes en la secundaria—, tenemos algunos elementos para comprender este comportamiento de ciertos grupos sociales.

Sin duda, la cuestión que más ha movilizadado a las comunidades educativas de los centros de educación primaria —y, en algunos casos, de secundaria— ha sido la de si la jornada escolar debería ser partida o continuada. Ahondando en el tema de los tiempos escolares, también se aborda la cuestión de los cambios en la distribución del calendario escolar acometida por la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Pese a este panorama, contamos con ciertos centros —tanto públicos como privados— que son capaces de hacer las cosas de otra manera. Se trata de centros que trabajan por proyectos que globalizan el currículo, que promueven la implicación de los alumnos en el conocimiento escolar, que buscan la participación democrática de su comunidad educativa. En definitiva, se trata de centros dotados de sólidos proyectos educativos capaces de garantizar el éxito escolar para todos.

CAPÍTULO 1

UNA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La escuela que conocemos hoy en día nace al calor de la Revolución industrial y la consiguiente necesidad de una institución que asumiera la doble función de formar trabajadores y generar la conciencia de pertenecer a una nación. Se trata de incorporar, de grado o por la fuerza, al grueso de la población al mundo de la producción industrial, la cual separa radicalmente el ámbito familiar del laboral. Hasta entonces, el campesino aprendía su trabajo conviviendo con sus familiares y el artesano lo hacía en el seno de una familia de artesanos. De la formación de los funcionarios del Estado — desde administradores a militares— y del clero se encargaban unas universidades muy distintas a las actuales.

Todo este panorama cambia radicalmente cuando hay que habituar al nuevo escenario productivo de las fábricas a gentes que hasta entonces trabajaban al aire libre siguiendo la secuencia natural de los ciclos del día y de la noche y de las cuatro estaciones anuales. La escuela anticipa el mundo de disciplina, de horarios, de atención, de control, de encierro en un espacio físico al que casi todo el mundo está destinado.

La mayoría de los sistemas educativos de masas se crearon hace relativamente poco, en los siglos XVIII y XIX. Estos sistemas fueron diseñados para satisfacer los intereses económicos de aquellos tiempos, dominados por la Revolución industrial en Europa y América. Las matemáticas, las ciencias y los conocimientos lingüísticos eran esenciales para los empleos en las economías industriales. La otra gran influencia en la educación ha sido la cultura académica de las universidades, que ha tendido a dejar de lado cualquier tipo de actividad que involucre el corazón, el cuerpo, los sentidos y una buena parte de nuestros cerebros (Robinson, 2009: 21).

Esta es una escuela que favorece a los grupos dominantes, básicamente la nobleza y la burguesía ascendente (propietarios de los medios de producción y/o altos profesionales, varones y de raza blanca). Para el resto de la sociedad —clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas—, la escuela —si es que acudían a ella— no iba más allá de la alfabetización básica o su posible

derivación hacia la formación profesional, o, en el caso de las mujeres, para el matrimonio. De hecho, si nos remitimos al caso de España, hasta bien avanzado el siglo XX, lo habitual para la inmensa mayoría de la población era ser escolarizada durante no más de cinco años en los que aprender eso que se llaman las cuatro reglas (la alfabetización básica) y a respetar el orden establecido. Esto es lo que explica su fuerte carácter segregador, y a ello contribuye sobremanera el hecho de que cada nivel educativo es concebido en función del siguiente. Hoy en día esta circunstancia se aprecia de forma extrema en 2.º de bachillerato, curso que —más que para aprender— se ha convertido en una suerte de academia para aprobar el examen de ingreso en la universidad.

Una parte significativa de los aprendizajes de la educación obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. De este modo, se puede explicar la existencia de tantos conocimientos academicistas y descontextualizados y, muy posiblemente, poco útiles. Pese a que en las últimas décadas se ha incrementado considerablemente el número de estudiantes universitarios, estos continúan siendo una minoría de la población juvenil, sin duda amplia, pero minoría. Da la sensación de que la principal preocupación de la escuela —y esto es muy claro en la secundaria obligatoria— es la de cómo librarse de los alumnos con peores resultados académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo, hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la formación profesional básica pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos.

Que la escuela tiene una tremenda propensión a excluir lo explica muy bien Ken Robinson (2009) cuando citaba el caso de la bailarina Gillian Lynn¹. A los seis años —estamos en los años treinta del pasado siglo— sus profesores no podían hacerse cargo de ella, ya que no podía estarse quieta. Quizás por fortuna para ella, en aquel entonces aún no se había descubierto el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Sus padres la llevaron a un pediatra. Tras hablar con ellos, el pediatra dejó a la niña a solas en la consulta con la radio encendida. Los padres podían ver que la niña movía sus piernas al ritmo de la música. El médico les recomendó que la matricularan en una escuela de danza. A partir de aquí, el resto es una historia de éxito

incontestable.

Pero, al mismo tiempo, la escuela —especial, pero no exclusivamente, en sus niveles más altos— es heredera del espíritu de la Ilustración, del atrevete a saber, del trascender las fronteras del aquí y del ahora, y de aspirar a la universalidad. En este sentido es una institución liberadora que pretende sacar a la gente de su ignorancia y hacerla partícipe de los avances científicos y tecnológicos. Una película como *La lengua de las mariposas* (dirigida en 1999 por José Luis Cuerda) muestra a la perfección el modo en que un maestro lleva a una pequeña aldea rural gallega, en los años treinta del pasado siglo, conocimientos maravillosos a los que de otro modo los niños no habrían tenido acceso. Esto es algo que en las últimas décadas ha cambiado radicalmente en eso que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento, de la información, de la modernidad tardía, reflexiva o líquida. La mente de los niños que acceden hoy a la escuela está muy lejos de ser una tabla rasa, si es que alguna vez lo fue. Llegan a esta institución con muchos conocimientos, fruto de haberse asomado a muy diversas pantallas, desde la televisión a internet, los móviles, los videojuegos, etc. Por otro lado, cada vez más familias son ellas mismas instituciones educadoras, por su nivel educativo y por sus consumos culturales (viajes, la posibilidad de aprender idiomas, visitas a museos). No obstante, y en el caso español, conviene ser cauto con esta potencialidad cultural de las familias. De acuerdo con los datos aportados² por un informe de Save the Children, “un 32 por ciento de las niñas y niños de entre 10 y 14 años no visitó ningún museo (32,9 en el caso de los niños y 31 en el de las niñas); un 52 por ciento no acudió a ninguna exposición (51,2 de los niños y 52,9 de las niñas); algo más de la mitad no acudió al teatro (52,1 de los niños y 46,8 en el caso de las niñas)” (Save the Children, 2016: 22).

1. EDUCACIÓN Y EMPLEO

La conexión entre titulación educativa y empleo es cada vez más intensa. Hasta hace unas cuantas décadas —más o menos cuando los padres y las madres de los actuales alumnos de secundaria eran adolescentes— resultaba factible abandonar el sistema educativo con una credencial inferior a la de secundaria superior (Bachillerato o CFGM) y albergar la posibilidad de

acceder a buenos empleos. Se podía entrar de botones en un banco y terminar siendo un oficinista, un informático o un jefe de sucursal (o incluso, como en el caso de Alfonso Escámez, presidente del Banco Central y, posteriormente, senador por designación real en las Cortes Constituyentes). Hoy en día, esto es prácticamente imposible. Tal y como señalaba Barth (2003), en los Estados Unidos, en el año 1973, el 51 por ciento de los empleos fabriles eran desempeñados por personas que habían abandonado la escuela tempranamente, mientras que en 2000 tal porcentaje fue de tan solo el 19 por ciento. Conviene señalar que, en dólares constantes, los salarios anuales para quienes abandonan la escuela tempranamente cayeron un 19 por ciento en ese periodo. Se trata de un pasado que refleja muy bien la canción *The river*, de Bruce Springsteen, en la que el protagonista deja embarazada a su novia, consigue un carnet del sindicato, empieza a trabajar y se casa.

Carecer del mínimo de una credencial de secundaria superior equivale, salvo excepciones puntuales, a una condena a vagar por el infierno de lo peor del mercado laboral o, aún más grave, por la exclusión de este. De modo que, salvo que la familia sea capaz de proporcionar un empleo —caso de, por ejemplo, los propietarios de pequeños negocios o de empresas en general— o un nivel de renta vitalicia suficiente, la inmensa mayoría de los mortales se ve obligada a confiar el pasaporte de su futura subsistencia a la escuela. Es por este motivo por el que Max Weber (2002) consideraba que la escuela es, al igual que la Iglesia católica, una institución que dispensa bienes de salvación (el paraíso en el caso de la Iglesia, los títulos en el caso de la escuela); en definitiva, una institución hierocrática. Esto explica la más que comprensible obsesión de padres y madres por los resultados escolares de sus hijos y la búsqueda —en ocasiones, disparatada— de que estos adquieran conocimientos distintivos (muy especialmente los idiomas).

Sin embargo, a comienzos del siglo actual fue posible en España para muchos jóvenes desenvolverse en el mercado de trabajo sin un mínimo de titulación educativa. Miles de alumnos —sobre todo varones de bajo estatus socioeconómico, y más intensamente en algunas regiones que en otras— se vieron atraídos por los cantos de sirena de sectores de escaso valor añadido como el de la construcción. Qué hacer con tanta gente que abandonó la escuela tempranamente es algo para lo que la sociedad española no parece haber encontrado —quizás ni siquiera buscado— una respuesta.

La economía española no está en condiciones de absorber al creciente

número de titulados superiores. Pese a que, de acuerdo con los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) del INE (Instituto Nacional de Estadística), correspondientes al periodo que va desde el primer trimestre de 2014 al cuarto de 2017, más del 40 por ciento de la población ocupada tiene educación superior, solo poco más del 32 por ciento de los empleos exige habilidades que requieren una formación de este tipo. Por el contrario, más del 40 por ciento de los puestos de trabajo demandan una cualificación básica —y tenemos poco más de un 35 por ciento de la población ocupada con un nivel de estudios equivalentes a la ESO o menos— (Lladós, 2019). No obstante, el tipo de empleos que más crecerán hasta 2025 es el que exige una alta titulación (en torno a tres millones y medio de empleos) y se crearán poco más de tres millones de empleos que demanden una cualificación intermedia y algo más de dos millones precisarán una cualificación baja (OECD, 2015a: 31).

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Los tiempos actuales también requieren una ciudadanía informada y participativa capaz de responder a los innumerables temas sobre los que ha de tener una opinión elaborada. En tanto que ciudadanos, somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. Por otra parte, estamos continuamente acechados por la proliferación de noticias falsas para cuya detección la escuela debe jugar un papel esencial. El Grupo de Educación en Historia de la Universidad de Stanford (Stanford History Education Group, 2016) analizó las respuestas dadas por estudiantes (tanto de secundaria como de la muy selectiva y prestigiosa Universidad de Stanford) a diferentes preguntas sobre aspectos que implicaban razonar con la información suministrada en internet. Se hicieron un total de 56 preguntas y se analizaron 7.800 respuestas. El resultado no pudo ser más demoledor. Pese a que los jóvenes que respondieron están habituados a navegar por la red, cuando se trata de evaluar la información suministrada en internet son fácilmente engañados, hasta el punto de experimentar serias dificultades para distinguir lo que es mera publicidad de un artículo informativo. Esto por no hablar de cómo ser capaces de calibrar la fiabilidad de unas fuentes frente a otras. El informe

advierte de los muy serios riesgos que para la democracia supone esta realidad. Nunca se ha tenido tan fácil acceso a la información como hoy en día. El desafío consiste en cómo utilizarla de modo que nos haga más sensatos.

La prensa juega un papel fundamental para la conformación de una ciudadanía crítica e informada. Lamentablemente, los datos de España no invitan al optimismo. De acuerdo con los datos de la segunda ola del Estudio General de Medios (EGM) de 2019³, hay 8.969.000 lectores diarios de prensa. El medio más leído es un diario deportivo (Marca) y en tercera posición se encuentra otro diario deportivo (As). Entre ambos, suman la friolera de dos millones y medio de lectores, es decir, más de una cuarta parte del total. El segundo lugar lo ocupa El País con poco más de un millón de lectores. El censo electoral está constituido por algo menos de treinta y siete millones de personas. Si tenemos en cuenta que casi una cuarta parte de lectores lo son de diarios deportivos, nos quedaría que poco más del quince por ciento del electorado se informa de política a través de la prensa (si es que cuando se lee un diario de información general no se obvia la sección de política y se leen solo las páginas sobre deportes).

Los estudiantes deben adquirir hábitos democráticos en la escuela. Cada centro escolar debería ser un ejemplo de participación democrática. Es algo que plantea la Constitución española al consignar que profesores, alumnos y padres participarán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos —lo que excluiría a los centros privados no subvencionados—. Una de las graves carencias de nuestra escuela es lo reacia que es a la implicación de las familias. Se trata de una participación en buena medida canalizada a través de los Consejos Escolares de los centros, y que en la práctica ha quedado reducida a convalidar lo ya decidido por el Claustro de profesores o por las administraciones educativas. Es decir, en todo caso, tendríamos una participación consultiva a la que se añade la participación informativa en las reuniones de comienzo de curso con todas las familias y en las individuales de estas con los tutores a lo largo del curso. Sin embargo, se debería promover la implicación de las familias en actividades en el horario lectivo.

Vivimos en contextos cada vez más interculturales. En muchos trabajos, vecindarios, o reuniones de padres y madres en la escuela nos encontramos con gentes de distintas culturas con las que hemos de aprender a

relacionarnos. En este mundo crecientemente interconectado se hace cada vez más necesario desarrollar la conciencia de la ciudadanía universal, de que toda la humanidad comparte los mismos intereses y preocupaciones, de ser conscientes de que cuanto acontece en un rincón remoto del planeta nos afecta a todos. Sin duda, la cuestión del posible agotamiento de ciertos recursos clave del planeta, o nuestra posible extinción como especie debido al calentamiento global, debiera ser un poderoso incentivo en favor de esta nueva conciencia ciudadana.

En nuestra escuela faltan, clamorosamente, escenarios deliberativos que permitan al alumnado expresar y contrastar sus puntos de vista, construir su personalidad en diálogo con el otro, al tiempo que se es capaz de conocerlo y valorarlo. La organización del aula es, se quiera o no, una opción moral. En educación infantil siguen siendo habituales escenarios como la “moqueta”, los cuales permiten que los niños se conozcan entre sí y se construyan con el lenguaje. Son excepcionales las aulas y centros de primaria, no digamos ya de secundaria, que dan continuidad a este tipo de actividades.

3. ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS

Las economías más eficaces son aquellas que además de producir más conocimiento e información son capaces de hacerlos disponibles al mayor número posible de personas y de empresas. Por eso, ya en 2000, la Unión Europea se propuso el objetivo de conseguir que al menos el 85 por ciento de los jóvenes obtuviera como mínimo el título de educación secundaria superior (en nuestro caso, Bachillerato o CFGM). Ya no nos vale, si es que alguna vez así fue, con los aprendizajes meramente académicos, abstractos y descontextualizados, cuya función era más bien jerarquizar socialmente. Si queremos una educación hasta la secundaria superior que tenga un carácter inclusivo, son muchas las cosas que hemos de cambiar.

Como muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), no hay ningún país en el mundo que pueda afirmar que ha eliminado por completo las desigualdades socioeconómicas en la educación. Así, la puntuación media en ciencias de los estudiantes desfavorecidos fue 88 puntos más baja que la de sus compañeros de mayor estatus socioeconómico. Esto equivale a unos tres años completos de

escolaridad. No obstante, las diferencias de rendimiento entre los estudiantes favorecidos y los desfavorecidos se han ido reduciendo en los últimos años (OECD, 2018: 26).

El análisis de los datos de una cohorte de estudiantes que participó en los informes TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta) revela que las disparidades de resultados relacionadas con la condición socioeconómica se manifiestan a una edad temprana —incluso entre alumnos menores de 10 años— y se amplían a lo largo de la vida de los estudiantes. En promedio, en 11 países de la OCDE con datos comparables, alrededor de dos tercios de las diferencias detectadas a los 15 años (PISA) y más de la mitad de la brecha de rendimiento observada entre los jóvenes de 25 a 29 años (PIAAC) ya se manifestaron a los 10 años (TIMSS) (OECD, 2018: 14).

Dado que buena parte de la población inmigrante tiene una baja condición socioeconómica, sus resultados educativos no son buenos. No obstante, hay serias diferencias en este grupo poblacional en función de factores como la edad a la que llegaron al país de destino, el ser inmigrante de primera o segunda generación o que en su hogar se hable el idioma del país.

Los jóvenes inmigrantes en España a menudo se quedan atrás de sus compañeros de clase nativos. La diferencia entre el rendimiento en Matemáticas entre los estudiantes inmigrantes y los nativos fue de 52 puntos a favor de los nativos. Esto equivale a casi un año y medio de escolaridad formal. Esto es considerablemente más alto que el promedio de la OCDE de 34 puntos. Esto es motivo de preocupación, dado que la proporción de estudiantes de origen inmigrante aumentó del 3 por ciento en 2003 al 10 por ciento en 2012. Después de tener en cuenta los aspectos socioeconómicos, la diferencia se redujo a 36 puntos, pero siguió siendo significativamente mayor que el promedio de la OCDE de 21 puntos (OECD, 2015a: 55).

Las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá del mundo de la educación. Hace ya unos cuantos años, la Comisión Europea publicó un escrito con recomendaciones a los poderes públicos. Uno de sus puntos decía lo siguiente:

Las desigualdades en materia de educación y formación acarrear enormes costes ocultos que no suelen reflejarse en las cuentas públicas. En Estados Unidos, el coste bruto medio en el curso de la vida de una persona de 18 años que abandona los estudios de enseñanza media se estima en 450.000 dólares estadounidenses (350.000 euros). Esto incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia. En el Reino Unido, si un 1 por ciento más de la población activa tuviera titulación de

enseñanza media en vez de no poseer ninguna titulación, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas anuales merced a la disminución de la criminalidad y el aumento de los ingresos potenciales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006: 3).

Más recientemente, y en la misma línea que el texto anterior, Schleicher escribía lo siguiente:

En febrero de 2008, tuve un intenso intercambio con los embajadores de la OTAN sobre el trabajo de la OCDE en materia de desigualdad en las competencias y la educación. Este tema se había incluido en el orden del día porque los embajadores estaban preocupados por los efectos a largo plazo que estas desigualdades podrían tener en la estabilidad geopolítica. Los responsables políticos se están dando cuenta de que las desigualdades en la educación constituyen un terreno fértil para el radicalismo (Schleicher, 2018: 145).

Un editorial del diario New York Times citaba un estudio de RAND Corporation (se trata de un laboratorio de ideas —think tank— estadounidense en el que se demostraba que aquellos expresidarios que participaban en programas educativos reducían sustancialmente el riesgo de volver a prisión. Por cada dólar dedicado a educación, el contribuyente se ahorra entre cuatro y cinco en gastos de reingreso en la cárcel (Board, 2015).

Los niveles educativos de la población española varían considerablemente en función de la edad. De acuerdo con la información que suministra el informe Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019 que publica en su web el Ministerio de Educación, el contraste entre los niveles educativos alcanzados por la población activa joven —de edades comprendidas entre los 25 y los 34 años— y la de más edad —desde los 55 a los 64 años— es muy elevado: el 66,2 por ciento de entre los más jóvenes tiene un nivel de secundaria superior o de educación superior frente al 44,2 de los de más edad.

Si nos vamos a los porcentajes de jóvenes de entre 30 y 34 años que han alcanzado un nivel de educación superior, nos encontramos con que ese porcentaje es en España del 41,2 por ciento, algo por encima del 39,9 de la media de la Unión Europea y por delante de países como Alemania, Portugal o Italia. Sin embargo, está más de siete puntos por debajo de naciones como el Reino Unido, Suecia, Dinamarca o Irlanda. El rendimiento de los titulados universitarios españoles no es muy alto y, como señala la OCDE, podría deberse al bajo nivel alcanzado desde la educación primaria.

La evidencia sugiere que la brecha en los resultados del aprendizaje en España se abre a edades tempranas. La evaluación internacional Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) muestra que los alumnos españoles de primaria a la edad de diez años se quedan significativamente

rezagados con respecto a sus compañeros de la misma edad [de otros países]. Esto significa que las estrategias para mejorar la calidad de los resultados de la educación terciaria deben complementarse con medidas para mejorar los resultados en las fases iniciales de la enseñanza obligatoria (OECD, 2015a: 66).

Pero quizás el principal problema que tienen los niveles educativos en España es que en la población joven (de entre 25 y 34 años) contamos con un porcentaje muy alto de personas con una titulación por debajo de la secundaria superior (un 35 por ciento frente a una media en la OCDE del 18 por ciento). Sin embargo, tenemos un porcentaje de jóvenes (de ese mismo rango de edad) con educación de nivel terciario (39 por ciento) idéntico al de la OCDE (Galindo y Medina, 2015).

4. LA NECESIDAD DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Mientras que hace unas pocas décadas los motores de la economía eran el carbón y el acero (elementos que dieron nombre a lo que posteriormente sería la actual Unión Europea), o la electricidad más los sóviets en el caso de la industrialización soviética, hoy en día el conocimiento es la principal materia prima de la mayoría de los procesos productivos. Y esto ocurre no solo con empresas punteras del ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), sino en prácticamente el resto de los sectores. Bastaría con pensar, por ejemplo, en la industria del automóvil y en la enorme cantidad de nuevas tecnologías que incorporan los vehículos actuales, y eso por no hablar de los coches autónomos. A esto hay que añadir que el hecho de que el conocimiento esté en continua y acelerada evolución se traduce en que los mismos empleos requieren nuevos saberes. Esto significa que en casi cualquier empleo no queda más remedio que estar aprendiendo constantemente. En consecuencia, la formación permanente será la tónica general. Si, como ocurre, hay tanta gente que sale de nuestra escuela con escasas ganas de aprender, estaremos hipotecando nuestro futuro. España es un país en el que sus trabajadores no hacen mucha formación permanente, problema que, al menos en parte, la OCDE atribuye al hecho de que nuestro país cuenta con un elevado porcentaje de microempresas y de pequeñas empresas.

En España, alrededor del 29 por ciento de los empleados trabajan en microempresas con 9 o menos empleados y otro 26 por ciento en pequeñas empresas con entre 10 y 49 empleados. Ambos porcentajes

están por encima de la media de los países para los que se dispone de datos. Existe una gran cantidad de pruebas que demuestran que las empresas más pequeñas tienen menos probabilidades que las más grandes de invertir en el desarrollo de las capacidades de los trabajadores. Una encuesta reciente de empresas en España reveló que las pequeñas empresas tienen mayores dificultades para identificar las necesidades de formación: solo el 21,8 por ciento de las empresas con 5 a 9 trabajadores identificaron necesidades de formación, frente al 75,8 por ciento de las empresas con más de 500 trabajadores. Además, el 54,1 por ciento de las empresas más pequeñas (de 5 a 9 trabajadores) declararon que la elevada carga de trabajo era un factor pertinente que limitaba la formación impartida a sus trabajadores” (OECD, 2015a: 93)

Estamos en un escenario en el que países como España difícilmente pueden competir con las demás naciones a partir de unos bajos salarios (y, afortunadamente, es de esperar que en un futuro no muy lejano deje de haber países que compitan de este modo, lo que es —más bien— sinónimo de sobreexplotación), sino que han de hacerlo a partir de la capacidad de innovación. De nuevo, la industria del automóvil puede servir de ejemplo. La producción de vehículos de combustión se ha ido desplazando hacia los países del este de Europa y la fabricación de coches eléctricos —más compleja que la de los de combustión— tiende a quedarse en los países en los que se localiza la empresa matriz —sea esta la Renault, la BMW o cualquier otra— (Sánchez, 2019).

Si considerásemos las patentes triádicas (las registradas simultáneamente en Europa, Estados Unidos y Japón) como un indicador de innovación, España —y se podría decir que también Europa— ocupa una mala posición. En 2012, Japón, EE UU y la UE-28 dan cuenta del 83 por ciento de las patentes mundiales. Tres países de la Unión Europea (Alemania, Francia y el Reino Unido) acumulan conjuntamente el 18,7 por ciento. Las patentes españolas (pese a su mejora con respecto a años anteriores) se quedan en un magro 0,47 por ciento del total mundial (porcentaje que se encuentra muy por debajo del peso de su PIB en la economía mundial). España cuenta con 5,2 patentes por cada millón de habitantes, lo que la sitúa en la posición 26 del mundo (Cotec, 2015).

De esto podría deducirse que el fomento de la creatividad es fundamental. La creatividad no tiene lugar solo, como a veces se piensa, en las artes, sino que es consustancial a las ciencias. De hecho, Geim y Novoselov decían que el hallazgo sobre el grafeno —el cual los llevó a la concesión del Nobel de Física en 2010— surgió de lo que ellos llaman los experimentos de los viernes cuando, una vez finalizadas las actividades científicas más

convencionales, se ponían a jugar con la ciencia, a “hacer locuras”, cosas imprevistas, antes de irse a tomar unas cervezas. En definitiva, según declaraban, lo esencial es que la ciencia les divierte. Algo similar cabría decir con respecto al caso de la pequeña Islandia. Cuando la gobernaban los hombres, la economía se centraba en la producción de aluminio. Cuando son las mujeres las que ocupan las posiciones del poder, los islandeses se dan cuenta de que las artes —en especial, la música y la literatura— aportan tanto dinero al país como la extracción de aluminio (Carlin, 2012). Justamente la conferencia TED más exitosa hasta ahora es la de Ken Robinson, cuyo elocuente título hace referencia al hecho de que la escuela mata la creatividad⁴.

Buena parte de los empleos que más crecen en los últimos tiempos no existían hace unos años y lo mismo ocurrirá más adelante. Es decir, no sabemos qué empleos terminarán por ocupar los niños a los que estamos formando hoy. Tal y como señalaba el Consejo Económico y Social (2018: 59), a partir de datos del Foro Económico Mundial, cuando llegue a la edad adulta, el 65 por ciento de la población infantil actual realizará tareas y trabajos que hoy no existen. Ya no cabe esperar que con la formación inicial adquirida en la escuela —da igual que se trate de un ciclo formativo o de un grado universitario— uno pueda bandearse a lo largo de toda su vida activa. Se calcula que un graduado universitario habrá de dedicar a su formación permanente como mínimo el equivalente a las seis mil horas de trabajo que suponen obtener un grado. Sin duda, uno de los indicadores del desarrollo de un país y de su capacidad para no quedarse atrasado es el número de horas que su población activa dedica a la formación permanente. Si a esto añadimos que el conocimiento científico se duplica cada pocos años, el aprender a aprender está lejos de ser mera retórica. Esta es la definición de “aprender a aprender” que elaboró el Parlamento europeo el 18 de diciembre de 2006:

La capacidad de proseguir y persistir en el aprendizaje, de organizar el propio aprendizaje, lo que incluye una gestión eficaz del tiempo y de la información, tanto individualmente como en grupo. Esta competencia incluye la conciencia del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades, la identificación de las oportunidades disponibles y la capacidad de superar los obstáculos para aprender con éxito. Esta competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como buscar y utilizar la orientación. Aprender a aprender hace que los alumnos se basen en el aprendizaje previo y en las experiencias de la vida para utilizar y aplicar los conocimientos y las habilidades en una variedad de contextos: en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación.

Algunos centros educativos han entendido este mensaje y trabajan para

lograr que sus alumnos desarrollen competencias, aprendan en colaboración con los otros y sean capaces de valorar los aprendizajes con un sentido crítico, yendo mucho más allá del conocimiento enciclopédico o de la reproducción de contenidos.

La revolución informática ha llegado a buena parte de los hogares y de los sectores productivos. Por desgracia, la escuela parece estar en esto un tanto atrasada. Internet se ha convertido en una enorme e insuperable enciclopedia fácil de consultar y en la que es posible encontrar respuesta a todos los temas curriculares que se abordan en la escuela. Además, incluye vídeos con explicaciones impartidas por profesores rebosantes de didactismo. Las pizarras digitales o la simple proyección sobre una pantalla de contenidos desde un ordenador abren infinitas posibilidades para una enseñanza más eficaz y más apasionante. Ya no haría falta que el profesor tuviese que escribir un cuadro repleto de datos en la pizarra o tener la habilidad artística de dibujar una circunferencia en el encerado. Hoy en día, los datos se puede actualizar constantemente, y muchas dudas se pueden disipar en cuestión de segundos.

Sin embargo, posiblemente las TIC no se utilizan más en las escuelas por una cuestión de poder. Permitir que entre en el aula el aire fresco de internet —o de variadas fuentes de información— puede considerarse un menoscabo del poder del profesor y de la propia escuela sobre la determinación de qué es o deja de ser conocimiento válido. Algunos profesores pueden sentirse inseguros ante un alumnado que pertenece a una generación de nativos digitales bastante más ducha que ellos en el manejo de las TIC, o desconfiados hacia sus propias posibilidades de aprendizaje en un medio que los desborda. Hoy en día, cualquier afirmación u opinión es fácilmente contrastable con los buscadores de internet, lo que sin duda significa una inédita democratización del conocimiento que permitiría contrarrestar ciertos abusos del poder, desde los que pudieran cometer los libros de texto a los de la clase política.

5. UNA PRODUCCIÓN ACELERADA DE CONOCIMIENTO

Sabemos que la producción científica se duplica cada pocos años, que la

mayoría de los científicos —y de los literatos y artistas en general— que ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad están vivos y están trabajando en este momento. Lamo de Espinosa (2011) apuntaba el dato de que si tomásemos en consideración a todos los científicos que han existido hasta hoy, nos encontraríamos con que la inmensa mayoría de ellos están vivos e investigando en este momento. A esto hay que añadir, continúa Lamo, que nunca en la historia de la humanidad ha habido tanta gente con formación universitaria, lo que permitiría un mayor aprovechamiento de este conocimiento. En un libro publicado en el ya lejano 1981, Fuller elaboró su famosa curva de la duplicación del conocimiento, la cual consiste en hacer equivaler todo el conocimiento acumulado hasta el año uno de nuestra era a una unidad. Muy probablemente, el conocimiento no se multiplicó por dos hasta el Renacimiento. El siguiente punto de la historia en el que el conocimiento se duplica se alcanzó en torno a mediados del siglo XVIII. De nuevo, el conocimiento se duplicaría —situándose de este modo en ocho unidades— en 1900. Hoy en día, hay quien calcula que el conocimiento se duplica cada dos años. No resulta extraño que, ante una situación así, Schleicher afirmara lo siguiente:

Hace muchos años, obtuve mi título de licenciado en Físicas, y esa sigue siendo la calificación que aparece en mi currículum vitae. Pero si me enviaran a un laboratorio hoy, fracasaría estrepitosamente en el trabajo, tanto por los rápidos avances en física desde que obtuve mi título como porque he perdido algunas de las habilidades que no he usado en mucho tiempo. Mientras tanto, he adquirido muchas habilidades nuevas que no han sido formalmente certificadas (Schleicher, 2018: 256).

Sin embargo, entre nosotros, un político tan respetable como Pérez Rubalcaba no tuvo problema alguno en incorporarse a su puesto de profesor titular de Química en la universidad después de treinta años de ausencia por haberse dedicado a la política. Esto lanza el gravísimo mensaje de que no es preciso estar al día en la rama científica de que se trate o de que para dar clase en los grupos de primer curso —como fue su caso— basta con saberse la lección.

El mensaje para la escuela parece claro. Más allá de la alfabetización básica —leer, escribir, sumar, etc.—, no se sabe muy bien qué conocimientos hay que impartir o si se deben seguir transmitiendo los mismos que hasta ahora. Más bien, la escuela debería suministrar los utillajes analíticos que permitan a la gente salir de ella con la capacidad de aprender permanentemente. Es un mensaje de humildad y de ensalzamiento para la

escuela. Por un lado, la escuela no agota los aprendizajes, pero, por otro, debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos preocupados, madres y padres implicados en la educación de sus retoños, trabajadores innovadores y responsables. En definitiva, personas que se reinventen.

Además, el conocimiento es ubicuo: cada vez hay más instituciones que son educativas, pese a que su función principal sea otra. El caso más llamativo es el de las entidades financieras que cuentan con una o varias fundaciones dedicadas a exposiciones, conferencias, fomento de la investigación, etc. Hoy en día prácticamente toda institución que se precie es a su vez educativa. Pero no solo eso, cualquier descubrimiento, siempre y cuando sea posible, se ofrece al conjunto de la sociedad. Un proverbio dice que se necesita a toda una tribu para educar a un niño, y esto hoy es más cierto y deseable que nunca. No puede ser que la escuela actúe de espaldas a su entorno, el cual es cada día más rico. Y lo es no solo por la existencia de museos, exposiciones, instalaciones diversas; sino de gente —desde abuelos a diferentes personas que tendrían la posibilidad de compartir sus conocimientos especializados— que podría colaborar en los quehaceres educativos. Experiencias que se analizarán más adelante, como las de los grupos interactivos en los que personas ajenas al aula —desde familiares a estudiantes universitarios— colaboran en la docencia cotidiana, deberían ser el pan nuestro de cada día.

Incluso en los lugares más recónditos es posible acceder a recursos de los que se podría beneficiar la escuela. Pienso, por ejemplo, en el caso que se narra en la película de Adolfo Aristarain, *Un lugar en el mundo*, en el que José Sacristán desempeña el papel de un geólogo en un pueblo perdido de Argentina. En un par de escenas se puede ver cómo los niños de la escuela aprenden sobre las edades de las rocas de la mano de este especialista⁵.

Tal y como señalaban Marina, Pellicer y Manso (2016), el director de cada centro debería hacerse cargo de establecer conexiones con el entorno. En este sentido, citan las palabras de Johanson, exministro de Educación de Suecia, recogidas en el informe de la OCDE *Networks of Innovation*:

La autonomía escolar depende de que el colegio esté conectado con la comunidad, con otros educadores y con la sociedad en su conjunto. De aquí el papel clave de las redes y las alianzas. En los países de la OCDE demasiadas prácticas educativas se caracterizan por el aislamiento: de los colegios con respecto a los padres y a la comunidad, y de estos entre sí, estando los profesores y los estudiantes en clases

aisladas. Las alianzas pueden hacer referencia a la formación de destrezas y a establecer relaciones con la sociedad y la cultura, o a la posibilidad de reunir diferentes elementos del sistema educativo (Marina, Pellicer y Manso, 2016: 116).

Esto, en definitiva, equivale a la necesidad de elaborar un proyecto educativo de centro en el que democráticamente se decida el modo de conexión de cada colegio con su entorno.

CAPÍTULO 2

CONTENIDOS CURRICULARES

En un mundo en el que los saberes son cada vez más provisionales, resulta especialmente problemático deslindar qué contenidos hay que incluir en la educación preuniversitaria. El Estado determina cuáles son las materias que se han de cursar y sus respectivos contenidos.

No todas las materias tienen la misma relevancia. Así, si un estudiante no aprueba algunas de las consideradas importantes, no puede promocionar a otro curso o conseguir titular. O puede suceder que a determinadas asignaturas se les conceda mayor relevancia en las pruebas de evaluación del sistema educativo. Este sería el caso de Lengua y de Matemáticas. La lengua extranjera —fundamentalmente el inglés— cobra cada día más importancia. Otras materias son clásicas del currículum, como es el caso de las ciencias naturales y sociales. El resto tiene una importancia menor, hasta el extremo de que dependiendo de las coyunturas política o académica pueden menguar e incluso desaparecer, o simplemente ser objeto de burla por algún gobierno autónomo (como fue el caso de la impartición en inglés de Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Valenciana durante el curso 2008-2009).

Quizás una de las asignaturas que debería tener mucha más presencia en nuestro currículum es Educación Física. En su libro sobre la adolescencia, Steinberg (2014) indica que el ejercicio físico diario es fundamental, y si este implica adoptar constantemente decisiones (lo que sucede en deportes de equipo, como el fútbol), mejor aún. Esta actividad se puede hacer tanto dentro del horario escolar —como ocurre hasta ahora, salvo en 2.º de bachillerato— como en el extraescolar. Una jornada escolar que en secundaria (y cada vez más en primaria) se concentra en el horario de mañana —y que suele implicar convertir en un desierto vespertino a los centros educativos— es una invitación al sedentarismo entre nuestros jóvenes. En los debates parlamentarios sobre el pacto educativo celebrados a

lo largo de 2017 (Feito, 2019), varios intervinientes pidieron un refuerzo de esta materia. Así, Campos Izquierdo —profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)— se quejó de que el “número de horas destinadas a la materia de Educación Física en España no cumple lo [...] determinado en el informe del Parlamento Europeo en el año 2007 que demanda que, como mínimo, tiene que haber tres horas de Educación Física a la semana en el sistema educativo, tanto en enseñanza primaria como en secundaria”. En el mismo sentido se manifestó Ureña Villanueva (catedrático de Educación Física) quien pidió “cinco horas a la semana de Educación Física [...]. La educación física regular modifica el entorno químico y neuronal del cerebro facilitando el aprendizaje”. En septiembre de 2019, los grupos parlamentarios del PSOE y de Unidas Podemos plantearon que esta asignatura tuviera la misma dedicación horaria que la Lengua o las Matemáticas.

¿Por qué unos contenidos adoptan la forma de materia en el currículum? ¿Por qué otros que parecerían esenciales se omiten? Sabemos que cada vez es más importante que los ciudadanos se preocupen de su propia salud, que adquieran hábitos dietéticos saludables, etc. Sin embargo, no existe ninguna materia llamada Medicina ni médicos que formen parte del personal docente. ¿Por qué un físico puede impartir física en la secundaria y un médico no puede hacer lo propio con la medicina? Lo mismo cabe decir con el derecho. Si el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento, ¿por qué no estudiar derecho en la educación obligatoria? O, ¿qué decir del conocimiento de los medios de comunicación?, ¿dónde se aprende a hacer un uso reflexivo y crítico de estos?

Los distintos grupos profesional-académicos se convierten en un elemento de presión en defensa de sus respectivas disciplinas. Cualquier reducción del horario docente de una asignatura es considerada como una afrenta intolerable. El resultado final es un currículum sobrecargado con más de 10 asignaturas en los primeros cursos de la ESO.

El problema no acaba aquí. Una vez que se ha decidido qué materias forman parte del currículum, queda reflexionar sobre la más espinosa cuestión de cuáles hayan de ser sus contenidos. ¿Por qué en Matemáticas de la ESO se aprenden polinomios o la resolución de ecuaciones de segundo grado y no mucho de estadística? En muchas ocasiones las matemáticas que precisa la sociedad no se corresponden con las que se enseñan en el aula.

La secuenciación de contenidos (tanto por cursos como dentro de cada uno de ellos) presupone que el alumnado ha de interesarse por los conocimientos de que se trate en el momento en que la escuela decide cuándo toca abordarlos. En este esquema resultaría incluso problemático que el estudiantado pudiera profundizar en alguna cuestión por la que sintiera interés, ya que no queda más remedio que avanzar en el programa o en el libro de texto. No es infrecuente que el profesorado reprima las ansias de ir más allá que pudieran plantear sus alumnos aduciendo que se trata de una cuestión que se verá más adelante o en otro curso, o simplemente que en tal momento no toca. Esto recuerda a una de las escenas de la novela de Harper Lee, *Matar a un ruiseñor*, en la que la maestra le indica a una alumna que le diga a su padre que no le enseñe más porque eso podría interferir en su aprendizaje.

La separación entre primaria y secundaria se justifica a partir de su correspondencia con diferentes estadios de la evolución de la mente humana. Sin embargo, en muchas ocasiones los alumnos se saltan estas líneas divisorias y plantean cuestiones que parecerían impropias de su supuesto estado evolutivo. Dado que cada vez —en mayor medida— se asoman a más ventanas de conocimiento, es imprescindible que la escuela se abra al entorno y busque la colaboración de personas e instituciones que pudieran ayudar a construir respuestas para un presente cada vez más complejo.

El modelo educativo actual se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas. Desde hace algún tiempo sabemos que el 80 por ciento de la gente aprende de un modo más eficaz cuando se le suministra primeramente una visión global, holística, del tema a abordar para, a continuación, verlo por partes. Pues bien, nuestra escuela pretende, de modo inconsciente, favorecer al 20 por ciento que tiene un cerebro particularmente analítico (Thomas, 2006: 108).

En general, podemos caracterizar los contenidos curriculares como excesivos (hay muchas asignaturas y demasiado contenido en cada una de ellas), jerarquizados (unas asignaturas son más importantes que otras), fragmentarios (carecen de conexión entre sí), arbitrarios (no se sabe con qué criterios o por qué se han seleccionado) y desfasados (en numerosas ocasiones no responden a las necesidades del mundo actual). Veremos cada uno de estos aspectos por separado.

1. CONOCIMIENTOS EXCESIVOS

En el debate parlamentario más arriba citado (Feito, 2019), muchos intervinientes, y desde muy diferentes perspectivas, hicieron referencia al carácter desfasado y sobrecargado del currículo escolar. Así, y a modo de ejemplo, Cruz —secretario general de la Unión Sindical Obrera (USO)— consideró que el currículum es “mastodóntico, es un dinosaurio inmenso, tanto en infantil, en enseñanza secundaria como también en el bachillerato”. Caballero García —presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)— se quejó de la “hipertrofia de contenidos, que no tienen ningún sentido en lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento”. Garicano (catedrático de Economía) lamentó que la “acumulación de conocimiento es en muchos casos enemiga del conocimiento, porque a un niño que le han torturado pierde la curiosidad”. Soler (exdirector de la Alta Inspección de Educación del Estado) denunció que “no se puede afirmar que las competencias —antes llamadas básicas, ahora competencias clave— deben ser los elementos centrales del currículo escolar y luego establecer que en la secundaria obligatoria los alumnos tienen once, doce o trece materias, es decir, más materias que años”. Marcellán (presidente de la Real Sociedad Matemática) no solo consideró los currículos —en este caso de Matemáticas— extensos, sino que también señaló que asistimos al fenómeno de lo que llamó la enseñanza en espiral “por el cual en cada año se vuelve sobre conceptos del curso anterior, quizás con mayor profundidad, pero tiene el riesgo de que haya contenidos que se repitan igual que en el año anterior sin más profundización”. Vallory i Subirà (Escola Nova 21) informó de que “lo que ha pasado en el programa Escola Nova 21 en Cataluña ha sido precisamente que las familias han dicho a sus escuelas: no puede ser que mi niño esté haciendo lo mismo que yo hacía en los años ochenta. Intuitivamente se lo digo, no puede hacer lo mismo porque yo veo todo mi entorno transformado”.

Los contenidos de las materias de cada uno de los cursos de las enseñanzas preuniversitarias se publican en el Boletín Oficial del Estado y, en el caso de asignaturas de libre configuración autonómica (así se llaman en la LOMCE), en los boletines de las respectivas comunidades autónomas. El currículo básico de primaria ocupa 72 páginas frente a las nada más y nada menos que 378 del de la ESO y del Bachiller. Quizás esto explique por qué

en primaria las horas anuales de enseñanza son 791 frente a 1044 en secundaria. En el caso de la OCDE se pasa de una media de 799 en primaria a 915 en secundaria (OCDE, 2016: 51).

Si bien es cierto que la sobrecarga de contenidos es más que evidente en secundaria, la primaria no anda muy a la zaga. A la lista de asignaturas que componen su currículo se añade, según dice su decreto regulador, lo siguiente: “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas” (BOE, 2014). Parece altamente probable que en un contexto en el que el resto de contenidos queda claramente delimitado, estos otros queden en tierra de nadie.

El conocimiento escolar se presenta a menudo como un conjunto de hechos que han de ser memorizados, hasta el extremo de que para los libros de texto —hegemónicos en nuestra vida escolar— aprender consiste en reproducir fielmente lo que ellos mismos dicen. He aquí un ejemplo de la reducción de los saberes, tomado de un libro de 5.º de primaria (Brotons et al., 2002: 67). En él se explica que los romanos, además de conquistar Hispania, la romanizaron, es decir, trajeron hasta la península su lengua, su forma de vida y sus creencias. En la misma página se plantean las actividades. La 5 dice así: “Indica cuáles fueron las tres cosas más importantes que trajeron los romanos a la península ibérica”. La respuesta correcta no deja lugar a dudas: ya está escrita en el propio enunciado del libro. Recuerda, en un ejercicio en el que la realidad imita al arte, a una de las escenas de la película de los Monty Python, *La vida de Brian*, en la que el líder del Frente Judaico de Liberación se dirige a una asamblea y pregunta sarcásticamente: “¿Qué nos han traído los romanos?”. Tras un breve silencio dubitativo, un militante señala que el acueducto, a continuación otro añade que el vino, otro que el orden público y así sucesivamente. Nuestro libro de texto pretende ser el líder que espera la reiteración pasiva y mecánica de sus opiniones.

En su afán por abarcar todos los contenidos posibles, muchos libros de texto llegan al extremo de la presentación telegráfica, a la par que ininteligible, de acontecimientos o personajes. En 4.º de la ESO existe la asignatura de Literatura y Lengua Españolas. Tomo como referencia un libro de texto de Akal (Martínez et al., 2008). Dos tercios de él se dedican a la

lingüística y un tercio, ahí es nada, a toda la literatura en castellano —es decir, se incluye Hispanoamérica— de los siglos XIX y XX. Dado que se quiere hablar de todos los autores considerados importantes, no queda más remedio que recurrir a un absurdo epítome de cada uno de ellos. Como muestra, un par de botones:

GERARDO DIEGO (1896-1987). Su extensa obra poética se caracteriza por su variedad formal y temática. En ella conviven el vanguardismo ultraísta y creacionista, el neopopularismo, el gongorismo y los moldes clásicos. Algunos títulos son *Imagen*, *Manual de espumas*, *Fábula de Equis* y *Zeda*, *Alondra de verdad*, etc. (p. 268).

JOSÉ MARÍA MERINO conjuga en sus relatos el gusto por narrar con la experimentación técnica: *Novela de Andrés Choz*, *El caldero de oro*, *La orilla oscura...* (p. 333).

La cosa adquiere tintes grotescos. En ningún lugar del libro se explica qué es el neopopularismo o demás ismos. Sin embargo, si se acude a la Wikipedia, se encuentra una fácil explicación. Según parece, con libros de texto como este se pretende —es de suponer— crear un público lector. ¿Realmente alguien se imagina a un chaval de quince años acercándose a los recovecos de la poesía de Gerardo Diego tras esta fantasmal descripción? Si nos vamos al siguiente autor que aparece en la cita, José María Merino, la descripción es tan sucinta que ni la mente más preclara —ni siquiera la de los propios autores del texto— podría reconocer la singularidad de su obra.

Quizás el caso más exagerado sea el de la *Historia de España* de 2.º de Bachillerato, la cual abarca desde la prehistoria a la España actual.

2. CONOCIMIENTOS ARBITRARIOS

Lo que se enseña en la escuela es inevitablemente fruto de una selección cultural. Obviamente, no cabe todo el conocimiento y el que se pretende enseñar ha de estar adaptado a la edad del alumnado. La pregunta que cabría hacerse es la de quién hace tal selección o, lo que es lo mismo, de quién es el conocimiento escolar. ¿Es el de las clases dirigentes, el de ciertos grupos profesionales, el de los políticos en el poder, el de una tradición inventada en algún momento? Resulta particularmente difícil responder a esta cuestión. Da la impresión de que las inercias de un pasado indefinido estarían detrás de la actual configuración curricular. Se asemeja a lo que dijera Marx en *El 18 Brumario* de Luis Bonaparte: “La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos” (1981: 17). No parece que

exista un debate social o político en torno a cuáles debieran ser los contenidos fundamentales de nuestra enseñanza. De hecho, las controversias en torno al currículo solo florecen con motivo de polémicas muy puntuales. Esto fue lo que sucedió con la aparición de nuevas asignaturas como la de Educación para la Ciudadanía o con los contenidos de algunos libros de Historia en Cataluña y, en mucha menor medida, con los de la asignatura de Religión Católica.

Cualquier conocimiento que se seleccione para ser enseñado en la escuela está sujeto a más que posibles arbitrariedades. Es por ello que, por ejemplo, en las escuelas democráticas —de las que se hablará en el último capítulo— los alumnos han de plantearse estas preguntas (Meier y Schwarz, 1997: 54):

- ¿Cómo sabes lo que sabes? (datos).
- ¿De quién es el punto de vista desde el que se presenta esto? (perspectiva).
- ¿Cómo se relaciona este acontecimiento o trabajo con otros? (relaciones).
- ¿Qué ocurriría si las cosas fueran diferentes? (suposiciones).
- ¿Por qué es importante esto? (relevancia).

Se asemeja a lo que Deresiewicz planteaba para la educación superior: “No se adquiere información, se debate. ¿Cómo sabemos que es cierto? ¿Qué otras preguntas plantea? ¿Cuáles son las premisas que subyacen a la disciplina en cuestión (ya sea bioquímica, ciencias políticas o estudios americanos), y cuáles son los métodos con los que procede? Se aprende, en otras palabras, que no hay ‘información’, estrictamente hablando” (Deresiewicz, 2014: 56).

El problema que se observa es que se pretenden imponer a toda la población ciertos conocimientos no exentos de arbitrariedad y, lo que es peor, se hace a costa de no aprender otras cosas. De este modo, en la escuela podemos oír hablar sobre las talofitas o las briofitas y no saber distinguir un árbol de otro.

La arbitrariedad puede llegar al extremo de modificar las definiciones ofrecidas en cursos anteriores. Me voy a referir, en concreto, a los libros de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la editorial SM (proyecto Conecta 2.0, editados en 2010), de 1.º y 2.º de la ESO. En la página 54 del libro

de 1.º se puede leer lo siguiente:

Las palabras pueden tener dos tipos de significado:

- Significado léxico. Designa seres, objetos, cualidades, acciones o circunstancias. Tienen significado léxico los sustantivos [sol], los adjetivos [verde], los verbos [amar] y los adverbios [siempre].
- Significado gramatical. Indica la relación que existe entre las palabras a las que acompaña o une. Tienen significado gramatical los artículos [la], las preposiciones [para] y las conjunciones [porque].

En la página 17 de libro de segundo se escribe lo mismo, pero sin ejemplos.

Las palabras pueden tener dos tipos de significado:

- Significado léxico. Designa seres, objetos, cualidades, acciones o circunstancias. Tienen significado léxico los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios.
- Significado gramatical. Indica la relación que existe entre las palabras a las que acompaña o une. Tienen significado gramatical los artículos, las preposiciones y las conjunciones.

Se puede pensar que el principal interés de las editoriales de libros de texto es lucrarse a costa de las familias, lo que posiblemente los lleve a considerar que en cada nuevo curso el alumnado debe olvidarse por completo de los contenidos de los libros del año anterior⁶. Quizás, no hubiese estado de más haber añadido algo del tipo de “como recordaréis”, o “como ya vimos el curso pasado”.

De acuerdo con el libro de primero, la “lengua es un sistema de signos que se organiza en unidades lingüísticas. Dichas unidades se combinan mediante unas reglas que determina la Gramática para formar unidades más complejas” (p. 20). Sin embargo, para el libro de segundo, la “lengua es un sistema de unidades lingüísticas que se combinan entre sí, mediante unas reglas que determina la Gramática, para formar unidades más complejas” (p. 16). De un año para otro la lengua ha pasado de ser un sistema de signos a serlo de unidades lingüísticas —término este a todas luces excesivamente ambiguo—, las cuales deben ser sencillas (o no muy complicadas), puesto que la Gramática —por razones insondables— las convierte en entidades más complejas. Para la Real Academia de la Lengua la cosa es más simple. Así es como define, en su segunda acepción, la palabra lengua: “Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”⁷.

Esta tendencia a la complicación innecesaria ya la señaló Grijelmo en una entrevista en el diario El País con motivo de la presentación de su libro *La gramática descomplicada*. Indicaba que en los textos de secundaria uno

puede tropezarse con estos horrores:

El complemento predicativo es un sintagma adjetivo que complementa a los verbos predicativos y concuerda en género y número con el sintagma nominal.

El complemento de régimen verbal es un sintagma preposicional que se forma mediante la preposición que exige el verbo y un sintagma nominal (Cruz, 2006).

En las mismas páginas arriba citadas de ambos libros de texto de Lengua, también asistimos a la evolución de los conceptos gramaticales. Antaño, un fonema era “cada uno de los sonidos de la lengua. No tienen significados y se representan mediante letras”. Hogaño, además, nuestro esforzado fonema distingue palabras: “Los fonemas son cada uno de los sonidos de la lengua y carecen de significado, pero distinguen palabras”.

Las páginas 40 y 41 del libro de primero, así como las 22 y 23 del de segundo se dedican a explicar el lenguaje literario. En los dos textos se habla de recursos fónicos, gramaticales y semánticos. Tanto en uno como en otro se repiten exactamente las definiciones de aliteración, anáfora, símil, prosopopeya y metáfora, aunque —eso sí— con ejemplos literarios distintos.

Incluso una asignatura relativamente reciente como la de Economía cuenta con libros de texto con igual pretensión abstrusa. He aquí un ejemplo tomado de un texto de Economía de la editorial Edebé (citado en *Ecologistas en Acción*, 2006: 67) para 1.º de Bachillerato: “El equilibrio del consumidor es el punto de tangencia de la curva de indiferencia más alta posible con la línea de restricción presupuestaria, donde el consumidor alcanza la máxima satisfacción”. Todo ello para decir que uno compra lo que más le gusta o le interesa siempre y cuando tenga dinero.

No sin cierto tono de radicalidad, Caplan (2018: 29) se preguntaba: “¿Por qué las clases de Inglés se centran en la literatura y la poesía en lugar de en la escritura comercial y técnica? ¿Por qué las clases avanzadas de Matemáticas están atiborradas de ejercicios que casi ningún estudiante puede resolver?”.

Al abordar el tema del currículo es imposible no tropezar con la Iglesia católica. En España, los alumnos —o, más bien, sus padres— han de elegir entre Religión Católica o Valores Éticos. Además, y este ha sido un punto de intensa polémica, la asignatura de Religión computa a igual título que el resto de las materias. El mensaje que parece desprenderse de esta optatividad es que los alumnos catequéticos no precisan formarse en los valores éticos que han de recibir los demás ciudadanos. Por otra parte, los contenidos de la

materia de Religión no dejan lugar a dudas sobre su carácter excluyente. Como botón de muestra, aquí tenemos parte de los contenidos de la asignatura de Religión Católica (BOE, 2015):

La estructura del currículo de Educación Primaria intenta poner de manifiesto la profunda unidad y armonía de la iniciativa creadora y salvífica de Dios. El primer bloque parte de los datos más evidentes: la constatación de la realidad de las cosas y los seres vivos, de modo especial el hombre. Se nos impone su existencia como dato evidente. En un segundo paso, si la persona no se queda en el primer impacto o simple constatación de su existencia, tiene que reconocer que las cosas, los animales y el ser humano no se dan el ser a sí mismos. Luego Otro los hace ser, los llama a la vida y se la mantiene.

[...]

No obstante, el ser humano pretende apropiarse del don de Dios prescindiendo de Él. En esto consiste el pecado. Este rechazo de Dios tiene como consecuencia en el ser humano la imposibilidad de ser feliz.

No se puede ser más claro: solo cabe ser feliz si se es creyente o, mejor dicho, católico. Y, pese a lo que se pueda decir en las clases de Física o de Biología, no hay duda alguna que Dios creó al hombre⁸.

Estamos hablando de una asignatura que es mayoritariamente elegida en los niveles de educación primaria. Así sucede, para los centros públicos (en el curso 2016-2017)⁹, con el 56,6 por ciento del alumnado de primaria y con el 44,5 del de la ESO. Las variaciones por comunidades autónomas son enormes. Extremadura y Andalucía son las comunidades con un mayor porcentaje de alumnos matriculados en Religión (respectivamente, 84,5 y 78 por ciento en primaria y 72 y 61 por ciento en la ESO) y Cataluña la que menos (18 por ciento en primaria y 9,8 en la ESO). En todo caso, no parece que esta asignatura dé los frutos deseados. De acuerdo con el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de enero de 2015, el 52,4 por ciento de los jóvenes de entre 18 y 24 años se declara católico. De ellos el 81,2 por ciento no va a misa casi nunca y tan solo un magro 6,3 acude al menos una vez a la semana. En este mismo grupo de edad, el 28,8 por ciento se considera no creyente y un 14,4 ateo (es decir, un 43,2 por ciento de descreídos). Cuatro años más tarde —en el barómetro del CIS de julio de 2019—, y en ese mismo grupo de edad, se declara católico el 40,4 por ciento, y la suma de quienes se consideran agnósticos, indiferentes y ateos alcanza el 52,9. A su vez, de entre quienes señalan ser católicos, el 67,6 por ciento no acude a misa nunca o lo hace en muy raras ocasiones.

A veces, la configuración de la optatividad fuerza a tener que cursar la asignatura de Religión. Esto es lo que sucede con aquellos estudiantes de

Galicia que en 1.º de bachiller eligen Robótica o Coeducación. Tal opción obliga a completar la matrícula con la única asignatura que tiene una hora de clase a la semana y que no es otra que la Religión¹⁰.

3. CONOCIMIENTOS JERARQUIZADOS

El currículo escolar sitúa en su cúspide las denominadas materias instrumentales, es decir, la Lengua y las Matemáticas y, en menor medida, las Ciencias Naturales. Por debajo estarían las asignaturas de humanidades y las Ciencias Sociales. Las artes y la Educación Física ocuparían el último plano. José Ignacio Wert —ministro de educación entre 2011 y 2015— llegó a declarar, refiriéndose a estas últimas materias, que hay asignaturas que distraen y apartan al alumnado de lo que es importante. Lamentablemente, en esto parece coincidir con padres y madres. En una encuesta se detectó que el 77 por ciento de los entrevistados concede mucha importancia a materias como las Matemáticas o el Inglés. Este porcentaje cae al 31 por ciento en el caso de las humanidades y desciende al 17 para el Teatro o la Música (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2018: 80)

De la importancia de la Lengua y de las Matemáticas dan clara cuenta los criterios de promoción de un curso a otro. Esta es la explicación oficial que aparece en la web del Ministerio de Educación (2019): “Los alumnos y alumnas promocionarán de curso cuando hayan superado todas las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias, o en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea”.

La relevancia concedida a estas asignaturas es tal que, por ejemplo, en la prueba estatal de 3.º de primaria tan solo se evalúan la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática, lo que claramente transmite la impresión de que solo aquello que se puede evaluar es importante. Esta es la información oficial (Ministerio de Educación, 2019):

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

En el caso de las matemáticas, se da una jerarquización de género. De acuerdo con los informes PISA, en la práctica totalidad de los países, los chicos obtienen mejores resultados en esta materia que las chicas. La explicación que suministra PISA sobre este peor rendimiento es que las chicas sienten más ansiedad que los chicos a la hora de enfrentarse a problemas matemáticos. De hecho, declarar sufrir tal ansiedad se traduce en una bajada del rendimiento en 34 puntos —el equivalente a casi un año de escolaridad—. Las chicas rinden menos que los chicos cuando se les pide pensar como científicos.

Mientras que las chicas tienden a superar a los chicos en tareas en las que se les solicita que identifiquen cuestiones científicas, los varones superan a las mujeres en aquellas en las que se les exige aplicar el conocimiento de la ciencia en una situación determinada, describir o interpretar los fenómenos científicamente y predecir los cambios, e identificar descripciones, explicaciones y predicciones científicas apropiadas (OECD, 2015b: 64).

Con la comprensión lectora sucede lo contrario: aquí las chicas son mejores que los chicos.

Esta jerarquización de las asignaturas se observa claramente en la distinción, a la altura de Bachillerato, entre los grupos de la modalidad de ciencias y los habitualmente llamados de “letras” (modalidad de humanidades y ciencias sociales), por no hablar de los de artes (en aquellos centros en los que tal modalidad existe). Para el profesorado, en general, hay pocas dudas de que la primera modalidad es la de los estudiantes brillantes y trabajadores. De hecho, en el tránsito de 1.º a 2.º de bachillerato puede haber alumnos que se pasen de ciencias a letras¹¹. Sin embargo, lo contrario es excepcional.

En la universidad también se detecta una nítida jerarquización, tanto de clase social como de género, entre las ciencias y las letras. En lo que se refiere a las desigualdades de clase social, en el estudio de la Xarxa-Vives-d’universitats (2019) se detecta que los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo bajo son el 22 por ciento del total de los universitarios (pese a que el 40 por ciento de la población española tiene tal nivel educativo). Estos alumnos están sobrerrepresentados en los estudios de ciencias sociales y de humanidades (en los que suponen poco más del 25 por ciento de los estudiantes) e infrarrepresentados en los grados de ciencias y en las ingenierías (están por debajo del 19 por ciento).

Si nos vamos a la divisoria de género,

[...] las diferencias más fuertes, tanto en los matriculados de 2017-2018 como en los egresados de 2016-2017 en estudios de Grado, se dan por un lado en la rama de Ingeniería y Arquitectura, donde un 75,0 por ciento de los matriculados y un 71,8 por ciento de los egresados son hombres y por otro en la rama de Ciencias de la Salud donde hay únicamente un 30,0 por ciento de hombres matriculados y un 29,6 por ciento entre los egresados (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019: 25).

De acuerdo con un informe de DigitalES (2019), y frente a aquellos que ingenuamente piensan que basta el mero paso del tiempo para alcanzar un equilibrio de género en la matrícula universitaria, nos encontramos con el dato de que desde 2010 a 2017 las chicas han experimentado un descenso del 33 por ciento en el acceso a los estudios de Ingeniería y de Arquitectura —el más acusado de todas las ramas consideradas—.

De acuerdo con el informe de la OCDE, *Education at a Glance*, del año 2012 (OECD, 2012a), con datos de la media de los países de la OCDE, a los 15 años de edad tan solo algo menos del 5 por ciento de las chicas pensaban que iban a cursar un grado de Ingeniería o Informática frente a un 17 por ciento de los chicos que tenían intención de hacerlo. Por el contrario, el 17 por ciento de las estudiantes pensaba que se matricularía en estudios universitarios relacionados con la salud frente a un reducido 7 por ciento de alumnos varones que harían lo mismo. Además, aquí los padres y las madres juegan un papel destacado, ya que estos mayoritariamente tienden a pensar que los hijos cursarán estudios universitarios de ciencias en mucha mayor proporción que las hijas.

En lo que se refiere al acceso al empleo, tropezamos con la misma divisoria de ciencias y letras. De acuerdo con los datos oficiales del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades —referidos a egresados del curso 2013-2014— (2019: 18), el 86,6 por ciento de los egresados con empleo graduados en ciencias de la salud y el 72 por ciento de los que han estudiado ingenierías cotizan a la Seguridad Social como titulados, frente a un 50 por ciento de los graduados en ciencias sociales y en artes. En los tres casos se trata de egresados que concluyeron sus estudios en el mismo curso y se observa su trayectoria laboral hasta 2018.

4. CONOCIMIENTOS FRAGMENTARIOS

Raro es el centro escolar —y muy particularmente de secundaria— en el que el conocimiento se presenta interconectado. Cada profesor o profesora

considera su asignatura la más importante y apenas se relacionan los contenidos de su especialidad con los de las demás. Téngase en cuenta que el alumnado pasa de una educación primaria en la que, si bien hay numerosas asignaturas, de las instrumentales —Lengua, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, las cuales ocupan aproximadamente la mitad del tiempo lectivo total— se encarga el profesor tutor. Al llegar a la secundaria, el estudiantado se da de bruces con más de 10 asignaturas, cada una de ellas impartida por un profesor distinto que, ante la ausencia de un proyecto educativo real, interpreta como buenamente puede en qué debe consistir educar. “La estructura organizativa y curricular de los centros permanece invariada desde hace más de un siglo. Mientras la organización de la secundaria siga planteándose en materias o disciplinas que se suceden de hora en hora, será muy difícil salir del cerco. [...] El profesorado y el alumnado saltan de clase en clase sin apenas tiempo ni espacio para el contacto humano” (Utset, 2006).

Nuestra escuela segmenta los saberes en asignaturas concebidas como compartimentos estancos, hasta el extremo de que se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando periodos que no se han visto aún en la historia general. O se puede estudiar en una asignatura un movimiento artístico al margen de que tenga —como es habitual— manifestaciones en la música, pero también en la pintura o en la literatura. En secundaria, cada profesor es responsable de su asignatura y rara vez se ve forzado a saber lo que pueda estar haciendo el compañero de al lado. No en vano, se dice, con cierto gracejo, que el único elemento que conecta las aulas entre sí son los tubos de la calefacción. Así es como lo vive un profesor de secundaria:

Planes [de estudio] que, estoy seguro, son trazados por sociópatas que disfrutan distribuyendo los contenidos de manera imposible y, sobre todo, ilógica.

Así que un alumno puede estudiar un año la literatura medieval sin que nadie le cuente qué era la Edad Media hasta el curso siguiente, total, para qué buscar coherencia con lo divertido que es eso del flash-forward (López, 2016).

Khan cita un ejemplo de las clases de Historia en los Estados Unidos. Se refiere a la adquisición de Luisiana por parte de este país en el contexto de las guerras napoleónicas. Napoleón apenas tenía recursos como para mantener su posesión norteamericana, así que no dudó en vender este territorio a precio de saldo. Lo que aprenden los niños estadounidenses es simplemente que Thomas Jefferson fue capaz de hacer un gran negocio

(Khan, 2013: 21).

La mayor parte del tiempo enseñamos, especialmente en la secundaria, diferentes fragmentos del universo divididos en asignaturas escolares. En algunas escuelas innovadoras en vez de aprender sobre literatura en la clase de Lengua e Historia en una clase completamente distinta, los alumnos abordan una temática, como, por ejemplo, la Revolución francesa, de tal manera que analizan cómo la literatura, el arte, la actividad política y demás describen el periodo.

El profesor de secundaria es un profesional especializado en su propia área. El docente de Matemáticas rara vez sabe qué hace su compañero de Lengua. Ni siquiera tiene por qué interesarle. De esta manera, un adolescente se encuentra con que día tras día desfilan delante de sus narices tantos profesores como asignaturas ha de cursar, cada cual con su estilo, con sus peculiaridades, con su manera de entender el hecho educativo. A veces, el profesor reduce su labor a la mera transmisión de conocimientos en los que es experto. De sus alumnos poco o nada sabe, salvo si le molestan o si destacan por algo excepcional. Solo en las sesiones de evaluación tiene la posibilidad de escuchar cómo los ven el resto de sus compañeros. Quizás la evaluación colegiada sea uno de los aspectos organizativos más humanos de la vida de los institutos. Tenti (2004) traía a colación una cita de Freud que explica la sensación de quiebra emocional a la que los centros de secundaria someten a los alumnos: “La escuela secundaria debe conseguir algo más que evitar el suicidio de los adolescentes. Debe suscitarles el goce de vivir... Me parece indiscutible que no lo hace y que en muchos aspectos no está a la altura de su misión que es la de ofrecer un sustituto de la familia y despertar el interés por la vida que se desarrolla en el exterior, en el mundo”.

Varios periódicos de información general se han hecho eco del caso del IES (Instituto de Educación Secundaria) Julio Verne de Leganés, un centro que empieza a conectar entre sí las distintas asignaturas. Por pura casualidad la profesora de Plástica de este centro escuchó en el aula contigua a la suya que una compañera estaba hablando del mismo periodo histórico que ella, así que le propuso trabajar conjuntamente.

En el instituto Julio Verne de Leganés (Madrid) cinco profesores de distintas asignaturas dan clase a la vez en la misma aula. El tema es la Guerra de la Independencia y cada uno lo explica desde lo que domina. La de Dibujo disecciona a Goya y el de Literatura analiza poemas sobre los convencionalismos sociales. La de Biología relata las grandes expediciones científicas que comenzaron durante la

Ilustración mientras la de Historia habla de Napoleón. La sesión termina con Abba cantando “Waterloo” en YouTube, una idea que se le ocurrió a Elena Córdón, la de Inglés, que es la más joven del grupo (Sanmartín, 2019).

El aula en la que se imparte esta sesión tiene 100 metros cuadrados — resultado de haber unido dos grupos del último curso de la ESO— y acoge a 51 alumnos.

Esta generalizada balcanización curricular pudo tener su sentido en un momento dado, pero no hoy en día. Capra (1998) explicaba que la revolución científica del siglo XX había consistido en el paso del pensamiento analítico al sistémico. Las propiedades de las partes solo se pueden comprender en el contexto del conjunto, del sistema al cual pertenecen. “Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones”. En la lógica cartesiana, el comportamiento del todo se puede explicar desde las propiedades de sus partes componentes. “Analizar significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior. La psicología de la Gestalt se mueve en esta dirección: el todo es algo más que la suma de sus partes” (Capra, 1998: 47-49).

Incluso en el interior de cada asignatura se padece esta fragmentación curricular. En una interesantísima obra, Merchán (2005) destaca que, a falta de mejor formación, los profesores de historia en secundaria enseñan del mismo modo que les enseñaron a ellos. De la enseñanza de esta materia, al menos sobre el papel, se espera que dé lugar a un ciudadano culto, crítico, capaz de interpretar procesos históricos. Sin embargo, lo que sabemos a partir de estudios etnográficos —consistentes en entrar en las aulas de historia y analizar lo que allí pasa— muestra más bien justamente lo contrario: pasividad del alumnado, dictado de apuntes y uso del libro del texto, y una clamorosa ausencia de escenarios deliberativos.

Tradicionalmente, la historia escolar no iba más allá de un saber memorístico, enciclopédico, un elemento de mera distinción social. Sin embargo, el discurso profesional sobre la historia mantiene que la enseñanza de esta disciplina es clave para explicar las ideas que los alumnos tienen sobre la sociedad actual. En definitiva, la historia sería clave para comprender el presente. He aquí unas declaraciones de profesores:

Profesor 1. Intento informar y preparar a los alumnos para que entiendan mejor el funcionamiento sociopolítico y económico de nuestra sociedad.

Profesor 2. Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno.

Profesor 3. Puede ser un instrumento útil para entender el mundo que nos rodea (Merchán, 2005: 27).

Sin embargo, la práctica real se aleja de tan nobles pretensiones. Si se estudia el crac de 1929, no se pretende que los estudiantes piensen sobre sus causas y sus consecuencias, las posibles similitudes con la crisis financiera de 2008 ni nada por el estilo. Se trata, como veíamos en el anterior ejemplo de primaria, de que se repita lo que el libro de texto o los apuntes del profesor dicen con respecto a la cuestión abordada.

A partir de una muestra de preguntas de 60 exámenes de 12 institutos diferentes, Merchán selecciona una serie de ejemplos ciertamente preocupantes:

¿Cómo se llaman las ciudades que surgen en el camino de Santiago?

Metrópolis-burgos-califato.

[...]

Completa las siguientes frases:

La Guerra de la Independencia de los EE UU se desarrolla entre _____ y _____, pudiéndose distinguir en ella 2 etapas: la 1ª se desarrolla entre _____ y _____ y se caracteriza por: _____ (Merchán, 2005: 144).

A veces, las preguntas parecen querer inducir a una reflexión profunda. Es lo que sucede con cuestiones del tipo: “Analiza las causas y las consecuencias de la Revolución francesa”. Por desgracia, no se trata de que el alumnado piense o elabore su parecer al respecto, sino de que repita lo ya dicho. Pese a las intenciones en sentido contrario por parte del profesorado, aprender historia es básicamente memorizar, reiterar una y otra vez nombres, fechas y frases.

Esto da lugar a una comprensión superficial y a un escaso interés por el tema abordado. El alumnado no llega a desarrollar destrezas fundamentales como escribir, investigar, resolver problemas, las cuales solo pueden adquirirse si se dedican suficiente tiempo y energía para analizar una única cuestión —o un número limitado de ellas—, como pudiera ser la Gran Depresión o las consecuencias de tal o cual tratado internacional. Se aprende mucho más al centrarse en unos pocos temas, de manera que estos se puedan estudiar pormenorizadamente. No solo es que se aprenda sobre estos, sino que el pensamiento analítico que se despliega sirve para aplicarlo a otras cuestiones, independientemente de que se hayan visto o no en la escuela.

Todo esto conduce a lo que se llama el síndrome de la respuesta correcta, lo cual contradice el famoso aserto de Thomas Edison cuando decía que no había fracasado, sino que simplemente había descubierto diez mil maneras de hacer algo mal.

En la asignatura de Matemáticas, la situación es similar. La Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, en su informe sobre el currículo de la LOMCE, decía lo siguiente:

El currículo presentado nos parece poco coherente, en el sentido de que no se expresan las conexiones entre los distintos bloques temáticos. Si los contenidos no aparecen ligados unos con otros, se está dificultando la comprensión por parte del alumnado y su capacidad para aplicar las matemáticas aprendidas. Un currículo coherente establece conexiones entre las ideas matemáticas importantes, superando la organización por bloques, de este modo los alumnos verán cómo se basan unas cosas en otras, cómo se conectan e irán desarrollando la capacidad para nuevos conocimientos y destrezas (Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2014).

Hay una tendencia a concebir el conocimiento como un conjunto de compartimentos estancos. Contrariamente a lo que se suele pensar, menos es más. El conjunto de destrezas que se adquiere analizando un problema específico permite desarrollar estrategias que posibilitan analizar otros problemas similares o incluso disímiles.

El alumnado es muy consciente de esta limitación. En una investigación realizada por Hernández y Sancho (2004) se recogía la siguiente observación de una alumna: “¿Cómo queréis que aprendamos? Solo (lo haremos) si nos explicas cosas que nos interesen. A clase viene una persona que nos habla del arte del siglo XVIII y otra que nos habla del sintagma nominal”. En una entrevista se preguntó a varios alumnos si había algunos temas que para ellos fuera relevante explorar y sobre los que les interesara aprender. Casi, sin dudarlo, expresaron las siguientes inquietudes:

- Entender el mundo contemporáneo.
- La diversidad como fuente de desigualdad social.
- Por qué se siguen produciendo guerras.
- Por qué hay bandas urbanas.

Son todos ellos temas intercurriculares y que plantean el serio reto de si un centro de secundaria estaría dispuesto a organizarse en torno a estas cuestiones, las cuales son muy parecidas a las propuestas por Jackson y Davis (2000):

- ¿Es la nuestra una historia de progreso?
- ¿Mienten las estadísticas?
- ¿Es la gravedad un hecho o una teoría?
- ¿De qué modo los animales son como los humanos? ¿Y viceversa?
- ¿Qué significa ser libre en una sociedad democrática?
- ¿Qué desastres naturales tienen más probabilidades de suceder en el lugar en el que vives?
- ¿Se repite la historia?

5. CONOCIMIENTOS DESFASADOS

Lo expuesto hasta aquí se complica si añadimos el dato, ya señalado en el primer capítulo, sobre la multiplicación exponencial de los conocimientos en la época actual. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2009) denunciaba que los temarios que regulan las oposiciones de acceso a los cuerpos de profesorado de niveles preuniversitarios se remontan a 1993 (a su vez, regulados por la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero que derogó la de 15 de noviembre de 2011). En consecuencia, los profesores que ganen tales oposiciones se van a examinar de contenidos periclitados y que quizás ni siquiera hayan visto en sus estudios universitarios. Se podría argüir que hay enseñanzas —como, por ejemplo, la de la multiplicación— que no cambian. Esto podría ser cierto —con algún que otro matiz— para los conocimientos más elementales, pero a partir de ahí casi todo lo demás se ha renovado. Collins (2017: 92) se quejaba de que —en el caso de los Estados Unidos— se está enseñando un contenido curricular que básicamente se remonta a las propuestas realizadas por la Comisión Carnegie a comienzos del siglo XX.

Pero no solo se trata de que los temarios de las oposiciones de acceso a los cuerpos de profesores estén desfasados, es que también lo están los currículos de la ley vigente. Como botón de muestra, la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas decía lo siguiente con respecto a su asignatura:

A nuestro parecer, se trata más de un programa que de un verdadero currículo. Programa en el sentido expresado por el Grupo Cero de Valencia como una lista de temas a estudiar. Al verlo se nos vienen a la memoria aquellos programas que nos entregaban con los libros de Bachillerato de los años setenta, con el listado de todos los epígrafes de cada uno de los temas. Para que lo presentado en la LOMCE mereciera el nombre de currículo, debería incluir no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, debería incluir orientaciones didácticas y metodológicas, el tratamiento de cosas como la

resolución de problemas, la forma de atender al desarrollo de las competencias básicas, la utilidad de la variada gama de materiales manipulativos o digitales (Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2014).

Por seguir con las Matemáticas, en la ESO es inevitable tropezar con problemas de trenes que se van a encontrar en un momento dado o con recipientes que se llenan de agua con varios grifos abiertos al tiempo que se vacían por un conducto. Se trata de problemas tan sumamente trillados que basta con escribir en Google “problemas sobre grifos” o las primeras palabras del enunciado del problema para que aparezcan decenas —cuando no centenares— de páginas que permiten salir airoso de tales tareas. Creo que internet pone claramente de manifiesto que la escuela que tenemos no está para que la gente busque soluciones novedosas o para que sea creativa, sino que sirve básicamente para aprender a resolver problemas cuya solución se conoce de antemano.

La Literatura Española tampoco va a la zaga. En un artículo publicado en *El País*, Luis Goytisolo, uno de los grandes autores de nuestra literatura actual, incidía sobre este incomprensible desfase.

Es curioso, muy curioso: para determinados críticos y profesores el panorama de la literatura española que estudié en el bachillerato sigue, en lo sustancial, tan vigente hoy como entonces. Una postura que se mantiene asimismo en más de un departamento de español de universidades situadas en otros países. A grandes rasgos, dar como actual lo escrito hace alrededor de un siglo.

No es que novelistas como Baroja y Valle Inclán no me gusten. Lo que quiero decir es que resulta absurdo darlos como actuales si ya entonces sus novelas eran más propias del siglo XIX que del XX, coetáneas, por así decir, de las de Galdós y Clarín.

Mientras que la novela que ya en el siglo XX se escribía fuera de España nada o poco tenía que ver con la narrativa decimonónica. Así, Proust, Joyce, Faulkner, Kafka, coetáneos de Azorín, de Baroja, de Valle Inclán (Goytisolo, 2015).

En estas condiciones, no resulta extraña la anécdota que contara el profesor de secundaria, Fernando López (2016) acerca de una alumna de 3.º de la ESO que levantó la mano y dijo bien claro: “A mí la verdad es que la literatura no me gusta nada”. El profesor se quedó más confuso aún, cuando la alumna añadió: “Pero leer, sí. Leer me encanta”. Así es como lo ve una directora de un instituto: “La enseñanza en España es muy teórica y se basa en los textos escritos; resulta raro que se evalúe a los alumnos de forma oral. Por mucho que les enseñes a “saber leer” la literatura, a disfrutarla, después llega la prueba de acceso a la universidad y les preguntan la vida y obra de Dickens (Montero, 2015: 19).

Esto recuerda a las reflexiones que hiciera, a comienzos del siglo XX, Zweig: “Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la ‘ciencia de todo cuanto no vale la pena saber’, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales (Zweig, 2001: 15).

6. ¿EN QUÉ IDIOMA ENSEÑAMOS TODO ESTO?

Aunque esta cuestión va más allá de los contenidos curriculares, parece conveniente abordar en este capítulo la problemática de en qué idioma enseñarlos, bien sea una parte sustancial de ellos, como es el caso de la enseñanza bilingüe en inglés, o casi todos, como sucede con la inmersión lingüística en Cataluña. Obviamente, no es Cataluña la única comunidad autónoma que cuenta con idiomas cooficiales. Analizar las políticas lingüísticas en el ámbito educativo en comunidades como Galicia, Asturias, la Comunidad de Valencia, Baleares, Aragón o Euskadi superaría con creces las pretensiones de este libro y los conocimientos de su autor.

6.1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN INGLÉS

Que los españoles tenemos serios problemas con nuestro manejo del inglés es algo más que sabido. Según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística realizado en 15 países de la Unión Europea, entre alumnos del último curso de la secundaria obligatoria, los resultados para España son escasamente alentadores: el 63 por ciento de los alumnos de 4.º de la ESO está entre los niveles pre-A1 y A1 en inglés. Aun así, no son los peores. Por debajo de España se sitúa Francia. No obstante, nuestros resultados están muy lejos de los alcanzados, entre otros, por países como Suecia, Holanda o Eslovenia (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

Aquí tenemos el caldo de cultivo que puede contribuir a explicar la enorme presión que la sociedad española —muy especialmente padres y madres— ejerce sobre el sistema educativo para que nuestros jóvenes aprendan inglés. Sin embargo, resulta chocante que esta presión no se haya traducido en promocionar que la programación televisiva y el cine se puedan

ver en versión original con subtítulos. Lo que parece claro es que la tarea del aprendizaje de un segundo idioma no puede recaer en exclusiva sobre la escuela.

Todo esto ha llevado a comunidades autónomas como la de Madrid —cuya experiencia es la que más polémica ha suscitado— a acometer programas de inmersión lingüística —en la jerga, llamados AICLE o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras—. Como en tantas ocasiones, el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones. Resulta llamativo que una excelente idea pueda haber dado lugar a tanta controversia. Los centros de educación primaria bilingües imparten en lengua inglesa las áreas de Lengua Extranjera, Ciencias Naturales y otras, hasta alcanzar el 30 por ciento del horario lectivo. En el caso de los centros de secundaria bilingües existen dos modalidades diferentes de escolarización en función del nivel de inglés del alumnado: vía sección bilingüe y vía programa. Así lo explica la web de la esta comunidad autónoma¹²:

La vía sección bilingüe acoge a los alumnos procedentes de colegios bilingües cuyo nivel lingüístico garantiza el seguimiento de los contenidos que el programa establece. Los alumnos reciben a lo largo de la etapa de ESO cinco horas semanales de inglés avanzado, cuyos contenidos versan sobre lengua y literatura de países de habla inglesa. Además, reciben en inglés, de manera obligatoria, la tutoría, y las materias correspondientes a las áreas de Biología y Geología y Geografía e Historia. Dependiendo de la disponibilidad del profesorado habilitado en el centro, se impartirá en inglés cualquier otra asignatura, excepto Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Segunda Lengua Extranjera.

Quizás el informe más completo sobre esta experiencia es el realizado por el grupo Acción Educativa (2017). Se trata de un trabajo que analiza una exhaustiva bibliografía referida a España y a diferentes países de nuestro entorno. De acuerdo con la investigación disponible, no está nada claro que sea ventajoso dar comienzo a estos programas a edades tempranas, sean estas las de educación infantil —en Europa, este es el caso tan solo de España y de Bélgica— o los primeros cursos de la primaria. Lo que insistentemente se pide desde Acción Educativa —y varias organizaciones más— es que se acometa un estudio sobre la experiencia del bilingüismo en Madrid, cosa que, sorprendentemente, no se ha hecho hasta ahora.

En lo que se refiere a los resultados, la experiencia no parece ser muy positiva. Una investigación del grupo de economistas FEDEA (Fundación de Estudios de Economía Aplicada) detectó, a partir de los datos de la prueba de 6.º de primaria en Madrid, que “hay un claro efecto negativo en el

aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios; y ningún efecto claro en matemáticas y lectura, que se enseñaron en castellano” (Brindusa et al., 2013).

En muchas ocasiones, la creación de centros bilingües agrava las desigualdades sociales. Esto es algo que ya se observó hace varias décadas en Canadá. En un trabajo realizado por Olson y Burns (1983) se detectó que los alumnos que acudían a estos centros —todos ellos públicos— tenían mayor estatus socioeconómico que el resto, y que en ellos había una clara infrarrepresentación de alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de Madrid puede estar sucediendo algo similar. Como hemos visto, los institutos de secundaria bilingües escolarizan a sus alumnos en dos itinerarios claramente diferenciados.

Tal y como reitera insistentemente el informe de Acción Educativa, resulta imprescindible que se acometa un estudio riguroso sobre el modo en que se está llevando a cabo la enseñanza bilingüe, cuáles son sus resultados y si pueden estar conduciendo a un incremento de las desigualdades sociales. En todo caso, llueve sobre mojado. Hace unos años existió un programa bilingüe con el British Council, el cual tampoco ha sido objeto de estudio.

6. 2. LA ENSEÑANZA EN CATALÁN: EL DEBATE SOBRE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Desde la Generalitat de Cataluña se ha transmitido la idea de que la inmersión lingüística —el hecho de que salvo dos o tres horas impartidas en castellano, el resto sea en catalán— ha sido un rotundo éxito académico y que goza de amplísimo consenso entre los habitantes de esta comunidad autónoma. Sin embargo, ambas afirmaciones carecen de sustento empírico.

En lo que se refiere a la primera cuestión, un trabajo realizado por Calero y Choi, a partir de los datos del PISA de 2015, indica que, a igualdad de nivel socioeconómico, los alumnos cuya lengua materna es el catalán obtienen mejores resultados en las competencias de ciencia y lectura que aquellos que tienen por lengua materna el castellano. No es este el caso de la competencia matemática, cuya igualdad estos investigadores la atribuyen al hecho de que en las matemáticas prepondera un lenguaje formalizado específico. A partir

de su investigación, concluyen lo siguiente: “La tan reiterada identificación de la inmersión lingüística como una ‘política de éxito’ tiene, por consiguiente, un componente relacionado con objetivos políticos, no técnicos; no ha sido avalada por la evidencia empírica contrastable y la que aportamos aquí apunta en un sentido contrario” (Calero y Choi, 2019: 16).

Tampoco parece que haya un excesivo consenso en la sociedad catalana con respecto a la inmersión. Una encuesta —de 1600 entrevistas— del instituto de investigación GESOP (Gabinete de Estudios Sociales y Opinión Pública) encargada por Societat Civil Catalana (GESOP, 2017) muestra que el 75,6 por ciento de los catalanes prefiere un régimen trilingüe (catalán, castellano e inglés), un 14 por ciento es partidario de una enseñanza bilingüe en catalán y en castellano, el 8,8 opta por el actual modelo en catalán y un reducidísimo 0,5 querría que todo fuera en castellano (el restante 1,1 por ciento no sabe o no contesta). Téngase en cuenta, como señala Vilarrubias (2012), que la inmersión lingüística lo es, en realidad, para los castellanoparlantes. Coll explicaba la evolución hacia la inmersión lingüística del siguiente modo:

Contra lo que a menudo se dice es un modelo que no tiene nada que ver con el que se aprobó en 1983 gracias a la iniciativa del PSC y del PSUC. Entonces se evitó crear una doble red escolar (en catalán y castellano separadamente), que era la propuesta inicial de CiU, y se optó por un modelo de conjunción lingüística en las aulas, es decir, bilingüe, respetando el derecho a recibir la primera enseñanza en lengua materna y favoreciendo el uso del catalán para compensar la situación de debilidad en la que se encontraba después del franquismo.

Con el paso de los años, sobre todo tras la ley catalana de educación del 2009, este modelo bilingüe se ha ido transformando en otro que excluye dogmáticamente al castellano como lengua vehicular (Coll, 2017).

Es decir, el consenso alcanzado en 1983 en torno a la Ley de Normalización Lingüística (aprobada de modo casi unánime —solo hubo una abstención— en el Parlament en 1983) se fue quebrando paulatinamente a medida que se fue expandiendo el modelo de la inmersión lingüística. Un ejemplo rotundo de este consenso inicial lo tenemos en el caso de Santa Coloma de Gramenet. De acuerdo con un reportaje publicado por eldiario.es (Rodríguez, 2018), en el curso 1983-1984, el 13 por ciento de las familias decidió matricular a sus hijos en colegios que practicaban la inmersión (la cual tenía que contar con el beneplácito de las familias). Dos años más tarde el porcentaje ya superaba el 50 por ciento. Explicar cómo hemos llegado a la desquiciante situación actual requeriría una entera monografía.

Vilarrubias criticaba que en Cataluña, a diferencia de lo que sucede en Quebec, se niega la posibilidad de que los alumnos sean escolarizados en su lengua materna: “La educación es íntegramente en francés para todos aquellos niños y niñas que viven en Quebec. La excepción está en los alumnos canadienses anglohablantes cuyos padres, ambos o uno de ellos, se han educado en inglés en cualquier parte del país. Estos sí tienen derecho a una educación para sus hijos en inglés en Quebec” (Vilarrubias, 2019: 105).

En estas condiciones, no resulta extraño que, en una entrevista, Marlene Wind (famosa por una polémica televisada con Puigdemont y autora de *La tribalización de Europa*) declarara lo siguiente:

Permitir a Cataluña durante décadas desarrollar su propio sistema de educación, en el que se dificulta hablar en castellano en las aulas, es algo que no habría pasado en ningún otro país europeo.

[...]

Sencillamente se me hace muy extraño que un país que quiere permanecer unido no insista en que la lengua común se sitúe al mismo nivel que el catalán. Cuando permites que el castellano sea reducido al mismo número de horas que el inglés creo que estás muy lejos de entender cuán importante es una lengua para la unidad de un país” (Brunat, 2019).

Y todo esto sucede pese a que, en 2014, una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña dictaminó que se debía garantizar un 25 por ciento de horas lectivas en castellano.

CAPÍTULO 3

EL MODO EN QUE SE ENSEÑA

Resulta particularmente difícil conocer el modo de enseñar en nuestras escuelas. Por un lado, tenemos centros con sólidos y consensuados proyectos educativos. Se trata de colegios e institutos en los que resulta relativamente fácil para cualquier persona interesada saber cómo se enseña en ellos. Así, y a modo de ejemplo, una de las más renombradas escuelas democráticas, la neoyorkina Central Park East School (Apple y Beane, 1997), tiene una oficina en la que se recibe a quienes desean visitarla y que anima a pasear por el centro, habitualmente acompañado de varios alumnos o de algún profesor. Además, las puertas de las aulas están abiertas, lo que invita a la observación. Pero, por otro lado, hay centros —la mayoría— en los que no es posible hacer tal cosa y donde muy posiblemente cada profesor tenga su propio estilo didáctico, el cual —perfectamente— podría ser opuesto al del compañero del aula contigua o del que imparte la clase siguiente del mismo grupo.

Entonces, ¿cómo es posible que sepamos algo sobre el funcionamiento de las aulas? Se puede recurrir a métodos cuantitativos basados en encuestas realizadas a alumnos, como las que veremos que se hacen en alguna de las ediciones del informe PISA o a los profesores en los informes Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés).

También cabe la posibilidad de hacer investigación cualitativa observando las aulas mientras se imparte clase. Este tipo de investigación plantea varios problemas. El primero, y quizás fundamental, es que el hecho de que un profesor se sienta observado puede modificar su comportamiento. Esto es lo que puede suceder cuando se visitan centros a partir de una autorización de la administración educativa —tal y como veremos en un informe hecho por la OCDE en las Islas Canarias—. Este problema no existe en las aulas de Shanghái, ya que cuentan con una sala de observación aneja al aula con un

espejo similar al que hay en las salas de interrogatorio de una comisaría, de modo que quienes están en el aula desconocen si están siendo observados o no (Tan, 2013). Esta incomodidad del profesorado se puede subsanar cuando se trata de una investigación etnográfica en la que el investigador pasa largas temporadas en el centro y es capaz de crear un ambiente de confianza. Lo que está claro es que esto requiere la aquiescencia del profesorado en cuestión. Lo habitual es que el profesorado que se avenga a ser observado sea el que funciona de un modo más innovador o el que está más seguro con respecto a su docencia, lo que daría lugar a un serio sesgo en la investigación. Obviamente, la gran ventaja de una investigación cualitativa es la de observar directamente lo que sucede en las aulas, la cual se puede complementar con entrevistas o conversaciones informales con los profesores, los alumnos, los padres y el personal de administración y servicios —e incluso el encargado de la limpieza—.

De lo que veremos a continuación, se puede deducir que en nuestra escuela enseñar consiste habitualmente en que el profesor habla y los alumnos escuchan y, de vez en cuando, estos le plantean alguna pregunta de tipo aclaratorio. Es lo que Freire (1970: 45) llamaba la “concepción bancaria” de la educación, la cual responde a la idea de que el profesor —y el libro de texto— es el depositario del saber y su labor consiste en llenar de conocimientos la cabeza vacía del alumno.

Para el enfoque convencional (o tradicional) sobre la enseñanza, dominante en nuestra escuela, el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a su absorción y a su memorización por parte de unos estudiantes considerados maleables.

Sin duda, hay gente que es capaz de aprender escuchando. No obstante, conviene ser cautos. Más abajo entresaco una cita de una investigación sobre la docencia universitaria que pone de manifiesto cómo, incluso entre quienes acuden voluntariamente a una conferencia, la eficacia cognitiva es mínima.

El diez por ciento del auditorio exhibe signos de falta de atención a los 15 minutos. Después de 18 minutos, un tercio del auditorio y un diez por ciento de los invitados al estrado están inquietos. A los 35 minutos, ya nadie presta atención. A los 45 minutos, se percibe más un estado de trance que de inquietud. Y, a los 47 minutos, algunos duermen y por lo menos una persona está leyendo. Una revisión casual realizada 24 horas después revela que el auditorio solo recordaba detalles insignificantes y que, en su mayoría, estaban equivocados (Verner y Dickinson, 1967: 90).

Francisco Mora, profesor de Fisiología Humana y autor de un señero libro

sobre neuroeducación (Mora, 2013), indicaba en una entrevista concedida al diario El País que se tendría que acabar con el formato de clases de cincuenta minutos de duración —lo habitual en primaria y secundaria— si queremos conseguir que los estudiantes estén atentos (Torres, 2017). Esto coincide con un apunte que hacían Marina, Pellicer y Manso (2015: 10): “Las investigaciones neurológicas de Rosalind Picard y sus colegas del MIT Media Lab muestran que la actividad del cerebro de los alumnos durante una clase magistral es más baja que cuando están dormidos”.

Nuestro sistema educativo parte de la premisa de que el profesor ha de ejercer la imposible tarea de ser capaz de atraer y mantener la atención de los alumnos constantemente. Para ello, la escuela fuerza al alumnado a permanecer callado y sentado. En este sentido, ya Durkheim (1985) señalaba que, para el pensamiento idealista, la función del profesor consistiría tan solo en enseñar, obviando la evidencia de la asimetría característica de toda clase de relaciones pedagógicas en la escuela, las cuales son de dominación ideológica. El sistema educativo, llega a decir, es un instrumento de dominación de las almas, de imposición de la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida. La situación de desposesión de poder del alumnado es tal que Durkheim llega a comparar la relación educativa con la hipnosis. De hecho, el profesorado —o el libro de texto— podría decir barbaridades sin que el alumnado se inmutase. Este es el poder de la escuela y del profesor. Un estudiante puede burlarse permanentemente de su profesor, pero su castigo podría ser la condena al infierno de los peores empleos —o del subempleo o situaciones peores— a que conduce la carencia de credenciales educativas.

Bowles y Gintis (1981) consideran que los estudiantes viven en un contexto de alienación similar al de los trabajadores en sus empleos. El sistema educativo integra de modo no conflictivo a los individuos en los puestos de trabajo correspondientes no a través de las intenciones conscientes de los profesores —o, si se quiere, del sistema educativo—, sino por medio de una estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que rigen las interacciones en el lugar de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo. Esta correspondencia tiene cuatro aspectos principales:

- Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículo.

- Al igual que el trabajo, la educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí misma.
- La división del trabajo asigna a cada persona una limitada gama de tareas, lo que termina por provocar la desunión entre los trabajadores. Tal separación tiene su reflejo en la especialización y fragmentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes.
- Los distintos niveles educativos se corresponden con los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo, los empleos para los que se requiere educación primaria son repetitivos y subordinados. Desde la secundaria se accede a empleos con mayor grado de libertad. Con los títulos universitarios se pueden desempeñar empleos que gozan de gran autonomía.

Bowles y Gintis tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. Así, y en esto hay plena coincidencia con lo señalado por Ken Robinson en su conferencia TED, la creatividad y la autonomía se penalizan tanto en las escuelas como en los empleos; mientras que la subordinación, la identificación con la organización y la puntualidad se aprueban y recompensan.

Al psicólogo Philip Jackson (1992) se le atribuye la primera formulación empírica del llamado currículum oculto, es decir, de los efectos no previstos de la instrucción escolar, pero que constituyen una parte esencial de la socialización escolar. Los alumnos, decía Jackson, han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total en donde se controlan prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Si bien no es el profesor el único en formular juicios sobre los alumnos —también lo pueden hacer los demás estudiantes—, solo él está autorizado para evaluar. El profesor recompensa a los alumnos que son buenos, entendiendo por tales a quienes obedecen, hasta el punto de que tiende a recriminar en mucho mayor grado el mal comportamiento en el aula que el desconocimiento de lo que se explica en clase.

1. EL FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS

Como dijimos al inicio de este capítulo, uno de los informes PISA analizó cómo se enseña. Se trata del PISA del año 2012, el cual se centró en la enseñanza de las Matemáticas (OCDE, 2013). En este informe se preguntaba a los alumnos sobre sus estrategias de aprendizaje en esta materia. Para conocerlas, se planteó una serie de preguntas agrupadas en cuatro bloques con tres opciones en cada uno, de manera que solo se podía señalar una de ellas (una limitación que puede considerarse discutible). En cada uno de los bloques la primera opción responde a lo que PISA llama estrategia de control. Con ella se quiere medir el grado en que el alumno reflexiona sobre lo aprendido. La segunda mide estrategias de elaboración, las cuales se refieren a si el alumno relaciona sus experiencias en la vida real con la aprendido. Y, finalmente, la tercera mide las estrategias de memorización. En la tabla 1 se pueden ver las cuestiones planteadas.

España es un país en el que su alumnado tiende a confiar, en mayor medida que en los países de la OCDE, en el aprendizaje memorístico (OCDE, 2013: 173). Los alumnos españoles son los que menos recurren a las estrategias de control. Todo esto se traduce en peores resultados.

Pero la cosa no termina aquí. Valdés (2019) analizó las diferencias que en el recurso a la memorización existen entre las clases sociales baja, media y alta construidas a partir del Índice Socioeconómico y Cultural del PISA. Lo que se detecta es contundente: los alumnos de clase baja recurren en mucha mayor medida que el resto a la memorización. Y, no solo esto, si nos comparamos con los países de la OCDE, España es el tercer país en el que la diferencia del uso de la memorización entre la clase baja y alta es mayor.

TABLA 1

**PREGUNTAS
EN CADA APARTADO EL ALUMNO DEBE ESCOGER UNA DE ENTRE LAS TRES OPCIONES**

1 Cuando estudio para un examen de matemáticas, intento determinar qué es lo más importante.

Quando estudio para un examen de matemáticas, intento entender nuevos conceptos relacionándolos con cosas que ya sé.

Quando estudio para un examen de matemáticas, me aprendo de memoria todo lo que puedo.

2 Cuando estudio matemáticas, intento darme cuenta de qué conceptos no he entendido todavía del todo.

Quando estudio matemáticas, pienso en distintos modos de hallar la respuesta.

Quando estudio matemáticas, repaso para ver si recuerdo lo que ya he estudiado.

3 Cuando estudio matemáticas, empiezo pensando exactamente qué necesito aprender,

Cuando estudio matemáticas, intento relacionar lo que estudio con cosas que he aprendido en otras asignaturas.

Cuando estudio matemáticas, repito tan a menudo algunos problemas que siento que los podría resolver dormido.

4 Cuando no entiendo algo en matemáticas, siempre busco más información para aclarar el problema.

Pienso en cómo pueden ser útiles en la vida cotidiana las matemáticas que he aprendido.

Para recordar el método para resolver un problema de matemáticas, me miro los ejemplos una y otra vez.

Fuente: Informe PISA 2012 (OCDE, 2013).

Parece claro que España tiene un serio problema con la enseñanza de las Matemáticas. Los profesores de Matemáticas plantean esta observación con respecto a los planes de estudio:

No aparece [en los planes de estudios] la palabra “comprender”, cuando numerosas investigaciones en los últimos años ponen de manifiesto cómo la comprensión es un ingrediente fundamental en el aprendizaje de disciplinas complejas como las matemáticas. Si los alumnos memorizan hechos o procedimientos sin comprenderlos, entonces no estarán seguros de cuándo o cómo utilizarlos. Además el aprender comprendiendo hace más fácil el aprendizaje posterior, cuando va creciendo en complejidad. Las matemáticas cobran sentido y se recuerdan y aplican mejor cuando se comprenden y de esta forma se conectan conocimientos nuevos con los ya existentes. Los estudiantes merecen un currículo de Matemáticas que potencie su deseo por entender aquello que se les pide que aprendan. Pues bien, esta cuestión de primera importancia no es citada ni una sola vez el currículo de matemáticas de primaria de la LOMCE (Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, 2014).

En su libro *El lamento de un matemático*, Lockhart (2009) decía que lo primero que hay que comprender es que las matemáticas son un arte. El problema es que nuestra cultura no lo reconoce así.

El análisis de los datos del PISA que hace Valdés viene a corroborar, hasta cierto punto, algo que ya se detectó hace varias décadas en un estudio etnográfico realizado por Anyon (1999). Múltiples investigaciones han observado cómo el comportamiento de los profesores varía en función de cuál sea el tipo de alumnado que —creen— pisa sus aulas. Anyon llevó a cabo un trabajo en cinco escuelas estatales de New Jersey en los cursos de 5.º de primaria¹³. Estos centros escolarizan a niños procedentes de distintas clases sociales. Las dos primeras escuelas son consideradas de clase obrera porque la mayoría de los padres desempeñan trabajos no cualificados o semicualificados. La tercera escuela es de clase media. Aquí los padres ejercen trabajos semicualificados mejor remunerados que los de los

progenitores de las escuelas anteriores. Muchos ocupan empleos típicos de clase media (maestros, trabajadores sociales, contables...). La cuarta —a la que llama profesional afluente— es una escuela de profesionales de elite, dado que la mayoría de los padres son médicos, ejecutivos de la televisión o de la publicidad, diseñadores... La última es una escuela de ejecutivos de elite (sobre todo vicepresidentes de grandes empresas).

En las escuelas de clase obrera, los profesores piensan que lo esencial es transmitir a los alumnos la necesidad de la disciplina. “Son vagos”, “no puedes enseñar a esta clase de niños”, “sus padres no se preocupan por ellos”, dicen. El conocimiento matemático se reduce a los procedimientos a seguir para restar, sumar, multiplicar o dividir. Lo importante es que los alumnos sigan estos pasos, cuyos propósitos no se explican. El manual de historia en una de las escuelas es un libro indicado para alumnos con problemas de aprendizaje. En la otra escuela se utiliza un libro en el que el mecanismo para averiguar si los alumnos han entendido o no la lección se basa en preguntas de tipo test. Apenas se hace mención a temas polémicos. Las clases se suelen reducir a copiar apuntes, responder preguntas del libro de texto, colorear mapas o cosas similares. Cuando se les pregunta a los alumnos por el origen del conocimiento, las respuestas señalan que procede de los profesores, de los libros, de los científicos, de las enciclopedias... Ninguno hizo mención a su capacidad de pensar o de desarrollar ideas propias como fuente del conocimiento.

En la escuela de clase media, los profesores consideran que lo importante es hacer que los alumnos lleguen a comprender el material sobre el que trabajan, lo que leen. Hay mucha mayor flexibilidad en lo que se refiere a los procedimientos de enseñanza en Matemáticas que en las dos escuelas anteriores. En Ciencias Sociales el objetivo es presentar los conceptos fundamentales de las varias disciplinas sociales. La actividad en clase rara vez supone discusión sobre un tema. Cuando se pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas son similares a las de sus compañeros de las escuelas de clase obrera: de los profesores, de los viejos tiempos, de los científicos, de los libros...

En la escuela profesional afluente, los profesores consideran que el conocimiento supone descubrimiento y creatividad individual: “Mi objetivo es hacer que los chicos aprendan de la propia experiencia”, “se trata de enseñarles a pensar”. El libro de Ciencias Sociales presta especial atención al

aprendizaje de conceptos de cierta complejidad. Aquí se discute largo y tendido sobre temas como los de la clase social, el poder de las ideas dominantes y distintas visiones del mundo. La profesora de la asignatura utiliza el libro como un recurso, como una guía para las actividades escolares y la discusión. Cuando se pregunta por el origen del conocimiento, las respuestas de los alumnos señalan que —además de los libros— procede de lo que cada cual piensa. La mayor parte de las respuestas implica el uso de la palabra pensar.

En la escuela de altos ejecutivos, los profesores pretenden que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos: “Van a ocupar puestos de trabajo importantes y necesitan saber cómo funcionan las cosas”. La profesora de Matemáticas concibe su enseñanza como un proceso de adopción de decisiones. Suele dirigirse a sus alumnos del siguiente modo: “¿Qué primera decisión adoptarías para resolver este problema?”. El funcionamiento de la clase de Ciencias Sociales es más sofisticado, complejo y analítico que en las otras escuelas. No se escamotea la cuestión de las clases sociales. No se trata de ser crítico con respecto a la actual sociedad, sino que se acentúa la visión del carácter natural de las desigualdades. Las respuestas relativas al conocimiento hacían menos hincapié que en la escuela anterior en la necesidad de pensar individualmente. Más bien el alumnado habla de la necesidad de poseer el conocimiento existente.

Como se puede observar, no es preciso recurrir a adaptación curricular alguna para que los profesores enseñen de modo muy distinto en unos contextos y otros. No resulta extraño que en una investigación sobre desigualdades en los centros de secundaria norteamericanos, Cookson (2013) dijera lo siguiente:

No todos los currículos son iguales. Los currículos para los niños de los ricos son variados y exigentes; los currículos para los niños de la clase obrera y los pobres son mínimos y aburridos. Los niños de los ricos aprenden a usar un lenguaje complejo y muy codificado, mientras que los otros niños aprenden un estilo de comunicación devaluado, a menudo basado en los medios de comunicación populares. Los currículos contienen códigos sociales explícitos e implícitos: ¿soy un hacedor de historia o simplemente un observador? ¿Es la historia de la civilización occidental mi historia o la historia del privilegio de los blancos? ¿La historia la hacen los hombres y no las mujeres? ¿Aprendo las habilidades fundamentales del pensamiento de orden superior o lleno hojas de trabajo todos los días? ¿Es mi código lingüístico complejo e imaginativo o he aprendido a guardar silencio? ¿Estoy seguro de mis habilidades o estoy inseguro sobre mi valor? Y, lo más importante para este estudio, ¿tengo o no poder como un actor social activo? ¿Daré órdenes o las recibiré? ¿A alguien le importará alguna vez lo que yo piense, sienta o haga? (Cookson, 2013: 41).

En su investigación, Cookson encuentra situaciones similares a las descritas por Anyon. En una escuela de elite —analizada en su libro— los profesores son seleccionados no tanto por su titulación académica, como por su proximidad cultural y social a las familias. Aquí se incentiva que el alumnado sea creativo.

Que la enseñanza está, en líneas generales, dominada por la palabra del profesor y un marcado seguimiento del libro de texto parece claro. En una investigación realizada en cinco centros, en la que se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos de 1.º y de 4.º de la ESO, se entresacan las siguientes declaraciones sobre el funcionamiento del aula:

Ahora lee, resume, explica y a hacer ejercicios (Chico, 4.º, centro 5).

Nos hacen leer un trozo a cada uno y lo explican y después siguen leyendo, explicando y leyendo... (Chico, 4.º, centro 3).

Que diga pim pam pum y hala, si lo habéis entendido bien y si no también (Chica, 4.º, centro 2).

Sí. Porque no explica, y tú estás copiando un trozo muy largo y no lo entiendes y te lo vuelve a explicar igual (Chica, 1.º, centro 5) (Ponferrada y Carrasco, 2008: 10).

En la mayoría de los centros —deducen las autoras del estudio— prepondera la siguiente secuencia didáctica: escuchar la explicación de los profesores, resumir lo que se explica, hacer ejercicios y corregir. No es extraño que, en estas condiciones, el alumnado aprenda de memoria, sin comprender lo que se supone que aprende. El profesorado es consciente de esto. En la página web de un instituto de secundaria se detectan algunos problemas del alumnado¹⁴. He aquí lo que se dice sobre sus dificultades de comprensión:

b) Principales fallos en su sistema de estudio: Cuando se analizan sus hábitos de estudio con preguntas indirectas y con posibilidades de respuesta abiertas, se descubren dos graves deficiencias que afectan al 90 por ciento de los alumnos:

- Mala planificación del tiempo y deficiente control de las condiciones ambientales, que son dos importantes deficiencias para lograr una buena concentración.
- Falta de un método de estudio adecuado, sistemático y activo, basado en la comprensión de lo que se quiere aprender. La mayoría estudia de una forma anárquica, memorística y repetitiva, por lo que el estudio les resulta muy aburrido y poco eficaz, lo que aumenta su inseguridad e insatisfacción.

También se detectan fallos importantes en estos otros campos:

- En la preparación de exámenes. Lo que normalmente hacen es memorizar, el día antes del examen, aquello que puede “caer”, cuando lo normal sería dedicarse a repasar toda la materia, asimilada con anterioridad.
- En la lectura. Les resulta más fácil memorizar algo mecánicamente que hacer un esfuerzo por extraer las ideas principales y comprender el contenido de lo leído, base del posterior uso de la memoria comprensiva.
- En los apuntes. Tienden a copiar todo lo que pueden de lo que dice el profesor, sin pensar si lo entienden o no.
- En la actitud ante los estudios. En un 20 por ciento de los alumnos aproximadamente, la actitud ante los estudios, las asignaturas, los profesores, el instituto, etc., es negativa. Existe una clara ausencia de motivación.

El diagnóstico es muy certero. Sin embargo, no se entra en las causas. Es como si el tipo de docencia habitual en secundaria —y, se supone, el de este centro— nada tuviera que ver con el modo en que el alumnado interpreta su actividad académica. Sin embargo, lo más grave es que no se plantea ningún tipo de solución a este problema: el alumnado es así y qué le vamos a hacer.

La OCDE también ha realizado informes de tipo cualitativo. Es el caso del estudio que un equipo de investigadores de este organismo realizó a instancia del gobierno de Canarias. Esta es una de las características que detectó:

El equipo pudo constatar que muchos profesores que ejercen la docencia en la actualidad no consideran que este nuevo programa de Máster [de Formación del Profesorado de Secundaria] aporte un valor añadido, ya que creen que su papel es el de transmitir los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. [...]. El equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden lo que se les está explicando o si saben cómo aplicarlo. De hecho, se pudo constatar que muchos profesores solo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes. Este estilo de enseñanza no conlleva la obtención de buenos resultados en el informe PISA ni en la educación en general (OCDE, 2012: 70).

2. UN BACHILLERATO NEFANDO

La cosa empeora en el bachillerato, el cual está amenazado permanentemente por la espada de Damocles de la prueba de acceso a la universidad y de la no menos opresiva necesidad de obtener unas calificaciones excelentes, tanto en esta prueba como en el propio bachillerato, para poder cursar aquellas carreras universitarias en las que la demanda supera a la oferta de plazas. Esto es lo que decía un profesor de secundaria sobre el bachiller: “Tal y como

está planteado ahora, es un curso donde no educas alumnos: los entrenas” (López, 2016: 112).

En estas condiciones, un buen estudiante —de esos que salen en la prensa con motivo de sus “galácticas” notas en el bachiller y en la selectividad— podría ser fundamentalmente un experto en cómo lidiar con las peculiaridades de cada profesor y, muy posiblemente, alguien que tiene cierto grado de pasión por algunas asignaturas. De un interesantísimo libro sobre las ciencias cognitivas entresaco este párrafo:

Invariablemente, la gente que tiene éxito en la escuela es buena para saber descifrar lo que el profesor quiere y dárselo. En la vida real no hay profesor al que agradar, y estos “cazadores de notas” a menudo se encuentran desorientados. Cuando me he encargado de las admisiones de licenciados o graduados, si un estudiante presentaba un expediente en el que todo eran matrículas de honor y sobresalientes, inmediatamente lo rechazaba. No es posible que alguien sea igualmente bueno o que esté igualmente interesado en todo (salvo en agradar al profesor) (Schank, 2011: 177).

Algo similar señala la antropóloga Susan Blum: “Nuestra educación aleja a las personas del flujo de la vida, obligándolas a complacer a los maestros, enfatizando el dominio cognitivo e individual de piezas aisladas de conocimiento” (Blum, 2016: 12).

Desde el mismo comienzo del primer curso de bachiller, un “buen estudiante” se ve forzado a poner todo su empeño en conseguir las máximas notas en todas y cada una de las asignaturas, con independencia del grado de interés que le pudieran suscitar, hasta el punto de que muchos alumnos, al margen de cuáles sean sus creencias religiosas, se matriculan en la asignatura de Religión Católica porque se percibe que en esta materia es fácil obtener una buena calificación. Lo que me pregunto es qué tipo de persona puede llegar a ser quien desde la temprana edad de los 16 años entra en esta enloquecedora carrera por destacar en todas las asignaturas. No dispongo de datos sistematizados al respecto, pero en más de un centro he oído hablar sobre lo habitual que resulta que se produzcan crisis de ansiedad ante la proximidad de los exámenes.

En la universidad la cosa es igual de grave. Por regla general, todo aquel estudiante que aspire a ser profesor universitario está condenado a desarrollar esta singular habilidad de saber “pillar el tranquillo” de cada profesor y, en el caso de que la nota obtenida no sea buena, solicitar —eso sí, individualmente— la entrega de algún trabajo con el que subir tal calificación.

Sin duda, una reflexión de este tipo escandalizará a muchos estudiantes aplicados que se han desvivido por acumular notas excelentes. No obstante, el modo en que está organizado nuestro sistema educativo fuerza a todo aquel estudiante de secundaria que quiera cursar una titulación universitaria con alta demanda y/o pocas plazas (como es el caso de Medicina en las universidades públicas y de muchas dobles titulaciones) a buscar el modo en que las notas de todas y cada una de las asignaturas sean lo más altas posible.

No creo que ni siquiera alguien con la mentalidad de Leonardo da Vinci pudiera tener tan elevadísimo interés en todas y cada una de las disciplinas. Y, aunque así fuese, es no menos difícil que tal interés se traduzca en sobresalientes con todos los profesores. En un escenario como un centro de secundaria, o una facultad, todo estudiante se encontrará con profesores que no le motiven en absoluto (quizás no solo a él, sino a todos sus compañeros). El contenido de la asignatura podría resultarle atractivo, pero no así el modo como se imparte.

Por otro lado, el tipo de preguntas habituales en las pruebas de acceso a la universidad da cuenta de una concepción de la enseñanza en la que lo fundamental es memorizar contenidos. Para comprobarlo, basta consultar ejemplos de este examen en el sitio Educaweb¹⁵. Veamos el caso del tipo de preguntas que se plantea en una asignatura —que muchos consideran particularmente crítica e incentivadora de la autonomía de pensamiento como es la Filosofía— en el examen de acceso a la universidad en la Comunidad de Madrid. La prueba consta de dos opciones. En ambos casos se trata de responder a cuatro cuestiones. La primera de ellas se refiere a un breve texto que encabeza el examen y las otras tres parecen epígrafes de algún manual de historia de la filosofía. Estas son las preguntas de la opción B:

1. Exponga las ideas fundamentales del texto propuesto y la relación que existe entre ellas.
2. Exponga el problema del conocimiento y/o realidad en un autor o corriente filosófica de la época medieval.
3. Exponga el problema del ser humano en un autor o corriente filosófica de la época moderna.
4. Exponga el problema de la ética y/o moral en un autor o corriente filosófica de la época contemporánea.

Mucho peor debe ser la situación en el llamado Bachillerato de Excelencia. Este bachillerato está concebido para el alumnado de mayor rendimiento. De acuerdo con la web de la Comunidad de Madrid, el

estudiantado de este bachiller tuvo que presentarse a la prueba de los Premios Extraordinarios de la ESO. Para ello tenía que haber terminado la educación secundaria con mención honorífica (un 7 o más en las pruebas de Conocimientos y Destrezas Imprescindibles de 3.º de la ESO y un 8 o más en las materias fundamentales de 4.º de la ESO). El 43 por ciento de los alumnos finalmente matriculados en este bachillerato proviene de institutos públicos, el 33 por ciento de centros concertados y el 24 por ciento de colegios privados. El programa se imparte en el IES San Mateo. Cuenta con cuatro grupos: Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Mixto y uno más de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Según informa la web actualidadeducativa.es, el profesorado debe contar con el título de doctor. Y en un contexto en el que para el resto del profesorado se incrementaba en dos horas la docencia semanal —la experiencia comenzó en el curso 2010-11, en plena crisis económica—, los docentes de este centro imparten tan solo 12 horas semanales (lo que transmite la idea, solo válida para este singular bachillerato, de que una docencia de calidad exige muchas horas de trabajo fuera del aula).

Carecemos de una investigación sobre cómo está funcionando esta experiencia, pero no sería nada de extrañar que la situación pudiera ser similar a la descrita por Boaler:

Algunos de quienes abogan por un enfoque competitivo y de alta presión para la escolarización de los estudiantes de alta “capacidad” creen que tales experiencias preparan a los estudiantes para el mundo competitivo y despiadado de la industria. En Amber Hill, donde los estudiantes experimentaron tal enfoque, muchos de los mejores estudiantes consideraban que su aprendizaje de las matemáticas fue tan estresante y debilitante que no pudieron aprender esta materia. En los cuestionarios que se pasó a los estudiantes de noveno curso, les pedí que se describieran a sí mismos como “buenos”, “regulares” o “malos” en matemáticas. Ni una sola de las chicas y tan solo dos alumnos varones de este selecto grupo se describieron a sí mismos como buenos en matemáticas (Boaler, 2010: 173).

Por fortuna, empezamos a contar con alternativas a estos bachilleratos academicistas. El problema es que suele tratarse de opciones para estudiantes con expedientes excelentes o que tengan la posibilidad de matricularse en ciertos centros privados. Me refiero, en concreto, al Bachillerato Internacional. Es un bachillerato concebido para una minoría de estudiantes, los cuales —a diferencia de lo que sucede en el marcadamente elitista Bachillerato de Excelencia de la Comunidad de Madrid— no necesariamente han de contar con un buen expediente en la ESO, ya que lo que se busca es un alumno que se comprometa a trabajar a diario.

El Bachillerato Internacional pretende que el estudiante sea capaz de pensar por sí mismo, desarrollar ideas, resolver problemas, escribir una monografía de en torno a 4.000 palabras, trabajar en equipo, llevar a cabo actividades solidarias. A modo de ejemplo, en la materia de Historia no se trata tanto de memorizar fechas y datos como de ser capaz de aventurar explicaciones sobre los contenidos de esta asignatura. Así, en lugar de plantear las típicas preguntas sobre las fases de la Segunda Guerra Mundial, un tema podría ser ¿fue inevitable la Segunda Guerra Mundial? O, por añadir otro ejemplo, en el laboratorio de Química no se acomete la repetición del mismo experimento que se hace año tras año, sino que se plantea realizar una investigación.

Los profesores que se encargan de este bachillerato han de hacer cursos específicos de formación. El riesgo de que se convierta en una suerte de itinerario excluyente es obvio. Sería, en definitiva, la profecía que se cumple a sí misma: si, como profesor, deposito altas expectativas en algunos de mis estudiantes, esto terminará por reflejarse en los resultados académicos.

¿No habría de ser este el bachillerato que todo el mundo debería cursar?, ¿no demanda nuestra economía un trabajador con capacidad para actuar en equipo, para resolver imprevistos?, ¿no deberían nuestros ciudadanos ser capaces de pensar por sí mismos? Y, si es así, ¿por qué reservar la enseñanza que conduce al desarrollo de estas destrezas solo para una minoría? Un problema es que se trata de una enseñanza más cara que la convencional, ya que los grupos no pueden tener más de 20 alumnos (cuando la normativa autoriza a que haya hasta 32 para el bachillerato llamémosle “nacional”). Sin embargo, es bastante probable que una opción así salga, a la larga, más barata para las arcas públicas. Bastaría con tener en cuenta lo que cuesta a la administración educativa la repetición de curso o el abandono en bachillerato (y el posterior retorno al sistema educativo de quienes abandonaron). Y a esto habría que añadir el coste que supone el abandono de los estudios en la universidad por parte de unos estudiantes que han cursado un bachillerato que, en más ocasiones de las deseadas, no prepara para la educación superior. Téngase en cuenta que esto, que es la principal función del bachillerato, es justamente uno de los reclamos del Bachillerato Internacional. Se trata de una propuesta en la que el estudiante aprende continuamente y, en consecuencia, se compromete a estudiar (y a leer y a escribir) regularmente. Justamente, es el tipo de alumno que deberíamos

tener en todo nuestro sistema educativo. Al fin y al cabo, el estudiante es una construcción social.

En este sentido, creo que es muy interesante el trabajo de investigación que han de realizar los estudiantes de bachiller de Cataluña¹⁶. Se trata de un trabajo que todo alumno inicia en el primer curso de este nivel y que presenta tanto por escrito —un texto de entre 25 y 50 páginas— como oralmente. Este trabajo tiene la consideración de una asignatura más y le corresponden 70 horas de trabajo (poco menos de la mitad de tiempo de un universitario Trabajo de Fin de Grado de seis créditos). Se ha de realizar bajo la supervisión de un profesor del centro del alumno. Además, las universidades catalanas se ofrecen para colaborar en esta actividad.

3. LA ÚNICA SOLUCIÓN POSIBLE: SACAR DE LA PASIVIDAD AL ALUMNADO

Tal y como funciona la escuela, los contenidos que imparte se olvidan con una pasmosa facilidad y rara vez el alumnado los incorpora a sus esquemas interpretativos de la realidad. Sin duda, habría que actuar de otra manera. Sería preferible que los estudiantes trabajaran por proyectos multidisciplinares o centros de interés, de modo que integrasen en una problemática concreta destrezas y contenidos de diferentes áreas curriculares.

La opción, parece evidente, debiera consistir en la compleja y apasionante tarea de suministrar herramientas al alumnado para que sea capaz de buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí mismo. Es decir, deberíamos adentrarnos en un escenario educativo en el que aprender sea interesante, esté conectado con el desarrollo personal y permita que los individuos sean más libres, más solidarios, más creativos.

El aprendizaje por competencias es una ocasión de oro para replantearse el sentido del quehacer educativo; de qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; de qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras ese periodo que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia y de una comunidad.

La idea de competencia se refiere a que no basta con los meros

conocimientos, pese a ser estos el inevitable punto de partida de aquella. Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan solo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información, ir adquiriendo un vocabulario rico y variado. Y, dependiendo del tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque. Del mismo modo que los retratos de Velázquez delatan sus filias y sus fobias, raro es el escrito en el que no estén implicados el punto de vista personal, la emoción y la pasión.

De una persona podemos decir que es competente cuando es capaz de resolver problemas reales. No es lo mismo razonar en abstracto sobre el tiempo que tarda un objeto de peso conocido en caer al suelo que hacerlo en un escenario concreto. No es igual que analicemos la caída de un papel desplegado que arrugado o que consideremos o no el efecto del viento.

Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. No es de recibo que se conozca la ley de Ohm y, al mismo tiempo, se sea incapaz de explicar el funcionamiento del circuito de una linterna eléctrica. El aprendizaje por competencias trata de promover el uso del conocimiento en situaciones novedosas, inesperadas y cambiantes.

Ya en la década de los setenta del pasado siglo, McClelland (1973) explicaba que el expediente académico no proporciona la información suficiente para predecir, de manera fiable, la adecuación de las personas a los diferentes puestos de trabajo ni para intuir su posible recorrido profesional. A partir de aquí surge el concepto de competencia, como elemento que permita conocer estas cuestiones.

Pese a la novedad del discurso sobre las competencias, la reflexión sobre el aprender para la vida ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica de más de un siglo de existencia (Freinet, Dewey y otros). Estamos hablando de algo parecido al conflicto cognitivo de Piaget (1969), a esa situación en la que los conocimientos previamente adquiridos no son suficientes para hallar una respuesta y no queda más remedio que buscar nuevas soluciones. En definitiva, aprender por competencias significa insistir en la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria.

Homs (2008) lo explicaba muy bien hablando sobre la formación

profesional en España, nivel educativo en el que ya desde los años ochenta se apelaba al aprendizaje por competencias (Tiana, 2011). Ahora ya no se evalúa al trabajador por ser capaz de acometer tareas prefijadas, sino por su capacidad de resolver las incidencias que tienen lugar en el proceso productivo, de modo que su iniciativa y su implicación resultan fundamentales. Ya no es la antigüedad el principal sustento de la experiencia (deja de tener validez el adagio de que sabe más el diablo por viejo que por diablo), sino el haber sido capaz de afrontar y resolver estas situaciones novedosas en forma de incidencias, de elementos no predecibles. Los trabajadores formados en la previsibilidad del fordismo lo tienen difícil. Por un lado, están habituados a que existan unas rutinas, unos protocolos inmutables que aplicar y, por otro, tienen muy presente la idea de jerarquía, de que solo ciertos empleados tienen capacidad de decisión y de pensamiento. El calvario no acaba aquí. Cada vez es más habitual trabajar en equipo.

La organización fordista [es] un sistema de transmisión vertical de órdenes o criterios preestablecidos. [...] Se espera del trabajador que aporte un servicio al cliente, y eso requiere unas habilidades y actitudes que tradicionalmente no eran valoradas ni, por lo tanto, formaban parte de proceso formativo del trabajador.

Estas transformaciones convierten el trabajo en menos lineal y menos homogéneo. Ya no es necesaria la comunicación directa del mando al subordinado, sino que se dedica más tiempo a establecer criterios en reuniones de coordinación. El trabajo se ejecuta más en equipo, en red y de forma estructurada partiendo de proyectos (Homs, 2008: 138).

En similar sentido, en una entrevista en la que se hablaba —entre otras cosas— de que en Google el 14 por ciento de la plantilla no tenía formación universitaria, su exjefe de Relaciones Humanas, Laszlo Bock decía lo siguiente:

Creo que los entornos académicos son entornos artificiales. La gente que tiene éxito allí está excelentemente entrenada, está condicionada a tener éxito en ese ambiente. Una de mis propias frustraciones cuando estaba en la universidad y en la escuela de posgrado es que sabías que el profesor estaba buscando una respuesta específica. Te podías dar cuenta de eso, pero es mucho más interesante resolver problemas donde no hay una respuesta obvia. Quieres gente a la que le guste descubrir cosas para las que no hay una respuesta obvia (Bryant, 2013).

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver

problemas. En este sentido, Trilling y Fadel consideran que las destrezas precisas para el siglo XXI son las siguientes:

- Habilidades de aprendizaje e innovación: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, creatividad e innovación
- Alfabetización digital: conocimientos básicos de información, alfabetización mediática, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), alfabetización.
- Habilidades para la vida y el trabajo: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autogestión, interacción social e intercultural, productividad y responsabilidad, liderazgo y responsabilidad (Trilling y Fadel, 2009: 28).

La Estrategia de Competencias de la OCDE define las destrezas (o competencias, términos que utiliza indistintamente) como el “conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y que permiten a las personas realizar con éxito y de manera coherente una actividad o tarea, y que pueden aprovecharse y ampliarse mediante el aprendizaje” (OECD, 2012c: 12).

Según Perrenoud, las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada (Perrenoud, 2007). Un ejemplo lo podemos ver en las preguntas que suelen plantearse en los informes PISA (Vilches y Gil, 2008).

Para beber durante el día, Pedro tiene una taza con café caliente a una temperatura aproximada de 90° centígrados y una taza con agua mineral fría a una temperatura aproximada de 5° centígrados. El tipo y el tamaño de las dos tazas es idéntico y el volumen de cada una de las bebidas también es el mismo. Pedro deja las tazas en una habitación donde la temperatura es de unos 20° centígrados. ¿Cuáles serán probablemente las temperaturas del café y del agua mineral al cabo de 10 minutos?

- a) 70° centígrados y 10° centígrados
- b) 90° centígrados y 5° centígrados
- c) 70° centígrados y 25° centígrados
- d) 20° centígrados y 20° centígrados.

No hay ninguna fórmula que aplicar para resolver esta cuestión. Basta con recurrir al sentido común, razonar y excluir las respuestas improbables. Este sería el caso de la D (no parece plausible que alcancen en tan poco tiempo la misma temperatura los dos recipientes), la C (no va a superar la temperatura ambiente el recipiente más frío) y la B (la temperatura de la taza no puede ser la misma). La A parece la más probable de las cuatro.

La aproximación a los aprendizajes desde las competencias trata de luchar

contra los saberes muertos y contra la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Es conocida la enorme dificultad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana. Este es uno de los elementos clave de las competencias: su transferibilidad, su carácter práctico. Aquí está uno de los posibles vectores que puede impulsar la igualdad educativa. En el estudio etnográfico realizado por Willis en la ciudad inglesa de Coventry, a mediados de los setenta del siglo pasado, los chicos de clase trabajadora se quejaban de que los conocimientos escolares nada tenían que ver con la realidad. Incluso, algunos de ellos citaban que sus padres se burlaban en la fábrica de los ingenieros, los cuales desconocían los entresijos del proceso productivo: mucha teoría y poca práctica (Willis, 1988).

En el ámbito de la formación profesional se tiene en cuenta de un modo más nítido esta aplicabilidad. Homs señalaba tres posibles interpretaciones de la competencia. La primera la concibe “como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta” (2008: 140). Una segunda se centra en “la inteligencia práctica de las situaciones, la cual se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma a medida que se enfrenta ante diversidad de situaciones” (2008: 141). Finalmente, la tercera se refiere al trabajo colectivo “en torno de una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad. Este tercer enfoque aporta la dimensión colectiva inherente a todo proceso de trabajo. Son los individuos quienes movilizan las competencias, pero se requiere la competencia colectiva de una red de actores para conseguir un resultado satisfactorio” (2008: 141). Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a la gente no solo para que pueda participar en el mundo del trabajo. Lo fundamental es que cada cual sea capaz de desarrollar un proyecto personal de vida.

CAPÍTULO 4

LOS DEBERES ESCOLARES*

La cuestión de los deberes ha sido especialmente polémica en España en los últimos años. Ya en 2013, la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) denunció la enorme cantidad de tarea para casa que tenían que realizar los alumnos. En noviembre de 2016, esta organización promovió una campaña en protesta no tanto contra los deberes en sí como contra su exceso (CEAPA, 2016) y cuya reivindicación consistía en solicitar que el alumnado no tuviera que hacerlos durante los fines de semana. En 2015, Eva Bailén, una madre de varios alumnos, lanzó una campaña en change.org en este mismo sentido, la cual tuvo un amplísimo eco en muy diferentes medios de comunicación (produciendo incluso un vídeo viral)¹⁷ y dio lugar a que ella misma publicara un libro con el contundente título de *Cómo sobrevivir a los deberes de tu hijo* (2015). Justamente, tal exceso de tareas para casa ha dado lugar a quejas de padres ante los Defensores del Pueblo de algunas comunidades autónomas, los cuales —a su vez— se dirigieron a los Consejos Escolares de sus respectivas comunidades. En ocasiones, la respuesta de estos Consejos se ha traducido en informes sobre el estado de la cuestión.

Como contrapunto a estas campañas, Pedro José Caballero —el presidente de la otra gran federación de padres en España, la CONCAPA—, consideró que “las tareas para casa ayudan a reforzar lo aprendido en clase” y que “los deberes pueden ser también un momento de afianzar la identidad familiar, cuando padres e hijos trabajan conjuntamente, teniendo claro que no se trata de hacerles los deberes, sino de caminar juntos en el desarrollo escolar y familiar de los hijos” (ABC, 2017).

1. ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA SOBRE LOS

DEBERES?

La mayor parte de las investigaciones sobre este tema procede de los Estados y cuenta con una antigüedad superior a los diez años, lo que en estos tiempos de cambio acelerado es problemático. En todo caso, sabemos —y esto es lo que señala Cooper (2007), sin duda el investigador más citado en este ámbito— que en la primaria los deberes apenas influyen sobre el rendimiento escolar. Algo lo hacen en la secundaria inferior (la ESO) y parecen más recomendables, aunque con moderación, en la etapa superior de la secundaria (el bachillerato). Cooper también indica que “la evidencia correlacional sugiere que los estudiantes de secundaria que dedican más de dos horas a los deberes al día no logran mejores resultados que quienes emplean menos de esas dos horas” (Cooper, 2007: 65). En todo caso, tal y como señala Kohn (2007) —uno de los principales investigadores opuestos a los deberes—, correlación no es causalidad.

En su metaanálisis (técnica consistente en sumar numerosos estudios como si equivalieran a uno solo), Hattie (2009: 17) —quien en esto coincide con Cooper— indica que los beneficios para los estudiantes de secundaria inferior son débiles, ya que tan solo alrededor del 20 por ciento de los alumnos de los grados 7 a 9 (equivalente a los tres primeros cursos de la ESO) obtienen mejores resultados como consecuencia de los deberes. Los beneficios para los estudiantes de secundaria superior son mayores. Si tomamos en consideración tanto a los estudiantes de primaria como a los de secundaria, la diferencia entre una persona que hiciera los deberes y otra que no los realizara es mínima. Si lo tradujéramos a estatura, sería la diferencia que hay entre medir 1,82 metros frente a 1,80 (Hattie, 2009: 8). Como resumía certeramente Walker (2012), parece haber cierto grado de consenso en que los beneficios de los deberes para los alumnos de primaria son inexistentes, limitados para los de secundaria inferior y razonables para los de secundaria superior.

Entre otras cosas, Cooper explica el carácter cíclico del debate social sobre los deberes. Hubo un importante consenso en torno a su necesidad, y a que se les dedicara más tiempo, cuando los Estados Unidos se vieron superados por sus más inmediatos competidores internacionales: la Unión Soviética en los años cincuenta con motivo de la carrera espacial (el llamado efecto Sputnik), y en los años ochenta por el mayor avance tecnológico de

Japón (que dio lugar al famoso informe *A Nation at Risk*). En ambos casos, se consideró que el retraso de Estados Unidos se debía a que su sistema educativo era menos exigente que el de sus rivales y que, entre otras cosas, el alumnado tendría que esforzarse más, lo que se traduciría en dedicar más tiempo a los deberes.

Cooper es universalmente conocido por la “regla de los diez minutos”, según la cual los deberes no deberían ocupar a los niños más de diez minutos al día (solo de lunes a jueves) en 1.º de primaria, para ir añadiendo diez minutos por curso a medida que se avanza de año hasta un máximo de dos horas diarias en secundaria (más tiempo es inútil).

Cooper defiende la idea de que los deberes contribuyen a desarrollar la responsabilidad personal del alumnado. Sin embargo, en un informe del Parlamento de Victoria (Australia), en el que se recogen las intervenciones de destacados especialistas, se dice lo siguiente: “Hay que tener en cuenta que la mayor parte de la evidencia sobre los efectos positivos de los deberes en el desarrollo de habilidades no académicas como la responsabilidad, la autodisciplina y la motivación es intuitiva o anecdótica, ya que se ha hecho poca investigación al respecto” (Education and Training Committee, 2014).

2. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LOS DEBERES EN ESPAÑA?

A la luz de informes internacionales, como el PISA y el TIMSS, queda claramente de manifiesto que España es de los países en que los alumnos dedican más tiempo a los deberes (OCDE, 2014).

Spatarelu (2017) compara los tiempos dedicados a los deberes con los resultados obtenidos en el TIMSS de 2011 (en el que participaron alumnos de 4.º de primaria de 30 países). España —junto con Italia, Rusia, Malta y Rumanía— es el país en el que hay un mayor porcentaje de alumnos que dedica más de 60 minutos diarios a los deberes. Pese a ello, España obtiene —comparativamente— bajos resultados (al igual que sucede con los países en los que se emplea mucho tiempo en las tareas escolares).

En un estudio sobre el aprendizaje del inglés se detecta que los alumnos españoles dedican algo más de tres horas semanalmente a los deberes de esta materia, mucho más que los estudiantes suecos, los cuales con algo menos de

dos horas obtienen resultados considerablemente mejores (Rica y González, 2012).

Resultan llamativas las diferencias entre las percepciones que tienen profesores, padres y alumnos con respecto al tiempo que consideran que se dedica a las tareas escolares. De los profesores entrevistados en la investigación llevada a cabo por Amiama (2013), ni uno solo considera que sus alumnos dediquen más de dos horas diarias a los deberes y tan solo cinco (el 2 por ciento de la muestra) creen que suponen más de 90 minutos. A casi la mitad (42 por ciento) le parece que se solventan en menos de 30 minutos. Muy diferente es la percepción que tienen las familias y los alumnos. Solo el 15 por ciento de las primeras y el 27 por ciento de los segundos creen que las tareas impliquen menos de 30 minutos. Quizás por discrepancias como estas, y desde otras latitudes, Sztabnik (2014) consideraba útil que el profesor hiciera —él mismo— los deberes para calcular el tiempo necesario para su realización.

El informe de la Junta de Castilla y León (2017) recoge las opiniones de los profesores, padres y alumnos sobre los deberes. El 85 por ciento de los maestros que imparte clase en 5.º de primaria opina que la inmensa mayoría de sus compañeros son partidarios de los deberes escolares. Se constata que el 84 por ciento de las familias los considera útiles. Este dato contrasta con un sondeo realizado por Metroscopia para el diario El País (Álvarez, 2016) en el que se detecta que la mitad de los ciudadanos (que no necesariamente son padres de alumnos) los considera positivos y la otra mitad no. Es más, el 61 por ciento cree que hay demasiados deberes. La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Rubio, Sanmartín y Rodríguez, 2017) patrocinó una investigación sobre opiniones de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) en la que se preguntaba, entre otras cuestiones, por los deberes. El 26,1 por ciento está totalmente de acuerdo con que las tareas escolares han de realizarse diariamente, el 42,9 mantiene una posición intermedia y el 26,7 no está nada de acuerdo. Las AMPA de los centros concertados son más favorables a los deberes que las de los públicos. Casi la mitad de estas organizaciones (42,9 por ciento) considera que los deberes deberían hacerse en el aula dentro del horario escolar. Esta posición es mayoritaria entre las AMPA de clase baja (el 85,7 por ciento). Sin embargo, entre las de clase media-alta el 30 por ciento está en desacuerdo.

Igualmente, el informe de la Junta de Castilla y León señala serias

discrepancias entre las opiniones que sobre los deberes tienen los estudiantes de primaria con respecto a los de secundaria. A diferencia de los primeros, la mayoría de estos últimos considera aburridas, excesivas y difíciles las tareas escolares. Esto es lo que dicen los alumnos de un IES:

Los alumnos nos sentimos cansados. No hay momentos de desconexión. Los fines de semana, festivos y puentes tenemos deberes, incluso en las vacaciones de Navidad o Semana Santa. Las vacaciones de verano tampoco se salvan, en algunas asignaturas nos mandan cuadernillos para el verano. Nada más empezar las clases en septiembre tenemos los exámenes de evaluación inicial” (Arribas y Gil, 2017: 105).

El informe realizado por el Consejo Escolar de Navarra (2015) también detecta que los estudiantes de secundaria (en concreto, el 50,5 por ciento) consideran que les resulta difícil hacer las tareas solos. La investigación parece dar la razón a los adolescentes. En una entrevista, Schleicher (2017) señalaba lo siguiente: “El problema en España es que los deberes son difíciles y solo pueden hacerlos con los padres. Estas tareas deben ser diseñadas para que los alumnos puedan hacerlos y no tengan que ser ayudados por sus padres, que es una pérdida de tiempo para ellos, y no sirve a los estudiantes. Usando el tiempo de manera productiva, los estudiantes españoles no harían más deberes que en otros países”. Vergara (2017: 124) contaba de este modo su experiencia como padre: “Abandoné definitivamente las fracciones, el mínimo común múltiplo o las ecuaciones de segundo grado. También el análisis gramatical y las interminables listas de vocabulario en inglés. Cualquiera que sea madre o padre de un escolar sabe que curso tras curso debe acompañar a su hijo o hija en el entrenamiento de procesos —o memorización de contenidos—”.

En el informe del Consejo Escolar de Navarra se preguntó a los alumnos si las tareas les ayudan a comprender mejor los temas de clase. Mientras que el 85 por ciento del alumnado de primaria dice que sí, este porcentaje baja al 65 en secundaria.

No es de extrañar que esta circunstancia se traduzca en un serio malestar entre el alumnado. De acuerdo con el informe de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2016), sobre las diferencias socioeconómicas y de género en la salud y el bienestar de los jóvenes, en el caso de España, y para los alumnos de 11 años, el 34 por ciento de los niños y el 25 por ciento de las niñas declara sentirse presionado por las tareas escolares. A medida que se avanza en edad la cosa empeora, de modo que a

los 13 años tales porcentajes suben, respectivamente, a un 53 y a un 55 por ciento. A los 15 años la mayoría se siente estresada (lo que ocurre con el 60 por ciento de los niños y el 70 por ciento de las niñas). La situación puede ser peor en las escuelas de clase media alta. En una investigación sobre este tipo de centros, los estudiantes describen sus deberes como una actividad que estructura sus días. “En lugar de aprender y comprometerse profundamente, estos estudiantes dicen dedicarse a hacer lo mínimo para sacar buenas notas, y expresan su voluntad de sacrificar su salud e integridad académica a fin de completar con éxito su trabajo para mantener o aumentar sus resultados. En estos ambientes escolares competitivos, el aprendizaje se ha convertido en un objetivo secundario” (Galloway, Conner y Pope, 2013: 491). En este sentido, Trautwein señalaba que buena parte de la investigación no controla variables que pueden llevar a confusión. “Por ejemplo, los estudiantes que asisten a un curso avanzado de Matemáticas o a una escuela de elite pueden dedicar más tiempo a las tareas de matemáticas que los estudiantes matriculados en un curso básico o en una escuela de nivel inferior. Del mismo modo, se podrían hacer más deberes en escuelas de alta calidad a las que asisten estudiantes de orígenes privilegiados” (Trautwein, 2007: 372).

En sus respuestas a la entrevista anteriormente citada, Schleicher introduce la peliaguda cuestión de la participación de los padres —y se podría añadir la de otros adultos, sean profesores particulares o academias— en la realización de deberes. Aquí los datos parecen un tanto contradictorios. Por un lado, el Consejo Escolar de Navarra (2015) detecta que, en primaria, más del 55 por ciento de los alumnos hace la tarea solo. Sin embargo, en una investigación sobre padres e hijos —que, en este caso, están escolarizados tanto en primaria como en secundaria— en toda España, Meil (2006) señalaba que el 77 por ciento de los padres declaraba ayudar a sus hijos con los deberes (a lo que hay que añadir que en un 5 por ciento de casos tal ayuda la suministraba un hermano del alumno y en otro 12 por ciento se trataba de un profesor particular) frente a un 23 por ciento que indicaba que sus hijos no precisaban de apoyo alguno. Si nos vamos a grupos de edad, solo un 9 por ciento de padres y madres de niños de entre 10 y 12 años declaraba que estos no precisaban ayuda. En el grupo de entre los 15 y 16 años este porcentaje subía al 32 por ciento. En el estudio de 2008 a cargo de Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009), se indicaba que el 56,5 por ciento de los padres y de las madres ayuda a sus hijos en las tareas escolares siempre o

bastantes veces (frente a un 39,4 por ciento en 2000). Este porcentaje era de poco más del 60 por ciento si el entrevistado tenía estudios superiores y de algo más del 51 por ciento si sus estudios no iban más allá de los primarios completos.

Es altamente probable que una parte significativa de la actividad que realizan las academias —tanto las presenciales como las virtuales— y los profesores particulares consista, en realidad, en ayudar a hacer los deberes. No parece haber estudio alguno que analice este aspecto, pero se puede fácilmente suponer que las clases de, por ejemplo, Matemáticas y Lengua —y, en menor medida, de Inglés— se dediquen a ayudar en las tareas. Runte-Geidel (2013) señalaba que el 51 por ciento del alumnado de ESO recibe ayuda para realizar las tareas escolares. Las ayudas son de diferentes tipos, tales como la suministrada por los propios padres, clases de refuerzo en el propio centro escolar y también clases particulares o en academias privadas.

3. REGULACIÓN LEGAL Y NORMATIVA

En pleno franquismo, la legislación establecía restricciones con respecto a los deberes. Así, el decreto de 31 de mayo de 1957 indica que “queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Los que con carácter excepcional se les encomiende, se someterán a la previa aprobación del Jefe de Estudios”.

La resolución de 13 de noviembre de 1964 señala, en su exposición de motivos, que en muchos centros de primaria se mandan deberes que “constituyen una sobrecarga para los alumnos, quienes a veces se ven obligados a emplear en su realización el tiempo que habrían de dedicar al juego, a la convivencia familiar o incluso al descanso”.

El decreto 1106/1967, de 31 de mayo, establece que “todo el trabajo escolar de los alumnos deberá ser realizado dentro de las horas de las respectivas clases. En consecuencia, ningún profesor oficial o no oficial podrá encomendar deberes, tareas, estudios o trabajos a los alumnos para su realización fuera de las horas de clase”.

Años más tarde, la resolución de 1973 de la Dirección General de Ordenación Educativa, dirigida a los Delegados provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia e Inspectores-Jefes de Enseñanza Primaria, indicaba

lo siguiente:

1.º Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar. Cuantitativamente se graduará cuidadosamente este tipo de actividades de forma tal que su intensidad sea inversamente proporcional a las edades respectivas. Cualitativamente, las tareas que se realicen fuera de la clase se ajustarán también a las edades y niveles alcanzados, evitándose el encargo de trabajos mecánicos, pasivos o repetitivos.

[...]

4.º Cuando, como sucede en la segunda etapa de Educación Básica, existan varios profesores para un grupo de alumnos, se buscará la debida coordinación entre los mismos para evitar la sobrecarga de tareas y el consiguiente agobio de los escolares. Los profesores afectados se pondrán de acuerdo respecto a la forma de asignar estos trabajos, debiendo atribuirse al tutor la regulación de los mismos.

Sin duda, este último punto, el de la coordinación entre profesores, es el que se antoja más complicado. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), en los que cada uno de ellos equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo por parte del estudiante —contabilizando el tiempo invertido tanto dentro como fuera del aula—, nada similar existe en primaria o en secundaria. De este modo, un alumno se puede encontrar con que un profesor puede mandar una cantidad desaforada de deberes. Como prueba de la dificultad para coordinarse entre los profesores, Solano (2017) narraba la experiencia de su centro de secundaria. Se entregó a los profesores un documento de compromiso voluntario con relación a los deberes. De 65 docentes lo firmaron 26. Se trataba de un compromiso que hubiera permitido a cada docente plena libertad para seleccionar los grupos a los que no mandaría deberes. Entre otras cosas, en este documento se decía lo siguiente:

Consideramos, además, que los deberes tradicionales, basados generalmente en la repetición mecánica o en faenas sin contexto real, no son una herramienta para mejorar el aprendizaje, sino, más bien, un elemento que deriva fuera del aula el trabajo del alumno, lo que puede suponer, incluso, un agravio para los alumnos que no tienen apoyo fuera de la escuela. Pensamos que el trabajo se ha de supervisar por el docente y que solo se deberían proponer como deberes aquellas actividades puntuales de búsqueda de información o de motivación complementaria de las tareas del aula (Solano, 2017: 184).

Más recientemente, y ya en el periodo democrático, una circular de la Dirección General de Educación Básica del curso 1984-1985 (citado en El País, 1984) dice lo siguiente: “Se prohíbe encomendar tareas con carácter general, regular y periódico para que los alumnos hagan fuera del centro. Los profesores, padres y alumnos podrán reclamar ante las direcciones provinciales del Ministerio de Educación si consideran que se vulnera este

principio”.

A partir de aquí, no ha habido ni más legislación ni normativa específica sobre los deberes. De hecho, la vigente LOMCE señala en su artículo 121.5, al regular el proyecto educativo, que “los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado”. Todo apunta a que tal proyecto debería ser el documento en el que se especificase la política que con relación a los deberes acuerda cada colegio o instituto.

4. ¿EN QUÉ CONSISTEN Y EN QUÉ DEBERÍAN CONSISTIR LOS DEBERES?

Por desgracia, no disponemos de ninguna investigación que analice en qué consisten los deberes. Como hemos visto en el informe del Consejo Escolar de Castilla y León, el alumnado dice —y seguramente acierte— que mayoritariamente proceden de los libros de texto. Nada sabemos sobre la existencia de diferentes tipos de deberes en función de factores tales como su duración, su dificultad, los plazos de entrega, su carácter individual o grupal, etc.

Se puede aventurar, con un mínimo margen de error, que están conectados con el modo en que se enseña y con los contenidos curriculares. Sobre la manera de enseñar, parece que lo que prepondera es el aprendizaje mecánico y repetitivo. En un artículo publicado en el diario El País, un profesor de secundaria transcribía las tareas para Semana Santa entregadas a su hijo (un niño de siete años):

- Lengua: estudiar el tema 11, a la vuelta haremos el control. Hacer un diario de las vacaciones en el cuaderno, similar al que hicimos durante las navidades. Ficha de lectura de La cometa.
- Matemáticas: estudiar las tablas. Cuadernillo Dylar, páginas 3, 4, 5 y 6.
- C. medio: páginas 106, 107, 108 y 109. Hacer el dibujo de la actividad 5 en un folio. Estudiar el tema, a la vuelta haremos también el control (Trugeda, 2015).

Sin embargo, las cosas no siempre han sido así. Escolano (2017) narraba su propia experiencia como estudiante que cursó primaria y secundaria entre las décadas de los cuarenta y los cincuenta, y “recuerda con agrado las tareas

encomendadas: coleccionar plantas, memorizar una poesía, ejecutar una plana caligráfica, levantar un croquis de mi casa, buscar el significado de algunas palabras”.

Sin necesidad de retrotraerse a tiempos pasados, hay alternativas al tipo de deberes actuales. Por ejemplo, Perrenoud (2004) hablaba de tiempos de trabajo en casa en lugar de deberes, de tal manera que estos tiempos podrían dedicarse a hacer, además de algunas de las prácticas que tradicionalmente concebimos como deberes, actividades como leer libros de todo tipo o artículos de revistas o periódicos, ver vídeos didácticos, etc.

Otra alternativa podría ser la denominada clase invertida (*flipped classroom*), término acuñado por los profesores de secundaria Bergmann y Sams (2014) y cuya explicación en vídeo se puede ver en Youtube¹⁸. Muy resumidamente, la clase invertida consiste en que el alumnado aprende el contenido de cada lección o tema por medio de un vídeo seleccionado —o, como en el caso de estos docentes, preparado por ellos mismos— fuera del horario lectivo, de manera que en la sesión siguiente se aclaran los contenidos a partir de las dudas o sugerencias planteadas por los estudiantes.

Tal y como indicaba Vatterott (2009) en su libro sobre las tareas escolares, deberíamos preocuparnos por la calidad de los deberes. El principal problema es que, en general, la formación del profesorado no incluye una preparación sobre esta actividad

CAPÍTULO 5

PRUEBAS EXTERNAS*

Uno de los debates más intensos en el mundo de la educación es el relativo a cómo poder saber si el alumnado aprende adecuadamente. En muy diferentes países esto se ha traducido en la realización de pruebas externas estandarizadas al finalizar cada nivel educativo o incluso al acabar cada curso. Que sean estandarizadas significa que el alumnado se somete a un mismo tipo de examen que es evaluado siguiendo unos criterios similares. Habitualmente, estas pruebas consisten en baterías de preguntas con respuestas múltiples de entre las que hay que señalar cuál es la acertada. Sin embargo, veremos que también pueden consistir en la escritura de ensayos —cuyo coste de evaluación es sensiblemente más alto que el de los test de respuesta múltiple—.

En España, la LOMCE propuso inicialmente —y posteriormente se eliminó debido a las numerosas protestas a que dio lugar— la realización de pruebas externas para todo el alumnado de primaria (en los cursos 3.º y 6.º), de secundaria obligatoria y de bachillerato. En estos dos últimos niveles hubiera sido preciso aprobarlas para obtener el título correspondiente. Esto es lo que en la jerga anglosajona se llaman exámenes high-stakes, expresión que quiere decir que se trata de pruebas que tienen consecuencias significativas para quien se somete a ellas. Un ejemplo de high-stake, fuera del ámbito escolar, es el examen de conducir: quien no lo aprueba no está autorizado a circular con un automóvil por las vías públicas. También existen los low-stakes, exámenes —como, por ejemplo, los que realiza el PISA— que no inciden directamente sobre el futuro del alumnado —nada tienen que ver con su promoción académica—, del profesorado o de los centros escolares. En alguna ocasión, las pruebas son tan sumamente exigentes (high) que el fracaso de los alumnos en ellas puede llegar a suponer el cierre de la escuela y el despido de sus profesores. De este modo, en el caso de los Estados

Unidos, la ley No Child Left Behind (NCLB)¹⁹ determina que, en el segundo año consecutivo en que una escuela tenga malos resultados, a su alumnado se le ofrecerá la posibilidad de acudir a un centro de mayor calidad. De no mejorar en el tercer año, sus estudiantes pueden hacer uso de tutorías gratuitas después del horario escolar. Si la escuela siguiera con una baja puntuación, pasaría a convertirse en un centro concertado (charter school) y su plantilla disminuiría drásticamente.

Los resultados de estas pruebas pueden ir más allá de lo estrictamente escolar. En los Estados Unidos sirven para configurar zonas de escolarización y, en consecuencia, escuelas socialmente excluyentes (Amrein y Berliner, 2002). Las agencias de propiedad inmobiliaria utilizan tales resultados para valorar la calidad del vecindario y esto afecta al precio de la vivienda. Las familias que pueden permitírselo deciden vivir en una zona u otra en función de estos resultados.

Los grupos políticos, sociales y profesionales opuestos a la LOMCE consideran que las pruebas externas propuestas en esta ley son una reedición de las reválidas que existieron antes de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), cosa que el ministro de Educación que promovió la ley, José Ignacio Wert (2013), negaba alegando que aquellas eran una suerte de sistema de numerus clausus que regulaba el número de personas que podían pasar de la primaria al Bachiller Elemental y de este al Superior. De acuerdo con quienes se oponen a la ley, se trataría de un mecanismo de selección socioeducativa.

En principio, poco habría que objetar a la existencia de pruebas que permitan unificar los criterios de rendimiento de los estudiantes. El mayor problema que plantean, salvo que sean particularmente abiertas y flexibles, es que tienden a condicionar el modo de enseñar y los contenidos curriculares. De la misma manera que el 2.º de bachillerato se ha convertido en una especie de academia para la selectividad, 4.º de la ESO podría experimentar una transformación similar debido a tales pruebas.

Es muy legítimo que tanto al Gobierno como a la ciudadanía, a las familias y al profesorado les preocupe saber con cierto grado de precisión si nuestros escolares han aprendido aquello que es exigible al finalizar determinado curso o al finalizar una etapa educativa Ravitch, inicialmente una defensora de este tipo de pruebas, lo explicaba con claridad meridiana: “¿Quién podría oponerse al hecho de asegurar que los niños dominan las destrezas básicas de

la lectura y de las matemáticas? ¿Quién podría oponerse a un examen anual de estas destrezas? Con seguridad, yo no. ¿No examinan, de hecho, las escuelas a sus alumnos al menos una vez al año?” (Ravitch, 2010: 25).

En el caso de España, en ausencia de pruebas externas, el alumnado puede recorrer toda la enseñanza preuniversitaria —hasta la realización del examen de acceso a la universidad— con la única y exclusiva evaluación de los profesores de su centro (el cual podría ser solo uno, en el supuesto de haber estudiado en un centro privado, o un mínimo de dos, en el caso de haberlo hecho en la enseñanza pública). Todo esto es un terreno abonado para la arbitrariedad: se podría aprobar o suspender una asignatura en función de las peculiaridades del profesorado de cada centro. Lo que tenemos ahora en nuestro sistema educativo supone que no sabemos qué puede haber aprendido un alumno. Las pruebas externas se convertirían en una garantía de que el alumnado que las aprobase ha adquirido al menos los conocimientos sobre los que versasen tales evaluaciones.

No obstante, conviene tener en cuenta el peligro que supone magnificar el peso de estas pruebas en la evaluación del sistema educativo. Hace ya algunas décadas, Campbell (1976) acuñó una famosa ley que lleva su nombre (también conocida como el principio de incertidumbre de Heisenberg para las ciencias sociales) que viene a decir que cuanto más se utiliza un indicador social para evaluar problemas sociales, resulta más susceptible de distorsionar y de corromper los procesos sociales que trata de corregir. En su libro sobre las pruebas externas, Nichols y Berliner (2008a) advertían de la similitud en la práctica de estas pruebas con el uso perverso que hizo Sears en California en su retribución a los mecánicos de coches. En lugar de abonarles un salario, esta empresa decidió que se les pagaría una comisión en función del número de reparaciones que hicieran. Al poco tiempo, las autoridades del Estado amenazaron a Sears debido a la enorme cantidad de quejas de clientes por reparaciones innecesarias. Algo similar ocurrió durante años en la Unión Soviética, cuando se ordenaba a los trabajadores fabricar, bajo amenaza, tractores o tanques, con independencia de que posteriormente fueran útiles o no.

En este capítulo se explicará el debate sobre estas pruebas y las consecuencias que han tenido, las cuales se refieren fundamentalmente a la reducción de los contenidos curriculares y al modo como se enseña, al desempeño educativo, a los diferentes resultados obtenidos en función del

estatus socioeconómico y de la etnia del alumnado y, finalmente, a las repercusiones que han tenido sobre las actitudes de los equipos directivos, de los profesores y de los estudiantes.

1. ¿QUÉ CONTENIDOS EVALÚAN LAS PRUEBAS EXTERNAS?

Quizás esta sea la cuestión principal del debate relativo a las pruebas externas. Como se verá más adelante, estas no tienen por qué reducir los contenidos curriculares ni centrarse en unas pocas materias del currículo escolar ni tampoco tienen que consistir en preguntas de tipo test. De hecho, dos autores extremadamente críticos con los high-stakes, como los ya citados Nichols y Berliner (2008a), no se oponen a los exámenes estandarizados y no tienen problema alguno en reconocer que el estadounidense SAT (Scholastic Assessment Test, prueba similar a la de acceso a la universidad en España) puede ser un test de gran utilidad para la medición de saberes complejos y diversos.

El principal riesgo de este tipo de pruebas es que el conjunto de la enseñanza se pueda concentrar en los contenidos que en ellas se plantean (teaching to the test) a costa de otros igualmente necesarios para la formación de las nuevas generaciones. Un trabajo realizado por Pedulla (citado en Nichols y Berliner, 2008a) indica que el 80 por ciento de los profesores de aquellos estados norteamericanos en los que hay high-stakes se queja de que son presionados para obtener buenos resultados, lo que se traduce en enseñar para los test obviando todo lo demás.

Los test que se han venido utilizando limitan considerablemente el aprendizaje de destrezas indispensables para desenvolverse en el mundo actual. Se trata de una estrategia que, a corto plazo, puede beneficiar a los alumnos de las clases media y alta, pero que resulta contraria a lo que les va a esperar en el mundo del trabajo. Tal limitación anula la posibilidad de centrarse en la profundización de los temas curriculares, en desarrollar niveles sofisticados de aprendizaje, los cuales incluyen destrezas de alto nivel y la capacidad para aplicarlas en escenarios que no resulten familiares al alumnado. Esto es lo que al respecto decía Reich (quien fuera secretario de Trabajo en la primera administración Clinton):

Muchos de los nuevos empleos dependen de la creatividad, del pensamiento no convencional, de la originalidad y del talento. Casi por definición, los test estandarizados no pueden medir este tipo de cosas. Son adecuados para medir la habilidad de repetir mecánicamente hechos y aplicar modos estandarizados de análisis. Nuestra obsesión por los test estandarizados va justamente en dirección contraria a las necesidades de la economía moderna (Reich, 2001: 64).

La investigación es concluyente con respecto a la reducción del conocimiento a lo meramente fáctico. Au (2008) señala que la enseñanza de la historia—cuando esta materia entra en los test— se convierte en una colección de datos, lo que impide que sea una actividad que promueva el pensamiento en torno a esta disciplina. Rothstein (citado en Nichols y Berliner, 2005) explica que en los test se pide a los estudiantes que identifiquen detalles de los textos, en lugar de centrarse en la idea principal. Por ejemplo, un escrito sobre Cristóbal Colón puede pedir a los alumnos que citen los nombres de las tres carabelas, de modo que no llegan a saber que al navegar hacia el oeste el navegante genovés quería probar que la tierra era redonda. En el mismo sentido, Anagnostopoulos (2003) observó que los test en Chicago limitaban la posible interpretación global de un texto como *Matar a un ruiseñor*, al excluir elementos fundamentales de naturaleza política e ideológica que aparecen en esta obra. Se corre el serio riesgo de que la docencia se convierta en una suerte de edición del juego del Trivial Pursuit.

Las pruebas estandarizadas suelen abordar cuestiones de unas pocas materias del currículo —aquellas que la escuela considera importantes—, dejando el resto en la penumbra de la indiferencia. Este sería el caso de las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables que realiza la Comunidad de Madrid a alumnos de 6.º de primaria y 3.º de la ESO (se puede ver en qué consisten en la web de la Consejería de Educación de esta comunidad autónoma). Se trata de pruebas que se centran de modo casi exclusivo en la competencia lectora y en conocimientos matemáticos, obviando el resto de contenidos curriculares.

En el caso de la LOMCE nos encontramos con una situación similar. Así, las pruebas que se proponían para 3.º de primaria se limitan a tan solo dos de las siete competencias contempladas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (el cual determina el currículo básico de Primaria). Sin que medie explicación alguna, las pruebas externas de este curso se reducen a la Competencia Lingüística y a la Competencia Matemática (aunque, en realidad, esta última se llama Competencia Matemática y Competencias

básicas en Ciencia y Tecnología). De este modo, estas pruebas no abordan las siguientes competencias de la primaria:

- 3.º: Competencia Digital.
- 4.º: Aprender a Aprender.
- 5.º: Competencias Sociales y Cívicas.
- 6.º: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.
- 7.º: Conciencia y Expresiones Culturales.

Finalmente, conviene poner de manifiesto cómo el nivel de exigencia de las pruebas varía a lo largo del tiempo. Este ha sido el caso de las pruebas de 6.º de primaria de la Comunidad de Madrid. De un curso a otro, los resultados pueden mejorar notablemente. Pese a que no cabría descartar un perfeccionamiento del aprendizaje de los alumnos, la clave para tal evolución parece residir en que el examen es más fácil. Sin ánimo de exhaustividad, y a modo de ejemplo, el dictado pasó de ser un texto —uno o varios párrafos— a un listado de frases cortas. Volviendo a los Estados Unidos, el caso de Chicago resulta ejemplar por el modo en que en cuestión de muy poco tiempo se puede pasar de obtener pésimos resultados a mejorar considerablemente, bien como consecuencia de que tanto el profesorado como el alumnado se familiarizan con estos test, bien porque simplemente se rebajan sus niveles de exigencia (Roderick y Nagaoka, 2005). En definitiva, su rigor depende en muy buena medida de la propia severidad de las pruebas. En los Estados Unidos su nivel de exigencia fluctúa considerablemente entre estados y en cada uno de ellos, de un año a otro. Un informe de la Fundación Abell (2003) hacía referencia al dilema que tenía que afrontar la Junta Estatal de Educación de Maryland sobre el rigor de las pruebas. De llegar a la misma exigencia que la media del resto de los estados, se hubiera condenado a la no obtención del título de secundaria superior a un 20 por ciento más de estudiantes que en el curso anterior, con el agravante de que hubiese afectado sobre todo a los de menor nivel económico.

2. ¿CÓMO EVALÚAN LAS PRUEBAS EXTERNAS?

No menos importante que los contenidos de las pruebas externas es el modo en que estas evalúan. Hasta ahora lo que ha predominado es el examen tipo test, algo que llevó a que, durante su primera campaña presidencial, Obama

apuntase la necesidad de acometer cambios sustantivos en la ley NCLB (que ampara los exámenes externos, pese a que no obliga a ello). Llegó a decir — en un discurso ante la Cámara Hispánica de Comercio— que los profesores dejarían de estar “abocados a dedicar el curso a preparar a los niños para rellenar círculos en test estandarizados”. Señaló que materias como la historia y el arte estaban siendo marginadas y que, en definitiva, niños y adolescentes no recibían una educación completa. Propuso que era preferible ayudar a las escuelas que tienen problemas en lugar de sancionarlas. Pese a ello, los exámenes externos tipo test continuaban existiendo.

Las pruebas externas definen los contenidos que cuentan como conocimiento legítimo, de modo que lo que no se evalúa en los test mengua considerablemente (Jones, Jones y Hargrove, 2003; Au, 2008; Mons, 2009). Además, y esto es lo que se quiere plantear en este epígrafe, los test terminan por controlar los modos de enseñar, de manera que el conocimiento se plantea en forma de preguntas de respuesta corta, precisa e indiscutible. A partir de aquí, el currículo es presentado como un conjunto de datos aislados que los alumnos han de memorizar. Los profesores asumen un mayor control sobre la didáctica, de modo que los alumnos tienen menos oportunidades de dirigir su propio aprendizaje o de explorar conceptos o temáticas que pudieran interesarles.

El peligro de que la formación se centre en los test es evidente. Jonathan King (citado en Wagner, 2010), un reconocido biólogo molecular del Massachusetts Institute of Technology, envió a sus dos hijos a la misma escuela. Su hijo mayor aprendió desde la experiencia. Junto con sus compañeros de clase, iba a una charca cercana a su centro escolar y allí tomaba muestras. De hecho, los niños descubrían criaturas que la ciencia desconocía. Con su segundo hijo, las cosas fueron radicalmente diferentes, ya que había sido preparado para pasar los test. La experiencia, el mancharse las manos, habían desaparecido. Gardner (2002) plantea la necesidad de que el alumnado piense y actúe como lo hacen los científicos, los matemáticos, los historiadores y los artistas. Las investigaciones han demostrado que los alumnos que aprenden de este modo manifiestan una elevada motivación intrínseca y están más dispuestos a desarrollar el pensamiento crítico. Justamente, esto es lo que se propone el interesantísimo informe Grattan:

Las reformas acometidas en Hong Kong giran en torno a un objetivo central: mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Un análisis en profundidad detectó que el aprendizaje de los estudiantes era monótono

y orientado hacia el examen y dejaba poco espacio para pensar, investigar y crear. La enseñanza se había convertido en un proceso de transmisión unidireccional. Hong Kong quería que los niños se implicaran en actividades de aprendizaje a partir de lo que saben, interactuando, creando e investigando nuevos conocimientos (Grattan Institute, 2012: 18).

Las pruebas externas de secundaria que propone la LOMCE (Ministerio de Cultura y Deporte, 2015) pretenden, en principio, evaluar una serie de destrezas cognitivas de alto nivel. Sin ánimo de ser exhaustivo, he aquí —entre otras cosas—, lo que se quiere evaluar de la Competencia en Comunicación Lingüística:

- Inferir la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias, y estableciendo relaciones entre ellas.
- Reconocer la coherencia global del texto.
- Resumir textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos de forma clara, integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.
- Deducir información y relaciones no explícitas así como organizar la información del texto para vincularla a un conocimiento previo.

O, en el caso de la Competencia Matemática y de las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología se evaluarían, entre otras, estas capacidades:

- Determinar métodos, estrategias o herramientas eficientes y apropiados para resolver problemas para los que hay métodos de resolución comúnmente utilizados.
- Utilizar modelos: generar ecuaciones o diagramas para representar o ilustrar situaciones, sistemas, procesos, conceptos, principios o relaciones.

Sin embargo, al final del documento oficial que explica el contenido de estas pruebas, el lector descubre que se trata de exámenes tipo test (“Las preguntas de la prueba serán en formato de elección múltiple con cuatro alternativas y de respuestas semiconstruidas”) y que contendrán 350 cuestiones. Parece poco probable que se puedan desarrollar algoritmos o reconocer la coherencia global de un texto en un test de estas características. Da la sensación de que no se hubieran puesto de acuerdo entre sí los autores de las páginas referidas a qué se quiere evaluar con los de las relativas a cómo evaluar.

La medición de saberes complejos tiene un coste económico sensiblemente más alto —en torno al triple— que el de los contenidos, relativamente simples, de un test. Así, por ejemplo, el estado norteamericano de Maryland contrató a una empresa privada la evaluación de las preguntas de respuesta

múltiple —Measurement Inc., como se puede ver en la Fundación Abell (2003)—. Sin embargo, las respuestas abiertas y los ensayos eran evaluados siguiendo el criterio de la evaluación por pares realizada por profesores (en caso de que hubiese gran desacuerdo entre ellos, la evaluación se asignaría a un tercer evaluador).

Tiempo atrás, los test iban más allá de lo meramente fáctico. Desde los años sesenta hasta los noventa del pasado siglo, la evaluación en los Estados Unidos se basaba en la NAEP (National Assessment of Educational Progress). Inicialmente pensada como un mecanismo de información basado en test psicométricos, la NAEP fue evolucionando hacia un sistema que incluía la medición de una amplia gama de contenidos cognitivos y no cognitivos, destrezas y rasgos del carácter personal. También se valoraban los hábitos de buena salud y la capacidad de cooperar con otras personas para resolver problemas (Ruiz i Tarragó, 2010). Las evaluaciones incluían test, pruebas creativas y observaciones de las actividades de los alumnos y de los centros. Estas metodologías de evaluación fueron abandonadas debido a su alto coste.

Por tanto, nada impide que las pruebas externas vayan más allá de los test y sean capaces de medir destrezas complejas. Justamente esto es lo que ocurre en diversos países. Un examen de nivel que contemple destrezas genéricas tales como el modo en que se redacta, se razona, se procesa la información, etc., podría ser de gran utilidad. En concreto este sería, por ejemplo, el modelo de las Coalition Schools en los Estados Unidos, en las que el título de educación secundaria se obtiene en pruebas públicas, similares a las de nuestras tesis doctorales, ante tribunales constituidos por profesores del centro y por algún adulto nombrado por el propio estudiante (Apple y Beane, 1997). Si se quisiera una evaluación más objetiva, se podría contar con la presencia de profesores de otros centros. En este tipo de pruebas, cada estudiante presenta en público investigaciones o ensayos para cada una de las áreas de conocimiento. De paso solventaríamos en buena medida el actual carácter escasamente democrático de la evaluación, al convertirla en una actividad pública y genuinamente colegiada. Garicano explicaba una forma similar de examen de fin de etapa, esta vez en Holanda:

Recientemente tuve la oportunidad de asistir [...] a la presentación de los proyectos de final de bachillerato en un Technasium. [...] El proyecto de fin de estudios (último año de bachillerato) requiere 200 horas de trabajo por estudiante (equivalente a cinco semanas de trabajo a tiempo completo).

En el Technasium de Amersfoort, observé fascinado la presentación de seis proyectos. Un grupo

tenía que diseñar, bajo la supervisión de un despacho de arquitectura, la infraestructura de una pequeña urbanización de vacaciones: carreteras, energía sostenible, puentes. Los cálculos incluían el tipo de puentes sobre el canal y sus soportes, el grosor de las carreteras, el tipo de energía usada, la forma de guardar el exceso de energía. Otro grupo tenía el encargo de diseñar un sistema para ayudar a los ancianos a levantarse de la cama sin ayuda. Resolvieron el reto con la ayuda de un brazo articulado para la parte alta del cuerpo y un soporte con un pequeño motor para las piernas, todo ello controlado con un sencillo control remoto. Un tercer grupo investigó las anomalías cromosómicas en dos pacientes del Hospital Universitario de Utrecht. Un cuarto grupo diseñó un robot que pudiera llevar bebidas de una habitación a otra, evitando obstáculos. Otro grupo nos dejó con la boca abierta cuando tuvo que disculparse al explicar que su presentación había sido declarada confidencial por el cliente: el cliente, una empresa líder en tratamiento de aguas, había decidido que el proyecto había desarrollado conocimiento patentable y no quería que nada fuera presentado hasta que existiera la patente (Garicano, 2015).

Tal y como explicaba Sireci (2005), un examen estandarizado significa que su contenido es equivalente en todos los lugares en que se aplica y que las condiciones a que se somete a los sujetos examinados son las mismas. A esto hay que añadir que una prueba estandarizada no tiene por qué limitarse tan solo a preguntas de respuesta múltiple. Su contenido puede abarcar cuestiones de alto nivel cognitivo (en las que defender un punto de vista o desarrollar un argumento), para lo que aduce como ejemplo el Graduate Record Exam (GRE) o el Law School Admissions Test (LSAT), ambos de fácil consulta en internet. En definitiva, la opción del examen tipo test es una de entre otras muchas posibilidades.

Crocker (2005) menciona la existencia de exámenes en los que se requiere escribir ensayos cortos donde se responde a preguntas del siguiente tenor: “Explica por qué motivos has acudido al médico y describe los síntomas”, “describe cómo ha sucedido el accidente y, si hace falta, haz un diagrama”. En esta misma línea, Plake (2005) hacía referencia a los exámenes de desempeño, en los que se exige acometer una tarea similar a la que se tiene que ejecutar en una situación real. Por ejemplo, para convertirse en dentista se han de demostrar destrezas con un paciente real.

3. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS

Una de las cuestiones clave en este debate es el de si con estos exámenes se consigue elevar el nivel educativo del estudiantado. Los datos procedentes de las evaluaciones internacionales como el PISA o el TIMSS apuntan a la prudencia. Uno de los datos aportados desde los defensores de la LOMCE en

favor de las pruebas externas es esta cita del informe de la OCDE, *Education at a Glance 2012*:

Los datos del PISA de 2009 sugieren que los países que utilizan exámenes externos estandarizados tienden a obtener mejores resultados, incluso cuando se considera la renta nacional. Más del 10 por ciento de la varianza en los resultados de lectura entre países se explican por la existencia de estos exámenes. En otras palabras, los estudiantes de sistemas escolares que usan exámenes externos estandarizados están 16 puntos por encima de media que los estudiantes de sistemas que no los utilizan [...]. La existencia de estos exámenes no está relacionada con la equidad, esto es la solidez de la relación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y el desempeño en lectura. Estos hallazgos sugieren la necesidad de más investigaciones referidas a la relación entre la existencia de los exámenes estandarizados y el desempeño relativo de los estudiantes en evaluaciones como el PISA (OECD, 2012: 527).

Como se puede ver, la última frase invita a la cautela. Algo similar ha sucedido con las pruebas del TIMSS. Con los datos de 1995, correspondientes a 39 países referidos al octavo curso, Bishop (2006) descubrió que aquellos países que contaban con Sistemas de exámenes externos basados en el currículum (CBEEES) tienen mejores resultados en Matemáticas y Ciencias (habiendo controlado previamente las diferencias de renta per cápita entre los países). Una investigación posterior, acometida por Huang (2009), reanalizó estos mismos datos, incluyendo en el listado de los 39 países de Bishop dos más excluidos por este autor que, en realidad, sí cuentan con CBEEES: Chipre y Portugal (no obstante, Huang comenta que podría haberse incluido también a España, si se considerase la prueba de acceso a la universidad como un CBEEES). La mera inclusión de estos dos países hace que las diferencias de rendimiento detectadas por Bishop se conviertan en insignificantes. Huang considera que se deben básicamente al modo en que —en cada nación— se aplican esos exámenes. Recuérdese, tal y como se ha explicado más arriba, cómo son los exámenes externos en Holanda.

Pese a los ya numerosos años en que se llevan realizando estas pruebas en los Estados Unidos, este país no ha conseguido mejorar posiciones en las sucesivas ediciones de los informes PISA. Esto es lo que afirmaba la que quizás sea la investigación más concluyente, la llevada a cabo por el Consejo Nacional de Investigación (Hout y Elliott, 2011). En ella se indica que las pruebas estandarizadas no han acercado el desempeño educativo de los Estados Unidos al de los países más exitosos. La mayor parte de estos exámenes, en el mejor de los casos, mejoran mínimamente los resultados.

En el caso norteamericano, la polémica se ha centrado en si el alumnado de aquellos estados que aplican pruebas externas obtiene mejores resultados que el que estudia donde no se llevan a cabo. Los datos que arrojan diferentes estudios son contradictorios. Los más publicitados por los medios de comunicación muestran que los estados que han aplicado las pruebas externas puntuaban peor en las evaluaciones de ámbito nacional que aquellos que no las han aplicado (Amrein y Berliner, 2002). A ello hay que añadir que los resultados son aún peores para los estudiantes de menor estatus socioeconómico. En Arizona, por ejemplo, el 97 por ciento de los alumnos afroamericanos, latinos y nativos suspendió en Matemáticas, porcentaje mucho mayor que el igualmente alto de los blancos.

Nichols (2007) explica el caso de Texas, cuyo ejemplo de pruebas externas fue en su momento considerado modélico y que, en realidad, no fue tal. Para comprobarlo simplemente bastó algo tan sencillo como comparar los resultados del examen de Texas (Texas Assessment of Academic Skills o TAAS) con el examen nacional NAEP para darse cuenta de que no había ningún milagro escolar en este estado. Los buenos resultados del TAAS eran consecuencia de que en los centros escolares se estaba enseñando para preparar la prueba, así como que se impidió hacer el examen a los estudiantes de menor rendimiento²⁰. Jacob (2001) indicaba que los exámenes de secundaria no tenían relación con los logros de los estudiantes. La única excepción era la de los alumnos con bajos resultados en lectura. Al igual que en otras investigaciones citadas, se detecta un mayor abandono escolar allí donde existen estos exámenes. Marchant y Paulson (2005) compararon los resultados de estos exámenes con los del SAT y señalaron que los estados que los llevaban a cabo obtenían peores resultados en el SAT, y además sus tasas de graduación en secundaria eran más bajas.

Sin embargo, hay investigadores que discrepan radicalmente de estos resultados. Con los mismos datos que los utilizados por Amrein y Berliner (2002), Hanushek y Raymond (2004) llegaron a conclusiones diferentes, cuando no opuestas. Para ello, estos últimos incluyeron en su análisis estados inicialmente excluidos en el trabajo de los primeros. De este modo, descubrieron que los resultados en la NAEP eran mejores en los estados con high-stakes que en el resto. Del mismo modo que Hanushek y Raymond, Braun (2004) reanaliza los datos de Amrein y Berliner, comparando los resultados de los cursos 4.º y 8.º en la NAEP. Estos ponen de manifiesto el

impacto positivo de los high-stakes en el rendimiento escolar. Carnoy y Loeb (2002) analizan los resultados de la NAEP en el periodo comprendido entre 1996 y 2000 y detectan una moderada mejora en cuarto curso y un marcado progreso en octavo.

En su defensa, Amrein y Berliner aducen que no solo analizaron los datos de la NAEP, sino que también observaron los efectos que los exámenes de graduación en secundaria superior ejercían sobre los test de acceso a la universidad del tipo SAT o la participación en cursos de nivel avanzado. De hecho, los exámenes para la obtención de la secundaria superior han dado lugar a un incremento de las tasas de abandono escolar y a una mayor matriculación en el GED (General Educational Development, una certificación educativa para adultos)²¹, el cual es un sustituto de la credencial de secundaria superior.

Una revisión realizada en un texto de la OECD (2012a) concluye que las pruebas estandarizadas en los Estados Unidos parecen ser positivas para las matemáticas elementales y, sin embargo, ni son estadísticamente significativas para la lectura ni dan lugar, ni de lejos, a las mejoras inicialmente previstas.

En lo que sí hay pleno consenso en todos los estudios es en el dato de que los estudiantes de minorías étnicas salen peor parados que los de la mayoría blanca. Ravitch (2009 y 2010) concluye que las diferencias entre los estudiantes de las minorías étnicas y los blancos apenas se han modificado. Pese a que los resultados de los alumnos de nueve y trece años han mejorado entre 2004 y 2008, el avance ha sido inferior al registrado en el periodo comprendido entre 1999 y 2004. Este tipo de test favorece a las familias acomodadas, ya que son las que se pueden pagar academias y tutores particulares para su preparación (Nichols y Berliner, 2008b).

4. EQUIPOS DIRECTIVOS, PROFESORES Y ALUMNOS: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS

¿Cuáles han sido las reacciones de los equipos directivos de los centros y de sus profesores y alumnos? En la medida en que estos test son relevantes para la propia pervivencia del centro escolar o para la promoción de su profesorado, se han producido numerosos casos de fraude consistente en

evitar que se presentasen a las pruebas los estudiantes de menor rendimiento, cuya presencia hubiera hecho bajar la nota media del centro o del estado. Thrupp y Hursh (2006) relatan el caso de Rodney Paige, superintendente del distrito escolar de Houston, quien ordenó a los directores bajo su jurisdicción que no consignaran como tales a los alumnos que habían abandonado los estudios. En su lugar, debían hacer constar que se habían trasladado a otro centro, que habían regresado a su país de origen o aducir alguna otra razón distinta del abandono escolar. Esta “contabilidad creativa” de Paige (quien entre 2001 y 2004 desempeñaría el cargo de secretario de Educación en el gobierno Bush con el que se sacó adelante la mencionada ley NCLB) redujo enormemente las estadísticas de fracaso escolar en Houston. Tal supuesto éxito le mereció distinciones públicas por la excelencia educativa conseguida bajo su mandato. Algo similar describía Mons en el caso de Holanda.

En 2006, en Holanda, un país con pruebas high-stakes, los inspectores investigaron prácticas de exclusión en ciertas escuelas como respuesta a los rumores relativos a los test realizados al final de la educación primaria. Se descubrió que, en algunos casos, los alumnos que tenían mayores probabilidades de ser enviados a los itinerarios escolares menos prestigiosos no hicieron el test. Una vez más, las acciones de los profesores llevaron a la obtención de unos resultados mejores de los que se deberían haber obtenido (Mons, 2009: 27).

Los profesores terminan por etiquetar a su alumnado en función de los resultados previsibles en estas pruebas. Booher-Jennings (2005) denunciaba que tendían a clasificar a los alumnos en tres grupos: los que aprobarían con seguridad, los susceptibles de mejora y los casos perdidos. La consecuencia era que los docentes concentraban su atención en los segundos, ya que los resultados del resto son poco menos que inamovibles. Incluso, es frecuente que el profesorado ayude a los alumnos a hacer las pruebas, los cuales —a su vez— recurren a copiar y ayudarse entre sí. Todo ello desvirtúa considerablemente la validez de estos exámenes (Nichols y Berliner, 2005). Amrein y Berliner (2003) citaban una encuesta que reveló que el 10 por ciento del profesorado admitía haber dado indicaciones a los alumnos para resolver las preguntas y el 15 por ciento les concedió más tiempo del establecido. Jones, Jones y Hargrove (2003) aportan el dato de que el 90 por ciento del profesorado reconocía ser sometido a presión para que mejorase los resultados de sus alumnos.

Es obvio que estos embustes no justificarían la inexistencia de las pruebas externas. En todo caso, y debido a la casi imposibilidad de controlarlos, tales

fraudes apuntan a la necesidad de conseguir altas dosis de consenso entre los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa (lo que no ha sido el caso de la LOMCE).

Uno de los supuestos de las pruebas estandarizadas es que incrementarán la motivación (por lo menos la extrínseca) de los estudiantes. Aquí, una vez más, los resultados no son concluyentes. Algunas investigaciones detectan que los alumnos se sintieron más motivados, mientras que otras destacan que los profesores estaban preocupados por su menor amor por el aprendizaje (Mons, 2007).

Un tema de gran relevancia es el del estrés que estas pruebas provocan en el alumnado. En los Estados Unidos se llega al extremo de incluir recomendaciones oficiales sobre qué deben hacer los profesores si alguno de sus alumnos vomita durante la realización de estos exámenes (sobre este aspecto es especialmente recomendable el vídeo a cargo de John Oliver relativo a estos test)²².

CAPÍTULO 6
¿JUNTOS O SEPARADOS?
EL DEBATE SOBRE LOS ITINERARIOS

Uno de los temas que más polémica genera en el mundo educativo es el de si, como es el caso de España, todos los alumnos deben cursar en las mismas aulas básicamente el mismo currículo hasta los 16 años. Esto es lo que en la jerga educativa se llama comprensividad. Lo opuesto sería la segregación en función del rendimiento previo. La cuestión se plantea única y exclusivamente en el tramo obligatorio. Más allá de los 16 años lo más frecuente es que haya una diferenciación entre una rama académica y otra profesional, de la cual también se hablará en este capítulo. En principio, nada parecería más lógico que recurrir a este tipo de separación a edades tempranas. Se puede presuponer que los alumnos aprenderán más y mejor si comparten pupitre con compañeros de similar rendimiento; la idea es que los peores retrasarían el aprendizaje de los mejores. Si así fuera, la pregunta que quedaría por responder es la de qué destino escolar les cabría esperar a aquellos estudiantes escolarizados en los grupos de bajo rendimiento. No parece que la segregación sea una opción aconsejable. Tal y como señalaba Schleicher (2018), los datos del PISA muestran que ninguno de los países que practican una separación temprana en función del rendimiento se encuentra entre los sistemas educativos con mejores resultados. No obstante, advierte que es distinto cuando se trata de agrupar a partir del desempeño específico en alguna asignatura (muy posiblemente este sea el caso del Inglés), siempre y cuando esta medida se haga ateniéndose a algunos requisitos de flexibilidad y de duración limitada.

La idea que subyace a la segregación es que a partir de determinada edad se puede considerar que una persona debe hacer un recorrido escolar de tipo académico (como sería el bachillerato) o de tipo profesional (o incluso dejar la escuela). En algunos sistemas educativos esta separación tiene lugar antes del final de la educación obligatoria. En países como Austria y Alemania se

produce a los 10 años de edad. En otros —como Australia, Canadá, Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Islandia, Nueva Zelanda, Noruega, España, Suecia, Reino Unido, Estados Unidos— es a los 16 (OECD, 2012b). De acuerdo con la OCDE, un sistema educativo se considera comprensivo si mantiene a los alumnos juntos hasta los 15 años.

En el caso de España, con la Ley General de Educación (LGE) tal división se producía a los 14 años entre quienes habían obtenido el título de educación primaria —la Educación General Básica (EGB), y desde ahí se podía cursar el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)— y entre quienes suspendían y no tenían otra opción que ir a la Formación Profesional de Primer Grado. Lo que hizo la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue extender el tronco común hasta los 16 años por medio de la ESO —que se cursaría entre los 12 y los 16 años—.

La lógica que sustenta la segregación temprana es que se considera que hay una edad en la que el rendimiento de los alumnos ya no mejorará mucho más o, como se dice en la LOMCE, hay distintos tipos de talento. Esto es algo que ha tratado de justificarse a partir de las mediciones de la inteligencia, la cual tradicionalmente ha sido considerada una entidad fija. El psiquiatra italiano Vittorino Andreoli señalaba que, hasta finales del siglo XX, el cerebro era concebido como un órgano poco menos que inmutable prácticamente desde el nacimiento. Las únicas modificaciones posibles serían, en todo caso, en sentido negativo.

En el mapa anatómico del cerebro, en aquellos tiempos, había áreas en las que se podía escribir el *hic sunt leones* —tierra ignota— de los antiguos mapamundi. Áreas en las que experimentalmente no ocurría nada, ni con estímulos ni con lesiones. Se llamaban también zonas mudas del cerebro. Se creía que ahí no pasaba nada.

Pues bien, la revolución a la que me refiero, del todo superponible al cambio de visión del universo producido por el telescopio de Galileo, es haber descubierto que estas áreas están destinadas a las funciones superiores, a todas las que sirven para el aprendizaje. No solo esto: estas zonas no tienen una estructura precisa, fijada, sino que están en condiciones de organizarse tras una experiencia y, por tanto, de un aprendizaje. Están en condiciones de estructurarse *ex novo*, e incluso de cambiar (Andreoli, 2008: 128).

Pero no solo es que la inteligencia pueda mejorar a lo largo de la vida, sino que se sabe que el cerebro es particularmente plástico hasta los 25 años. Esto significa que la escuela no debería tener derecho a decir a ningún menor de esa edad que está incapacitado para estudiar lo que pudiera interesarle. En definitiva, hay gente que tarda en desarrollarse, a la que podríamos aplicar la

bella expresión anglosajona de “personas de florecimiento tardío” (late bloomers). El psicólogo Laurence Steinberg (2014) ofrece una información valiosísima sobre lo último que la investigación científica relativa al cerebro aporta al estudio y al conocimiento de la adolescencia. Buena parte de cuanto se dice en esta obra resulta de enorme interés para el ámbito de la educación. Steinberg constata que la adolescencia cada vez dura más tiempo: la pubertad da comienzo antes y el acceso a la edad plenamente adulta se pospone en muchos casos hasta los veinticinco años. El adelanto de la pubertad se debe, según señala Steinberg, a muy diversas razones. Algunas tienen que ver tanto con la mejora del nivel de vida (una alimentación de más calidad, no solo de los niños, sino también de sus madres durante el embarazo) como con su empeoramiento (los niños que viven en situación de estrés o que padecen obesidad son más propicios a comenzar antes la pubertad). Estar expuestos a más horas de luz (gracias a la electricidad) también contribuye a este adelanto.

Tal prolongación de la adolescencia da lugar a una nueva etapa vital comprendida entre los diecinueve y los veintipocos años para la que, de momento, no tenemos un nombre. Sin duda, esta ampliación se explica, sobre todo, por los cambios sociales, básicamente los derivados de la continua posposición de la entrada de los más jóvenes en el mundo adulto, acceso marcado por la consecución de un empleo estable y la formación de una nueva familia. Vivir más años en una situación de “adolescente” supone cerrar más tardíamente la ventana de la plasticidad cerebral, lo que, si se sabe aprovechar, rendirá enormes frutos. En este sentido hay plena coincidencia con lo que planteaba Giedd:

La neurociencia ha explicado que las conductas arriesgadas, agresivas o desconcertantes de los adolescentes son producto de alguna imperfección en el cerebro. Pero investigaciones innovadoras realizadas en los últimos diez años ponen de manifiesto que tal punto de vista resulta erróneo.

[...]

Entre los rasgos del cerebro adolescente destaca su capacidad de cambio y adaptación al entorno gracias a la modificación de las redes de comunicación que conectan entre sí distintas regiones cerebrales. Esta peculiar versatilidad, o plasticidad, supone un arma de doble filo. Por un lado, faculta a estos jóvenes para avanzar a zancadas gigantescas en el pensamiento y la socialización. Por otro, la mutabilidad del entorno les torna vulnerables a conductas peligrosas y a graves trastornos mentales (Giedd, 2015: 15).

Steinberg indica que la adolescencia es una etapa en la que el cerebro goza de una plasticidad cerebral comparable a la que tienen los niños

menores de tres años. No es cierto que nazcamos con un número finito de células cerebrales y que no produzcamos nuevas neuronas al crecer. Este, por ejemplo, fue el caso de los cerebros de los taxistas de Londres —para cuyo trabajo, en una época previa a la geolocalización, precisaban conocer multitud de rutas urbanas—. Los escáneres que se les realizaron mostraron un enorme crecimiento de su materia gris.

Esta prolongación del estado preadulto extiende el periodo en el que se lleva una vida que puede ser desordenada, lo que eleva el riesgo asociado a cierto tipo de problemas de la adolescencia. Además, un exceso de estructuración de la vida entre los veinte y veintipocos años amenaza con cerrar la puerta de la plasticidad.

Durante la adolescencia es posible desarrollar el autocontrol. La aptitud para el autocontrol es un elemento predictivo del logro escolar. Una adolescencia más prolongada, señala Steinberg, supone la posibilidad de incrementar el autocontrol, ya que no queda más remedio que combatir los cantos de sirena de la libertad de la condición adulta —cantos que sedujeron a tantos jóvenes españoles que durante el boom económico previo a la crisis de comienzos del siglo XXI abandonaron tempranamente la escuela—. El hecho de ser capaces de controlar lo que pensamos, sentimos y hacemos nos protege de multitud de trastornos psicológicos, contribuye a unas mejores relaciones con los demás y facilita el logro escolar y laboral.

Los elementos constitutivos del autocontrol no son innatos y se pueden desarrollar durante la adolescencia. Muy posiblemente el logro educativo depende más de estos elementos que de la habilidad académica (lo que la LOMCE denomina talento: una suerte de rasgo inmutable que se tiene o no se tiene). Steinberg destaca que el hecho de pertenecer a una cultura que fomenta esta característica, como es el caso de la asiática, es más predictivo del éxito escolar que proceder de una familia acomodada. Es prácticamente imposible tener éxito si no se es una persona resuelta, trabajadora y perseverante. El autor llama a este conjunto de rasgos capital neurobiológico (el cual se añade a los capitales cultural y social). Habría que hablar de dos tipos de destrezas: las de pensamiento y las motivacionales.

A partir de aquí, cabría extraer varios consejos para el mundo educativo. Quizás el primero —y más importante— es que podemos confiar en la capacidad de cambio, para mejor, de la gente joven. Parece claro que la segregación escolar temprana —para el alumnado que vaya peor— que

plantea la LOMCE, en forma de grupos de refuerzo a partir de los 14 años, o la formación profesional básica a partir de los 15, supone obviar que resulta dudoso predecir a edades tan tempranas el futuro rendimiento escolar de nadie. Con estos datos en mente, ¿qué equipo directivo o de orientación se puede sentir legitimado para enviar a cierto alumnado a vías escolares de segunda categoría?

Más radical es el planteamiento de que, en realidad, la inteligencia no solo no puede mejorar, sino que se trata de un rasgo genético heredado de los padres, de tal manera que confiar en el éxito educativo de quienes carecen de la dotación genética adecuada es una vana ilusión. Una vez más, los datos en contra son contundentes. Blech (2012) explicaba la importancia del entorno frente a la herencia genética y para ello se refiere a los estudios que a continuación se mencionan. Cita un ejemplo de finales de la Segunda Guerra Mundial que mostraba claramente la ausencia de relación entre el color de la piel y la inteligencia. Tras el final de la contienda, soldados blancos y negros del ejército estadounidense habían formado familia con mujeres alemanas. El hecho de que los padres de los hijos, frutos de tales uniones, tuvieran uno u otro color de piel no influía sobre el cociente de inteligencia, tal y como mostró Eyferth (citado por Blech), por entonces investigador del Instituto de Psicología de la Universidad de Hamburgo. De acuerdo con las pruebas realizadas por Eyferth, los niños negros obtenían un resultado algo peor que los blancos, pero en el caso de las niñas las tornas cambiaban algo en favor de las de color. Más concluyente, si cabe, es otra experiencia que cita Blech (y que parafraseo a continuación), esta vez realizada por Turkheimer. Hasta entonces, las investigaciones previas se habían realizado con gemelos de ambiente acomodado. Turkheimer tuvo la suerte de dar con un proyecto de salud perinatal realizado en Estados Unidos que contaba con datos de entorno a 60.000 niños, de 12 de sus estados, a los que se había realizado un seguimiento durante sus primeros 7 años de vida. De entre todos, Turkheimer eligió a 114 parejas de gemelos y 205 de mellizos²³, es decir, un total de 319 parejas. El 43 por ciento del total eran blancos, el 54 por ciento tenían la piel oscura y un 3 por ciento pertenecían a otros grupos étnicos. De acuerdo con sus datos, el 60 por ciento de la diferencia del rendimiento de los niños blancos nacidos en el seno de una familia acomodada podría achacarse a factores genéticos. Sin embargo, y este sería el dato fundamental, en el caso de las familias pobres los factores hereditarios apenas tenían importancia. La

crianza en unas condiciones difíciles elimina el potencial genético, concluye Turkheimer.

La concepción de inteligencia que maneja la escuela es excluyente y tiende a perjudicar a los estudiantes que proceden de los medios sociales menos favorecidos. Como respuesta a esta categorización, Gardner (2019) desarrolló su famosa teoría de las inteligencias múltiples. Básicamente lo que planteaba era que nuestra escuela entroniza dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática y la lingüística. Y esto lo hace al precio de negar otros tipos de inteligencia por lo menos tan importantes como aquellas dos. Esta teoría propone que existen diferentes tipos de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas, Gardner habla de las siguientes: musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. La tabla 2 sintetiza muy resumidamente las características de cada una de estas inteligencias y su aplicación didáctica.

Esta concepción de la inteligencia permite apreciar virtudes que la escuela tradicionalmente desdeña. Así, por ejemplo, un estudiante puede ser muy bueno en Física y conseguir bajos resultados en Música. Es tarea de la escuela conseguir un desarrollo armónico y equilibrado de las distintas inteligencias.

Como dijo en una entrevista García Márquez, lo importante en la educación de los niños es encontrar el juguete que llevan dentro. El escritor colombiano fue un estudiante desastroso hasta que un maestro se percató de su pasión por la lectura, por las palabras convertidas en un juguete (Garzo, 2008). Por el contrario, en el caso de sir Paul McCartney parece que ningún profesor detectó sus excepcionales dotes musicales (Robinson, 2009).

A continuación veremos dos modos distintos de agrupar a los estudiantes en función de su rendimiento. El primero es el que se produce en sistemas formalmente comprensivos —como sería el caso del español— y consiste en escolarizar a los alumnos en distintos grupos, en el mismo centro, en función de su rendimiento. En el segundo se escolariza, a partir de cierta edad, a los alumnos en distintos tipos de centros. En este caso, lo habitual es que se trate de centros de formación académica —también llamada “general”— y centros de formación profesional. No obstante, también puede darse la circunstancia de que haya una diferenciación en función del nivel de exigencia de los centros. Este sería, como se verá más adelante, el caso inglés de las grammar schools frente a las comprehensive schools.

TABLA 2

TABULACIÓN DE
INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
AREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
LÓGICA MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL-CINÉTICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Canto, reconocimiento de sonidos, recuerdo de melodías, de ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, canto, escuchando música y melodías
INTERPERSONAL	Entender a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	Entenderse a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando seres vivos, aprendiendo de las plantas y de temas de la naturaleza

Fuente: <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

1. SEGREGACIÓN DENTRO DE UN MISMO CENTRO

En nuestros institutos y centros de secundaria es muy habitual agrupar en una misma clase al alumnado a partir de su rendimiento previo ya desde el mismo comienzo de la ESO. De este modo, se produce una primera división entre el estudiantado que llega de la primaria con necesidades de refuerzo en Lengua o Matemáticas y el que no padece tal problema —y es escolarizado en el grupo de segundo idioma extranjero—. Si bien es cierto que esta puede ser una agrupación temporal (por ejemplo, para el primer trimestre del primer año de la ESO), no parece que necesariamente sea este el caso. Un profesor de secundaria lo explicaba de este modo:

El sistema funciona así, me temo. Se eligen los grupos de acuerdo con la antigüedad, así que los que tienen más experiencia se quedan con los alumnos disciplinados y tranquilos del A y, a veces, hasta del B. Mientras que el C, el D y, cómo no, el terrible E —donde suelen aglutinarse los alumnos conflictivos o con menos rendimiento— se quedan para los nuevos, para los interinos, para los recién aprobados, para los que todavía no están quemados, como dicen los de más experiencia. Argumentar que sus años de trabajo previo serían de gran ayuda en grupos conflictivos es inútil: nadie habría accedido a relevarme aunque sabían, como lo sabía yo, que ser tutor de un E sobrepasaba mis capacidades de novato (López, 2011: 23).

Y otra profesora, igualmente de secundaria, decía lo siguiente:

Todo profesor sabe que en el grupo A de los cursos LOGSE se va a encontrar con alumnos aceptablemente preparados (que en buena mayoría procederán de familias de profesionales o, digamos, de un estrato social determinado), mientras que en el D, el E o el F se encontrará a un montón de chiquillos a quienes su familia y el sistema encaminan tranquilamente a multiplicar su propio problema de falta de estímulo y preparación reforzándolo con el de sus restantes compañeros de grupo (Juanatey, 2015: 47).

Con el paso del tiempo, es posible que estos grupos se consoliden. Puede suceder que a estas clases terminen por afluir los repetidores, aunque también cabe la posibilidad de que haya grupos constituidos exclusivamente por quienes han repetido. No obstante, para estos, y para quienes se considere que muy posiblemente no vayan a titular en la ESO por la vía convencional, hay dos itinerarios posibles: el PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) y la Formación Profesional Básica.

El PMAR acoge a alumnos repetidores que en lugar de cursar 2.^a y 3.^a de la ESO estudiarían 1.º y 2.º de PMAR, para desde ahí incorporarse a 4.º de la ESO. Justamente esto último ha sido especialmente criticado, ya que se puede considerar excesivamente abrupto pasar de un programa de compensatoria a un grupo convencional justo al final de la ESO. De acuerdo con la LOMCE, estos son los requisitos para cursar PMAR:

El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o solo en tercer curso en el segundo supuesto.

En el PMAR, el currículo se agrupa en ámbitos, los cuales consisten en unificar varias materias en una. De este modo, se crean los ámbitos sociolingüístico (que incluye Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia), el de ciencias aplicadas (compuesto por Matemáticas y Física y

Química) y el de lenguas extranjeras (Inglés y Francés). Como se ha indicado, desde el segundo curso de PMAR se pasaría a 4.º de la ESO.

A esta segregación cabe añadir que ya desde 3.º de la ESO hay dos tipos de Matemáticas: las aplicadas —para quienes tienen dificultad en esta materia— y las académicas —para los alumnos menos rezagados—. Hay que señalar que no todos los centros hacen esta distinción y escolarizan a todos sus alumnos en las Matemáticas Académicas. Y, por si esto no bastara, 4.º de la ESO se configura como un curso propedéutico orientado o bien hacia los CFGM o hacia el Bachillerato. Así es como lo explica la LOMCE (BOE, 2013):

La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas.

Específicamente sobre las Matemáticas contamos con investigación suficiente como para desaconsejar esta división. Contrariamente a lo que se suele pensar, escolarizar juntos a los alumnos de bajo rendimiento es contraproducente. Burris, Heubert y Levin (2006) muestran cómo un currículo de alto nivel en Matemáticas es más efectivo que el propio de la educación compensatoria para esta materia. Es decir, el tipo de currículo que se utiliza con los alumnos más aventajados funciona igualmente bien con quienes obtienen peores notas.

Los datos del SIMS (Second International Mathematical Study) —el cual se realizó en 20 países entre 1980 y 1982— y del posterior TIMSS indican que el currículo utilizado en la compensatoria hace descender el nivel de los estudiantes. Burris, Heubert y Levin citan el caso de un estudio llevado a cabo por Peterson (1989) en el que se tuvo la oportunidad de comparar lo que sucedió con tres grupos de estudiantes de bajo rendimiento de 7.º grado asignados a diferentes clases. Uno de ellos fue escolarizado en un grupo de compensatoria, otro en uno de nivel intermedio y el tercero en el de los más avanzados (de preálgebra). Quienes fueron escolarizados en este último grupo mejoraron mucho más que aquellos que estuvieron en el grupo de compensatoria. Algo parecido detectaron White et al. (1996). En este caso, tuvieron la suerte de observar el recorrido escolar de estudiantes de varios

centros de secundaria en Rochester (Nueva York) que habían sido escolarizados erróneamente en distintos grupos, de tal manera que algunos alumnos de rendimiento intermedio acabaron en el grupo de los más avanzados. Detectaron que estos estudiantes tenían un 91 por ciento más de posibilidades de acabar exitosamente los dos cursos que constituyen el nivel más elevado de Matemáticas. Por el contrario, sus compañeros del mismo nivel de rendimiento (los que fueron asignados al grupo de bajo rendimiento) veían reducidas sus posibilidades de hacer esos dos cursos a un 2 por ciento, porcentaje que se elevaba a un 23 por ciento en caso de haber sido escolarizado en el grupo de nivel intermedio. Otro dato fundamental es que el rendimiento de los alumnos de mayor nivel no se vio afectado, ya que fue posible observar los resultados de grupos homogéneos de alto nivel en los que no se había producido este error.

La investigación anteriormente citada de Burris, Heubert y Levin analizó el desempeño en Matemáticas en los cursos 6.º, 7.º y 8.º en el condado de Nassau del estado de Nueva York. En principio, su política era muy restrictiva con respecto al porcentaje de alumnos que podían acceder a los cursos de Matemáticas de mayor nivel, pero con el paso del tiempo se permitió —a todo aquel que lo quisiera— matricularse en ellos. Lo que se observó es que con esta mezcla no solo mejoraba el nivel de los estudiantes con dificultades, sino que también lo hacía el de los que iban mejor. De hecho, el 99 por ciento de estos alumnos consiguieron tener éxito en las pruebas externas más exigentes (llamadas Regents). En definitiva, la propuesta de la LOMCE de unas Matemáticas Aplicadas (más bien para torpes, si nos dejamos de eufemismos) y unas Matemáticas Académicas no parece tener más sustento que el prejuicio clasista o la mera ignorancia.

La cuestión de la agrupación del alumnado por niveles de rendimiento ha sido intensamente estudiada en Estados Unidos —allí se utiliza el término *tracking*—. Señalaba Oakes (1985), en un brillante estudio sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo que se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos y que —en consecuencia— se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y los que se obtendrán en el

futuro. Finalmente, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

La mayor parte de los estudios no demuestra que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados estudiantes son situados en los grupos lentos, son contemplados por la escuela como tontos o torpes, lo que provoca el desarrollo de autopercepciones negativas. Además, participan menos en actividades extracurriculares y plantean más problemas de disciplina. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.

Oakes explica que el agrupamiento ni iguala ni incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los alumnos menos aplicados, promueve una baja autoestima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio dirigido por ella y realizado en 25 escuelas. Son muy llamativas las diferencias en las respuestas dadas a ciertas preguntas —tanto por los alumnos como por los profesores— en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas que se les planteó era “¿qué es lo más importante que has aprendido en esta clase?”. Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: “He aprendido a analizar historias que he leído”, “estoy desarrollando una mentalidad abierta”, “he aprendido a hacer experimentos”. Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: “Me he dedicado a inflar globos luminosos”, “no he aprendido nada, solo los números romanos”, “he aprendido que el inglés es aburrido”.

A esto hay que añadir que, en realidad, los grupos nunca son del todo homogéneos. En un grupo de alto nivel, no todos los alumnos destacan en todas y cada una de las asignaturas, y sería perfectamente posible que algunos alumnos situados en itinerarios de menor rendimiento sean mejores en ciertas materias que sus compañeros de los grupos avanzados. Es decir, se sobreentiende que el estudiante que es bueno en un cierto número de materias lo es en el resto de las asignaturas, lo que no siempre es así.

Oakes y Guiton (1995) analizaron las decisiones que se adoptan en varios centros de secundaria para matricular a los alumnos en diferentes itinerarios. Además de analizar los libros de texto de los estudiantes y la oferta de cursos, entrevistaron a directores, profesores y orientadores. La mayor parte de los

educadores no consideraba que los diferentes itinerarios pudieran mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes. Uno de los entrevistados llegó a afirmar que ya desde el final de la educación infantil se podría prever si un estudiante tendría éxito o no en la secundaria. Es decir, y tal y como vimos anteriormente, late la idea de que la inteligencia es una entidad fija. A ello se añaden los prejuicios sobre los distintos grupos étnicos, de manera que se considera a los alumnos de origen asiático como claramente identificados con la escuela, justamente lo contrario de cómo son percibidos los de origen latino.

Watanabe (2008) explicaba, al igual que hiciera Oakes, que no se aprende lo mismo en los distintos itinerarios. En su investigación, analiza el funcionamiento de una profesora de Lengua en una clase del itinerario avanzado y en otra del intermedio. Se observa que, pese a leer en ambos grupos la misma novela, esta no se trabaja del mismo modo. En la clase avanzada se hacen preguntas que implican reflexionar sobre los comportamientos de los personajes, mientras que en las de nivel intermedio basta con describir lo que hacen. Es más, los alumnos de la clase avanzada son invitados a leer un cuento escrito por ellos mismos a los niños de la escuela primaria situada en las proximidades de su colegio, mientras que los del nivel intermedio se limitarían a entregar su trabajo a la profesora.

Ponferrada (2009) citaba unas declaraciones del director de un instituto de secundaria del Vallès Oriental publicadas por El Periódico en que decía lo siguiente: “No segregamos alumnos, les damos lo que necesitan” (González, 2008). Sin embargo, un informe de la Fundación Bofill, aparecido en esas fechas, aseguraba que dicha separación tiene un efecto negativo sobre los resultados escolares, justamente lo contrario a lo buscado por la escuela con este mecanismo.

La investigación realizada en Alemania por Guill et al. (2017) mostró que tras cuatro años de permanencia en el itinerario académico, los estudiantes obtuvieron mejores resultados en los test de inteligencia que sus compañeros de los itinerarios no académicos y levemente mejores que los de los estudiantes de las escuelas comprensivas (el estudio se llevó a cabo en Hamburgo, una de cuyas peculiaridades es contar con un cierto número de este último tipo de escuelas). Sus resultados destacan la importancia que para los estudiantes tiene el disfrutar de un ambiente de aprendizaje cognitivamente estimulante, lo que se denomina efecto composición. A ello

hay que añadir el impacto institucional, consistente, entre otras cosas, en el hecho de que los alumnos de los itinerarios académicos cuentan con mejores profesores. Al igual que vimos en el estudio de Oakes, estos estudiantes aprenden cosas distintas al resto de sus compañeros. Por de pronto, han de estudiar un segundo idioma extranjero. Y en sus clases de Lengua se centran en la literatura, mientras que sus demás compañeros aprenden destrezas lingüísticas básicas. A los primeros se les alienta a discutir y calibrar diferentes posibles soluciones para una cuestión. Sin embargo, a los segundos tan solo se les ofrece una única posible solución correcta.

Las expectativas que el profesorado pueda depositar sobre un alumno o el conjunto de alumnos de una clase o de un centro explican, en muy buena medida, los resultados escolares. Es lo que se ha dado en llamar la profecía que se cumple a sí misma, efecto Pigmalión o teorema de Thomas. Si la gente define una situación como real, esta lo es en sus consecuencias. Pongamos el ejemplo de un banco bien gestionado. De buenas a primeras, y sin que se sepa por qué, varios clientes forman cola para sacar sus depósitos. Otros clientes lo ven y desean hacer lo mismo. A su vez, otros también quieren retirar sus fondos, y así sucesivamente hasta que el banco quiebra. En la escuela, Rosenthal y Jacobson (1980) observaron algo similar. Basta con presentar al profesor un grupo de alumnos como brillantes y otro como torpes —pese a que sus miembros hayan sido agrupados de modo aleatorio— para que el primero obtenga mejores resultados que el segundo.

El efecto paralizador de la estigmatización es contundente. Una posible consecuencia es la retirada intencional del alumnado, la cual se convierte en una forma de protección. La ausencia de esfuerzo aparece como una opción sensata. Si un estudiante no se esfuerza no tiene necesidad de justificar su más que previsible fracaso en el supuesto de que hubiera trabajado. Sería percibido como vago o indiferente, pero no como tonto.

El comportamiento disruptivo puede ir en el mismo sentido: es una anticipación del inevitable fracaso. Cuenta con cuatro ventajas. La primera es que se puede desviar la atención del bajo desempeño académico concentrándose en el mal comportamiento. En segundo lugar, el bajo rendimiento se puede atribuir a no prestar atención en clase en lugar de a la incapacidad intelectual. En tercer lugar, el comportamiento disruptivo puede sabotear los esfuerzos de los compañeros y hacer que las diferencias de rendimiento entre los alumnos sean menores. En cuarto lugar, este

comportamiento en clase puede elevar el estatus del alumno disruptivo dentro de su grupo de iguales.

En un estudio sobre la exclusión educativa en España se detectó que la mayoría de los alumnos que fracasa considera que sus profesores —salvo alguna excepción que ellos mismos mencionan— no depositaron ninguna expectativa positiva en ellos. He aquí algunas declaraciones de estos alumnos:

Yo incluso tuve conocidos que le hablaban al profesor con confianza que querían hacer el bachillerato y les decían que no, “tú no lo hagas que no te lo vas a sacar nunca”, así se lo decían.

A mí directamente una profe cuando entraba por la puerta me decía, “ya te puedes poner al final a dormir si quieres”, pues vale, iba y me dormía. “Vete al final, duérmete o píntate las uñas, pero déjame hacer la clase”. Y yo aún no había hecho nada.

A mí me dijeron, tú vas a acabar en la cárcel (Tarabini et al., 2017: 29).

En un trabajo etnográfico con alumnos de secundaria —31 chicos y 18 chicas, hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes en un barrio de clase trabajadora de la periferia de Barcelona— se encontró este mismo efecto estigmatizador. Así, había profesores que se quejaban de que la diversidad se atiende “por abajo” a costa de los de “arriba”. En las clases de los grupos de menor nivel el profesorado es menos exigente y no tiene empacho en recurrir a “actividades infantilizadoras (pintar, recortar, copiar, etc.)” (Pàmies, 2013: 143). Esto es lo que dice uno de los alumnos de estos grupos:

Allá [en referencia al instituto anterior] te ponían en un grupo [de bajo nivel] y ya estabas sentenciado. No se preocupaban por ti y si pasaba algo siempre te la cargabas. Te colgaban una etiqueta y ya estabas. Por esto yo el año pasado, pasaba de todo. Total no aprobaría... pues, ¿qué querías que hiciera?” [Juan, 4.º de la ESO, en referencia a su instituto anterior] (Pàmies, 2013: 143).

Hallinan (2004) explicó que la creación de itinerarios se remonta a comienzos del siglo XX, en el momento en que los Estados Unidos reciben una nueva oleada de inmigrantes —procedentes, en esta ocasión, de Italia y de países eslavos— a los cuales se consideraba menos inteligentes que los ya asentados en la Unión. El recurso a la medición del cociente intelectual permitió dar una pátina de científicidad a esta segregación.

Burris (2014) describe de modo pormenorizado cómo tuvo lugar en los Estados Unidos el proceso que condujo a la segregación. Señala que, a comienzos del siglo XX, Ayres (1909) consideraba que la escuela era solo

para los alumnos inteligentes, de manera que quienes no lo fuesen —es decir, la mayoría— debían acudir a programas educativos especiales. En realidad, explicaba Burris, los itinerarios —tal y como se señaló en la sentencia del Tribunal Supremo de 1954 en el caso *Brown v. Board of Education*— se convirtieron en una suerte de segregación de “segunda generación”. En una sentencia posterior (esta vez de 1967) en el caso *Hobson v. Hansen*, el juez James Skelly Wright —que se basaba en la resolución anterior— dictaminó que el uso de los test de inteligencia era discriminatorio, de modo que se prohibió su utilización para asignar a los estudiantes a un itinerario u otro.

2. ESCOLARIZACIÓN EN DISTINTOS TIPOS DE CENTROS

En este caso, lo más habitual es escolarizar, a partir de cierta edad, al alumnado en centros de formación profesional o en centros académicos (que es otra forma de decir “orientados hacia la universidad”). Otra posibilidad es la que aún sigue existiendo en Inglaterra y que consiste en escolarizar a los alumnos de mayor rendimiento en unas escuelas llamadas *grammar schools* y al resto en las denominadas *comprehensive schools*.

Ni qué decir tiene que los alumnos de menor estatus socioeconómico están ampliamente sobrerrepresentados en la vía profesional. A esto se referían los sociólogos franceses Baudelot y Establet (1976) al hablar (quizás con una terminología que hoy podría parecer un tanto anticuada) de la existencia (en este caso, en Francia) de una doble red de escolarización: la primaria-profesional y la secundaria-superior. De acuerdo con ellos, la división escolar —a continuación de la primaria— entre una red profesional y una red académica responde a la división de la sociedad en dos clases sociales: burguesía y proletariado. Para la burguesía la escuela es democrática, si por tal entendemos que esta institución le garantiza el éxito escolar. La escuela solo tiene sentido para quienes llegan a la universidad y en esto coinciden —al menos, parcialmente— con una idea apuntada por Ken Robinson cuando afirmaba que el modelo de alumnos que tiene la escuela es el de profesor de universidad. De aquí es de donde salen los grupos sociales dominantes. Para ellos, los grados de la primaria y de la secundaria son pasos previos que conducen a la educación superior.

La secundaria académica y la enseñanza profesional son redes separadas: escolarizan a distintos grupos sociales y forman para diferentes tipos de trabajo. La enseñanza profesional no suele desembocar en la universidad, sino en el mercado de trabajo; la prolongación de la escolaridad obligatoria no acaba con la división en clases, más bien la acentúa. La existencia de estas dos redes supone dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas. Así lo explican estos autores:

a) La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).

b) Las prácticas escolares de la primaria-profesional son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de la secundaria-superior son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas.

c) Mientras la red primaria-profesional tiende ante todo a “ocupar” y a “cuidar” a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria-superior funciona en base a la emulación y a la selección individual.

d) En tanto que la red primaria-profesional coloca en primer plano la observación de lo “concreto” a través de la “lección de cosas”, la red secundaria-superior reposa en el culto del libro y de la abstracción (Baudelot y Establet, 1976: 116).

Que la formación profesional —al menos en niveles obligatorios y puede que en la secundaria superior— no es la opción más aconsejable es algo que detectó un equipo de psicólogos alemanes al analizar los efectos de estar matriculado en la formación profesional o en la rama académica sobre el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes (Becker et al., 2012). Este grupo de investigadores descubrió que la inteligencia de los alumnos matriculados en la rama académica experimentó una considerable mejora con respecto a sus compañeros de la formación profesional.

Si bien, en el caso de la España actual, la Formación Profesional Básica se suele impartir en los institutos de secundaria, su configuración curricular —a diferencia de, por ejemplo, los PMAR— la aleja de la ESO. Por este motivo, se la podría conceptualizar en términos similares a la separación que hacen los sistemas educativos segregadores. No obstante, hay una diferencia importante y es que, en junio de 2017, el gobierno del Partido Popular abrió la posibilidad, no contemplada hasta entonces, de obtener el graduado en la ESO con el título de este tipo de formación profesional. Esto es lo que estableció el Real Decreto 562/2017, de 2 de junio:

Los alumnos y alumnas que obtengan un título de Formación Profesional Básica podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que, en la evaluación final del ciclo formativo, el equipo docente considere que han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria

Obligatoria y adquirido las competencias correspondientes (BOE, 2017).

De acuerdo con el artículo 41 de la LOMCE, el acceso a la Formación Profesional Básica requiere satisfacer simultáneamente las siguientes condiciones:

- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

La idea que subyace tras este impulso a la formación profesional es que España precisaría elevar el porcentaje de alumnos que elige esta vía —en sus diversos niveles— frente a quienes optan por el bachillerato o la universidad. En principio, fomentar los CFGM puede ser una excelente propuesta. Sin embargo, y como ya se indicó al hablar de las necesidades formativas de la sociedad del conocimiento, una educación polivalente como la que suministra la vía académica puede ser más rentable a largo plazo que la obtenida con estos ciclos.

Hanushek (2017) publicó un breve artículo en el que explicaba los inconvenientes de haber obtenido como máximo un título de formación profesional en la educación secundaria, al tiempo que advertía de la práctica imposibilidad de trasladar a los Estados Unidos la formación dual existente en países como Alemania (modelo por el que se suspira en España). Este artículo se basa en una investigación en la que él mismo participó en el seno de un equipo internacional. Este grupo analizó los datos de una muestra internacional —procedente de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS, por sus siglas en inglés)— a partir de la cual se puede ver el desempeño laboral de trabajadores de todas las edades a lo largo de su vida profesional activa.

Lo que en esta investigación se plantea es que, si bien durante los primeros años de acceso a la vida laboral, las ventajas —tanto en términos de salarios como de nivel de empleo— son claramente superiores para quienes han cursado la rama profesional frente a quienes han optado por la generalista —o académica—, con el paso del tiempo tales beneficios se van difuminando. Lo que sucede es que, en un mundo laboral en continuo

cambio, las destrezas que se puedan aprender en la formación profesional tienen una fecha de caducidad cada vez más próxima a la de la finalización de los estudios. Y no solo esto. Hoy en día es preciso estar en disposición de aprender permanentemente, de aprender a aprender, y esto es algo que resulta más fácil de hacer desde una formación flexible —como sería el caso de la generalista— que desde la suministrada en la red profesional. Los datos muestran contundentemente que esto es así.

A pesar de que los individuos con educación general inicialmente (normalizado a la edad de 16 años) tienen un 6,9 por ciento menos de posibilidades de estar empleados que aquellos que cuentan con formación profesional, la brecha en la tasa de empleo se estrecha un 2,1 por ciento cada diez años. Esto implica que a la edad de 49 años, por término medio, quienes han cursado educación general tienen más probabilidades de estar empleados que aquellos que han cursado formación profesional (Hanushek et al., 2017).

Por tanto, a partir de los 50 años de edad, quienes han cursado educación generalista están en mejores condiciones en el mercado de trabajo que quienes estudiaron en la rama profesional. Se podría pensar que esto se debe a que aquellos que han cursado formación profesional trabajan en sectores económicos (o empresas) más expuestos a los despidos masivos o que simplemente prefieren retirarse a una edad más temprana, de modo que su situación en el mercado de trabajo nada tendría que ver con sus destrezas. Para responder a esta cuestión se analizó, con los datos de su Seguridad Social, el caso de Austria, país que cuenta con un sistema de formación profesional similar al de Alemania.

Los datos longitudinales de Austria nos permiten identificar a los trabajadores que perdieron su empleo debido al cierre de su empresa y compararlos con las pautas posteriores de empleo de trabajadores similares que no perdieron su trabajo como resultado de la desaparición de su empresa [...]. Estos datos no son perfectos debido a que no informan sobre el nivel de educación. Sin embargo, todos los empleados de Austria están obligados por la Ley de la Seguridad Social (ASVG) a contraer un seguro social obligatorio, el cual los clasifica como trabajadores de cuello azul o de cuello blanco. Podemos interpretar esta diferenciación como un equivalente aproximado al tipo de educación, ya que ambas medidas están muy correlacionadas. A partir de los datos del microcenso de Austria, un simple cruce de estos revela que al menos el 13,4 por ciento de los trabajadores clasificados como de cuello blanco tenían una educación general mientras este no era el caso de prácticamente ninguno de los de cuello azul. Para los menores de 50 años, las tasas relativas de empleo de los trabajadores de cuello azul están por encima de las de los trabajadores de cuello blanco. Sin embargo, para los trabajadores de más de cincuenta años las tornas cambian en sentido opuesto (Hanushek et al., 2017).

En consecuencia, no parece estar del todo claro que la formación profesional de grado medio sea la vía más adecuada para perdurar en un

mundo laboral como el actual, y no digamos en el que se prevé para los próximos años. ¿Por qué la insistencia en este itinerario educativo? Se puede encontrar una respuesta convincente en un artículo publicado por Wallenborn y Heyneman, cuyo título —“¿Debería formar parte de la educación secundaria la formación profesional?”— es una invitación a reflexionar sobre el lugar de la formación profesional en nuestro sistema educativo. En realidad —vienen a decir—, esta formación poco tiene que ver con el mercado de trabajo. Más bien responde a la necesidad de apartar a aquellos alumnos a los que la escuela considera poco capacitados para prosperar en ella.

La historia nos enseña que el problema relativo a la decisión de contar con una educación profesional en la escuela secundaria poco tiene que ver con la educación profesional. Más bien tiene que ver con los supuestos de quiénes deberían cursarla, y de por qué a aquellos que la cursan se les debe impedir el acceso a las universidades de elite. En otras palabras, el problema radica en las restricciones sociales asociadas a aquellos que cursan la educación profesional (Wallenborn y Heyneman, 2009: 410).

Además, apuntan (y esto es algo que deberíamos tener en cuenta en los debates educativos españoles) que las familias no demandan este tipo de educación. La formación profesional es la respuesta del sistema educativo a cómo “aparcar” (park en el original) a los alumnos de menor rendimiento. De hecho, para la mayoría de los gestores educativos —sean de izquierdas o de derechas— la formación profesional es para los hijos de los otros, nunca para los suyos. Una de las cuestiones que se planteaba en el informe de la OCDE sobre las lecciones del PISA para los Estados Unidos era la de si tenía sentido o no la división en la secundaria superior entre una rama académica y otra profesional, si no se terminaría por exigir en el mercado de trabajo a los egresados de una y otra red las mismas destrezas. A diferencia de la propuesta de crear dos diferentes asignaturas de Matemáticas desde tercero de la ESO (las aplicadas y las académicas), este informe se plantea que muy posiblemente todos los alumnos precisen unas matemáticas avanzadas (OECD, 2011a).

No está claro que el mercado de trabajo premie a los CFGM. Así, de acuerdo con el informe de Adecco de 2015 (Adecco, 2016), tan solo el 8,3 por ciento de las ofertas de empleo demanda este nivel de formación frente a un 17 por ciento de ofertas que solicita un nivel de bachillerato. Sin embargo, en el informe del año 2018 (Adecco, 2019) se detecta una mejora de la demanda de los CFGM. Es muy habitual que se hable de la formación

profesional de un modo indiferenciado, metiendo en el mismo saco a la de grado medio y a la de grado superior. Esta última tiene un buen rendimiento en el mercado de trabajo.

Los sistemas que segregan en la secundaria inferior son menos equitativos que los que no lo hacen. Hanushek y Woessmann comparan los resultados del Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) del año 2001 con los del PISA del año 2003 de 17 países y observan que en todos aquellos que segregan antes de los 16 años se incrementan las desigualdades en el tránsito de primaria (nivel que analiza el PIRLS) a secundaria (lo que se estudia en el PISA), y en el caso de Alemania tal disparidad se acentúa considerablemente.

La desigualdad relativa aumenta en todos los países que segregan antes del final de la educación obligatoria, excepto en la República Eslovaca, mientras que disminuye en todos los países que no segregan, excepto en Suecia y Letonia. De los 18 países considerados, los cuatro primeros en cuanto al incremento de la desigualdad entre la primaria y la secundaria recurren a la segregación temprana (Hanushek y Woessmann, 2005: 7).

Como se indicó más arriba, no siempre se trata de una división entre centros de formación profesional y centros académicos. En Inglaterra y Gales, la inicial división promovida por la ley educativa de 1944 (Education Act) entre las aún existentes, aunque ya minoritarias, grammar schools (rama académica) y las secondary modern schools (rama profesional) fue tratada de superar por medio de la creación de las escuelas comprensivas (comprehensive schools), impulsadas a partir de 1965 por el ministro de educación laborista Anthony Crosland. Pese a todo, hoy en día siguen existiendo grammar schools (han pasado de ser más de 1.300 a comienzos de los años sesenta a poco más de 150 hoy). Para acceder a ellas es necesario aprobar un examen, que tiene lugar a los 11 años de edad, llamado 11+. Actualmente, buena parte de las familias que desean que sus hijos aprueben este examen pueden gastar del orden de 5.000 libras en academias particulares —cada vez más extendidas (Kirby, 2016)— y tutores para que sus retoños lo aprueben (Coates, 2018). En todo caso, haya o no esta inversión de por medio, las grammar schools tienden a escolarizar a un alumnado que mayoritariamente procede de familias acomodadas. Entre 1944 y 1976 unos 30 millones de personas hicieron el examen; más de 20 millones lo suspendieron. Así es como cuenta su experiencia Chris Horrie en un detallado artículo en el diario The Guardian (en la sección no en vano

llamada The long read):

A primera hora de esa mañana temprano el cartero había llamado, y mis padres habían abierto la carta. Había suspendido el 11+. Esto fue un shock. A los 11 años se había determinado científicamente que yo era estúpido. Sigo siendo hasta el día de hoy un miembro de ese segmento de la población británica que no solo es poco inteligente, sino que oficialmente es ignorante, con una carta del Gobierno para probarlo. Un dato pétreo, verificado neutralmente, sólido como una roca. Subí a mi habitación, corrí las cortinas y lloré durante días (Horrie, 2017).

El autor cuenta que su familia, de bajo nivel cultural, ignoraba por completo que podían comprar en el quiosco de prensa unos cuadernillos para preparar el examen.

España cuenta con dos grandes grupos de profesores en la enseñanza obligatoria en función de que se imparta docencia en la educación primaria o en la secundaria. El primero se forma específicamente para ser docentes en los diversos grados —antes diplomaturas— de Magisterio. El segundo está constituido por especialistas que cuentan con un grado —antes licenciatura— en un área científica (Biología, Física, Filología, etc.). Desde 2010, para ser docente en secundaria es preciso haber obtenido el Máster en Formación del Profesorado. Antes de la existencia de este título bastaba con haber realizado una superficial formación de pocos meses: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). La mayor parte del profesorado de secundaria accedió a la docencia con el CAP, de modo que, en realidad, carece de una formación inicial que le haya capacitado para ser docente, lo que es una temeridad que aún tardará años en ser superada (y siempre y cuando el máster forme adecuadamente para ser profesor). En este sentido, una profesora de secundaria dice lo siguiente: “Como en tantas otras cosas fuimos en esto una generación espontánea. Y más espontánea aún en lo que se refiere a cómo enseñar” (Juanatey, 2015: 38). Otro profesor abunda en la misma idea: “Nadie tiene ni idea de dar clase. Al principio, quiero decir. Y luego... Bueno, luego... tampoco” (López, 2016: 18). Ambos colectivos de profesores consideran tremendamente inadecuada su formación inicial (aunque conviene no perder de vista que, en general, los profesores de secundaria están satisfechos con su formación especializada en la licenciatura o en el grado).

Las vías de acceso al empleo son distintas en la red estatal y en la privada. En el caso de la enseñanza pública, para acceder a la profesión docente es preciso aprobar una oposición, de cuya eficacia hay más que sobradas dudas, incluso entre el propio profesorado. En la enseñanza privada —concertada o no— basta con el mero hecho de ser contratado por la entidad titular del

centro.

En los últimos tiempos, se están produciendo diferentes debates en la sociedad española en lo que se refiere a las vías de acceso a la profesión docente y su ulterior ejercicio. Esto implica centrarse en varias fases del acceso a la docencia, tanto en lo que se refiere a los estudios que conducen a la profesión como a la obtención del empleo y su desempeño. Ello supone abordar varias temáticas. Primero estaría la cuestión de cómo se formaría el profesor en la universidad y, una vez en el ejercicio de la profesión, habría que abordar el tema de su formación, tanto durante sus primeros años (lo que ha permitido hablar de la trasposición del modelo MIR —de la medicina— o periodo de inducción) como a lo largo de su carrera (lo que nos lleva a analizar las cuestiones de la formación permanente y del aprendizaje por medio del trabajo en equipo). En segundo lugar, habría que resolver el problema de cómo asignar al profesorado el centro en el que trabajará (esta es una cuestión que se plantea en la escuela pública y quizás en entidades privadas —normalmente congregaciones religiosas— que cuentan con numerosos centros). En tercer lugar, se planteará la posibilidad de arbitrar nuevas vías de acceso a la profesión docente. Finalmente, se ofrecerá una reflexión sobre en que podría consistir ser un buen profesor hoy en día.

1. ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

¿Debería ser suficiente con la nota de acceso a la universidad para cursar los estudios de Magisterio? ¿Bastaría con un título de grado para cursar el Máster de Formación del Profesorado en Secundaria? ¿Sería conveniente que cada facultad de formación del profesorado hiciera una prueba específica o una entrevista con los candidatos a estudiar en ella? A modo de ejemplo, es sabido que en Finlandia solo entra en el grado que conduce a la profesión docente una minoría de los estudiantes de secundaria que aspiran a realizar tales estudios —en torno a un 10 por ciento de los candidatos—. Sin embargo, esto no significa que la selección se base de modo principal en las notas de secundaria y de acceso a la universidad. Sahlberg —un reputado investigador educativo finlandés— contaba que su sobrina —una estudiante con notas excelentes— no fue admitida en la facultad que forma a profesores de primaria en la universidad de Helsinki. Así es como explica el proceso de

selección:

El examen de entrada consta de dos fases. En primer lugar, todos los estudiantes deben realizar un examen escrito de ámbito nacional. Quienes obtienen mejores resultados pasan a una segunda fase en la que tienen que realizar el examen específico de esta universidad. En la Universidad de Helsinki, el 60 por ciento de los 120 estudiantes admitidos lo fueron a partir de una combinación de los resultados de estos exámenes y de las notas conseguidas en las asignaturas de las que se examinaron en su educación secundaria superior; el 40 por ciento accedió al programa de formación de profesorado a partir exclusivamente de su resultado en el examen de acceso. El resultado final es que una cuarta parte de los estudiantes admitidos proceden del 20 por ciento con mejores notas y otro cuarto lo hace de entre los que están en la mitad inferior de los resultados (Sahlberg, 2015).

En definitiva, no se selecciona necesariamente a los mejores en términos académicos, y se hace así porque se considera que muy diferentes tipos de personas pueden ser excelentes profesores. “A menudo, jóvenes atletas, músicos y líderes juveniles, por ejemplo, cuentan con los rasgos potenciales de un buen profesor sin necesidad de tener las mejores notas”, indica Sahlberg.

Sin ir tan lejos, en Cataluña los aspirantes a cursar estudios de Magisterio han de pasar, además de la selectividad, un examen específico llamado PAP (Prueba de Aptitud Personal). Tal y como se puede ver en la web de la Generalitat²⁴, se trata de comprobar el grado de adquisición de las competencias comunicativa y lógico-matemática. Por ejemplo, en la PAP de 2019, la parte del examen de la primera competencia consistió en responder a varias preguntas relativas a un texto, en explicar en unas pocas líneas algunos conceptos a partir de este (por ejemplo, “¿qué es el mansplaining?”), escribir un artículo para una revista sobre una temática propuesta en el examen y, finalmente, detectar errores lingüísticos en un texto. El resultado final es que terminan por acceder a los grados de educación infantil y primaria entre el 60 y el 70 por ciento de los aspirantes (Mouzo, 2019).

En un estudio realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez (2012: 82), el 73 por ciento de los encuestados mostraba su acuerdo con que el acceso a la carrera de magisterio debía ser tan exigente como lo es el de medicina.

La mayor parte de los docentes están insatisfechos con los mecanismos de entrada a su profesión. En una encuesta llevada a cabo en 2008 (Álvarez, 2008) se pasó un cuestionario a una muestra de 1.698 profesores. Más de la mitad no estaba de acuerdo con el acceso a través de una oposición y dos terceras partes consideraban que los exámenes de acceso deberían tener en cuenta los cambios que ha experimentado la profesión docente.

Por otra parte, y al igual que ocurre con los estudios de medicina, ¿no sería prudente limitar el número de estudiantes que quieren convertirse en profesores en función de la cantidad esperada de puestos docentes que se avizoran en el futuro?

2. PERIODO DE INDUCCIÓN

El segundo elemento que habría que considerar es el de si los nuevos profesores, una vez que se finalizan los estudios universitarios —y, en el caso de la pública, además hayan aprobado una oposición—, deberían pasar por un periodo más o menos prolongado —posiblemente, nunca menos de un curso— en el que serían tutelados por docentes experimentados que habrían de ser acreditados como tales. Esta sería la cuestión relativa a seguir el modelo MIR de la formación de los médicos. En el caso de la medicina está muy clara la necesidad de esta formación tras los estudios en la universidad. El doctor José María Segovia de Arana (que fue quien puso en marcha el sistema MIR, creó el primer centro de salud y participó en la constitución de la Organización Nacional de Trasplantes) decía lo siguiente: “El médico que sale de la facultad no sirve para ejercer la medicina, solo sirve para seguir estudiando la especialización con el sistema MIR”. Y añadía que el MIR era la envidia de Europa (Burgo, 2010).

Obviamente, un sistema similar al MIR exigiría determinar qué profesores ya en ejercicio podrían hacerse cargo de esta tutela. Del mismo modo, habría que delimitar cuánto tiempo debería durar este periodo y cómo y quiénes deberían evaluarlo.

3. FORMACIÓN PERMANENTE

Una vez que se ha accedido al empleo, se plantea la cuestión de cómo garantizar que el profesorado siga aprendiendo. El grueso de la formación permanente ha sido canalizado tradicionalmente a través de los centros de formación del profesorado. En los últimos tiempos se han aducido razones presupuestarias para la reducción de su número en varias comunidades autónomas. Existen entidades —tanto públicas como privadas— que acreditan actividades de formación permanente. Igualmente, cabe la

posibilidad de la formación individual (por ejemplo, realizando una tesis doctoral).

Quizás la cuestión más importante es la de hasta qué punto tal formación revierte sobre el funcionamiento del centro en el que trabaja cada profesor. Francesc Freixanet, director de un colegio de primaria que escolariza a población con dificultades socioeconómicas en Barcelona, señalaba la importancia de que la formación permanente conecte con las necesidades de cada centro escolar: “La formación que se le exige a los maestros, habitualmente es una formación para tener puntos para los sexenios. Entonces, a veces, la formación es desordenada, cuando debería de ser mucho más específica, determinada por dónde trabajas y los problemas que hay en el centro” (Save the Children, 2016: 45).

Es relativamente frecuente que la formación permanente se convierta en un refuerzo del conocimiento disciplinar de cada profesor. Un docente de secundaria contrastaba el tipo de cursos publicitados en un centro de profesorado y los comparaba con los ofrecidos por la universidad de la misma zona (Romera, 2010: 214). Así, el primero planteaba cursos cuyos títulos son: Culturas del Mundo, Lengua y Civilización Neohelénicas, y Las Fronteras de la Biología. Y la universidad hacía esta oferta: Actividad Física para la Educación en la Sociedad del Conocimiento, Enseñanza de las Ciencias y de la Tecnología, y Educación Musical, una Perspectiva Multidisciplinar.

4. TRABAJO EN EQUIPO

Una de las singularidades del profesorado español es su escasa propensión a trabajar en equipo. En el informe TALIS de 2013 (Ministerio de Educación, 2014: 119), se detectó que casi el 70 por ciento nunca ha enseñado con otro u otros profesores. Se trata del porcentaje más alto de los países de la OCDE: 28,2 puntos porcentuales por encima de una media situada en el 41,8 por ciento. El 87,1 por ciento de los profesores españoles nunca ha observado la clase de otro compañero, porcentaje muy por encima de la media detectada en los países participantes en el TALIS de 2013, la cual es de 48,5 por ciento. En Japón y Corea, esta situación afecta a menos del 6 por ciento del profesorado.

Casi la mitad de los profesores en España (48,0 por ciento) declara no haber participado nunca en

actividades conjuntas con otras clases, también una cifra significativamente más alta que la de la media OCDE (23,0 por ciento) y que contrasta con, por ejemplo, las de Polonia, Dinamarca, Flandes (Bélgica) y República Checa en la que la gran mayoría de profesores (más del 90 por ciento) ha llevado a cabo este tipo de actividad colaborativa con otros colegas (Ministerio de Educación, 2014: 119).

Un informe de la OCDE específicamente dedicado a España abunda en esta circunstancia:

Desde que empiezan a trabajar, rara vez los profesores españoles reciben retroalimentación y evaluaciones. Casi un tercio de los profesores (32 por ciento) afirma que nunca han recibido retroalimentación en su escuela actual, y el 36 por ciento trabaja en escuelas donde los profesores generalmente no son evaluados formalmente (el promedio para el TALIS es del 12 por ciento y el 7 por ciento, respectivamente). Los profesores españoles también son menos propensos a participar en actividades de desarrollo profesional como talleres (67 por ciento vs 71 por ciento), conferencias o seminarios de educación (24 por ciento vs 44 por ciento) y visitas de observación a otras escuelas (9 por ciento vs 19 por ciento) (OECD, 2015a: 58).

El contraste con otros países no puede ser mayor. Schleicher cita el caso de Japón. En este país, los profesores que tienen más problemas pueden ver cómo funcionan en clase sus compañeros que lo hacen mejor. Además, los buenos profesores son invitados a mejorar: “Dado que la estructura de la profesión ofrece a los profesores la oportunidad de ascender en una escala de prestigio y responsabilidad cada vez mayor, también permite que un buen profesor sea aún mejor” (Schleicher, 2018: 92). Una de las prácticas más habituales en este país es el llamado estudio de lecciones.

El proceso comienza con la planificación por parte de un profesor o grupo de profesores de una clase utilizando estrategias para alcanzar un determinado objetivo, por ejemplo, que los estudiantes aprendan los unos de los otros. El profesor en cuestión imparte la clase siendo observado por un grupo de compañeros y grabado en vídeo para posibles análisis posteriores. La observación se puede acompañar de documentos que especifiquen indicadores a los que prestar especial atención, por ejemplo, cuántos estudiantes participan en la lección ofreciendo ideas propias. Tras impartir la clase el grupo de profesores analiza las fortalezas de la lección e identifica áreas de mejora (Flavia, 2017).

5. ASIGNACIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR AL PROFESORADO

La siguiente cuestión —y esto rezaría fundamentalmente para la pública— es la de en qué centro concreto —e incluso en qué grupos dentro de un mismo centro— y en qué condiciones se puede ejercer la profesión. De nuevo, me remito al director del centro escolar de Barcelona anteriormente mencionado. Este docente ha sido capaz de convencer a los gestores educativos de la

necesidad de consolidar el proyecto del centro. Esto es lo que él solicita: “Bueno, lo que voy a pedir es casi un imposible, profesorado muy a medida del proyecto, pero es imposible porque la plantilla es muy inestable”. En su centro hay unos 30 profesores, de los que la mitad cambian anualmente (Save the Children, 2016: 45)

No hay duda de que uno de los principales problemas que tiene la enseñanza estatal es el de poder conformar equipos docentes estables cohesionados en torno a un proyecto educativo. En las comparecencias parlamentarias sobre el pacto educativo, Vallory i Subirà señaló que el “modelo funcional con concursos de traslados donde prima más la antigüedad y el interés del profesional que el proyecto educativo de centro, no solo no tiene sentido, sino que imposibilita que centros públicos puedan mantener en el tiempo proyectos educativos de alta calidad” (Feito, 2019). Por este motivo Pérez-Díaz y Rodríguez proponían lo siguiente:

Como mínimo, habría que permitir a los centros retener a los profesores que les caen en suerte en la lotería de los traslados y las sustituciones. Un paso más sería la posibilidad de rechazar, al cabo, quizás, de un curso o dos, a profesores que no encajen con los planes del centro o no rindan lo suficiente. Idealmente, incluso siendo todos los profesores funcionarios, los centros podrían diseñar autónomamente su plantilla, publicando las plazas libres cada curso, a las que podrían optar los profesores que cumplieran un mínimo de requisitos, entre los que elegiría el centro (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010: 77).

En otros países, el modo en que un profesor se convierte en docente de un centro concreto no tiene por qué pasar necesariamente por aprobar una oposición. En el caso de Ontario (que es similar al de Finlandia), las juntas escolares están a cargo de la contratación de los profesores y de su asignación a un centro. Los candidatos presentan una solicitud en la escuela de su preferencia y se les asigna un centro en función de las necesidades de este, teniendo en cuenta sus credenciales y su antigüedad (Sahlberg, 2011).

Todo esto plantea la espinosa cuestión de si debe ganar lo mismo todo el profesorado con igual antigüedad y si no se deberían tener en cuenta elementos como el desempeño en centros de especial dificultad. La solución acordada en Suecia merecería una reflexión. Aquí el sueldo se negocia entre el director del centro y cada profesor.

El gobierno federal establece los salarios mínimos iniciales y deja que las decisiones sobre los salarios individuales de los profesores sean negociadas anualmente por el director y el profesor. En 1995 se suprimió el plan de remuneración fija para los docentes, el cual se negocia de forma centralizada. El gobierno se comprometió a aumentar sustancialmente los salarios de los docentes en un período de

cinco años, pero con la condición de que no todos los docentes recibieran el mismo aumento. Esto significa que no hay un límite máximo fijo y que solo se negocia de forma centralizada un salario básico mínimo (OECD, 2011b).

Esto se traduce en un amplio abanico salarial, de modo que las retribuciones dependen de elementos como el hecho de impartir clases en los lugares menos deseados —debido a la lejanía, al difícil desempeño, etc.— por la mayoría del profesorado. En un principio, los sindicatos se opusieron a este sistema. Sin embargo, ahora goza de gran consenso: más del 70 por ciento del profesorado afiliado a sindicatos da su visto bueno.

Del mismo modo, en Shanghái no todos los profesores tienen el mismo salario. Así es como funciona el sistema:

La paga de un profesor se compone de tres partes: salario por el puesto de trabajo, salario por carga de trabajo y prima de rendimiento. El primero está basado en la titulación del profesor y en el número de años que lleva en la enseñanza, está normalizado en todas las escuelas y lo determinan las autoridades municipales. El salario por carga de trabajo lo decide el centro escolar y varía de un profesor a otro, dependiendo de la materia que se enseñe, las horas de trabajo y otras responsabilidades de enseñanza. La escuela también decide la prima de rendimiento, la cual se basa en el grado de rendimiento que el docente ha conseguido en la evaluación de los profesores (Tan, 2013: 204).

6. OTRAS POSIBLES VÍAS DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

Se podría pensar en nuevas vías de acceso a la profesión docente —al menos en el caso de la secundaria—, al estilo del cuarto turno de la judicatura. La cosa sería tan simple —o, quizás, tan compleja— como valorar la experiencia laboral —obviamente relacionada con la materia a la que se oposite— de los candidatos a profesor (los cuales, claro está, deberían ser graduados o licenciados universitarios). Una opción de este tipo permitiría que nuestra secundaria pudiese oxigenarse al contar con profesores que conocieran directamente la aplicabilidad laboral y/o social de la asignatura que impartiesen, que es lo que, en buena medida, sucede con los docentes de formación profesional.

Casi todo nuestro profesorado ha pasado la mayor parte de su vida en la escuela: primero ha sido estudiante y después profesor. Con esto ni digo ni insinúo que para ser profesor se precise contar con una experiencia laboral extradocente. Lo que sí creo es que nuestros centros de secundaria se verían claramente beneficiados si pudieran contar con gentes que procediesen del

ámbito de la empresa o de la Administración Pública (o simplemente del trabajo no docente). ¿No sería deseable contar con profesores de Química que han trabajado durante años en un laboratorio o con docentes de literatura con experiencia en el mundo editorial?

Es probable que esta vía de acceso se convirtiera en una opción para profesionales mal pagados o despedidos del sector privado. Quienes están en buena situación, posiblemente no renunciarían a unos emolumentos más elevados que los que ofrece el trabajo de docente. Es posible que así fuera. Sin embargo, tenemos ejemplos claros de personas que han renunciado a empleos de alta retribución en favor de un trabajo como el de profesor, al que ven más sentido. Este sería el caso, *mutatis mutandis*, de Salman Khan con su exitosa academia.

Si esta propuesta encontrara algún eco, habría que definir qué requisitos exigir a los aspirantes a este cuarto turno. Seguramente se tendría que pasar una oposición con temas de las materias correspondientes —habría que ver cuántos y cuáles— y contar con el Máster de Formación del Profesorado en Secundaria.

Lo que aquí planteo es un problema para la enseñanza pública —cuyo carácter funcionarial actual es un serio inconveniente—. Ni la privada ni la concertada tendrían obstáculo alguno para contratar al profesional que mejor les pareciera.

7. ¿QUÉ DEBERÍA SER UN PROFESOR EN UNA SOCIEDAD COMO LA ACTUAL?

A partir de aquí, se puede plantear qué cabe entender por ser un buen profesor en un mundo como el actual. Conviene atenerse a una serie de precauciones. En particular, es importante librarse del prejuicio de que un buen profesor es alguien progresista y que el conservador es malo —algo similar cabría decir sobre la contraposición del profesor joven frente al maduro, del de izquierdas frente al de derechas—. Del mismo modo que es verdad que bajo ciertas prácticas docentes supuestamente progresistas se esconde más bien la demagogia del arte de perder el tiempo, ciertas prácticas a priori conservadoras pueden ser eficaces y equitativas. De hecho, especialmente en los cursos de bachillerato, un profesor “convencional” que

sepa transmitir bien su materia puede ser un docente extraordinario, sobre todo si tenemos en cuenta que al final de este nivel educativo a la mayoría de los estudiantes les espera el examen de acceso a la universidad. Del mismo modo que es posible detectar un profesorado que trata de adaptarse al ritmo del cambio social en la escuela (sobre todo, al reto de escolarizar equitativa y eficazmente a todo el grupo de edad de entre 6 y 16 años) existe, por desgracia, un grupo —seguramente más numeroso— que se opone denodadamente a que la educación deje de ser fundamentalmente un mecanismo de selección. Obviamente, esto es más cierto en el caso de los profesores de secundaria, pero también se detecta este tipo de actitud entre el profesorado de primaria. No se pierda de vista que con el modelo de EGB-BUP-FP los alumnos menos brillantes eran desviados hacia el abandono temprano o la formación profesional. Sin embargo, ahora llega al primer nivel de secundaria todo el alumnado.

Estos cambios han promovido una actitud corporativa de cierto sector del profesorado de secundaria que considera que le han modificado el contrato de trabajo: de ser un especialista en una materia, de ser un transmisor de conocimientos especializados, pasaría a ser una nueva especie de profesor de primaria que debiera trascender la mera instrucción y convertirse en un educador. Si bien es cierto que las condiciones y los contenidos del trabajo del profesor de secundaria han experimentado un cambio radical, eso mismo es lo que ha ocurrido con la práctica totalidad de los sectores laborales del país. La gran ventaja es que —a diferencia de, por ejemplo, la siderurgia o la minería— en la enseñanza no se ha acometido un proceso de reconversión que suponga la desaparición de puestos de trabajo. Siguiendo con el sector público, algo parecido ocurrió con las fuerzas de seguridad del Estado en la Transición: de ser cuerpos habituados a la mera represión han tenido que convertirse en servidores de la convivencia democrática. Es decir, el cambio en las condiciones laborales y la adaptación a las nuevas realidades sociales ha afectado a todos los españoles.

Hace algún tiempo, realicé un pequeño trabajo de campo consistente en acudir a varios centros en los que entrevisté a aquellos profesores considerados por sus equipos directivos o por sus asociaciones de padres y madres como inequívocamente comprometidos con la enseñanza (Feito, 2004). A partir de las entrevistas realizadas y de la observación participante en las aulas es posible detectar una serie de rasgos comunes que comparten

los “buenos” profesores y que he sintetizado en los siguientes:

- Capacidad para ser un profesional que actúa con cierto grado de autonomía, especialmente en lo que se refiere a los contenidos curriculares y los libros de texto. Los profesores entrevistados muestran un sólido escepticismo con respecto a los materiales curriculares oficiales, muy especialmente el libro de texto, al que se acusa, entre otras cosas, de ser reiterativo y de aburrir a los estudiantes.
- Intento de adaptar al mundo de los alumnos los contenidos que se han de impartir, con un cierto énfasis en el aprender a pensar (el profesor autónomo pretende cierto grado de autonomía para sus estudiantes). En las entrevistas se observa un denodado interés para que el mundo de sus alumnos llegue a las aulas. Se trata de partir de lo que estos saben y de lo que hacen, para desde ahí, trascenderlo y llegar a niveles más altos de comprensión del mundo. Consecuentemente, la docencia se encuentra transida por lo inesperado y la permanente apertura al cambio. Este tipo de funcionamiento inevitablemente supone plantearse en qué debe consistir la enseñanza obligatoria. Es habitual que estos profesores inciten a los alumnos a pensar por su cuenta.
- Buenas relaciones con los propios compañeros, con el equipo directivo y con la comunidad educativa en general. Los profesores entrevistados son claramente partidarios del trabajo en equipo, lo cual supone llevarse bien —o tratar de hacerlo— con el resto de los compañeros. Conviene no perder de vista que, en muchas ocasiones, el profesor innovador suscita suspicacias entre los profesores más inmovilistas.
- Determinadas características personales: entusiasmo, cierto grado de identificación con el mundo de los menores, convencimiento de hacer bien las cosas, sentido del humor. Los profesores observados comparten una actitud de paciencia con su alumnado, de manera que se habitúan a convivir con algo que aparentemente podría ser percibido como un moderado desorden. Por tal cosa se entiende que los alumnos se pueden levantar en cualquier momento para limpiarse las manos o sacar punta al lapicero, pueden intercambiar

frases entre sí. A esta actitud de paciencia habría que añadir su trato afable con los alumnos y una tremenda madurez emocional para sobrellevar un sinfín de interacciones —en ocasiones no exentas de tensión— con ellos (pequeños enfrentamientos, alguna desconsideración verbal). Así, mientras el profesor o la profesora —por ejemplo— ayuda a un niño, los demás trabajan a su aire o hablan entre sí. El modo en que corrigen las conductas inadecuadas de los niños es otro punto muy importante. Recriminar una mala actitud no tiene por qué significar levantar la voz o alterarse.

Quizás uno de los fallos más graves que se ha cometido con el profesorado es el de no haberlo formado —especialmente al que se ha incorporado a la profesión más recientemente— para los nuevos tiempos. A la luz de lo que he escrito hasta ahora en este libro, no menos grave es el escaso grado de autonomía de que gozan los centros —sus equipos directivos, sus comunidades educativas— para diseñar e implementar proyectos educativos respetados por toda la comunidad escolar y conectados con su entorno y las necesidades formativas de su alumnado.

CAPÍTULO 8

FAMILIAS Y ESCUELA

Este capítulo se centrará en los que quizás puedan ser considerados los dos principales debates en materia educativa desde el mismo inicio de la Transición. Ambos guardan relación directa con la implicación de los padres. El primero es el referido a la participación en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. El segundo es el de la elección de centro. Ambos aspectos tuvieron su reflejo en el artículo 27 de la Constitución.

Antes de abordar estas dos cuestiones, conviene tener en cuenta que las relaciones entre escuela y familia siempre han estado presididas por un cierto recelo. A diferencia de la familia, la escuela es un escenario altamente racionalizado. Como decía Parsons (1976), el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura con las reglas de juego de su familia. Esta trata incondicionalmente al niño, es decir, es valorado y querido por el mero hecho de pertenecer a ella. Sin embargo, la escuela anticipa al menor cómo va a ser tratado por la sociedad, y su función consiste en que internalice su valoración a partir del mérito. La escuela cuenta con unos profesionales específicamente preparados para la formación de los menores, cosa que no ocurre ni puede ocurrir en las familias (en ningún sitio se expide un título de padre o de madre).

La escuela surge en los inicios de la modernidad como parte de la lucha contra los particularismos de la familia. No en vano, ya desde la Ilustración se plantea la existencia de la escuela como una institución a la que corresponde inculcar el espíritu de unos nuevos tiempos caracterizados por el sentido crítico, la cientificidad y el laicismo frente al arcaísmo, los prejuicios y la superstición de que se supone imbuidos a la familia.

Pese a que el pensamiento ilustrado parece dirigirse al conjunto de la humanidad, en realidad la escuela, tras el triunfo de la burguesía, solo acoge,

más allá de la alfabetización básica, a niños —y no a niñas— de raza blanca hijos de propietarios y de profesionales. Paulatinamente se van incorporando, con resultados desiguales, los grupos inicialmente excluidos: clases trabajadoras, mujeres y minorías étnicas. No se debe perder de vista que, hasta muy recientemente, la experiencia de escolarización para la inmensa mayoría de la población no iba más allá de la alfabetización funcional, lo que se traducía en una permanencia en la escuela de poco más de tres años.

En el caso concreto de España, esta era —en buena medida— la situación previa a la LGE. Antes de esta ley, ya a los 10 años de edad, los niños eran segregados entre la minoría que iba a cursar el Bachillerato Elemental y la mayoría que acabaría en una vía muerta de escolarización de pocos años más.

Para los profesores de bachiller se trataba de dar clases a una minoría relativamente selecta identificada en cierto grado con el universo de la escuela. Incluso en el bachillerato de la LGE —el BUP— estos profesores se encuentran ante unos estudiantes que vienen ya cribados desde el final de la primaria (EGB). Sin embargo, con la ESO tienen en sus aulas a todo el alumnado. Este es el origen de la perplejidad que han manifestado muchos profesores de secundaria: de buenas a primeras se dan de bruces con la realidad social del país, al igual que venían haciendo sus compañeros de educación primaria. Esto es lo que apuntan Pérez-Díaz y Rodríguez al indicar que los profesores de bachiller son herederos del ethos profesional de los catedráticos de instituto, el cual se caracterizaría por:

[...] cierta exigencia intelectual; respeto por las disciplinas en que había ido dividiéndose históricamente el saber, y entendimiento del profesorado como depositario e intermediario decisivo en la transmisión de esos conocimientos; reconocimiento de las dificultades del aprendizaje y valoración del esfuerzo como vía de adquisición del conocimiento, así como de las recompensas positivas y negativas como incentivos en ese camino; y entendimiento del bachillerato como fase de preparación y de selección (basada en la inteligencia) para cursar estudios universitarios (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010: 77).

Ahora toda la población de entre 6 y 16 años ha de permanecer obligatoriamente en la escuela. En la práctica lo hará toda la población desde los 3 y casi toda aquella cuyas edades están comprendidas entre los 16 y los 18. Así es como lo ve una directora de un centro de secundaria: “Al final, lo de menos es enseñar matemáticas o inglés: el instituto se ha convertido en un centro social de asesoramiento jurídico, psicológico, laboral. Esto es lo que hay: o te adaptas o sucumbes. Sin embargo, algunos profesores no quieren

asumir esta realidad y añoran el pasado, cuando empezaron a dar clase hace treinta años” (Montero, 2015: 17).

En una investigación sobre la implicación de las familias en la escuela, se detecta entre el profesorado la idea de que los padres han renunciado a educar a sus hijos, delegando esta función en el profesorado: “Las familias se limitan a ‘gestionar’ los niños, la infraestructura, los viajes, etc. y no ejercen su rol de educadores, especialmente en ámbitos como los límites, el control, el seguimiento escolar o el apoyo afectivo” (Castillo et al., 2014: 88).

Los padres son acusados muy frecuentemente de injerencia, de consumismo o simplemente de no preocuparse por la educación de sus hijos. En un libro cargado de ironía, un profesor de secundaria decía lo siguiente:

Desconfía por principio de los padres, son traicioneros y rencorosos, dominados por los instintos primarios de mamíferos que luchan por defender a sus crías de los depredadores, nosotros. Si en alguna ocasión se muestran condescendientes con el profesor piensa que es una maniobra artera para ganar tu confianza y apuñalarte por detrás.

Cuidado cuando tienen estudios, les da por presentar escritos (“en la programación no figura este tema”), en cambio a los pardillos es muy fácil engañarlos (Romera, 2010: 129).

En una investigación etnográfica realizada en un IES de Madrid, un profesor manifestaba: “Yo creo que hay que mirar primero el fracaso parental antes de mirar al fracaso escolar” (Rujas, 2016: 388).

Esta opinión del profesorado contrasta radicalmente con la del alumnado. En una encuesta a 15.000 niños españoles de entre 6 y 12 años se detectó que el 73,5 por ciento justifica a sus padres cuando les castigan. En torno al 90 por ciento declara que sus padres están muy interesados por lo que estudia y, aproximadamente, el 80 por ciento cuenta a sus padres los problemas que tiene en el colegio (Vidal y Mota, 2008)

Estas diferencias de opinión entre profesores y padres son un serio problema. Para tratar de paliarlo, el informe Thélot —en Francia— proponía que la “inscripción de un alumno en un centro es un momento que debería ser sistemáticamente solemnizado después de una entrevista individual entre los padres, el alumno y un representante del centro” (Thélot, 2004: 113). El texto no se olvida de que hay padres que, por razones diversas (culturales, de comodidad o lo que sea), no acuden al centro. Le corresponde a este último pensar estrategias para conseguir que acudan a él. El Consejo Educativo de Castilla y León (2004) planteaba implicar a las familias en la dinámica del centro recurriendo a instrumentos concretos como un diario de intercambio

de anécdotas familia-profesorado o a la creación de un espacio de información cotidiana dentro y fuera del aula.

1. PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS²⁵

Visto este panorama, resulta complicado justificar el precepto constitucional de la participación de los padres y las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Los profesores no parecen especialmente satisfechos con la labor educativa de las familias. ¿Qué puede justificar que padres y madres puedan participar en el ámbito escolar?

Los límites y el alcance de la participación de los padres son problemáticos. Los padres son legos en cuestiones educativas y, a diferencia de los alumnos, no están implicados en la cotidianidad del centro. Su derecho a participar deriva de la patria potestad.

Hoy en día aceptamos que sean los padres quienes se hagan cargo de la educación de sus hijos tanto en lo que se refiere a la elección de centro como a su implicación en el mismo. Sin embargo, es un tema que se ha resuelto en este sentido no sin intensas controversias.

En la época de la Revolución francesa se discutió la cuestión de si el responsable de la educación de los hijos era la familia o el Estado. Se trata de un periodo histórico en el que una de las preocupaciones de los revolucionarios era cómo inculcar un nuevo espíritu a las gentes de la época. La pregunta que algunos se hacían era si esto sería posible si de la educación de las nuevas generaciones se encargasen las familias —muchas veces percibidas como rémoras del pasado y dadas a la transmisión de prejuicios—. Lo que sí quedó claro fue la conveniencia de escolarizar a la población. Se pretendía construir una sociedad democrática, laica, solidaria y libre. No es de extrañar, en consecuencia, la proliferación de informes sobre la enseñanza. En todos ellos late la idea de que el Estado ha de ser el responsable de la organización del sistema educativo que administre los nuevos conocimientos y actitudes de la época. En general, los informes de este periodo conciben a los padres como máximos responsables de la educación de sus hijos, hasta el punto de ser aquellos quienes seleccionen a los maestros. En su informe, Romme se refiere a una asamblea de padres de familia encargada de

contratar al profesorado. Saint Just consideraba que los niños pertenecen a la madre hasta los 5 años si ella los ha alimentado, e inmediatamente después pertenecen a la República hasta la muerte: el niño y el ciudadano pertenecen a la patria. Esto hace que la instrucción común sea indispensable.

Desde un punto de vista estrictamente educativo, la participación de los padres cobra especial interés cuando se decide escolarizar al conjunto de la población. Cuando solo permanecían en la escuela —más allá de los escasos años de la alfabetización mínima— los privilegiados culturalmente, la participación no era un problema. Había un pacto implícito entre familias y escuelas, las cuales compartían un universo cultural que hacía tolerable la participación. Sin embargo, cuando llegaron los que eran “distintos”, los “diversos culturalmente” se planteó un serio problema de choque cultural. Téngase en cuenta que, en sus orígenes, el movimiento obrero desconfiaba profundamente de la educación a cargo del Estado, ya que entendía que el Estado de la burguesía acometería un proceso de inculcación ideológica para dominar culturalmente al proletariado (Feito, 1990).

1. 1. REGULACIÓN LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN

El artículo 27 de la Constitución Española establece que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos participarán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (es decir, los estatales y los concertados). Las dos primeras leyes que articularon este precepto fueron especialmente controvertidas y dieron lugar a importantes movilizaciones de la sociedad española.

La primera ley que desarrolló el artículo 27 de la Constitución, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), era escasamente favorable a la concepción de profesores, padres y alumnos como cogestores de los centros educativos. El triunfo del PSOE en las elecciones de 1982, y su promesa de anular la LOECE, alentó nuevas esperanzas. No obstante, la nueva ley —la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)— no trajo consigo el esperado entusiasmo participativo de la comunidad escolar y muy especialmente de los padres.

Tal y como están compuestos los Consejos Escolares, la mayoría siempre recae del lado del profesorado en el caso de los centros públicos, o de este y

la entidad titular en el de los concertados. En los centros de educación infantil y primaria el número de padres iguala al de profesores. En los institutos de secundaria el número de profesores es igual a la suma de padres y alumnos. A ello hay que añadir el director y el jefe de estudios que, en el caso de los centros públicos, también son profesores del centro.

Los Consejos Escolares —hasta recientemente— intervenían en la elección del director, decidían sobre la admisión de alumnos, aprobaban y evaluaban la programación general y los presupuestos además del reglamento de régimen interior, supervisaban los aspectos administrativos y docentes, etc. Con la LOMCE, los Consejos Escolares se convierten en órganos meramente consultivos. De este modo, donde la LOE decía aprobar y evaluar tanto el Proyecto Educativo como la Programación General del Centro, la LOMCE tan solo contempla la potestad de evaluar. O, en lugar de fijar las directrices para la colaboración del centro con otras entidades, el Consejo se limita a informar.

1. 2. LA PARTICIPACIÓN EN LA PRÁCTICA

En la práctica, y con independencia de la ley en que nos pudiéramos fijar, estamos en presencia de un fiasco. La participación del sector de padres y madres alcanza cotas ridículas, y en algo así como la mitad de los centros públicos el director tenía que ser nombrado por la administración educativa debido a la ausencia de candidatos internos.

Hay, como mínimo, dos maneras de entender la participación de las familias. Una sería la individual, según la cual los padres acuden a la escuela para —básicamente— escuchar al profesor, hablarle sobre su hijo y —ocasionalmente— hacer alguna propuesta. La segunda manera de participar, que presupone la primera, es decidir sobre los asuntos generales del centro escolar: desde la elaboración democrática de las normas de convivencia a la aprobación de la Programación General Anual del Centro.

Los grupos conservadores y la inmensa mayoría del profesorado tienden a concentrarse en el primer tipo de participación, al precio de minimizar, cuando no de excluir, la segunda. Los grupos progresistas y una parte del sector más innovador del profesorado se inclinan por ambos tipos de participación.

Sin duda, la primera acepción de participar es la que goza de mayor consenso. En la investigación que sobre participación hizo Garreta (2009) para la CEAPA, se detecta que más del 85 por ciento de los padres y de las madres considera que participar consiste en acudir a reuniones y tutorías y en hacer un seguimiento de sus hijos. Solo un 3,4 por ciento cita implicarse en el AMPA y un raquítrico 2,7 por ciento se refiere a participar en la elección del Consejo Escolar de Centro.

La participación de padres y madres en las votaciones para elegir a sus representantes en los Consejos no deja lugar a dudas sobre la indiferencia que este órgano suscita entre la mayoría de las familias. De hecho, su participación está por debajo del 15 por ciento en los colegios de educación infantil y primaria y del 9 por ciento en los centros de secundaria (Feito, 2011). Si nos vamos a la potestad que el Consejo Escolar tenía hasta 1995 de elegir al director, las cosas no son mejores. Así, en el curso 1985-1986, cerca del 65 por ciento de los directores fueron elegidos por el Consejo Escolar de su centro. Menos de 10 años después, en el curso 1993-1994, ese porcentaje había bajado a poco más de un tercio, quedando el resto en manos de las direcciones provinciales correspondientes.

Visto todo esto, ¿qué ha sucedido para que la participación viva esta situación de atonía? ¿Puede considerarse pública una escuela en la que la inmensa mayoría de padres y de alumnos vive por completo al margen de los cauces de participación democrática?

Los Consejos Escolares no pueden funcionar adecuadamente si no se cuenta con una ciudadanía participativa. Y, por otro lado, no puede haber Consejos Escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro —su docencia, la relación entre profesores y alumnos, el funcionamiento de sus aulas— no es también democrática. Da la sensación de que todos los debates parlamentarios sobre la conveniencia de otorgar poderes de decisión a la comunidad educativa son papel mojado.

Participar implica significarse, lo cual, dependiendo de la opción de los padres con respecto al equipo directivo y/o al profesorado le podría reportar —o, mejor dicho, podría suponer para sus hijos— beneficios o perjuicios.

Los padres tampoco tienen excesivamente claro cuál puede ser su función participativa en el control y gestión de los centros. La CEAPA trata de explicar la resistencia a la participación a partir, entre otros factores, de la propia pasividad de estos. Hay padres que consideran que la labor educativa

escolar es competencia exclusiva de los profesores y equiparan la participación con la intromisión en el área profesional de los enseñantes.

Larena (1986) comentaba las dificultades de la constitución de la comunidad escolar, sobre todo cuando el alumnado de la escuela proviene fundamentalmente de la clase obrera. No se puede afirmar que haya una mayor participación de los padres en el caso de centros situados en barrios de clase media o alta, pero sí se puede sostener que su implicación en la vida escolar es muchísimo mayor que en el caso de los de clase obrera. Aquí opera un elemento de mayor o menor proximidad cultural al universo simbólico de la escuela. Hay varios estudios de casos que prueban que esto es así (Lareau, 1987).

La CONCAPA considera que el gran defecto de la LODE es que trasplanta el modelo de participación política de la ciudadanía a las escuelas. El Consejo Escolar sería una especie de parlamento —se lo llegó a llamar soviét — con algunas funciones judiciales —sanciones de alumnos— y el equipo directivo sería el poder ejecutivo. Se trata de una traslación con todos los defectos del modelo de participación política, siendo la esencia de todos ellos su funcionamiento escasamente democrático. Al igual que ocurre en la sociedad política, el padre o el alumno que deposita su voto entrega un cheque en blanco a sus representantes a los cuales rara vez pedirá cuentas.

2. LA ELECCIÓN DE CENTRO

Cuando se habla de elección de centro, normalmente se piensa tan solo en la posibilidad de elegir un centro concertado o privado. Nuestra legislación permite a las familias elegir el centro que deseen, sea este público o privado. Cosa distinta es que, para el caso de los centros sostenidos con fondos públicos, haya que jerarquizar las peticiones de matrícula, en el supuesto de que hubiera más demanda de plazas que oferta, en función de criterios como la proximidad del domicilio o del centro de trabajo, el nivel de renta o que el solicitante tenga a algún hijo matriculado en el centro.

No obstante, los sistemas para elegir centro a los que recurren las administraciones se convierten en un claro condicionante de tal elección. Alegre explica que en Cataluña —pero posiblemente así sea en toda España — las plazas, en caso de sobredemanda, se asignan siguiendo el llamado

método de Boston. De acuerdo con este procedimiento, se atiende en primer lugar a la primera opción realizada por las familias. De no conseguir plaza en esta primera asignación, las familias concernidas pasarían a una siguiente ronda en la que se atendería su segunda opción y así sucesivamente. El problema que plantea este modelo es que si una familia considera poco probable ver satisfecha su primera opción, esta no debería aparecer en primer lugar, ya que su segunda opción estaría detrás de las de aquellas familias que han elegido como primera opción el centro que aquella ha puesto en segundo lugar. Esto hace que quizás solo las familias que tuvieran la posibilidad de optar por un centro privado con plazas disponibles se la jueguen a la ruleta de la primera opción. Otro método posible es el de la aceptación diferida, el cual:

[...] consiste en combinar el orden de preferencias expresado por las familias con las preferencias de elección de los centros. En una primera ronda, cada centro realiza una preselección entre los alumnos que lo han escogido en primera opción. En caso de sobredemanda, los alumnos no seleccionados son rechazados por el centro en cuestión. En una segunda ronda, los alumnos rechazados pasan a ser considerados por los centros solicitados en segunda opción, y a competir, dentro de estos centros, con los alumnos que los centros ya tenían preseleccionados; y así sucesivamente hasta que todos los alumnos han sido asignados (Alegre, 2017).

Es más habitual que haya sobredemanda en el caso de los concertados que en los públicos. Las razones para ello pueden ser muy diversas: desde el deseo de distinción social hasta la identificación con el proyecto educativo del centro.

El problema que plantea la elección de centro es la posibilidad —o, en muchos casos, la realidad— de que haya colegios que cuenten con una clara sobrerrepresentación de ciertos grupos sociales, sean estos privilegiados o marginados. A los poderes públicos, y por extensión a la sociedad, les debería preocupar la creación de centros burbuja y centros gueto. Si bien es cierto que, en ocasiones, hay colegios o institutos de un tipo u otro simplemente porque están situados en determinadas zonas, ciertas políticas de elección de centro o de tolerancia hacia algún tipo de prácticas por parte de los colegios concertados —y, a veces, también públicos— pueden agravar tales desequilibrios. Este podría ser el caso de la creación de distritos únicos en ciudades grandes como Madrid. Al eliminar la valoración de la proximidad domiciliaria se amplía el abanico de elección por parte de las familias. El problema, tal y como explica en un documentadísimo estudio Alegre (2017),

es que se produce una concentración del alumnado en función de su origen social en unos centros u otros. Esto es algo que queda claro en los casos de, por ejemplo, Inglaterra y Suecia. Una solución sería reservar un porcentaje de plazas para alumnos de menor nivel socioeducativo. Además, cabría la posibilidad de promover políticas públicas de información a las familias.

En el caso de España (Ministerio de Educación, 2018), el 67,5 por ciento del alumnado de los niveles preuniversitarios acude a centros públicos, el 25,7 por ciento a concertados y el restante 6,9 por ciento a privados. Las diferencias regionales son enormes. Así, por ejemplo, estos porcentajes en Madrid son, respectivamente, 54,3, 30,1 y 15,6 por ciento. En Extremadura, también respectivamente, son 80,3, 17,7 y 2 por ciento. A las disparidades regionales se les pueden superponer las diferencias territoriales: es más probable una amplia existencia de oferta privada en los núcleos urbanos con un nivel de renta superior a la media.

La mayor parte de los centros privados tienen un ideario católico. De acuerdo con los datos de la web Escuelas Católicas, los centros de esta confesión suponen el 15 por ciento del total del sistema educativo y el 60 por ciento de la privada concertada. La Conferencia Episcopal señala que en los centros católicos hay escolarizados cerca de 1 millón y medio de alumnos frente a un total de poco más de 8 millones matriculados en las enseñanzas generales.

En lo que se refiere al estatus socioeconómico de las familias que optan por cualquiera de estas tres redes sabemos poco. Los datos que se manejaban en una investigación de 2001 señalaban que, entre las familias con estudios universitarios, el 48 por ciento elegía la concertada, el 13 por ciento la privada y el restante 39 por ciento la pública. En el caso de aquellas que solo tenían estudios primarios incompletos, el 84 por ciento acudía a la pública y hacía lo propio el 60 por ciento de las que contaban con estudios primarios completos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). La encuesta anual que el CIS hace sobre opinión pública y política fiscal pregunta a los entrevistados por el colegio en el que estudiaron. En el barómetro de 2018 (estudio número 3.221) se observa que, entre los empresarios con asalariados y altos funcionarios, el 56,1 por ciento estudió en la pública, el 17,3 en la concertada y el 27,6 en la privada. En el caso de los profesionales y técnicos por cuenta ajena, estos porcentajes son, respectivamente, 61,2, 23 y 15,5. Si nos vamos al grupo de obreros no cualificados, las tornas son muy distintas:

85,8, 8,3 y 5,9. La media en la encuesta es de 76,9, 10,1 y 12,7.

La principal razón de ser de la enseñanza privada consiste en el legítimo deseo de las familias de que sus hijos sean educados en valores similares a los suyos. Esto es lo que explica la existencia de centros dotados de ideario (también llamado carácter propio), el cual sería algo así como una proyección hacia la escuela de los valores de la familia. En todo caso, lo que la Constitución (artículo 27.3) reconoce es que los “poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. En la práctica, este precepto se traduce en la posibilidad de elegir la asignatura de Religión o la de Valores Éticos. No se puede ir mucho más lejos, ya que de no ser así se supondría que el Estado debería crear —o subvencionar— tantos centros escolares como valores quisieran mantener las familias.

Existe la posibilidad —alegal en España— de una elección escolar educativa un tanto radical: la escolarización en casa. Se trata de que la familia —o, quizás, un grupo de familias— opta por no llevar a su hijo o hijos a centro escolar alguno, de modo que sean educados por los padres —madres, más bien— en casa. Dado que en España esta alternativa se encuentra al margen de la legalidad, algunas familias recurren a la triquiñuela de matricular a sus hijos en una escuela online de países como los Estados Unidos. Este tipo de escolarización satisface por completo el deseo de algunas familias de que sus hijos sean educados conforme a sus propios valores (algo que puede verse en la película, dirigida por Matt Ross, y protagonizada por Viggo Mortensen, *Capitán fantástico* o en la novela *Una educación*, de Tara Westover). El problema, claro está, es qué hacer cuando esos valores dificultan o imposibilitan el vivir en sociedad. No se sabe muy bien qué razones explican que haya familias que opten por la desescolarización. De acuerdo con los datos suministrados —para los Estados Unidos— por Gaither (2009), el 30 por ciento de los padres que escolarizan a sus hijos en casa lo hace por razones religiosas; un 31 por ciento refiere motivos relacionados con el ambiente de la escuela; un 14 por ciento lo hace por motivos de problemas físicos, mentales u otras necesidades especiales y un 9 por ciento alega otras razones.

CAPÍTULO 9

LOS TIEMPOS ESCOLARES

En este capítulo se abordarán dos cuestiones relativas a la organización de los tiempos escolares. La primera se refiere al debate sobre la jornada escolar, que es la cuestión que más ha movilizado a las comunidades educativas de los centros públicos escolares de educación infantil y primaria (y en algunas comunidades autónomas, como Cataluña, también a centros —igualmente públicos— de secundaria). La segunda analiza una propuesta que no ha generado tanta fanfarria como la anterior: la nueva organización del calendario anual en Cantabria.

Por desgracia, otras cuestiones sobre tiempos escolares como pudieran ser la duración de las sesiones de clase o de los recreos no han sido objeto de debate en la sociedad española.

1. EL DEBATE SOBRE LA JORNADA ESCOLAR CONTINUA Y PARTIDA

Desde comienzos de los años noventa, cada mes de febrero, numerosos colegios públicos de educación infantil y primaria estallan en un conflicto sin precedentes con motivo del posible paso de la jornada escolar ordinaria (habitualmente, de 9:30 a 13:00 h y de 15:00 a 16:30 h)²⁶ a la jornada continuada (de 9:00 a 14:00 h).

Más allá del interés que el lector pueda tener en los asuntos relacionados con la educación, este debate tiene —como mínimo— un doble atractivo. Por un lado, estamos ante un ejemplo de manual de cómo un grupo profesional —en este caso, el de los maestros de la enseñanza pública— es capaz de imponer sus puntos de vista corporativos. Por otra parte, el proceso ha derivado en muchos centros en enfrentamientos —entre profesores y familias,

y entre familias— y en la negación del diálogo.

Quizás lo más lamentable es el deterioro de la convivencia democrática que ha supuesto, y sigue suponiendo en muchos centros, el posible paso de una jornada a otra. Habitualmente, tal tránsito exige la celebración de un referéndum entre los padres y las madres en el que se ha de obtener una mayoría cualificada para que tal modificación se apruebe. A ello se puede añadir la obligatoriedad de que las asociaciones de padres y madres celebren una asamblea específica sobre este tema.

Siempre que ha habido algún grupo de padres y madres —habitualmente miembros de las juntas directivas de las asociaciones de padres— opuestos a la jornada continua —o, como mínimo, escépticos— ha estallado un conflicto de desproporcionadas dimensiones.

Hay un dato contundente: casi todo el profesorado es partidario de la jornada continua. Todo grupo laboral desea mejorar sus condiciones de trabajo. El problema se plantea cuando esta mejora profesional pudiera redundar en un servicio público de menor calidad. Los sindicatos de la enseñanza son partidarios de la jornada continuada. Esta ofrece al profesorado la posibilidad de acabar su jornada laboral a las dos de la tarde casi todos los días de la semana. No obstante, el número de horas de clases impartidas es exactamente el mismo en una y otra jornada.

Un importante sector del profesorado ha hecho gala de un abuso de autoridad moral. Con esto me refiero a hechos como los siguientes:

- Consultas previas impulsadas por el profesorado para sondear a los padres y a las madres en las que se les pide su opinión —favorable o desfavorable— sobre la jornada continua. En la hoja de consulta no es infrecuente que se afirme que está demostrado que es mejor esta jornada que la partida.
- Negación de todo tipo de validez a las escasas investigaciones científicas sobre el tema so pretexto de que el único que sabe sobre la cuestión es el profesional (“la ciencia soy yo”, vendría a afirmar algún profesor).
- Presencia de los equipos directivos y de profesores en las asambleas convocadas por las familias para debatir la cuestión.

Además, en algunas votaciones se han producido abusos como el que se

relata en el informe de Fernández Enguita:

En varios centros de Alcalá de Henares, no obstante contar con el apoyo visible de los padres, siguiendo las indicaciones del inefable proyecto-patrón [se refiere al de cierto sindicato corporativo] se realizaron votaciones en las que estos tenían que firmar la papeleta con su voto, que los alumnos les llevaban y luego traían en mano para entregárselas a los tutores. Ni siquiera el PRI ha tenido que ser objeto de tantos controles, ni a régimen totalitario alguno se le ocurriría la peregrina idea de hacer rubricar el voto (Fernández Enguita, 2001: 32).

La opinión de los analistas es contraria a la del profesorado. En las consideraciones generales de la Subcomisión para el estudio de la Racionalización de Horarios, la Conciliación de la Vida Personal, Familiar y Laboral y la Corresponsabilidad del Parlamento español, publicadas el 26 de septiembre de 2013, se dice lo siguiente:

La jornada continua encuentra numerosos detractores entre las personas expertas en conciliación. La jornada continua parece responder más bien a las necesidades de conciliación del colectivo del profesorado, pero no a las necesidades de niños y niñas. En concreto, resulta preocupante, para algunas de las personas expertas comparecientes, el escaso número de horas que pasan en institutos y colegios los y las adolescentes, en una edad en la que el fracaso escolar es muy elevado (Congreso de los Diputados, 2013).

No siempre ha sido el profesorado el motor de la propuesta de cambio de jornada. Por ejemplo, en los casos de las ciudades de Toledo y de Alcalá de Henares fueron los padres quienes iniciaron el proceso, eso sí, siempre con la aquiescencia de los docentes. La dinámica es más o menos la siguiente. Algunos —o algún— padres han conocido la existencia de la jornada continua y proponen a la dirección del centro, al Consejo Escolar y/o a la asociación de padres el cambio de jornada. Lo que no se ha visto, hasta ahora, es que las familias hayan sido capaces de conseguir el paso de la jornada continua a la partida. Si no media el apoyo del profesorado, no hay nada que hacer.

Antes de seguir avanzando, habría que resaltar que, pese al tiempo transcurrido, carecemos de una investigación sistemática sobre las consecuencias del cambio de jornada.

Conviene tener en cuenta que el debate se inició antes de que se hubiera generalizado el uso de internet. Hoy en día resulta muy arriesgado para el profesorado —pese a que aún se hace— afirmar que está científicamente demostrado que es mejor la jornada continua que la partida. Basta con escribir en un buscador la expresión “jornada escolar” para ver que es una afirmación controvertida o, simplemente, errónea.

Debe quedar bien claro que la reivindicación de la jornada matinal nada tiene que ver con la innovación educativa. Aparece a partir de ciertos elementos contingentes: centros rurales sin comedor, colegios con dobles turnos —especialmente en secundaria y últimos años de la antigua Educación General Básica—, la sequía en Andalucía, obras que aconsejan terminar antes, etc.

Lo que a continuación contaré procede de las lecturas que he realizado sobre el tema, de mi análisis de algunos datos públicos disponibles y, muy especialmente, de mi prolongada experiencia como conferenciante sobre esta cuestión en la mayor parte de España y, sobre todo, en Madrid. A ello hay que añadir mi trayectoria como miembro, en su momento, de la junta directiva de la Federación de Padres de Madrid Francisco Giner de los Ríos y del ya extinto Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Igualmente, cabe tomar en consideración los varios centenares de correos electrónicos de padres y madres en los que me contaban los casos de sus centros y, habitualmente, me solicitaban que acudiera a ellos.

1. 1. LA ACTITUD DE LAS FAMILIAS

¿Por qué tantas familias apoyan la jornada continua? A falta de una investigación, se puede especular que las razones son diversas. Hay familias que optan por una estrategia de clase media consistente en tener lo mínimo de la escuela que no diferencia socialmente —el horario matinal de la escuela pública— para por la tarde configurar una escuela a la carta con saberes muy valorados socialmente (inglés, informática, etc.).

En el caso de la ciudad de Toledo, cuando es elegida capital de Castilla-La Mancha, asistimos a la repentina aparición de unos padres y unas madres funcionarios que viven en urbanizaciones y desean llevarse a sus hijos a casa a la salida del trabajo a eso de las 15.00 h.

En otras ocasiones nos encontramos con amas de casa que no ven razón alguna para tener que hacer los dos viajes adicionales al colegio que suponen la jornada ordinaria.

También puede haber progenitores que tengan un empleo con jornada reducida —situación que se da con mayor frecuencia en la población activa femenina que en la masculina— que finalice aproximadamente cuando lo

hace el horario lectivo de la jornada continua.

A esto hay que añadir que el precio del comedor escolar puede ser un factor que desincentive su uso. Además, hay familias que lo detestan por la calidad de su comida o por los conflictos que se viven en su largo recreo —alrededor de hora y media—. Si la jornada escolar acaba a las 14.00 y el trabajo de algún progenitor también —o si se dispone de empleada del hogar o de algún familiar—, el problema está resuelto.

Con todo ello se ha preparado un cóctel explosivo en el que las preferencias horarias de cada cual han encontrado fácil vía de expresión.

No disponemos de datos que nos permitan saber qué tipo de familias —si las de mayor o las de menor nivel socioeducativo— están detrás de este proceso de cambio de jornada. Asistimos a una posible vía de radicalización de las desigualdades educativas. Ya no sería solo que la escuela beneficie a los ya privilegiados culturalmente, sino que las familias con mayor poder adquisitivo podrían pagarse su extraescuela como complemento de la insuficiente escuela pública. En el informe que Caride (1993) realizó en Galicia, se detectó que el 47 por ciento de los niños cuyos dos progenitores trabajan fuera del hogar hacen extraescolares en el colegio, frente al 40 por ciento de aquellos en cuyas familias solo trabaja el padre. En el caso de actividades fuera del colegio los porcentajes son, respectivamente, 49,4 frente a un 35,5 por ciento.

1. 2. ¿ES TAN POSITIVA LA JORNADA CONTINUA?

Para prácticamente todas las consejerías de educación que han regulado este tema, la jornada que se considera ordinaria es la partida. Es quizás por este motivo que para pasar de esta a la continua se imponen una serie de requisitos previos.

Parece claro que la carga de la prueba —sobre las ventajas de la jornada continua o, al menos, sobre su inocuidad— debe recaer sobre quienes proponen el cambio. Si alguien dijera que el alumnado rinde más de 18.00 a 22.00 h, le exigiríamos que adujera pruebas y, aun así, sería dudoso que la sociedad estuviera dispuesta a modificar sus ritmos temporales.

Los defensores de la jornada continua aducen las siguientes ventajas para el cambio propuesto:

- El rendimiento de los alumnos es mayor.
- El cansancio es menor que en la jornada partida.
- Las actividades extraescolares se extenderán y los comedores no se resentirán.
- La vida familiar se ve notoriamente mejorada, ya que los niños pueden pasar más tiempo con sus padres y madres.
- Las familias suelen mostrar un alto grado de satisfacción con la jornada continua una vez que esta se implanta.
- Es lo habitual en Europa.

Veamos con mayor detenimiento cada de ellas.

1. 2. 1. Rendimiento

Desde que se implantó la jornada continua se sabe que el rendimiento de los alumnos en los centros con tal distribución horaria —sea medido por las calificaciones escolares o por los resultados obtenidos en pruebas externas— está por debajo del de sus compañeros que tienen jornada partida.

El informe realizado por Caride en los años noventa señalaba que tres cuartas partes del profesorado decían que el rendimiento es mayor en la continua. Sin embargo, sus datos indican que hay entre un 10 y un 20 por ciento más de fracaso escolar en los centros con esta jornada. No obstante, no es un dato concluyente, aunque sí indiciario: pudiera ser que estos peores resultados fuesen anteriores al cambio de horario.

Un estudio posterior, esta vez realizado en Andalucía, aportaba resultados similares —mejores notas en los centros con jornada partida que en los de continua— y manifestaba su sorpresa por las opiniones del profesorado: “El mayor rendimiento observado en los centros con jornada partida contrasta con las opiniones de los profesores, para quienes el rendimiento se ve favorecido en mayor medida por el modelo de jornada continua” (Ridao y Gil, 2002).

En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid —con datos que he elaborado a partir de la información de los centros que aparece en la web de la Consejería de Educación de esta comunidad—, las pruebas de 6.º de primaria de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) muestran que siempre los resultados obtenidos por los centros con jornada continua están

por debajo de la media. Así, en 2008 el resultado para los centros con jornada continua fue de 5,5, mientras que la media fue de 5,82. En 2014, los resultados fueron, respectivamente, 6,7 y 6,99.

Lo mismo sucede con las pruebas de 3.º de primaria —también en Madrid—. En su análisis sobre el rendimiento educativo en función del tipo de jornada, Hospido et al. (2019) detectan que la nota media en Matemáticas es de 7,16 para el alumnado que acude a centros con jornada partida y de 6,77 para los de jornada continua. Si analizamos los resultados tomando en consideración el nivel socioeconómico del alumnado, la nota del alumnado de niveles bajo, medio-bajo y medio es más alta entre quienes acuden a centros de jornada partida que entre quienes lo hacen en la continua. Sin embargo, es levemente más alta para los de niveles socioeconómicos medio-alto y alto entre quienes van a centros de jornada continua que para quienes lo hacen a centros de jornada partida (Hospido et al., 2019: 90).

No solo no existe, hasta ahora, ninguna investigación que demuestre que mejora el rendimiento en la jornada escolar continuada con respecto a la partida, sino que incluso algunos de los estudios que, de acuerdo con los defensores de la jornada continua avalarían tal afirmación, dicen justamente lo contrario. Este es el caso de la defensa que el sindicato ANPE (Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza) hace de la jornada intensiva. En su revista ANPE de Catalunya (mayo-junio de 2012, suplemento a la revista ANPE, n.º 550) dedica un monográfico al tema (titulado *La jornada continuada. Una opció de autonomia de centre per a la millora dels resultats acadèmics*). En sus páginas 4 y 5 se incluye un texto de Francesc Xavier Moreno i Oliver, doctor en Psicología, licenciado en Pedagogía y profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo único aval como analista de la jornada escolar es un texto, idéntico al publicado por ANPE, que aparece en su propia web. Moreno se apoya en un escrito de Asensio (1993) para afirmar que de este se colige lo siguiente: “La franja horaria más óptima para el aprendizaje estaría entre las 8 y las 14 h y posteriormente entre las 16 y las 21 h a lo largo de una jornada”.

Asensio, sin embargo, no solo no dice esto, sino que afirma exactamente lo contrario. Literalmente previene contra “la toxicidad de ciertos horarios intensivos (como puede ser el de 8h a 14 h) para el trabajo intelectual”, a lo que añade “que el máximo de eficiencia de dichas funciones [se refiere al rendimiento psicofísico] se alcanza entre las 15 h y las 19 h” (Asensio, 1993:

105-106).

1. 2. 2. Cansancio

Tal vez sea cierto que la última hora de la tarde en la partida sea poco efectiva —aunque no tanto como para recomendar una siesta de pijama y orinal—, pero lo mismo puede ocurrir con la última de la mañana en la continua. Los datos procedentes de la cronobiología y la cronopsicología chocan con las creencias espontáneas de muchos profesores. Así, por ejemplo, no es verdad que la mejor hora lectiva sea la primera de la mañana. Sin embargo, se sabe que se mejora mucho a partir de las cuatro, justo cuando empiezan las extraescolares. Con este dato, ¿nos plantearíamos una jornada partida con mayor duración del horario de comedor?

La evidencia directa del profesional —al igual que la de los coetáneos de Galileo con respecto a la centralidad del planeta Tierra— no deja lugar a dudas. Esto es lo que decía una maestra en una carta al director de Cuadernos de Pedagogía: “A medida que avanza el día, la curva del interés baja en picado y el cansancio de las personas aumenta. En un horario intensivo, la última hora —de una a dos— se hace un poco pesada, pero aun así no tiene ni punto de comparación con el cansancio y apatía acumulada en las dos horas de la tarde” (Camps, 2005: 9).

El informe de Caride detectó una mayor fatiga de los alumnos en la jornada continua que en la partida. Entre las 13.00 y las 14.00 h, el 47 por ciento de los alumnos en jornada continua declara sentirse fatigado. Entre los de jornada partida, el pico de mayor porcentaje de alumnos cansados se alcanza entre las 16.00 y las 17.00 h (27,4 por ciento).

En su estudio sobre ritmos escolares, Testu señalaba que durante el día el nivel de funcionamiento fluctúa según la ley general siguiente: después de un mínimo situado en la primera hora de clase (entre las 8.00 y las 9.00 h), sube hasta el final de la mañana alcanzando un máximo (entre las 11.00 y las 12.00 h), desciende después de la comida y luego se eleva otra vez, más o menos según la edad, durante el resto del día (Testu, 1992: 78).

En un informe francés sobre esta cuestión, se detecta una caída en el rendimiento a las 13.40 h y un considerable aumento a las 16.20 h. Cuando se analizan distintos países europeos, se observa una caída muy fuerte en la

última hora de la jornada única alemana entre las 12.00 y las 13.00 h. Sin embargo, en España se detecta una subida del rendimiento a partir de las 15.00 h. (Challamel et al., 2017: 55).

Hubiera sido factible acometer un estudio que nos hubiese permitido saber si baja o no el rendimiento al pasar a la jornada continua. Habría bastado con hacer circular unas pruebas objetivas a distintas horas a alumnos de centros de los que se intuía que posiblemente al año siguiente iban a pasar a la jornada matinal. Si los alumnos siguieran siendo aproximadamente los mismos, hubiese sido suficiente con repetir la misma prueba varios años consecutivos. Desgraciadamente, este estudio longitudinal no se ha acometido y es posible que nunca lleguemos a saber lo que sucede.

En la localidad oscense de Sobrarbe se vio implicado en este debate el IES de la zona. Su Claustro afirmaba que el cansancio es menor si se compacta la jornada: “En la jornada partida el alumnado (especialmente el transportado y los que comen aquí) pasa 7 horas, más desplazamientos, dentro del recinto. En la continua pasa 5,45 horas, con lo que pasan menos tiempo en el instituto y el cansancio es menor”. Y, por si esto fuera poco, más abajo se añade lo siguiente: “La jornada continua permitiría al alumnado reducir el cansancio general al pasar menos tiempo en el instituto”²⁷. Dejando a un lado esta invitación a la escolarización en el hogar, ¿cómo es posible que un grupo de graduados universitarios pueda decir que no hace falta realizar pausa alguna? De seguir esta lógica, se debería prescindir de los quince minutos de descanso en los partidos de fútbol, por ejemplo.

1. 2. 3. Actividades extraescolares y comedor escolar

Las actividades extraescolares que se exigen para la jornada continua suelen quedar al albur de las preferencias y capacidades presupuestarias de los ayuntamientos. Como se indica en el informe de Caride, en Galicia los niños en cuyas familias ambos progenitores trabajan tienen mayor tendencia a realizar actividades extraescolares. La estrategia de cierto sector de clase media es la de una búsqueda de diferenciación a través de las extraescolares fuera del colegio. Hay una menor participación en actividades dentro del colegio en los centros con jornada continua que en los de jornada partida. En estos últimos, la participación ronda o supera —depende de los cursos— el

50 por ciento mientras que en los de jornada continua está siempre por debajo del 30 por ciento.

Según los datos recopilados por la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, solo el 25 por ciento de los alumnos participa en las actividades extraescolares (Generalitat Valenciana, 2016). El dato confirma una tendencia detectada en el curso anterior al de la publicación del informe (2014-2015). En los centros en los que se había implantado la continua el año anterior, la participación era del 40 por ciento, pero descendía considerablemente en el segundo año de aplicación de esta, “ya que las familias encuentran más posibilidades alternativas a la de la estancia en el centro tras las horas lectivas, aprovechando así para realizar actividades que proporcionan un valor añadido” (Rovira, 2017).

Siguiendo en la Comunidad Valenciana, el uso del comedor baja más de un 30 por ciento en el grupo de centros que aplicó la jornada continua a partir del curso 2014-2015, y más del 18 por ciento en los del curso 2013-2014. Para ser más precisos, los centros que en 2014- 2015 pasaron a la jornada continua tuvieron 2.997 comensales, mientras que en el curso anterior el número fue de 4.007 (Generalitat Valenciana, 2016). En estas condiciones, nada tiene de extraño que el sindicato del sector de Restauración Social de FeSMC UGT-PV (Federación de Servicios, Movilidad y Consumo de la Unión General de Trabajadores de la Comunidad Valenciana) afirmara que había un riesgo real de pérdida de puestos de trabajo en el colectivo de comedores escolares, en el que trabajan alrededor de 20.000 personas (Ortuño, 2017).

En algunos lugares del país, como Sobrarbe, la jornada continua implicaría que algunos alumnos almorzarían cerca de las cuatro de la tarde. Así es como se justifica desde el IES de la zona el cambio de horario: “La hora de llegada a casa de los lugares alejados sería las 15:45h. Quizá sea un poco tarde para comer, aunque no es descabellado como muestra el mapa educativo español actual. Esto se podría paliar con un bocadillo en cada recreo que pocos en el instituto comen actualmente”. Obviamente, habría que consultar la opinión de los dietistas al respecto.

1. 2. 4. Vida familiar

Los defensores de la jornada continua consideran que esta favorece un mayor

contacto de las madres y de los padres con sus hijos. Sin duda, esto puede ser cierto en el caso de aquellas familias en las que los progenitores almuerzan en casa y que dispongan de tiempo libre por las tardes para dedicarlo a sus hijos. Es lo que pudiera suceder en familias con ama de casa y en aquellas en que ambos cónyuges trabajan y al menos uno es funcionario o dispone de un horario laboral continuado. Obviamente, esta no es la situación de la mayoría de las familias. En el caso de Cataluña, según un informe de la Fundación Bofill (Sintes, 2012: 65), el 45,2 por ciento de las madres y el 72,1 por ciento de los padres que tienen hijos adolescentes llegan a casa después de las 18.00 h. Antes de las 14.30 h están en el hogar el 12,5 por ciento de las madres y el 3,7 por ciento de los padres.

El hecho de disponer de las tardes libres implica correr el riesgo de que un alto porcentaje de niños caiga en las garras de la televisión, los videojuegos y, en general, el ocio improductivo.

Tanto Caride como Morán (2005) detectan —y esto reduciría el tiempo de convivencia familiar— que los niños en centros de jornada continua tienen más deberes para casa que sus compañeros con jornada partida.

Por otro lado, no se debe olvidar que con la jornada continua los niños deberían acostarse media hora antes o, lo más habitual, dormirían media hora menos. En el caso de Galicia (donde la jornada partida empezaba a las 10.00 h y la continua lo hace a las 09.00 h), los datos manejados por Morán (2005) son contundentes: el 44,7 por ciento de los niños de jornada continua declara sentir sueño a primera hora, frente al 32,9 por ciento de sus compañeros de la jornada partida.

1. 2. 5. Grados de satisfacción

Todo apunta a que la satisfacción tanto entre profesores —lógica y esperable— como entre los padres y las madres es alta una vez que se ha implantado la jornada continua. Al igual que en otros aspectos de esta temática, nos faltarían estudios —cuantitativos y cualitativos— que nos permitieran saber por qué la gente está o no satisfecha, el tipo de familias que lo está y la clase de centros donde se da esta satisfacción. En algunas comunidades autónomas (especialmente en aquellas como Canarias, en las que el grueso de la oferta escolar es pública), la jornada continua lleva tanto tiempo implantada que no

se pone en duda su existencia.

Los partidarios de la jornada continua presentan el dato de que no haya habido ningún centro que haya vuelto desde esta jornada a la partida como prueba irrefutable de satisfacción. Es un argumento más que discutible. El paso de la jornada partida a la matinal cuenta con el beneplácito del profesorado. El posible paso inverso contaría con su oposición frontal. Por otro lado, los padres y las madres tienden a amoldarse a la nueva situación. Simplemente, quien no quiera esta jornada —si es que el entorno y el nivel de renta de cada cual lo permiten— se irá a otro colegio.

1. 2. 6. ¿Es lo habitual en Europa?

Dado que es muy fácil entrar en internet y comprobar sin problema alguno que la jornada continua no es lo habitual en Europa, este es un argumento que ya rara vez se esgrime. No obstante, resulta relevante traer a colación el contraste que el sociólogo Ralf Dahrendorf —nacido y criado en Alemania y afincado en Inglaterra— encuentra entre ambos países en lo que se refiere a la organización de los tiempos escolares. En una de sus obras explica cómo perciben la escuela las familias alemanas en contraposición a cómo lo hacen las inglesas y las estadounidenses. En el caso de las primeras se concibe el que sus hijos pasen mucho tiempo en la escuela —la llamada jornada completa, equivalente a la partida— como una dejación de funciones, mientras que entre las segundas se considera que lo más conveniente para sus retoños es permanecer más tiempo en la escuela. Así es cómo lo explica:

Cuando por fin el niño accede a la escuela, los derechos de la familia continúan determinando el curso de la jornada escolar. Como norma general, las escuelas alemanas terminan al mediodía. Este es un hecho aparentemente menor con consecuencias mayores. Nada determina de un modo más decisivo el estatus de las mujeres en Alemania que la necesidad de preparar el almuerzo para los niños, lo que convierte al “ama de casa” en una ocupación a tiempo completo. Sin embargo, la jornada completa no es popular en Alemania. En una encuesta a mil quinientos padres en Hamburgo, Janpeter Kob descubrió que solo un tercio estaba a favor de esta jornada y la rechazaba el 56 por ciento. [...] No resulta sorprendente que un tercio de los padres entrevistados por Kob considere cualquier extensión del influjo del horario escolar más allá de las horas de clase formal como una “infracción de los derechos de los padres”. [...] Mientras que en Inglaterra y en los Estados Unidos a veces el niño es entregado por la familia a la escuela, en Alemania esta es un mero suplemento de aquella (Dahrendorf, 1968: 314-315).

Dahrendorf apunta un aspecto que ha sido muy controvertido en el debate

español y que no es otro que el de si la jornada continua puede convertir a muchas mujeres en amas de casa o impedir que dejen de serlo.

1. 3. LA JORNADA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

En este epígrafe entramos en un tema relativo a los tiempos escolares, sobre el que apenas se ha discutido en nuestro país. Se trata del hecho de que los adolescentes llegan adormecidos a nuestros centros escolares.

Hasta hace poco tiempo, se pensaba que los adolescentes se acuestan tarde —y, en consecuencia, llegan adormilados a la escuela— porque quieren ver la televisión, jugar con el ordenador, chatear, etc. Sin embargo, ahora sabemos que, desde el mismo comienzo de la adolescencia, se produce un cambio biológico en los patrones de sueño que se intensifica hasta el final de esta etapa vital. Tal modificación implica la necesidad de dormir nueve horas diarias y de acostarse y levantarse más tarde de lo que se hace durante la infancia o la madurez. Para un adolescente, levantarse a las 7.00 h es el equivalente a hacerlo a las 4.30 h para una persona de 50 años. El desajuste entre los horarios biológico y escolar perjudica la salud fisiológica, metabólica y psicológica de los jóvenes.

En la adolescencia se produce un importante cambio en la llamada WMZ (Wake Maintenance Zone, que se podría traducir como la zona o franja horaria en la que alguien se mantiene despierto). En esta etapa de la vida, la fase en la que se puede empezar a dormir se retrasa, arrastrando a una hora tardía la WMZ. Tal zona es lo que explica que la especie humana no pueda elegir dormirse antes de cierta hora, ya que el cerebro promueve el estado de vigilia. Este es, en definitiva, el motivo por el que los adolescentes no se duermen a la hora que la convención social desea.

Kelley et al. (2015) publicaron un artículo en el que se explica, con datos procedentes de muy diversas investigaciones, la conveniencia de que las clases de secundaria y de los primeros cursos universitarios —siempre y cuando estén copados por menores de 20 años— empiecen a eso de las 10.00, 10.30 u 11.00 de la mañana. Es la misma propuesta que se hace en un estudio realizado en la Universidad de Minnesota. Tras investigar a más de 9.000 estudiantes en ocho escuelas de tres estados de Estados Unidos, [los especialistas del Centro de Investigación Aplicada para el Desarrollo](#)

Educacional de esta universidad afirmaron que “en Estados Unidos se está repensando el horario de las escuelas, la mayoría de las cuales empiezan las clases a las 7.15, porque cada vez hay más evidencia de los beneficios” (Porcel, 2014).

Fuera del ámbito académico, se ha observado que los conductores adolescentes (en Estados Unidos se puede conducir coches una vez cumplidos los 16 años) se ven, con relación al resto de grupos de edad, desproporcionadamente más implicados en accidentes durante las horas matinales.

Estudios como los aquí indicados, y que cada vez son más abundantes, constituyen un reto para nuestra rígida organización horaria escolar. Con los datos de que disponemos, las clases de secundaria deberían empezar a las 10.30. Retrasar tan solo una hora el comienzo de las clases —es decir, empezar a las 9.30, por ejemplo— plantearía un problema similar al terremoto del debate sobre la jornada escolar continua en la primaria. Un cambio así implicaría finalizar la jornada a eso de las 15.30 h (o 16.30 en los días o casos en que la jornada se prolongue), lo que supondría afrontar la ya casi irresoluble cuestión del almuerzo. Si este pudiera resolverse en una hora —o algo menos, aunque esto en España sería difícil y conocemos, tal y como lo explicaba Murphy (2015), los riesgos de comer en poco tiempo—, los profesores de secundaria podrían alegar que no desean lo que buena parte de sus compañeros de primaria ya han rechazado. En fin, mucho me temo que el bienestar del estudiantado quedaría, como suele ser habitual, en un modestísimo segundo plano.

1. 4. UN INTENTO DE SOLUCIÓN

Del mismo modo que nuestro marco legal consagra el derecho de padres y madres a elegir el centro educativo que les parezca, quizás cabría hacer lo mismo con la jornada escolar. Es igual de legítimo que una familia prefiera un tipo u otro de jornada. Es indiferente que se desee una u otra por no ir cuatro veces al colegio, por organizar otras actividades educativas para sus hijos o por lo que fuere. Cada familia podría tener la posibilidad de decidir qué tipo de jornada conviene a sus retoños. Imaginemos que una familia toma en consideración tres centros de línea dos (dos grupos por curso y de 25 alumnos

cada uno): el 1, el 2 y el 3. Estas son las plazas escolares que podrían ofrecerse en su entorno.

Esta familia prefiere la jornada continua, pero no estaría dispuesta por ella a irse al centro 3 porque está muy lejos de su domicilio. Si tuviera 3 posibilidades de elección marcaría estas opciones: 1C, 2C y 1P (C es continua y P Partida).

TABLA 3

Centro 1. Cercano	Grupo A	25 alumnos
	Grupo B	25 alumnos
Centro 2. No muy lejano	Grupo A	25 alumnos
	Grupo B	25 alumnos
Centro 3. Muy lejano	Grupo A	25 alumnos
	Grupo B	25 alumnos

Fuente: Elaboración propia.

De recibir el centro 1 un mínimo de 13 solicitudes (la mitad más uno de 25) del tipo 1C, esta familia vería satisfecha su primera opción. El segundo grupo del centro 1 sería igualmente de jornada continua si hubiera un mínimo de 38 solicitudes (25+13) de esta opción. Cada cierto tiempo —cada curso o cada dos cursos— las familias tendrían la posibilidad de solicitar cambio de jornada.

No se me escapan los posibles problemas —además de los administrativos— de poder contar con dos tipos de jornada en un mismo centro. Podría suceder que la opción por una u otra jornada diera lugar a una divisoria social y/o que los profesores con más antigüedad prefirieran los grupos de jornada continua —con lo que al final quizás las familias elegirían en función del profesor—.

Las ventajas, sin embargo, son considerables: concede libertad de elección y de retractación a las familias en una cuestión sobre la que pueden decidir individualmente y se pone punto y final a los terribles enfrentamientos que se han vivido en tantos centros.

2. UNA NUEVA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL CURSO: EL CALENDARIO ESCOLAR DE CANTABRIA

La Comunidad Autónoma de Cantabria aprobó en junio de 2016 un nuevo calendario escolar que dio comienzo en el curso 2016-2017. La principal novedad consistió en la introducción de dos semanas no lectivas: una a comienzos de noviembre y otra en la segunda quincena de febrero. Al hilo de esta modificación se acometieron dos cambios adicionales. El primero fue la implementación de dos nuevas evaluaciones, cada una de ellas vinculada a los nuevos periodos no lectivos, y el segundo fue el paso de los exámenes de septiembre a junio. Pese a que este calendario se ha discutido en diferentes comunidades autónomas, ninguna ha seguido el ejemplo cántabro.

En mayo de 2017, el Consejo Escolar de Cantabria (CEC) publicó un informe valorativo de la experiencia del primer año del nuevo calendario.

Apenas contamos en España con experiencias previas sobre modificaciones del calendario escolar. La más parecida podría ser la de la denominada Semana Blanca (tres días laborables consecutivos convertidos en no lectivos en el mes de febrero) que se implantó en algunas comunidades autónomas.

Muy poco es lo que sabemos sobre si pudiera ser mejor trasladar los exámenes de recuperación de septiembre a junio o si las dos nuevas evaluaciones de tipo cualitativo generadas por los dos nuevos periodos no lectivos conducirán a una mayor calidad educativa.

2. 1. JUSTIFICACIÓN DEL NUEVO CALENDARIO

La razón aducida para este cambio es la acumulación de cansancio. La investigación sobre calendarios escolares avala estas pausas, las cuales incluso podrían ser de mayor duración. Así, Testu (2008) propone un calendario en el que tras siete semanas lectivas consecutivas se realice un descanso de dos semanas seguidas. Testu señala que un periodo superior a esas siete semanas conduce a un cansancio que se traduce en un tiempo de aprendizaje escasamente productivo, a lo que añade que —en todo caso— una vez transcurrido un periodo de entre cuatro y siete días de descanso, los menores recuperan el ritmo de sueño y vigilia.

Se han detectado ciertos periodos de vulnerabilidad y de menor rendimiento que aconsejan las pausas semanales. Este es el caso de los meses de noviembre, marzo y, muy especialmente, febrero. Tal y como

demuestran Delvolvé y Davila (1994) en su investigación con alumnos de entre 10 y 12 años, las destrezas relacionadas con la memoria son un 20 por ciento peores en febrero que en junio. No se sabe si se debe a la fatiga acumulada o a factores estacionales (la mayor morbilidad de este mes). En este sentido, el informe del CEC constata que “se deberá hacer un seguimiento de la calidad del descanso que pueda disfrutar el alumnado, en relación con las posibles evidencias que afecten a la mejora de la salud y bienestar físico y emocional del mismo” (CEC, 2017: 7).

2. 2. ¿QUÉ PODRÍAN HACER LOS ALUMNOS DURANTE ESTOS DOS NUEVOS RECESOS?

Establecer dos nuevos periodos sin clase —aunque sea manteniendo el mismo número de días lectivos al año— plantea el muy serio problema de cómo intervenir en la gestión que puedan hacer de su tiempo libre los menores. Esto es especialmente preocupante entre aquellos que proceden de entornos sociales no favorecidos. Los padres pertenecientes a los grupos sociales privilegiados dan por hecho que sus hijos participarán en actividades de ocio orientadas educativamente (Hille, Annegret y Schupp, 2014). Sin embargo, no parece que el uso que se haga de este tiempo de asueto sea una preocupación para el profesorado español. Una investigación constata lo siguiente:

Un 34 por ciento del profesorado afirma que los centros educativos no tienen ninguna responsabilidad —o muy escasa— en la educación del ocio de este colectivo; en definitiva, de sus propios alumnos. Que para un 37,9 por ciento se esté educando “algo” para el ocio y que para un 47,1 por ciento no se asuma en “nada” o “poco” esta tarea, pone de relieve la baja preocupación que esta temática suscita entre el profesorado; más aún, cuando un elevado porcentaje de los docentes —cercano al 75 por ciento de los encuestados— no considera que deban abrirse las instalaciones escolares los fines de semana o en las vacaciones (Caballo, Caride y Gradaílle, 2012: 52).

A esto hay que añadir que en este artículo se detecta que la mayoría del profesorado considera que el alumnado malgasta su tiempo libre con los móviles e internet. La investigación educativa considera muy importante que los menores dispongan de tiempos intermedios entre la escuela y la vida familiar. Qué se haga en ese periodo influye de modo considerable sobre el éxito escolar. “El tiempo intermedio permite a niños y niñas integrarse en una comunidad y construir una identidad personal y social en su entorno próximo.

[...] Resulta fundamental que la escuela se implique en aquellos dispositivos que proponen al alumnado actividades socioculturales de modo que se puede desarrollar una sinergia entre los tiempos escolares y los otros tiempos educativos de la vida del niño” (Cavet, 2011: 12).

Las actividades propuestas en estos dos nuevos periodos no lectivos podrían seguir la senda de la llamada educación a tiempo completo, tal y como sucede con la *Ganztagsschulen* (escuela a tiempo completo) en Alemania, en la que se pretende “complementar la actividad formativa de los centros de primaria y primer ciclo de secundaria incluyendo actividades fuera del horario lectivo [...] que tratan de involucrar a toda la comunidad educativa y al entorno socioeducativo de los centros” (Sintes, 2015: 49). El gobierno alemán ha apoyado la extensión de estas escuelas por medio de un programa llamado *El futuro de la educación y de los cuidados*. Uno de los objetivos clave es que en estas escuelas se desarrollen actividades de ocio disociándolas de los recursos familiares (Hille, Annegret y Schupp, 2014). Sin embargo, lo que el informe del CEC detecta es la sobrecarga de tareas y trabajos, especialmente para el alumnado de secundaria.

2. 3. LAS LARGAS VACACIONES DE VERANO

Esta nueva organización de los tiempos escolares no aborda una cuestión que sale a relucir en las investigaciones sobre calendarios: la duración de las vacaciones. España se encuentra entre los países de nuestro entorno cuyas vacaciones estivales son más prolongadas (11 semanas). En la investigación educativa, hay un neto consenso en que las vacaciones de verano no deben ser muy largas. Como demostró Heyns (1978) en su estudio —ya clásico— sobre esta cuestión, unas vacaciones tan extensas dan lugar a eso que se ha dado en llamar “el verano del olvido”. No solo se trata de que haya que dedicar una porción considerable del comienzo de curso para recuperar el nivel del final del anterior, sino que además esto es más difícil de conseguir con los alumnos procedentes de familias de bajo estatus socioeconómico (resultado de las desigualdades sociales en el acceso a recursos educativos durante el periodo estival).

Será fundamental afrontar la “brecha del verano” referida a las diferencias de resultados educativos entre ricos y pobres. Son varias las intervenciones posibles. Entre ellas se podrían incluir el aumento de

la jornada o del año escolar. Tanto Singapur como Corea del Sur han mejorado sus resultados en PISA en parte gracias al incremento del número de días lectivos [...]. Los programas digitales que contienen actividades educativas para realizar a lo largo del verano, así como la participación gratuita en programas de verano, podrían reducir la “brecha del verano” entre ricos y pobres (Boston Consulting Group, 2017: 33).

La asignatura de Matemáticas, no obstante, es inmune a estas diferencias sociales. Sin embargo, estas desigualdades se agrandan considerablemente en lo que se refiere a la habilidad lectora (Cooper, Valentine y Charlton, 2003).

En el caso de los Estados Unidos, se calcula que cada verano supone para los alumnos de menor estatus socioeconómico un retraso de tres meses con respecto al resto de sus compañeros (Smith y Brewer, 2007), de manera que en 5.º de primaria están dos años retrasados en lectura con respecto a sus colegas de clase media (Alexander, Entwisle y Olson, 2007). Esto es lo que explica que, desde la investigación educativa, se plantee que el estudiantado en situación de desventaja socioeconómica precisa un programa escolar anual (bibliotecas, planes de lectura, libros en casa).

En los Estados Unidos las propuestas de modificación del calendario han sido de dos tipos (Cooper, et al., 2003). La primera plantea el incremento del número de días lectivos so pretexto de que en este país tal número (175, como en España hoy en día) es menor que el de la media de los países más desarrollados. La segunda propone establecer ciclos de 9 semanas lectivas (e incluso 12) seguidas de 3 libres (o 4 si fueran 12 las lectivas). Como era de esperar, la modificación del calendario genera oposición entre ciertos grupos sociales. En este caso, las familias más acomodadas prefieren unas vacaciones más largas, ya que estas les permiten aportar a sus hijos un complemento educativo de calidad que les suministrará ventajas en la escuela.

En el caso cántabro, las modificaciones del periodo vacacional son mínimas. A lo sumo, el informe del Consejo Escolar señala que el “curso debería de iniciarse cuanto antes en el mes de septiembre y finalizarse lo más tarde posible en junio” (CEC, 2017: 19). La Consejería de Educación de Cantabria considera que su nuevo modelo de calendario es lo más habitual en nuestro entorno. Sin duda, es lo más frecuente en algunos países, pero no cabe decir, sin matizar, que sea lo habitual. En la mitad de los países de Europa el curso se inicia a comienzos de septiembre (Eurydice, 2016). A pesar de algunas diferencias, los países europeos muestran muchas

similitudes en lo que se refiere a la estructura del año escolar. En 11 países, normalmente da comienzo entre el 8 de agosto y finales de este mes. En 16 países, el año escolar empieza el primero de septiembre. En 4 naciones (Austria, Croacia, Irlanda y Eslovaquia) las clases comienzan en la primera semana de septiembre. En 9 países, la fecha de inicio suele ser a mediados de septiembre. Este es el caso de muchas naciones del sur de Europa (Chipre, Grecia, Italia, Malta, Portugal y Turquía), y también lo es de Bulgaria, Luxemburgo y Rumanía. En Malta, el alumnado vuelve a la escuela a finales de septiembre. En Alemania, España, Italia, Holanda, Polonia, Eslovenia y Suiza, el comienzo y el final del curso varían entre sus regiones. Aquellos países cuyo curso escolar comienza en agosto —o muy a principios de septiembre— son los más propensos a contar con varias semanas de asueto intercaladas a lo largo del año escolar (además de las Navidades y la Semana Santa, claro está).

El comparativamente alto número de horas lectivas en España —lo que es especialmente cierto en secundaria, pero no tanto en primaria— se ha convertido en una de las justificaciones para la introducción de las dos nuevas pausas del calendario de Cantabria.

2.4. MODIFICACIONES ADICIONALES INTRODUCIDAS POR EL CALENDARIO CÁNTABRO

Tal y como se señaló más arriba, los dos nuevos periodos no lectivos introducen dos cambios adicionales. Se trata de dos nuevas evaluaciones —correspondientes a las dos nuevas pausas— y el paso de los exámenes de recuperación de septiembre a junio. Estas evaluaciones pretenden convertirse en un elemento impulsor del cambio educativo, ya que propiciarían más encuentros entre el profesorado, al tiempo que se contempla el incremento de las evaluaciones como un elemento transformador. En principio, deberían ser de tipo cualitativo. Ramón Ruiz, consejero de Educación de Cantabria en la época en que se aprobó el nuevo calendario, declaró a El Periódico —ante la pregunta de sobre si este cambio supondría más exámenes— lo siguiente:

Lo que hemos dicho es que las evaluaciones de noviembre y de febrero han de ser cualitativas, de valoración. Las otras tres [antes de Navidad, de Semana Santa y de final de curso] sí serán cuantitativas, es decir, tendrán una calificación. Pero si efectivamente esto significa que se acaban haciendo más exámenes, tendremos que corregirlo. Nuestra intención es que estas paradas sirvan para hacer un alto y

para informar a las familias (Ibáñez, 2016).

El CEC reconoce que, pese a todo, ha habido una inflación de exámenes como resultado de los nuevos periodos de asueto. De hecho,

[...] buena parte del profesorado ha manifestado que las cinco evaluaciones llevadas a cabo han supuesto una sobrecarga de trabajo, tener que dedicar excesivo tiempo a exámenes y pruebas, así como algunas dificultades organizativas de funcionamiento en los centros. [...] también se ha constatado, de manera especial en la educación secundaria, el excesivo incremento del número de exámenes a que se ha visto sometido el alumnado (CEC, 2017: 8).

El segundo cambio adicional consiste en trasladar los exámenes de septiembre a finales de junio. Este es un debate que arrancó, al menos hace una década, en comunidades como Extremadura (la cual ha hecho un camino de ida y vuelta con las fechas de estas pruebas). No parece que dispongamos de investigación alguna que permita calibrar la conveniencia o no de trasladar los exámenes a junio. La evidencia aportada más arriba sobre el “verano del olvido” es lo que implícitamente lleva a la CEAPA a apoyar tal modificación (Pérez-Lanzac, 2016). Sin embargo, algunas entidades —por ejemplo, el Consello Escolar de Galicia (La Voz de Galicia, 2006)— se quejan de que el alumnado no tendría tiempo para preparar las pruebas a finales de junio o, incluso, comienzos de julio. Es por ello que el informe del CEC hace la siguiente consideración:

El curso debería de iniciarse cuanto antes en el mes de septiembre y finalizarse lo más tarde posible en junio, siempre que se aseguren los días suficientes para las tareas pedagógicas y organizativas que deben realizarse en los periodos previos y posteriores al inicio y fin de la actividad lectiva. Sería imprescindible que los exámenes extraordinarios se desarrollasen antes del periodo vacacional de verano (CEC, 2017: 19).

Los datos aparecidos en la prensa —de forma más bien dispersa— ratificarían, en general, la utilidad de este cambio de fechas. He aquí un par de citas al respecto:

Un ejemplo es Navarra, cuyos alumnos de bachiller ya acompañan sus evaluaciones a la universidad. La tasa de recuperación de materias en el 2014 es de un 36 por ciento, mientras que la de los alumnos de ESO y 1.º de bachiller, que mantenían la convocatoria de septiembre, se quedaba en el 25 por ciento (Montero, 2016).

Según los datos de Evaluación que maneja el departamento foral de Educación [de Navarra], por ejemplo en 2.º de bachiller, la efectividad de la convocatoria en septiembre sigue la línea de la que antes había en junio: las cifras, con variaciones leves, se mantienen en los últimos años entre el 42 y el 46 por ciento (Montañés y Aguinaga, 2016).

Sin embargo, en la Comunidad Valenciana los datos no son tan optimistas.

De acuerdo con las cifras oficiales del curso 2013-2014, los resultados de junio fueron similares a los de septiembre (Coll, 2015).

En definitiva, la modificación del calendario escolar acometida en Cantabria parece prudente. Los datos de que se dispone corroboran la conveniencia de establecer semanas no lectivas tras un periodo de siete lectivas consecutivas y, en consecuencia, habría que plantear esta reorganización del año escolar en toda España. Sin embargo, este nuevo calendario no aborda la cuestión, sin duda problemática, de las largas vacaciones veraniegas.

Parece claro que todas estas propuestas hubieran sido fácilmente mejorables de haber estado precedidas de un debate informado sobre el tema. No se ha aducido ningún estudio que avale ni una sola de las modificaciones propuestas. Sobre la necesidad de introducir pausas tras siete semanas de curso, se sabe lo suficiente como para recomendar su existencia. Sin embargo, y pese a que parece una medida altamente aconsejable, muy poco es lo que se conoce sobre las ventajas de pasar los exámenes de septiembre a junio.

El debate podría haberse enriquecido si se hubieran incorporado a él otros grupos profesionales. Así, a modo de ejemplo, en Francia las modificaciones de los horarios han contado con el asesoramiento de la Academia Nacional de Medicina. Esto habría permitido fácilmente conectar el debate sobre los tiempos escolares con el más amplio y actual de los tiempos sociales y laborales.

No puede haber democracia sin demócratas. La escuela es el principal escenario en el que se forma el futuro ciudadano. Este será, en buena medida, el resultado del tipo de experiencias democráticas que se vivan en la escuela. En ella se entra en contacto con personas distintas a las de la propia familia y es el lugar donde se debería aprender a convivir con quienes son distintos a uno mismo.

Vivir en democracia es complejo. Hoy en día lo es mucho más. Si bien es verdad que los ciudadanos votan a un partido u otro, en realidad están votando al mismo tiempo por muy diferentes aspectos de enorme importancia. Es por ello que se requiere garantizar una educación de calidad —o de elite, si se me permite el oxímoron— para toda la población y no solamente, como hasta ahora, para una minoría selecta.

Lo cierto es que no se puede enseñar a ser demócrata. La ciudadanía se practica y para ello es preciso que el alumnado viva cotidianamente la democracia en sus centros educativos. Si la escuela no es democrática, es poco menos que imposible que formemos una ciudadanía que lo sea.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo dos cosas. La primera es que la educación obligatoria se organice de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Los centros escolares democráticos hacen una apuesta por la inclusión. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta.

El segundo requisito es que la vida de las aulas y la de cada escuela pivote en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo

a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere que se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños y de los adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz.

Lo que aquí se va a plantear es el modo en que las que podríamos denominar escuelas democráticas resuelven el problema de la construcción de una ciudadanía democrática. En este texto, el término escuelas democráticas se suma a la denominación acuñada por Apple y Beane en su famoso libro de título homónimo. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela de este tipo son las siguientes:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.
- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado, sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático (Apple y Beane, 1997: 21).

Sin duda, el término de escuela democrática puede sonar chocante tanto por defecto como por exceso. Se puede considerar, y seguramente con razón, que la escuela no puede ser democrática, puesto que en ella priman las jerarquías del conocimiento y de la mayoría de edad (madurez) del profesorado. Las escuelas democráticas son conscientes de esta realidad y su modo de funcionamiento refuerza y amplía tanto el conocimiento como la madurez del equipo docente.

De la misma manera, se podría considerar que, al menos en una sociedad democrática, todas las escuelas son igualmente democráticas: en ellas —en todo caso en las sostenidas con fondos públicos, es decir, las públicas y las

concertadas— existen órganos de control y gestión democráticos y se promueve la formación de una ciudadanía democrática. Como indicaban Collet y Tort (2016: 134), “creemos que equidad, democracia y justicia no pueden ser ‘cáscaras vacías’ o ‘nombres encapsulados’ en cuatro prácticas escolares prescritas a modo de receta médica”. Una escuela democrática va mucho más allá de estos meros formalismos: establece mecanismos de codecisión y de participación que implican a toda la comunidad educativa — profesores, padres y alumnos— en la confección de un proyecto educativo, en las actividades curriculares —qué y cómo aprender—, en la presencia de adultos distintos al profesorado en las aulas, en un contacto fluido y habitual con los recursos educativos del entorno, en dar más voz al estudiantado. Una escuela que se presentase a sí misma como antidemocrática no tendría cabida en nuestra sociedad.

A continuación, se describirán las experiencias de varias escuelas en las que he realizado un trabajo de investigación etnográfica²⁸. Se trata de los CEIP (Colegios —públicos— de Educación Infantil y Primaria) Trabenco (Leganés) y La Navata (Galapagar); y de los IES Vicente Cano (Argamasilla de Alba), Miguel Catalán (Coslada) y Arcipreste de Hita (Azuqueca de Henares).

El trabajo de campo consistió en lo siguiente:

- Observación participante de las aulas, los recreos, los patios, la biblioteca, las entradas y salidas del centro, las asambleas, las reuniones de profesores, las visitas, el comedor.
- Entrevistas a profesores y padres.
- Grupos de discusión con alumnos y padres.
- Lectura de documentación del centro: actas, Proyecto Educativo del Centro, diferentes proyectos, página web...

En su inmensa mayoría, los centros a los que adjudicamos la etiqueta de democráticos son públicos —y en esto coincido plenamente con lo analizado por Martínez Celorrio (2016)—. Pocos centros privados cabrían ser considerados democráticos, pese a que muchas de sus prácticas pudieran ser reconocidas como tales. Los privados cobran unas cuotas mensuales que excluyen a la población con mayores problemas educativos: no se dirigen a todos. Lo mismo cabría decir de casi todos los concertados. No es solo que

tiendan a no escolarizar a las minorías étnicas, sino que el confesionalismo religioso de la mayoría de ellos muchas veces adquiere un carácter excluyente.

Algunos de los centros —como es el caso del CEIP Trabenco— fueron creados en las postrimerías del franquismo, al margen de la escuela estatal, por cooperativas de padres o por fundaciones. El objetivo era desmarcarse de la escuela nacionalcatólica.

Otros proceden de una acertadísima iniciativa de los últimos años de gobierno del PSOE de Felipe González de la mano de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG). Se trata de los centros con proyecto. La propuesta es tan sencilla como osada. Algunos de los centros de nueva creación se ofrecieron a grupos de maestros y maestras que compartieran una idea sobre lo que debiera ser la educación. Este sería el caso del CEIP La Navata. Con el tiempo, muchos de estos proyectos han sido erosionados por la movilidad geográfica del profesorado de un centro a otro. Los docentes que fueron sustituyendo a quienes estaban en estos colegios no necesariamente se identificaban con sus proyectos educativos. Resulta fundamental destacar que este tipo de centros responde a una iniciativa autónoma por parte del profesorado, el cual entiende su profesión como un compromiso que va más allá de las estipulaciones del contrato de funcionario. Su nivel de autoexigencia es alto.

Desde el punto de vista de un profesor, que tienes que estar en constante movimiento... Esto de que aquí aprendemos todos que puede sonar a frase hecha o no sé qué, pero es que es tan cierto como que yo me he enfrentado a proyectos que proponen los chavales que es que tú partes de cero casi igual que ellos (entrevista a un profesor del CEIP Trabenco).

Por desgracia, son más bien pocos los centros de secundaria a los que podríamos considerar democráticos —o que empiezan a acercarse a la idea de escuela democrática—. En el caso del IES Miguel Catalán, la experiencia democratizadora se inicia al solventar de un modo dialogado sus problemas de convivencia. En la medida en que el centro es capaz de sustentar una convivencia basada en unas normas elaboradas democráticamente, es decir, con la intervención de los alumnos y las alumnas, se descubre que se avanza mucho más trabajando conjuntamente que haciéndolo cada profesor o profesora en su aula o ignorando sistemáticamente la voz de los estudiantes. De la mano de la resolución negociada de los conflictos se llega a la negociación de los métodos de enseñanza y a la relativización de los

contenidos curriculares.

Cuatro son los principales aspectos que se podrían destacar en las escuelas democráticas: la aventura de investigar (que se traduce en el trabajo por proyectos, lo que implica el uso intensivo de muy diversas bibliotecas y de las TIC, así como una relación fluida y constante con el entorno), la creación de escenarios deliberativos (mediante las asambleas, la exposición y comentario de noticias y —en general— el aprendizaje cooperativo), el énfasis en el trabajo en equipo (sin que ello vaya en detrimento del trabajo individual) y la promoción de una convivencia democrática (a través tanto de la elaboración consensuada de las normas de convivencia como de su aplicación).

1. LA AVENTURA DE INVESTIGAR

Los aprendizajes arrancan de lo que los alumnos saben, de su propio mundo, su familia, sus amigos, sus experiencias. El trabajo y la investigación, a partir de proyectos sobre temas libremente elegidos por el alumnado, se convierten en la clave de bóveda de los aprendizajes auténticos. Los proyectos permiten a los alumnos estudiar en profundidad determinadas cuestiones al tiempo que han de investigar en torno a ellas.

El trabajo por proyectos es toda una apuesta en favor de la integración curricular. Un proyecto es un área de interés —un tema, si se prefiere— en torno al cual se pueden hacer girar todos o la mayor parte de los contenidos que se desean desarrollar en un curso o una parte de él. Además, los proyectos tienen la enorme virtud de conectar la docencia y las inquietudes cognitivas en todas las aulas del centro. No solo eso: son capaces de provocar la implicación de las familias, las cuales son invitadas a aportar ideas y materiales al hilo del desarrollo de los proyectos. Este tipo de trabajo supone una ocasión extraordinaria para desarrollar los contenidos curriculares a partir de las inquietudes de los alumnos, los cuales deciden sobre qué han de investigar. En un formato asambleario, se plantean diferentes temáticas y se termina por elegir una. Así es como el CEIP Trabenco explica en su web esta actividad: “A través de los proyectos de trabajo, los alumnos/as de todos los niveles pueden participar en su propio proceso de aprendizaje tomando decisiones sobre el tema a trabajar, las preguntas a resolver, los recursos a

utilizar y los lenguajes a través de los cuales plasmar lo aprendido. De esta forma, el niño/a aprende a aprender”²⁹.

A modo de ejemplo, en el caso del colegio La Navata, en un trimestre se trabajó sobre los medios de comunicación. Cada aula decidió centrarse en algún aspecto de estos: la prensa, el cine, los satélites, etc. Todo el colegio pone de manifiesto que se desarrolla este tema. Se crea un lema (“conecta, contacta y comparte”) que aparece rotulado en el vestíbulo de entrada; los niños de sexto curso lo imprimen en las camisetas de su viaje de fin de estudios y es el tema principal de la fiesta de carnaval. Durante unos días, la biblioteca —también llamada desván— se convierte en una exposición de medios de comunicación cuyos materiales son aportados por los padres y madres y familiares (es increíble la cantidad de objetos que se pueden reunir cuando se cuenta con el entusiasmo de la gente). La prensa local se hace eco de esta exitosa exposición. Algunos viernes por la tarde se proyectan películas sobre las cuales se está hablando en las aulas. Las salidas de la escuela —por ejemplo, al museo de Telefónica— están relacionadas con el proyecto. Las visitas que reciben también están en la misma órbita. La pausa del mediodía se dedica a una reunión en la sala de profesores con profesionales que trabajan en un conocido programa de radio. Es decir, se desarrolla un intenso sentido de pertenencia, de comunidad de aprendizaje, del que resulta difícil sustraerse. En una de las dos aulas de 3.º de primaria se propuso trabajar a lo largo de un trimestre sobre el cine. La actividad da comienzo con la profesora desplegando una hoja enorme sobre la pizarra en la que va tomando notas de las ideas que verbalizan los alumnos: “Antes el cine era en blanco y negro o mudo”, “se podía ver dentro del coche en un autocine”, “había que utilizar una manivela para que se vieran las películas”, “¿quién inventó el cine?”... A partir de aquí, la maestra se encarga de organizar tales ideas para poder trabajar el proyecto.

Algunos centros de secundaria también han empezado a trabajar en la línea de la globalización curricular. El IES Arcipreste de Hita realizó una experiencia que incumbió a los grupos de 3.º de la ESO. Aquí se agruparon las asignaturas en tres ámbitos: uno de carácter lingüístico (Lengua, Inglés y Francés), otro de ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y el tercero referido a otras formas de expresión (Educación Física, Tecnología y Música). Los profesores y profesoras de cada uno de estos tres ámbitos tenían una reunión semanal de coordinación. Durante un periodo de

un curso trabajaron la cuestión de las proporciones áureas en todas las asignaturas. No es tanto que el grueso del currículum gire en torno a esta cuestión como que este aspecto se trabaje desde el punto de vista de cada una de las asignaturas. Como es obvio, Matemáticas es la materia que más se presta a este contenido. De paso, se alientan reflexiones sobre la historia de las matemáticas, la filosofía, etc. El camino hacia las historias del arte y de la ciencia es bien claro. Por el hilo de un aspecto aparentemente situado en un rincón del currículum se saca el ovillo de un universo infinito de conocimientos y de inquietudes.

En un escenario de estas características, la biblioteca, la consulta y la lectura de libros de muy diferente tipo se convierten en las verdaderas protagonistas de los aprendizajes. Es lamentable el contraste que se detecta entre el uso de las bibliotecas en primaria y en secundaria, reflejo del excesivo peso de la cultura academicista en esta última y de la terrible dependencia del libro de texto. Este material suele ser muy restrictivo de la diversidad. A modo de ejemplo, en una de las sesiones convencionales observadas de Geografía en un grupo de la ESO, el libro analiza las pirámides de población de España y de Suecia, pese a que en el aula no hay ningún sueco y sí varios marroquíes, rumanos y latinoamericanos que saldrán de clase sin saber nada sobre las pirámides poblacionales de sus respectivos países o sin la posibilidad de haber buscado y aportado conocimientos sobre tal cuestión.

La biblioteca del aula es uno de los elementos fundamentales de la democratización del conocimiento. La variedad de libros que aquí se puede consultar permite atender multitud de intereses y capacidades lectoras. Hay libros con predominio de imágenes o de texto. Quizás se note una mayor preferencia de los varones por los cómics y de las niñas por los libros con más texto y de mayor tamaño. La cosa no acaba aquí. En primaria se usa también la biblioteca de centro. En los institutos igualmente hay biblioteca, pero su uso rara vez se conecta con el desarrollo curricular. Algunos centros de primaria también se aprovechan de la biblioteca pública más cercana, de manera que todos sus alumnos son socios y usuarios activos de esta.

En el CEIP Trabenco se opta por la abundancia de libros en las bibliotecas de aula, de centro y del entorno (desde las públicas a las particulares en los hogares), sin olvidar el uso de internet. Así se explica en la página web del centro: “El libro de texto nos ofrece una selección cultural sesgada y

establece un nivel de contenidos uniforme para todos los niños/as. Por ello, utilizamos libros de texto como material de consulta y con diversidad de editoriales, y contamos con otros recursos para obtener información sobre los temas que trabajamos: enciclopedias, revistas, vídeos, páginas web, periódicos, entrevistas”.

Lo mismo que se dice de las bibliotecas es aplicable al uso de las TIC. El siguiente ejemplo procede de una clase de Matemáticas de 2.º de la ESO en el IES Vicente Cano. Lo que aquí se explica es una prueba obvia de que una asignatura aparentemente abstracta, abstrusa y arcana como las Matemáticas puede convertirse en algo vivo, conectado con la realidad cotidiana y que sirve para explicar acontecimientos y objetos con los que la gente tropieza sin darse cuenta. Esta es la función del artista y del científico: hacernos ver lo que tenemos delante de las narices y que no somos capaces de percibir, permitirnos ver el mundo con unos ojos mucho más abiertos y plenos de entusiasmo. Se trata de una actitud de la que los estudiantes se contagian con una facilidad pasmosa. En la sesión observada se va a trabajar el tema de las parábolas. Los alumnos se organizan por grupos, de manera que todos pasan por los tres ordenadores del aula. El profesor invita a que los chicos y las chicas se expliquen con sus propias palabras. Entre medias anuncia que desea planificar con ellos las dos sesiones que quedan antes de las vacaciones de Semana Santa.

El profesor explica sentado desde uno de los ordenadores rodeado por un público atento. Continuamente solicita razonamientos: “¿Qué hace una parábola?”, “¿podría encenderse una cerilla situada en el foco de la parábola?”, “¿dónde habéis visto cerca de vosotros una parábola?” En las webs por las que están navegando aparecen parábolas de visitas escolares que han realizado (el Oceanogràfic y la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia o las parábolas de Robledo de Chavela en Madrid). El profesor hace gala de una extraordinaria agilidad en la utilización de recursos. Pide a una alumna que le deje su collar para poder dar a conocer qué es una catenaria. Explica las bóvedas en arquitectura para lo que se remite a las viviendas típicas (los antiguos bombos que servían para guardar ganado y de refugio de pastores) que hay en las proximidades de Argamasilla.

Al hilo del ritmo trepidante de las explicaciones, el profesor se ríe con los alumnos, solicita su opinión, reformula sus palabras, a veces las recoge tal cual, plantea las dudas que a él le surgen a partir de las inteligentes

observaciones de los estudiantes, señala que las afirmaciones que hacen son parcialmente verdaderas y les invita a ir más allá. Tiene respuestas ingeniosas para cualquier cuestión aunque, cuando es el caso, manifiesta su ignorancia, fruto inevitable de una enseñanza abierta al mundo, y pide la opinión de los alumnos para que le den pistas. Trata continuamente de partir de lo que saben los estudiantes. Pese a todo, de vez en cuando ha de llamar al orden, lo que hace con un tono afable a la vez que enérgico. Al visitar algunas de las webs se encuentran con contenidos que son de 4º. de la ESO, pero que estos estudiantes ya conocen. Todo ello es un argumento en favor de que la experiencia iniciada en este instituto habría de abarcar a toda la ESO.

La aventura de la investigación lleva a estos centros a mantener un contacto fluido y constante con el entorno. En la sociedad del conocimiento cada vez hay más escenarios educativos. Si, como parece claro, hay más conocimientos fuera que dentro de la escuela, ¿por qué quedarse encerrados en ella?, ¿por qué no aprovechar los recursos educativos del entorno, desde la propia naturaleza, la ciudad, el barrio, los museos, los cines o los teatros? Y lo mismo cabe decir con respecto a la entrada del entorno en la escuela. En la película de Alain Tavernier, Hoy comienza todo, un padre lleva su camión a la puerta de la escuela ante la mirada entre sorprendida e inquisitiva de los niños y las niñas de la escuela de su hijo. Ejemplos de este tipo son el pan nuestro de cada día en estas escuelas, especialmente en primaria, hasta el extremo de que algunas personas que critican estas experiencias consideran que el alumnado pasa más tiempo fuera que dentro de la escuela. No es cierto. Pero, ¿qué habría de malo en que así fuera?

En este volcarse hacia el exterior, se puede citar la experiencia del aprendizaje-servicio del que el IES Miguel Catalán es pionero. Así lo explica, Juan de Vicente, orientador en este centro:

El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza-aprendizaje que une dentro de un mismo proyecto dos elementos: los aprendizajes que hacemos en el aula en las diferentes asignaturas con la realización de un servicio a la comunidad. Un servicio que responde a necesidades sociales o a conculcación de derechos. Porque a veces no se cumplen esos derechos sociales. Y lo interesante no es solo que tiene aprendizajes y tiene un impacto, una acción sobre la comunidad, sino que gracias a que hay una acción sobre la comunidad, a que hay un servicio, los aprendizajes se hacen vivos, se hacen funcionales, sirven para algo, salen del libro, salen de la pantalla del ordenador y cobran sentido. Sirven para transformar una situación (Vicente, 2018)³⁰.

Las modalidades de aprendizaje-servicio son las siguientes: participación

ciudadana, promoción de la salud, encuentro intergeneracional, medioambiente y cooperación internacional (Vicente, 2019: 327-330).

Las destrezas desarrolladas para estos temas específicos dotan a los alumnos de herramientas conceptuales y analíticas que les permitirán enfrentarse a cualquier otro tipo de temática. De esta manera, los alumnos aprenden a buscar información (lo que supone leer en fuentes diversas), a sistematizarla, a compartirla con los demás, a exponerla, a hablar en público. Posibilitan, además, una fácil y natural conexión con el entorno: visitan exposiciones relacionadas con el tema, museos; y reciben visitas de personas expertas. Así es cómo lo explica la web del CEIP Trabenco:

Los procedimientos de innovación y de investigación en el aula están presentes en nuestra escuela. Enseñar y aprender desde esta óptica supone asumir los principios constructivistas y, por tanto, priorizar metodologías que procuren la curiosidad, la búsqueda, el planteamiento de hipótesis, la reestructuración de lo aprendido, la autonomía... También supone, desde la labor del profesorado, investigar los problemas de la práctica del aula, reflexionando y avanzando en el desarrollo profesional.

Niños y niñas son muy conscientes de cómo se enseña y qué se aprende en los centros innovadores. Llama poderosamente la atención el elevado grado de identificación con el proyecto por parte del alumnado. El contraste con la forma de aprender en otros colegios contribuye a que sean capaces de explicar con enorme precisión en qué consisten los aprendizajes que llevan a cabo. Esto es lo que dice uno de sus alumnos: “Aquí se aprende a analizar. Si no analizas es como si tu cerebro almacenase escombros. Lo que aprenden [los niños de otros colegios] no lo utilizan en la vida real. Solo sirve para sacar buenas notas, para que el profesor sea tu amigo y no para analizar el mundo y crear uno nuevo” (Grupo de discusión con alumnos de 3.º, 4.º y 5.º del CEIP Trabenco).

La forma de evaluar estos conocimientos y destrezas difiere de lo que es habitual en otros centros. En el CEIP Trabenco se practica una evaluación continua y genuina que sirve para profundizar en el proceso de aprendizaje. No hay exámenes. Las notas que se suministran a los niños son de tipo cualitativo. Cosa distinta es que no quede más remedio que transformarlas en notas convencionales para esquivar las exigencias de la administración educativa. Tales calificaciones son consideradas como irrelevantes, como una suerte de señuelo que empuja al alumno a querer saber qué tiene que hacer para conseguir el aprobado, a centrarse en lo que permite obtener buenas calificaciones y no en el aprendizaje auténtico. Aquí la esencia de la

evaluación está en la comunicación y en la retroalimentación que continuamente se genera y que permite un seguimiento exhaustivo del alumno.

2. LA NECESIDAD DE ESPACIOS Y DE TIEMPOS DELIBERATIVOS

Aprender a expresarse en público, a respetar los turnos de palabra y las opiniones de los demás, a trabajar en equipo, etc., son requisitos indispensables para construir una democracia. Justamente, esto es lo que se puede conseguir organizando espacios y tiempos dedicados a la deliberación. Sin duda, esto es más fácil de hacer en los centros de primaria que en los de secundaria. En el caso de la primaria, el profesor-tutor se encarga más o menos de la mitad del tiempo lectivo y eso facilita una mayor flexibilidad en la distribución de los tiempos. Los centros de primaria observados dedican un tiempo, nada más empezar las clases por la mañana, a la actividad llamada asamblea, en la que habitualmente varios alumnos exponen alguna noticia (la cual, normalmente, procede de algún diario o revista) a la que sigue un debate en torno a ella.

Lo deseable sería que todas las asignaturas tuvieran —al menos parcialmente— un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudiesen intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares. Por desgracia, sabemos que el grueso de la enseñanza consiste en que el alumno escuche y no tanto en que hable y sea escuchado.

Para que sea posible una convivencia armónica, para que la democracia sea una práctica cotidiana en nuestras vidas, es preciso que la gente sea capaz de expresarse con corrección tanto en privado como —sobre todo— en público, de escuchar con atención y cortesía a los demás y de participar en un debate civilizado.

En educación infantil está generalizada la asamblea como espacio en el cual el alumnado puede verbalizar sus experiencias, sus procesos de aprendizaje, sus sentimientos. En secundaria el espacio más parecido, al menos en teoría, sería el de las tutorías (a las que, dependiendo de las comunidades autónomas, se dedican una o dos horas a la semana). No se sabe

muy bien qué se hace en este tiempo. En muchas ocasiones no va más allá de ser una sesión de estudio.

En los colegios La Navata y Trabenco se celebran, como se ha indicado, asambleas al comienzo de la jornada escolar. Estas son un instrumento privilegiado del aprendizaje significativo. Si bien el término asamblea está sólidamente asentado en ciertas tradiciones pedagógicas, poco tiene que ver con lo que se entiende por tal en otros escenarios. No se trata de opinar a partir de un orden del día y desde ahí adoptar una decisión mediante el voto. Ocasionalmente podría ser esto, pero lo normal es que no sea así. Quizás deberíamos hablar de ágora, puesto que de lo que se trata es de propiciar un escenario en el que fluya la palabra ordenada del alumnado. Hay una obvia conexión con el método socrático de la búsqueda de la verdad mediante la palabra.

La asamblea consiste, básicamente, en que cada alumno presente alguna noticia. Esta puede ser una información convencional extraída de algún periódico —local o nacional—, de algún noticiario televisivo o de las propias vivencias de los alumnos. Se trata de que cada alumno explique con sus propias palabras lo que le ha llamado la atención de una parcela del mundo. Para ello ha de hacer un ejercicio de estructuración de la información. Pero se va más allá: lo normal es tratar de aventurar alguna explicación sobre por qué ocurre lo que ocurre.

Las asambleas constituyen el escenario privilegiado para que niños y niñas puedan llevar su mundo a las aulas. Cualquier aportación puede conducir a disquisiciones infinitas. Por ejemplo, en una asamblea del colegio La Navata de una clase de 5.º, una niña comentó que el mapamundi representaba más grande de lo que eran realmente a los países del norte y que eso se debía a su poder cultural. La profesora, en ese momento, no tenía ninguna respuesta para esa observación. Después del recreo fue capaz de explicar las diferentes maneras de representar el mundo y cómo el mapamundi convencional agranda este tamaño como consecuencia del despliegue sobre un plano de una esfera. No obstante, hay representaciones más ajustadas al tamaño real —las utilizadas en las navegaciones aérea y marítima— que la representación convencional.

El comentario de la prensa, en el que cada alumno selecciona una noticia y la comenta, presenta serias dificultades, especialmente las derivadas del léxico. No obstante, son una excelente ocasión para que la entrada del aire

fresco de la actualidad se combine con los aprendizajes básicos. Una sesión de este tipo exige que la profesora esté al tanto de lo que pasa en el mundo y sea capaz de suministrar una información veraz y una opinión convincente y elaborada.

En los centros de secundaria rara vez hay asambleas de este tipo. En su intervención en la Subcomisión de Educación del Congreso de los Diputados, el profesor de la Universidad de Girona, Jordi Feu, explicaba muy bien en qué consisten:

A menudo las asambleas de clase son concebidas como espacios y tiempos en los que se tramita información [...] inocua en la mayoría de los casos. Cuando se dedica un tiempo a discutir aspectos relacionados con la clase, el curso o el centro, se evita que se pueda hablar de temas polémicos o conflictivos, porque da la impresión que el conflicto no tiene que entrar en la asamblea. No se puede hablar mal de un profesor o una profesora, no se puede hablar mal del grupo clase o del centro, etcétera (Feu, 2017).

3. TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo por proyectos es en sí mismo una labor de equipo. Para llevarlo a cabo, el alumnado forma pequeños grupos —de entre cuatro y seis personas— que se encargan de abordar aspectos parciales del trabajo de todo el grupo —su clase, su curso o su ciclo—. No es extraño que este tipo de labor implique poner en contacto a alumnos de distintas edades.

Trabajar de este modo permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, de manera que el alumno avezado puede servir de mentor a sus compañeros de grupo. Es muy positivo que el alumnado verbalice contenidos de las asignaturas, que se comuniquen entre sí. Todo ello da lugar a un intenso ambiente de compañerismo. Además, el profesorado suele incitar a que sus alumnos compartan información.

En el IES Miguel Catalán es habitual trabajar formando los llamados grupos interactivos. Para ello el aula se organiza en pequeños grupos heterogéneos en los que se invita a participar como voluntarios a varios adultos o a estudiantes de los cursos superiores del propio centro —desde 4.º de la ESO a 2.º de Bachillerato— o de fuera de él. Cada uno de estos invitados se encarga de que en los subgrupos se produzcan interacciones, de manera que quien más sabe de una materia, o de un aspecto de ella, enseñe a sus compañeros. La persona invitada no tiene por qué saber del tema que se

está trabajando. Por ejemplo, en una clase de Matemáticas cada voluntario se encarga de organizar con cada subgrupo la resolución de dos de los diez ejercicios propuestos. La profesora circula de mesa en mesa resolviendo las dudas que se puedan plantear y explicando cómo se hacen los ejercicios.

Los voluntarios de los grupos interactivos proceden de distintos lugares:

- Alumnos de 2.º de bachillerato de la asignatura de Psicología que realizan la parte práctica de esta disciplina.
- Alumnos de 1.º de bachillerato y de 4.º de la ESO que dedican a esta labor sus horas de Religión o de Sociedad, Cultura y Religión.
- Alumnos en prácticas de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Miembros de la propia comunidad educativa: madres de alumnos, conserjes y otros profesores del centro.

Los resultados de todo ello no se han hecho esperar y, en general, el rendimiento —de acuerdo con los datos que maneja su departamento de orientación— ha mejorado notoriamente.

En este escenario, los alumnos más aventajados del grupo se convierten en mentores de sus compañeros. No es lo mismo que un profesor explique a que lo haga un compañero. Este último es alguien que acaba de acceder a los conocimientos en cuestión, los cuales, además, explicará con un lenguaje más próximo al mundo de sus compañeros que el profesor. A su vez, como ya decía Comenio —autor de la Didáctica magna—, quien explica, reelabora y refuerza sus conocimientos al pasar por el tamiz de la comprensión de los demás y del diálogo con ellos. “Hay veces que tus compañeros te ayudan a comprender mejor los problemas”, declaraba un alumno en las encuestas de valoración de los grupos interactivos.

4. CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Pese a que la ley parecía prever lo contrario, la clave de la participación democrática en estos centros no es el Consejo Escolar ni, en muchas ocasiones, la asociación de padres y madres. En el caso del CEIP Trabenco, parte de sus eternos problemas con la Administración educativa es que su

máximo órgano colegiado no es el típico Consejo Escolar con cinco padres y madres, cinco profesores y profesoras, el conserje, el representante del Ayuntamiento y el equipo directivo. Estos centros en concreto van más allá de la representación estamental que propuso la LODE y en ellos la voz de los padres y madres pesa tanto o más que la del profesorado. Estos colegios cuentan con una estructura de padres y madres delegados de aula, de manera que cuanto se plantea en el Consejo Escolar —o su equivalente— responde a una problemática colectivamente elaborada o detectada.

En lo que sí coinciden todos estos centros es en el intento de resolución democrática y dialogada de los conflictos. De hecho, en el IES Miguel Catalán es esto lo que ha permitido ir más allá para plantearse otra forma de organizar la enseñanza. Este centro decidió encarar sus problemas de convivencia implicando a sus alumnos, de modo que ellos mismos, cinco de cada aula, se convirtieran en mediadores. Estos son percibidos como personas de referencia para todo aquel que tenga problemas —entre otros, de integración— o se sienta acosado. Todo estudiante sabe que en este centro no está solo y que hay varias personas que se han ofrecido como voluntarias para escucharles y tratar de resolver sus problemas.

En los centros de primaria citados, las asambleas son el escenario privilegiado para la resolución de conflictos. Además de las asambleas de aula, en centros como La Navata o Trabenco, cada dos semanas tiene lugar —en la sala de profesores— una reunión de los delegados y delegadas de cada una de las aulas de primaria. En total, algo más de una veintena de niños hablan sobre los problemas globales del colegio. Los temas abordados suelen referirse a aspectos aparentemente tangenciales de la vida del centro: conflictos entre alumnos, reparto de las pistas del patio, comedor, efemérides diversas (por ejemplo, día del agua), propuestas para la vida familiar (por ejemplo, el día sin tele). Pese a todo, el núcleo duro de la vida en el colegio, lo que ocurre en el interior de las aulas, no suele ser objeto de discusión, pues aunque los profesores y profesoras del proyecto estarían encantados de que estos temas aflorasen, los alumnos no los suelen plantear.

CONCLUSIONES

Vivimos en tiempos de cambios sociales, económicos, políticos y culturales tremendamente acelerados. Si bien es cierto que hay centros escolares —los aquí presentados bajo la etiqueta de democráticos— que responden satisfactoriamente a tales cambios, casi todo parece apuntar a que la escuela está quedando desfasada con relación a la sociedad a la que sirve.

Si tomamos en consideración las exigencias del mercado de trabajo, tenemos que garantizar el éxito escolar para todo el alumnado. Tal éxito consiste en haber obtenido como mínimo el título de Bachillerato o el de Formación Profesional de Grado Medio. España está muy lejos de conseguirlo, incluso para la población activa más joven. No podemos condenar a nadie —y mucho menos a un porcentaje significativo de un grupo generacional— a ocupar de por vida los puestos de trabajo peor remunerados y más agotadores física y psíquicamente. Contar con un nivel mínimo de titulación educativa permite albergar la expectativa de cambiar de empleo, de prosperar y de continuar estudiando. Estamos en un escenario en el que quienes han nacido en este siglo tendrán una esperanza de vida cercana a los 100 años, lo que puede significar una vida activa media —con diferentes grados de discontinuidad— más larga que la actual y, en consecuencia, la necesidad de estar en condiciones de adaptarse a cambios laborales constantes. Como se ha mostrado en este libro, los datos de que disponemos apuntan a que es preferible el título de Bachillerato al de los CFGM. Cosa distinta sucedería si estos ciclos cambiaran sustantivamente sus contenidos y dejaran de ser una vía formativa para los alumnos de menor nivel —y, por tanto, estigmatizada—.

La ESO cuenta con un excesivo número de asignaturas y cada una de ellas trata de cubrir una cantidad prácticamente inabarcable de contenidos. A ello se añade, quizás como resultado de tal desmesura, el recurso a su mera memorización, que es, en el caso de España, excesiva. Es posible que esto

pueda guardar relación con el hecho de que el acceso a una parte muy significativa de los cuerpos de elite de la Administración se basa en la superación de exámenes en los que lo fundamental es haber memorizado centenares de temas. Esto es muy claro en las oposiciones, entre otras muchas, a abogados del Estado o a la judicatura. Se trata de una forma de promoción social que desincentiva que parte de nuestros estudiantes más brillantes y más trabajadores se dediquen a tareas en las que primen la innovación y la creatividad.

Son tantos los contenidos que hay que abarcar que muy posiblemente al profesorado —incluso al más innovador— no le quede más remedio que reducir la enseñanza a la transmisión de conocimientos a los alumnos. Es bastante probable que mucha de la responsabilidad sobre esta forma de actuar recaiga sobre la universidad. Al fin y al cabo, este es el lugar en el que se forman todos los docentes. Si lo que los futuros enseñantes ven en las aulas universitarias es a un profesor —mayoritariamente varón— encaramado a una tarima desde la que se dedica a perorar incansablemente, parece lógico que conviertan este proceder en su norma de actuación una vez que aterrizan en las aulas como enseñantes. Quizás debería haber dedicado un capítulo de este libro a la docencia universitaria. Sin embargo, no lo he hecho porque carecemos de investigaciones sistemáticas sobre la docencia en la universidad, institución en la que se pueden enseñar disciplinas tan dispares como la medicina o el diseño de videojuegos. E incluso dentro de una misma titulación puede haber una gran variedad en los modos de enseñar y de aprender. No es lo mismo, por ejemplo, aprender medicina en un hospital mientras se cursa un grado en esta disciplina que hacerlo en un aula convencional en el primer curso de esta carrera.

Una de las consecuencias de un currículo tan enorme es la sobrecarga de deberes —y de tiempo dedicado a su realización— que padece nuestro alumnado. Una vez más, tropezamos con tareas repetitivas carentes de interés y de relevancia para el futuro profesional de nuestros menores. En estas condiciones no resulta extraño que el modo en que nuestra administración educativa trata de comprobar el grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado no sea otra cosa que plantear la realización de test en los que se busca averiguar si el alumno es capaz de suministrar la respuesta acertada a las cuestiones planteadas. Las lecciones que podemos aprender sobre las pruebas externas en los Estados Unidos aconsejarían erradicar

definitivamente la tentación en que ha incurrido la LOMCE de implantar algo parecido en España.

Necesitamos un profesorado que se atreva a plantar cara a este sistema absurdo, capaz de conquistar cuotas de autonomía democrática que le permita cambiar el modo en que funciona la educación. Sabemos que el profesorado está insatisfecho con su formación inicial y —en el caso de la enseñanza pública— con unas oposiciones que no garantizan que quienes las aprueban sepan ejercer cabalmente la docencia. Por fortuna, y gracias a informes como el PISA, nos es factible conocer con relativa facilidad cómo hay países que son capaces de combinar una educación de excelencia con el éxito escolar para todos. Así sabemos que el sistema educativo finlandés destaca por el excelso cuidado que pone en la formación del profesorado desde el mismo momento en que quienes desean dedicarse a esta profesión entran en la universidad. Para ser un buen profesor no basta con haber obtenido notas altas en la secundaria superior o haber hecho un buen examen de selectividad. Se precisan otras cualidades a veces no tan fáciles de estandarizar. Quizás una entrevista —cosa que, sorprendentemente, sí se hace con los alumnos que desean acceder a la universidad por la vía habilitada para los mayores de cuarenta años— y la redacción de algún escrito pueden ser recursos de gran utilidad. A ello hay que sumar cuestiones —abordadas en este libro— como las del periodo de inducción, la asignación a un centro concreto o la formación permanente.

En lo que se refiere a las familias, hemos visto que el grado de participación en los mecanismos de control y gestión de los centros es, por decirlo de un modo suave, decepcionante. Más éxito parece tener el discurso favorable a la elección de centro. No obstante, tal señuelo en favor de la libertad —y a falta de medidas complementarias— se convierte en un elemento que agranda las ya de por sí enormes desigualdades sociales ante la educación.

Pese a no aparecer en los medios de comunicación como un tema estelar, la cuestión que más ha movilizado a padres y profesores ha sido la del paso de la jornada partida a la continua. Nunca —al menos en la historia reciente de España— se ha visto tal interés por parte del profesorado en informar —casi siempre sesgadamente— y movilizar a las familias, ni siquiera ante temas aparentemente mucho más importantes como pudieran ser unos cuantos de los tratados en este libro.

Mi impresión es que el grueso del debate educativo en España está anclado en problemáticas que vivimos desde el comienzo de la Transición (quizás se debe a que quienes tienen más capacidad para crear opinión eran jóvenes en aquel entonces). Pienso en cuestiones como la del porcentaje de escuela privada con respecto a la pública o la presencia de la religión. Sin duda, son temas que hay que abordar, pero esto se hace a costa de orillar otros, no menos importantes, como los de la repetición de curso, la inexistencia en la práctica de proyectos educativos de centro, el currículo excesivo o el modo en que se enseña. Creo que esto es algo que se ha visto muy claro en las más de ochenta comparecencias de representantes de la comunidad educativa y de muy diferentes especialistas en el Parlamento español a lo largo de 2018, con motivo del intento de un pacto sobre la educación. Las primeras correspondieron a los distintos grupos representados en el Consejo Escolar de Estado: sindicatos, patronales, confederaciones de padres, asociaciones de alumnos, etc. En ellas se abordaron, básicamente, las discrepancias que colean desde el inicio de la Transición. Las siguientes plantearon cuestiones radicalmente distintas como las de la escasa presencia de la educación física en nuestra escuela, la repetición de curso, los itinerarios escolares, la docencia de las Matemáticas, etc.

Ahora mismo, la sociedad española se encuentra en una situación de impasse. Cierta izquierda —en la que se incluye a quienes se denominan a sí mismos “la comunidad educativa”— desea un retorno al pasado anterior a la aprobación de la LOMCE, como si aquello fuera una arcadia en la que florecieron la escuela pública y la igualdad. En mi opinión, habría que aprovechar la coyuntura actual para replantearse el funcionamiento de la escuela pública —y preguntarse por qué no resulta atractiva para tantos de nuestros conciudadanos— y el de la escuela en general. Si bien es cierto que la escuela pública está abierta a todo el mundo, el fracaso escolar sigue allí también unas marcadas líneas clasistas, de las cuales la institución no parece sentirse responsable. Como hemos visto, la escuela —especialmente a la altura de la secundaria— se protege de los malos alumnos enviándolos a itinerarios educativos de segunda categoría.

Mientras tanto, la mayoría de nuestros alumnos salen de la educación secundaria superior sin saber expresarse correctamente por escrito y oralmente —y, además, sin poder hacerlo en un idioma extranjero—, de organizar un argumento, de saber buscar y sistematizar la información, de

explicar matemáticamente la realidad, de aplicar el conocimiento científico en la vida cotidiana, y sin haberse convertido en lectores habituales de libros y de periódicos de información general.

Tenemos multitud de ejemplos de países que han sido capaces de cambiar las tornas. Sin irse demasiado lejos, Alemania reaccionó frente a sus pésimos resultados en el primer informe PISA introduciendo cambios que se notaron al cabo de muy pocos años. Lo mismo cabe decir del reciente progreso de nuestro vecino Portugal.

Hay quien considera que la clave de nuestro malestar educativo radica en la proliferación de leyes que no son otra cosa que el fruto de la ausencia de un pacto educativo. Las leyes por sí solas no cambian la realidad. Pese a tanto cambio legislativo, la escuela funciona básicamente igual que hace décadas. Como hemos visto, las diferencias entre la derecha y la izquierda son difícilmente superables. La LOGSE fue una ocasión de oro para conseguir una educación de calidad para todos. Sin embargo, el poder político de la época no fue capaz de cambiar radicalmente el sistema de acceso a la profesión docente o de combatir los corporativismos en defensa de esta o aquella asignatura.

No se me escapa que vivimos tiempos difíciles en los que los grupos privilegiados —a los que yo mismo pertenezco— conciben la educación como una plataforma para que sus hijos hereden la posición social y el nivel educativo de sus progenitores. Cada vez es mayor la angustia que sienten las familias por los estudios de sus hijos, y en estas condiciones la idea del bien común salta por la ventana. Esto es lo que puede estar sucediendo en ciudades como Madrid —al igual que ha ocurrido en otras partes— con las políticas de distrito único de escolarización, las cuales conducen a la huida de las familias de clases populares más comprometidas con la educación de sus hijos hacia escuelas de barrios acomodados o que, simplemente, gozan de cierto prestigio.

PEQUEÑA GUÍA PARA EL LECTOR

A lo largo de este libro se citan muy diferentes informes y leyes educativas. Para que el lector no se pierda, describo brevemente en qué consisten.

INFORMES

Los principales informes referenciados provienen de dos instituciones: la primera es la OCDE y la segunda es la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

La OCDE es una organización de cooperación internacional que agrupa 36 países. Pese a que su interés primigenio recae en el análisis económico, sus informes educativos son cada vez más influyentes. El más importante, sin duda alguna, es el PISA, el cual valora las competencias en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias de alumnos de 15 años de edad —con independencia del curso en el que estén matriculados— en un número creciente de naciones (en la edición de 2018 participaron 79 países). Se lleva a cabo cada tres años (desde 2000) y en cada edición se presta especial atención rotativamente a una de las tres áreas anteriormente señaladas. En las últimas ediciones, y quizás debido a las críticas recibidas por centrarse en tan solo en estos tres ámbitos, se han ido incorporando nuevas materias, de manera que en 2015 se añadió la resolución colaborativa de problemas, o en 2018 la competencia lectora en un entorno digital. Aparte de visitar la web del programa PISA (en la que, además, es posible leer los estudios), se puede tener un buen conocimiento sobre este informe en los poco más de 20 minutos de la explicación suministrada por Andreas Schleicher, el coordinador de este programa, en una conferencia TED³¹.

España publica una edición en castellano del informe, el cual es de especial interés, ya que cada una de sus 17 comunidades autónomas cuenta

con su estudio regional.

Además de los voluminosos informes PISA, la OCDE ofrece unos pequeños cuadernillos llamados “PISA in focus”, en los que —como su nombre indica— se presta específica atención a algunos aspectos concretos de los informes. De este modo, se publican textos sobre temas como los deberes, la repetición de curso o la disciplina en las aulas.

Existe un tipo especial de informes PISA: el de grupos de centros educativos. Así, por ejemplo, en España se publicó en 2018 un estudio sobre 20 colegios de la Asociación de Colegios Privados e Independientes.

La OCDE también ha publicado un estudio al que familiarmente se conoce como el PISA de adultos, el PIAAC. Evalúa las competencias de personas de entre 16 y 65 años de 25 países en los ámbitos de comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. A esto se añaden datos relativos al uso que hacen de este tipo de competencias, tanto en su vida laboral como extralaboral.

El otro informe que realiza la OCDE es el TALIS. Se trata de una investigación en la que se pasa una encuesta a docentes y directores. Se abordan aspectos de la actividad de los profesores tales como su formación inicial y permanente, las evaluaciones que reciben, el modo en el que enseñan, la gestión de los centros escolares, etc. Se hace cada cinco años. Su primera edición es de 2008 y en su informe de 2018 han participado más de 45 países.

La segunda gran organización que publica informes periódicos es la IEA. Sus dos informes más importantes son el PIRLS y el TIMSS. En ambos participan 70 países. Las dos principales diferencias con respecto a PISA son la edad —o más bien el curso— de los alumnos encuestados (en el caso del PIRLS son alumnos de 4.º de primaria y en el del TIMSS, de 4.º de primaria y de 2.º de la ESO) y, sobre todo, que evalúa conocimientos curriculares —de lectura y de matemáticas, respectivamente— que han estudiado los alumnos en sus correspondientes países. En PISA no se evalúan los contenidos de las asignaturas, sino las competencias. EL PIRLS se efectúa cada cinco años y el TIMSS cada cuatro.

Para el lector español que desee saber más sobre estos informes, lo más aconsejable es acudir a la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Legislación

Son siete las leyes sobre educación preuniversitaria que ha tenido hasta

ahora la democracia española inaugurada con la Constitución de 1978, la cual consagra su artículo 27 a la cuestión educativa³².

La primera es la LGE, aprobada en 1970, en plena dictadura de Franco. Dictaminó que la enseñanza sería común hasta los 14 años —hasta el final de la EGB—. Configuró una educación secundaria dividida en una red general —BUP y COU— y una red de formación profesional.

Poco después de haber sido aprobada la Constitución, en 1980, la UCD de Adolfo Suárez sacó adelante la LOECE. Esta ley desarrollaba los mecanismos de participación en la vida de los centros y la libertad de enseñanza. El Tribunal Constitucional derogó buena parte de su articulado.

La siguiente ley fue la polémica LODE, aprobada en 1985. Derogó la LOECE. Creó el órgano colegiado llamado Consejo Escolar, tanto en los centros públicos como en lo concertados. Estos últimos que cobran carta de naturaleza a partir de esta norma, la cual consagra, precisamente, los conciertos educativos.

La siguiente es la LOGSE, aprobada en 1990 (cuando aún el PSOE gozaba de mayoría absoluta en el Parlamento) y viene a poner punto final a lo que quedaba de la LGE. Extendió el tronco común de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. La ley crea una nueva arquitectura de fases educativas: da lugar a una Educación Infantil que va desde los 0 a los 6 años de edad, la Educación Primaria abarca seis cursos, crea la ESO, de cuatro cursos de duración, a la que siguen o bien la salida del sistema educativo —los CFGM—, o bien un Bachillerato de dos años.

En 1995, un año antes de la llegada de Aznar a la Moncloa, el Parlamento aprobó la LOPEG, también conocida como ley Pertierra —epónimo del ministro de Educación de la época—. Modifica algunos aspectos de la LODE, como los referidos a la formación previa que se exige para ser director de un centro escolar. Consagró la necesidad de que los centros contasen con un proyecto educativo propio.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se aprobó en 2002 —el PP contaba con mayoría absoluta en el Parlamento— y nunca llegó a entrar en vigor —el PSOE ganó las elecciones de 2004—. Es una ley que limita severamente la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros e introduce itinerarios en la educación secundaria inferior para separar a los alumnos de menor rendimiento de sus compañeros más aplicados.

En 2006, una vez desbancado el PP del poder, el Parlamento aprueba la LOE (Ley Orgánica de Educación). Es básicamente una ley restauradora que convierte a la LOCE en un mero paréntesis.

La ley vigente —fruto de una mayoría absoluta del PP— es la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), también conocida como la ley Wert, por el nombre del muy polémico ministro de Educación que la promovió. Además de volver a los itinerarios propuestos por la LOCE, planteó —pero, nunca se llegó a aplicar— la realización de pruebas externas —denominadas reválidas— que serían la llave para obtener un título educativo —por ejemplo, el de graduado en la ESO o el de Bachiller—. Además, y en esto no se hace más que seguir la estela de la LOECE, restringe considerablemente la participación de la comunidad educativa hasta el punto de convertirla en una suerte de convidado de piedra.

Y con esto llegamos a la situación actual en la que el Parlamento, en el que ya no son mayoría las fuerzas conservadoras, aún no ha sido capaz de crear una ley alternativa a la LOMCE.

UNA BREVE NOTA SOBRE LA ORTOGRAFÍA

En ocasiones resulta particularmente peliagudo determinar cuándo deben escribirse con mayúscula o minúscula palabras como primaria, secundaria o bachillerato. En esto he seguido las instrucciones que aparecen en la web de Fundéu (Fundación del Español Urgente). Cuando se trata de la denominación genérica se utilizan las minúsculas (educación primaria, educación superior). Sin embargo, cuando se trata del nombre oficial, se escribe con mayúscula como, por ejemplo, la Formación Profesional Básica. A veces no está del todo claro cuándo se trata de lo genérico o de lo oficial. Esto ocurre muy especialmente con la palabra bachillerato. Fundéu aclara que cuando se nombra un curso específico se debe recurrir al punto abreviativo y a la minúscula (2.º de primaria).

SIGLAS

AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
AMPA Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos
ANPE Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza
BUP Bachillerato Unificado Polivalente
CAP Curso de Aptitud Pedagógica
CDI Conocimientos y Destrezas Indispensables
CEAPA Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos
CEIP Colegios de Educación Infantil y Primaria
CFGM Ciclos Formativos de Grado Medio
CONCAPA Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos
COU Curso de Orientación Universitaria
ECTS Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
EGB Educación General Básica
ESO Educación Secundaria Obligatoria
IALS Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos
IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
IEA Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
IES Instituto de Educación Secundaria
INE Instituto Nacional de Estadística
INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LGE Ley General de Educación
LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOECE Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
LOGSE Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEG Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAP Prueba de Aptitud Personal
PIAAC Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta
PIRLS Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora
PISA Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PMAR Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento
TALIS Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje
TIC Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TIMSS Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias

BIBLIOGRAFÍA*

- ABC (2017): “Los deberes escolares, la polémica que nunca se acaba entre los distintos estamentos educativos”, ABC, 2 de marzo.
- ABELL FOUNDATION (2003): “High Risk or High Time? A Critical Junction in implementing Maryland’s High-Stakes High School Assessment as a Graduation Requirement. History and background; problems and recommendations”. Disponible en <https://www.abell.org/reports/high-risk-or-high-time>
- ACCIÓN EDUCATIVA (2017): El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos, Madrid, Acción Educativa.
- ADECCO (2016): Informe Infoempleo Adecco 2015, Pozuelo de Alarcón, Adecco.
- (2019): Informe Infoempleo Adecco 2018, Pozuelo de Alarcón, Adecco.
- ALEGRE, M. A. (2017): Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?, Barcelona, Fundación Jaume Bofill.
- ALEXANDER, K.; ENTWISLE, D. y OLSON, L. (2007): “Lasting Consequences of the Summer Learning Gap”, *American Sociological Review*, 72, pp. 167-180.
- ÁLVAREZ, N. (2008): La situación de los profesores noveles, Madrid, Fundación SM-IDEA.
- ÁLVAREZ, P. (2016): “La mayoría de los españoles cree que hay demasiados deberes escolares”, *El País*, 7 de octubre.
- AMIAMA, J. F. (2013): “Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca” (tesis doctoral).
- AMREIN, A. L. y BERLINER, D. C. (2002): *An Analysis of Some Unintended and Negative Consequences of High-Stakes Testing*, Tempe, Arizona State University.
- (2002): “High-stakes testing, uncertainty, and student learning”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n.º 18.
- (2003): “The effects of High-stakes testing on student motivation and learning”, *Educational Leadership*, febrero de 2003, pp. 32-38.
- ANAGNOSTOPOULOS, D. (2003): “Testing and student engagement with literature in urban classrooms: a multi-layered perspective”, *Research in the Teaching of English*, n.º 38, pp. 177-212.
- ANDREOLI, V. (2008): Carta a un profesor, Barcelona, RBA.
- ANYON, J. (1999): “Clase social y conocimiento escolar”, en M. Fernández Enguita, *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona, Ariel, pp. 566-592.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- (1997): “La defensa de las escuelas democráticas”, en M. Apple y J. Beane, (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, pp. 13-47.
- ARRIBAS, M.^a y GIL, C. (2017): “Reflexiones del Consejo de Sabios acerca de los deberes escolares”, Las tareas escolares después de la escuela. Disponible en <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- ASENSIO, J. M. (1993): “El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar”, *El tiempo educativo y escolar*, Barcelona, PPU.

- AU, W. (2008): "Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education", *British Journal of Sociology of Education*, 29, pp. 639-651.
- (2009): *Unequal By Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, Nueva York, Routledge.
- AYRES, L. (1909): *Laggards in our schools; a study of retardation and elimination in city school systems*, Nueva York, Charities Publication.
- BAILÉN, E. (2015): *Cómo sobrevivir a los deberes de tu hijo*, Barcelona, Planeta.
- BARTH, P. (2003): *A Common Core Curriculum for the New Century*. Disponible en <https://www.eplc.org/CoreCurriculumEdTrust.pdf>
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
- BECKER, M.; LÜDTKE, O.; TRAUTWEIN, U. y BAUMERT, J. (2012): "The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: do academic-track schools make students smarter?", *Journal of Educational Psychology*, 104(3), pp. 682-699.
- BERGMANN, J. y SAMS, A. (2014): *Flipped Learning. Gateway to Student Engagement*, International Society for Technology and Education, s. l., ISTE.
- BISHOP, J. B. (2006): "Drinking from the fountain of knowledge: student incentive to study and learn. Externalities, information problems, and peer pressure", en E. A. Hanushek; S. J. Machin y L. Woessmann (comps.), *Handbook of the Economics of Education*, pp. 909-944.
- BLECH, J. (2012): *El destino no está en los genes. Un alegato contra el determinismo genético*, Barcelona, Destino.
- BLUM, S. (2016): *I Love Learning, I Hate School: An Anthropology of College*, Ithaca, Cornell University Press.
- BOALER, J. (2010): "When even the winners are losers: evaluating the experience of 'top set' students", *Journal of Curriculum Studies*, 29, 2, pp. 165-182.
- BOARD, E. (2015): "For Prisoners, a Path to Society", *New York Times*, 31 de julio.
- BOE (2013): *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa*, LOMCE. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- (2014): *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- (2015): *Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria*, 24 de febrero.
- (2017): *Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller*. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-6250
- BOOHER-JENNINGS, J. (2005): "Below the bubble: 'Educational triage' and the Texas accountability System", *American Educational Research Journal*, 42, pp. 231-268.
- BOSTON CONSULTING GROUP (2017): *The State of Social Mobility in UK*. Disponible en https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2017/07/BCGSocial-Mobility-report-full-version_WEB_FINAL.pdf
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- BRAUN, H. (2004): "Reconsidering the Impact of High-Stakes Testing", *Education Policy Analysis Archives*, 12: 1.
- BRINDUSA, A.; CABRALES, A. y CARRO, J. M. (2013): "Evaluación de un programa de educación bilingüe en España. El impacto más allá del aprendizaje más allá del idioma extranjero". Disponible <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>

- BROTONS, J.; GÓMEZ, R. y VALBUENA, R. (2002): Conocimiento del medio. 5º curso de primaria, Madrid, Anaya.
- BRUNAT, D. (2019): “Entrevista a Marlene Wind”, El Confidencial, 13 de mayo.
- BRYANT, A. (2013): “Entrevista a Laszlo Bock”, New York Times, 19 de junio.
- BURGO, P. (2010): “Entrevista a José María Segovia”, La Opinión A Coruña, 13 de noviembre.
- BURRIS, C. C. (2014): *On the Same Track. How Schools Can Join the Twenty-First-Century Struggle Against Resegregation*, Boston, Beacon Press.
- Burris, C. C., Heubert, J. P. y Levin, H. M. (2006): “Accelerating Mathematics Achievement Using Heterogeneous Grouping”, *American Educational Research Journal*, 43, 1, pp. 105-136.
- CABALLO, M.^a B.; CARIDE, J. A. y GRADAÏLLE, R. (2012): “Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España”, *Educación en Revista*, 45, pp. 37-56.
- CALERO, J. y CHOI, Á. (2019): Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña. Disponible en <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Immersion-Cataluna.pdf>
- CAMPBELL, D. T. (1976): *Assessing the Impact of Planned Social Change*. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.6988&rep=rep1&type=pdf>
- CAMPS, M. (2005): “Horario intensivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 344.
- CAPLAN, B. (2018): *The Case Against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- CAPRA, F. (1998): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Anagrama.
- CARIDE, J. R. (1993): *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- CARLIN, J. (2012): “A Nordic revolution: The heroines of Reykjavik”, *The Independent*, 21 de abril.
- CARNOY, M. y LOEB, S. (2002): “Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, pp. 305-331.
- CASTILLO, J.; FELIP, N.; QUINTANA, A. y TORT, A. (2014): “¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación institucional de los centros educativos”, *Profesorado. Revista de currículum y de formación del profesorado*, 18, 2, pp. 81-97.
- CAVET, A. (2011): “Les rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs”, *Dossier d'actualité de la VST*, 60. Disponible en <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/60-fevrier-2011-integrale.pdf>
- CEAPA (2016): *Fines de semana sin deberes*. Disponible en <https://www.ceapa.es/content/noviembre-2016-fines-de-semana-sin-deberes>
- CEC (2017): *Informe sobre el nuevo modelo de calendario*. Disponible en <http://www.consejoescolardecantabria.es/documents/4698170/4794512/INFORME-DEFINITIVO-CALENDARIO-ESCOLAR.pdf/f615f5b7-1999-a418-f430-98c974adda6c>
- CHALLAMEL, M. J., Clarisse, R. Lévi, F. ; Laumon, B. ; Testu, F. y Touitou, Y. (2017): *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Disponible en <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01571640/document>
- CHILDREN, S. T. (2016): *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deja a nadie atrás*. Disponible en <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- COATES, J. (2018): “Desperate parents cough up £5k for kids to pass 11-plus”, *Express*, 28 de septiembre.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2009): *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, Madrid, ANELE.

- COLL, J. (2017): “El tabú de la inmersión”, *El Periódico*, 5 de marzo.
- COLL, R. M. (2015): “Educación baraja devolver a septiembre los exámenes de recuperación de junio”, *Levante*, 9 de julio.
- COLLET, J. y TORT, A. (2016): “Hacia la construcción colectiva, y desde la raíz, de una nueva gobernanza escolar”, en J. Collet y A. Tort (coords.), *La gobernanza escolar democrática*, Madrid, Morata.
- COLLINS, A. (2017): *What’s Worth Teaching? Rethinking Curriculum in the Age of Technology*, Nueva York, Teacher College.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, Bruselas, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2013): BOCG-10-D-330. Disponible en <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERLST&BASE=pu10&DOCS=1-1&DOCOR DER=LIFO&QUERY=%28BOCG-10-D-330.CODI.%29>
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2004): *Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica*. Disponible en www.concejoeducativo.org
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2018): *El futuro del trabajo*, Madrid, CES.
- CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA (2015): *La opinión de los estudiantes sobre los deberes escolares*. Disponible en <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D096F1EB-B08C-4554-82D5-C402A27850AF/221905/230512ed70estudio.pdf>
- COOKSON, P. W. (2013): *Class Rules. Exposing Inequalities in American High Schools*, Nueva York, Teachers College.
- COOPER, H. (2007): *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*, Londres, Sage.
- COOPER, H.; VALENTINE, J. y CHARLTON, K. (2003): “The Effects of Modified School Calendars on Student Achievement and on School and Community Attitudes”, *Review of Educational Research*, 73, 1, pp. 1-52.
- COTEC (2015): *Informe 2015*, Madrid, Fundación Cotec para la Innovación.
- CROCKER, L. (2005): “Teaching for the Test: How and Why Test Preparation Is Appropriate”, en R. P. Phelps (comp.), *Defending Standardized Testing*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 159-174.
- CRUZ, J. (2006): “Entrevista a Álex Grijelmo”, *El País*, 24 de septiembre.
- DAHRENDORF, R. (1968): *Society and Democracy in Germany*, Londres, Weindenfeld and Nicolson.
- DELVOLVÉ, N. y DAVILA, W. (1994): “Effets de la semaine de classe de quatre jours sur l’élève”, *Enfance*, 47, 4, pp. 400-407.
- DERESIEWICZ, W. (2014): *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, Nueva York, Free Press.
- DIGITALES (2019): *El desafío de las vocaciones STEM. Por qué los jóvenes españoles descartan los estudios de ciencia y tecnología*. Disponible en <https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2019/09/Informe-EL-DESAFIO-DE-LAS-VOCACIONES-STEM-DIGITAL-AF.pdf>
- DURKHEIM, E. (1985): *Educación y sociología*, Madrid, Morata.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2006): *Estudio del currículum oculto antiecológico*. Disponible en https://spip.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf
- EDUCATION AND TRAINING COMMITTEE (2014): “Inquiry into the approaches to homework in Victorian schools”, *Parliamentary Paper*. Disponible en https://www.parliament.vic.gov.au/file_uploads/ETC_Homework_Inquiry_final_report_PWkrPPVH.pdf
- EL PAÍS (1984): “La desaparición de los ‘deberes’, novedad en el curso que hoy empiezan 7.000.000 de escolares”, 17 de septiembre.

- ESCOLANO, A. (2017): “Genealogía de los deberes”, Cuadernos de Pedagogía, 475, pp. 40-41.
- EURYDICE (2016): “The Organization of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education: 2016/17”, Eurydice Facts and Figures, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIEDADES DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS (2014): Informe sobre el currículo de la LOMCE. Disponible en https://www.fespm.es/IMG/pdf/Conclusiones_GT_Primeria_FESPM.pdf
- FEITO, R. (1990): Nacidos para perder, Madrid, CIDE.
- (2004): “¿En qué puede consistir ser un ‘buen’ profesor?”, Cuadernos de pedagogía, 332, pp. 85-89.
- (2006): “Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora”, Revista de Educación, 340, pp. 1147-1169.
- (2007): “El IES “Vicente Cano”: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega”, Revista de Educación 344, pp. 559-573.
- (2009): “Escuelas democráticas”, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2, 1, pp. 17-33.
- (2010): “Democracia y escuela”, Política y sociedad, 47, 2, pp. 47-61.
- (2011): Los retos de la participación escolar, Madrid, Morata.
- (2013) “El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad”, Revista de Educación, 360, pp. 338-362.
- (2019): “Comparecencias parlamentarias sobre el pacto educativo. Un intento de análisis sistematizado”, Nexo2, pp. 48-58.
- FEITO, R. y LÓPEZ RUIZ, J. I. (coords.) (2008): La construcción de escuelas democráticas, Barcelona, Hipatia.
- FEITO, R. y SOLER, V. (2011): “El colegio público Trabenco de Leganés: la aventura de aprender”, Contextos Educativos, 14, pp. 137-157.
- FERNÁNDEZ ENCUETA, M. (2001): La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua, Barcelona, Ariel.
- FEU, J. (2017): Comparecencia parlamentaria ante la Comisión de Educación y Deportes, 11 de julio. Disponible en http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-2 89.PDF
- FLAVIA, E. (2017): “La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente”, Politikon. Disponible en <https://politikon.es/2017/03/ 28/la-colaboracion-entre-profesores-como-modelo-de-apoyo-y-desarrollo-docente>
- FREIRE, P. (1970): Pedagogía del Oprimido, México, Siglo XXI.
- FULLER, R. B. (1981): Critical Path, Nueva York, St Martin’s Press.
- GAITHER, M. (2009): “Home Schooling Goes Mainstream”, Education Next, 9, 1.
- GALINDO, J. y MEDINA, O. (2015): “La dualidad en el sistema educativo español”, Politikon. Disponible en <https://politikon.es/2015/03/24/politikon-grafico-la-dualidad-en-el-sistema-educativo-espanol>
- GALLOWAY, M.; CONNER, J. y POPE, D. (2013). “Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools”, The Journal of Experimental Education, 81, 4, pp. 490-510.
- GARDNER, H. (2002): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender, Barcelona, Paidós.
- (2019): Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Barcelona, Paidós.
- GARICANO, L. (2015): “¿El fin de la clase magistral?”, El País, 2 de junio.
- GARRETA, J. (2009): La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado, Madrid, CEAPA.
- GARZO, G. M. (2008): “La educación de los niños”, El País, 15 de junio.
- GENERALITAT VALENCIANA (2016): Informe sobre jornada escolar. Disponible en https://intersindical.org/stepv/docs/informe_jornada_continua.pdf
- GESOP (2017): Encuesta del GESOP para SCC. disponible en

- https://www.societatcivilcatalana.cat/sites/default/files/docs/1034_GESOP_Informe_para_SCC_febrero_2017_castella.pdf
- GIEDD, J. N (2015): “¿Por qué a los jóvenes les atrae el peligro?”, *Investigación y Ciencia*, 467, pp. 15-19.
- GONZÁLEZ, S. (2008): “Los centros que separan a malos y buenos alumnos loan la práctica”, *El Periódico*, 11 de noviembre.
- GOYTISOLO, L. (2015): “El canon y la caspa”, *El País*, 9 de julio.
- GRATTAN INSTITUTE (2012): *Catching up: Learning From the Best Schools Systems in East Asia*. Disponible en https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_report_learning_from_the_best_main.pdf
- GUILL, K., LÜDTKE, O. y KOELLER, O. (2017): “Academic tracking is related to gains in students’ intelligence over four years: Evidence from a propensity score matching study”, *Learning and Instruction*, 47, pp. 43-52.
- HALLINAN, M. T. (2004): “The Detracking Movement Education”, *Education Next*, 4, 4.
- HANUSHEK, E. A. (2017): *Emulating Germany’s Apprenticeship System Won’t Make America Great Again*. Disponible en https://www.huffpost.com/entry/germany-apprenticeship-america-trump_b_594be9ebe4b0a3a837be16b5?guccounter=2
- HANUSHEK, E. A. y RAYMOND, M. E. (2004): “Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?”, *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, pp. 297-327.
- HANUSHEK, E. A. y WOESSMANN, L. (2005): *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. Disponible en <https://www.nber.org/papers/w11124>
- HANUSHEK, E. A.; SCHWERDT, G.; WOESSMANN, L. y ZHANG, L. (2017): “General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life”, *The Journal of Human Resources*, 52, 1, pp. 1-49.
- HATTIE, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Nueva York, Routledge.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (2004): *El clima escolar en los centros de secundaria*, Madrid, CIDE-MEC.
- HEYNS, B. (1978): *Summer Learning and the Effects of Schooling*, Nueva York, Academic Press.
- HILLE, A.; ANNEGRET, A. y SCHUPP, J. (2014): “Leisure Behavior of Young People: Education-Oriented Activities Becoming Increasingly Prevalent”, *DIW Economic Bulletin*, 1, 4.
- HOMS, O. (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- HORRIE, C. (2017): “Grammar schools: back to the bad old days of inequality”, *The Guardian*, 4 de mayo.
- HOSPIDO, L.; CRESPO, L.; FERNÁNDEZ, M. y MONTALBÁN, J. (2019): “¿Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada escolar sobre el rendimiento educativo?”, *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 86-90.
- HOUT, M. y ELLIOTT, S. W. (2011): “Incentives and Test-Based Accountability”, Education Committee, Washington D. C., National Academies Press.
- HUANG, M. (2009): “Do Public Exams Raise Student Performance? A Cross-National Difference-in-Differences Analysis”, *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 21, pp. 1-4.
- IBAÑEZ, M.^a J. (2016): “El cambio de calendario es una oportunidad para innovar en las aulas (entrevista a Ramón Ruiz)”, *El Periódico*, 1 de noviembre.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012): *Estudio Europeo de Competencia lingüística*, Madrid, INEE.
- JACKSON, A. y DAVIS, G. (2000): *Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st Century*, Nueva York, Teachers College.
- JACKSON, P. (1992): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

- JACOB, B. A. (2001): "Getting tough? The impact of high school graduation exams", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, pp. 99-121.
- JENSEN, B.; HUNTER, A.; SONNEMANN, J. y BURNS, T. (2012): *Catching up: Learning from the best schools systems in East Asia*, Melbourne, Grattan Institute.
- JONES, M. G.; JONES, B. D. y HARGROVE, T. Y. (2003): *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, Lanham, Rowman y Littlefield.
- JUANATEY, L. (2015): *¿Qué pasó con la enseñanza? Elogio del profesor*, Madrid, Pasos perdidos.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2017): *Deberes escolares (alumnado de 5.º de primaria y 3.º de ESO)*. Disponible en <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/participacion-educativa/guia-deberes-escolares-buenas-practicas-ensenanza-basica>
- KHAN, S. (2013): *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*, Nueva York, Hachette.
- KELLEY, P., LOCKLEY, S. W., RUSSELL G., FOSTER, R. G. y KELLEY, J. (2015): "Synchronizing education to adolescent biology: 'let teens sleep, start school later'", *Learning, Media and Technology*, 40, 2, pp. 210-226.
- KIRBY, P. (2016): "Shadow schooling. Private tuition and social mobility in the UK". Disponible en https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2016/09/Shadow-Schooling-formatted-report_FINAL.pdf
- KOHN, A. (2007): *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*, Boston, Da Capo Press.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2011): "Información, conocimiento y sabiduría: discurso de ingreso en la real academia de ciencias morales y políticas". Disponible en https://www.researchgate.net/publication/294672132_Informacion_conocimiento_y_sabiduria_discurso_de_ingreso_en_la_real_academia_de_ciencias_morales_y_politicas
- LAREAU, A. (1987): "Social class differences in family-school relationship: the importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 60, pp. 73-85.
- LA VOZ DE GALICIA (2006): "Propuesta para adelantar a junio los exámenes de recuperación", 10 de julio.
- LERENA, C. (comp.) (1986): *"Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión"*, Educación y sociología en España, Madrid, Akal.
- LLADÓS, J. (2019): "La nueva generación de tecnologías digitales en España. ¿Qué perspectivas laborales hay para después de la crisis?". Disponible en <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/nueva-generacion-tecnologias-digitale>
- LOCKHART, P. (2009): *A Mathematician's Lament*, Nueva York, Bellevue Literary Press.
- LÓPEZ, F. (2011): *La edad de la ira*, Madrid, Espasa.
- (2016): *Dilo en voz alta y nos reímos todos. Manual (gamberro) de supervivencia en secundaria*, Barcelona, Planeta.
- MARCHANT, G. J. y PAULSON, S. E. (2005): "The relationship of high school graduation exams to graduation rates and SAT scores", *Education Policy Analysis Archives*, 13, pp. 2-17.
- MARINA, J. A., PELLICER, C. y MANSO, J. (2016): *Papeles para un pacto educativo*, Madrid, Fundación Trilema.
- (2015): *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Disponible en http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_Profesion_Docente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. M. (2016): "Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo", en A. Blanco y A. Chueca, *Informe España 2016*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, pp. 43-84.
- MARTÍNEZ, J. A.; MUÑOZ, F. y CARRIÓN, M. (2008): *Lengua Española y Literatura, 4.º ESO*, Madrid, Akal.
- MARX, K. (1981[1852]): *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Moscú, Progreso.

- MCCLELLAND, D. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, pp. 1-14.
- MEIER, D. y SCHWARZ, P. (1997): "El colegio de educación secundaria de Central Park East: lo difícil es hacer que suceda", en M. Apple y J. Beane (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- MEIL, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- MERCHÁN, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES (2019): *Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018)*, Madrid, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- (2019): *Datos y cifras del sistema universitario español, 2018-2019*, Madrid, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE (2015): *Proyecto de real decreto por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria, y las características de las pruebas de las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:1ac8cae2-f84f-4046-a392-499ff2d7f1b7/proyecto-rd-evaluaciones-finales.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018): *Datos y cifras. Curso 2018-2019*, Madrid, Ministerio de Educación.
- (2019): *Criterios de promoción*. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria/informacion-general/evaluacion.html>
- (2014): *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- MONS, N. (2007): *Les nouvelles politiques éducatives*, París, PUF.
- (2009): "Theoretical and real effects of standardised assessment", *Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results EACEA, Eurydice*.
- MONTAÑÉS, G. y AGUINAGA, I. (2016): "Los exámenes de recuperación de Secundaria serán en junio desde 2017", 6 de mayo.
- MONTERO, P. (2015): *¡Está ardiendo una papelera! Diario de una directora de instituto*, Barcelona, Planeta.
- MONTERO, T. (2016): "La comunidad educativa pide que los exámenes de septiembre pasen a julio", *La Voz de Galicia*, 11 de junio.
- MORA, F. (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid, Alianza Editorial.
- MORÁN, C. (2005): "A xornada escolar na vida cotiá da infancia : análise da incidencia das modalidades de sesión 'partida-única' nos procesos de socialización infantil en Galicia". Disponible en <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/9645>
- MORRIS, A. (2011): "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, 65.
- MOUZO, J. (2019): "Cataluña rechaza a uno de cada tres aspirantes a maestro por bajo nivel", *El País*, 8 de agosto.
- MURPHY, K. (2015): "Why Students Hate School Lunches", *The New York Times*, 26 de septiembre.
- NICHOLS, S. L. (2007): "High-Stakes Testing: Does It Increase Achievement?", *Journal of Applied School Psychology*, 23, pp. 109-128.
- NICHOLS, S. L. y BERLINER, D. C. (2005): *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators through High-Stakes Testing*, Tempe, Arizona State University.
- (2008a): *Collateral Damage. How high-stakes testing corrupts America's school*. Cambridge, Harvard Education Press.

- (2008b): “Why Has High-Stakes Testing So Easily Slipped into Contemporary American Life?”, *Phi Delta Kappa*, 89, pp. 672-676.
- OAKES, J. (1985): *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press.
- OAKES, J. y GUITON, G. (1995): “Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions”, *American Educational Research Journal*, 32, 1, pp. 3-33.
- OCDE (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España, París, OECD*.
- (2013): *PISA 2012. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- (2014): “¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación?”. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>
- (2016): *Panorama de la educación. Indicadores de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.
- OECD (2011): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, París, OECD.
- (2011b): *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world 2011*, París, OECD.
- (2011a): *Strong Performers and Successful Reforms in Education. Lessons from PISA for the United States*, París, OECD.
- (2012a): *Education at a Glance 2012*, OECD, París.
- (2012b): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, París, OECD.
- (2012c): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, París, OECD.
- (2015a): *Skills Studies OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Spain 2015*, París, OECD.
- (2015b): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, París, OECD.
- (2018): *Equity in Education: Breaking down Barriers to Social Mobility*, París, OECD.
- OLSON, P. y BURNS, G. (1983): “Politics, class, and happenstance: French immersion in a Canadian context”, *Interchange on Educational Policy*, 14, 1, pp. 1-16.
- ORTUÑO, A. (2017): “Las empresas de extraescolares ya tienen su patronal para asaltar la jornada continua”, *Valencia Plaza*, 23 de enero.
- PAECHTER, M.; LUTTENBERGER, S; MACHER, D; BERDING, F.; PAPOUSEK, I; WEISS, E. y FINK, A. (2015): “The Effects of Nine-Week Summer Vacation: Losses in Mathematics and Gains in Reading”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 11, 6, pp. 1399-1413.
- PÀMIES, J. (2013): “El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona”, *Revista de Educación*, 362, pp. 133-158.
- PARSONS, T. ([1959] 1976) “La clase escolar: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Revista de Educación*, 242, pp. 64-86.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, I. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*, colección Estudios Sociales nº 5, Barcelona, Fundación La Caixa.
- PÉREZ-DÍAZ, V; RODRÍGUEZ, J. C. y FERNÁNDEZ, J. J. (2009): *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España*, Madrid, Funcas. Disponible en <http://www.asp-research.com/es/node/102>
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2010): “Diagnóstico y reforma de la educación general en España”. Disponible en <http://www.asp-research.com/es/diagn-stico-y-reforma-de-la-0>
- (2012): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*, Madrid, Fundación Europea Educación y Sociedad.
- (2018): “Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad, El prestigio de la

- profesión docente en España. Percepción y realidad, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 35-108.
- PÉREZ-LANZAC, C (2016): “Educación se plantea pasar los exámenes de septiembre a junio”, El País, 1 de junio.
- PERRENOUD, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó.
- (2007): Construire des compétences dès l'école, París, ESF.
- PETERSON, J. (1989): “Remediation is no remedy”, Educational Leadership, 46, 6. pp. 24-25.
- PIAGET, J. (1969): Psicología y pedagogía, Barcelona, Ariel.
- PLAKE, B. S. (2005): “Doesn't Everybody Know That 70% is Passing?”, en R. P. Phelps (comp.), Defending Standardized Testing, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, pp. 175-186.
- PONFERRADA, M. I. (2009): “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona”, Papeles de la economía española, 119, pp. 69-83.
- PONFERRADA, M., y CARRASCO, S. (2008): “Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas”, Revista d'estudis de la violència, 4, pp. 1-21.
- PORCEL, M. (2014). “¿Por qué los niños deberían empezar el colegio a las 10 y no a las 8?”, Huffington Post, 23 de noviembre.
- RAVITCH, D. (2009): “Time to Kill ‘No Child Left Behind’”, Education Week, 28.
- (2010): The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education, Nueva York, Basic Books.
- REICH, R. B. (2001): “Standards for what?”, Education Week, 20, pp. 64-65.
- RICA, S. DE LA G. y GONZÁLEZ, A. (2012): “Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora”, Madrid, Instituto Nacional de Evaluación, Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL, Ministerio de Educación.
- RIDAO, I. y GIL, J. (2002): “La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos”, Revista de Educación, 327, pp. 141-156.
- ROBINSON, K. (2009): El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo, Barcelona, Grijalbo.
- RODERICK, M. y NAGAOKA, J. (2005): “Retention under Chicago's high-stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless?”, Educational Evaluation and Policy Analysis, 27, pp. 309-340.
- RODRÍGUEZ, P. (2018): “Los padres de la inmersión que hablaban en castellano: ‘Era la única forma de que mi hijo aprendiera catalán’”, El Diario, 25 de febrero.
- ROMERA, J. J. (2010): Retrato canalla del malestar docente, Córdoba, Toromítico.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): Pygmalion en la escuela, Madrid, Marova.
- ROVIRA, P. (2017): “Jornada continua: solo el 25% de los alumnos participa en extraescolares”, Magisterio, 21 de febrero.
- RUBIO, A., SANMARTÍN, A. y RODRÍGUEZ, E. (2017): Las AMPAs en el sistema escolar español: cómo son, qué necesitan y en qué creen, Madrid, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- RUIZ I TARRACÓ, F. (2010): “Los centros educativos ante la rendición de cuentas: ‘lessons from America’”, La evaluación en los procesos de mejora y autonomía, 5, pp. 14-17.
- RUJAS, J. (2016): “Cómo juzga la escuela a las familias”, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9, 3, pp.385-396.
- RUNTE-GEIDEL, A. (2013): “La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA”, Revista Española de Educación Comparada, 21, pp. 249-282.
- SAHLBERG, P. (2011): “Lessons from Finland”, American Educator, 35, 2, pp. 34-38.
- (2015): “What makes Finnish teachers so special?”, The Guardian, 31 de marzo.
- SÁNCHEZ, C. (2019): “Alerta roja: la industria del automóvil da síntomas de fatiga”, El Confidencial, 2 de abril.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (2015): “Religión y educación: el ‘BOE’ ofende”, El País, 28 de marzo.
- SANMARTÍN, O. (2019): “Profesores de puertas abiertas”, El Mundo, 12 de marzo.

- SAVE THE CHILDREN (2016): Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil, Madrid, Save the Children.
- SCHANK, R. C. (2011): *Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save Our Schools*, Nueva York, Teachers College Press.
- SCHLEICHER, A. (2017): “Entrevista para EFE a Andreas Schleicher”. Disponible en <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/director-de-pisa-hay-que-disenar-los-deberes-para-no-hacerlos-con-padres/10004-3176288#>
- (2018): *World Class. How to build a 21st-century school system*, París, OECD.
- SINTES, E. (2012): *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Disponible en https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2017/11/informe_40.pdf
- (2015): *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*, Barcelona, Fundació Bofill.
- SIRECI, S. (2005): “The Most Frequently Unasked Questions About Testing”, en R. P. Phelps, (comp.), *Defending Standardized Testing*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 111-122.
- SMITH, M. y BREWER, D. (2007): “Stop summer academic loss: An education policy priority. MetaMetrics, Inc.”. Disponible en http://gradelevelreading.net/wp-content/uploads/2012/08/Stop-SummerAcademicLoss_MetaMetrics-Whitepaper.pdf
- SOLANO, T. (2017): “Deberes: la persistencia de la escuela de la memoria en la era de la comunicación”, en CAM, *Las tareas escolares después de la escuela*, Madrid, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- SPATARELU, E. M. (2017): “Evidence on Homework Efficiency in TIMSS Mathematics Achievement”, *Journal Plus Education*, 17, 1, pp. 60-70.
- STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP (2016): *Evaluating information: the corner Stone of civic online reasoning*. Disponible en <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>
- STEINBERG, L. (2014): *Age of opportunities. Lessons from the New Science of Adolescence*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- SZTABNIK, B. (2014): “Is Homework Helpful? The 5 Questions Every Teacher Should Ask”. Disponible en <https://www.edutopia.org/discussion/home-work-helpful-5-questions-every-teacher-should-ask>
- TAN, C. (2013): *Learning from Shanghai. Lessons on Achieving Educational Success*, Londres, Springer.
- TARABINI, A., JACOVKIS J. y MONTES, A. (2017): *Los factores de la exclusión educativa en España. Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*, Madrid, Unicef.
- TENTI, E. (2004): “La escuela y la educación de los sentimientos. Notas sobre la formación de los adolescentes”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 1, pp. 1-5.
- TESTU, F. (1992): *Cronopsicología y ritmos escolares*, Barcelona, Masson.
- (2008): “Rythmes de vie et rythmes scolaires: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques”, Elsevier Masson, Issy-les-Moulineaux.
- THÉLOT, C. (2004): “Pour la réussite scolaire de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot”, La documentation française.
- THOMAS, P. L. (2006): “The Cult of Prescription. Or, A Student Ain't No Slobbering Dog”, en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg (comps.), *What you don't Know about Schools?*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 103-113.
- THRUPP, M. y HURSH, D. (2006): “The Limits of Managerialist School Reform: The Case of target-Setting in England and the USA”, en H. Lauder, P. Brown. J. A. Dillabough y. A. H. Halsey (comps.), *Education, Globalization y Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 642-653.
- TIANA, A. (2011): “Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación

- obligatoria Española”, *Bordón*, 63,1, pp. 63-75.
- TORRES, A. (2017): “Entrevista a Francisco Mora”, *El País*, 17 de febrero.
- TRAUTWEIN, U. (2007): “The homework achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort”, *Learning and Instruction*, 17, pp. 372-388.
- TRILLING, B., y FADEL, C. (2009): *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TRUGEDA, G. (2015): “Contra los deberes”, *El País*, 19 de mayo.
- UTSET, M. M. (2006): “¿Qué nos pasa en secundaria?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 354, pp. 78-83.
- VALDÉS, M. (2019): “Cuando decimos que memorizamos, ¿quién memoriza?”. Disponible en <https://www.universidadsi.es/cuando-decimos-que-memorizamos-quien-memoriza/>
- VATTEROTT, C. (2009): *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*, Virginia, ASCD.
- VERGARA, J. J. (2017): “¡No mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje!”, en CAM, *Las tareas escolares después de la escuela*, Madrid, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- VERNER, C. y DICKINSON, G. (1967): “The Lecture. An Analysis and Review of Research”, *Adult Education Quarterly*, 17, 2, pp. 85-100.
- VICENTE, J. (2018): “Aprendizaje servicio”. Disponible en <https://www.bbva.es/general/aprendemos-juntos/juan-vicente-abad/index.jsp>
- (2019): “Sistemas de aprendizaje-servicio”, en J. M Avilés (comp.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría*, Barcelona, Graó, pp. 327-330
- VIDAL, F. y MOTA, R. (2008): *Encuesta de infancia en España*, Madrid, Fundación SM.
- VILARRUBIAS, M. (2012): *Sumar y no restar: razones para introducir una educación bilingüe en Cataluña*, Barcelona, Acantilado.
- (2019): *Por una ley de lenguas*, Barcelona, Deusto.
- VILCHES, A., y GIL, D. (2008): “PISA y la enseñanza de las Ciencias”, *Cuadernos de Pedagogía*, 381, pp. 81-84.
- WAGNER, T. (2010): *The Global Achievement Gap. Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it?*, Nueva York, Basic Books.
- WALKER, R. (2012): “Study suggests homework of little value to younger students”. Disponible en http://www.abc.net.au/am/content/2012/s361_7243.htm
- WALLENBORN, M. y HEYNEMAN, S. P. (2009): “Should vocational education be part of secondary education?”, *Journal of Educational Change*, 10, 4, pp. 405-413.
- WATANABE, M. (2008): “Tracking In the Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies of Classroom Instruction in North Carolina”, *Teachers College Record*, 110, pp. 489-534.
- WEBER, M. ([1922] 2002): *Economía y sociedad*, México, FCE.
- WERT, J. I. (2013): “Comparecencia en el pleno del Congreso de los Diputados el 16 de julio de 2013, p. 10. Disponible en http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/PL/DSCD-10-PL-129.PDF
- WHITE, P. A., GAMORAN, A. y SMITHSON, J., (1996): “Upgrading the High School Math Curriculum: Math Course-Taking Patterns in Seven High Schools in California and New York”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 4, pp. 285-307.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase trabajadora aprenden trabajos de clase trabajadora*, Madrid, Akal.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2016): *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Disponible en http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf
- XARXA VIVES D'UNIVERSITATS (2019): “Via Universitària (2017-2019). Ser estudiant avui”. Disponible en <https://www.uv.es/gpremsa/ViaUniversitaria>

ZWEIG, S. (2001): El mundo de ayer. Memorias de un europeo, Barcelona, Acantilado.

NOTAS

- 1 . Gillian Barbara Lynn, nacida el 20 de febrero de 1926, es una bailarina, actriz, coreógrafa entre cuya obra destacan los musicales Cats y El fantasma de la ópera.
- 2 . Estos datos proceden de la Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2010-2011 realizada por el Ministerio de Cultura y Deporte.
- 3 . <http://reporting.aimc.es/index.html#/main/diarios>
- 4 . https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- 5 . <https://www.youtube.com/watch?v=M0o2QmcoBpE>
- 6 . La Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) sancionó en mayo de 2019 a 10 editoriales por haber llegado a acuerdos para reforzar el oligopolio que ejercían.
- 7 . <https://dle.rae.es/lengua>
- 8 . Se puede leer una muy interesante reflexión sobre estos contenidos en Sánchez Ron (2015).
- 9 . Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2016-2017.
- 10 . https://www.eldiario.es/galicia/alumnado-Bachillerato-estudiar-Religion-Robotica_0_938956795.html
- 11 . En realidad, y pese a su uso generalizado —incluso entre el profesorado—, no existe la modalidad de un bachillerato de letras. Lo correcto sería decir Humanidades y Ciencias Sociales. La tercera modalidad de bachillerato es la de Artes.
- 12 . <http://www.madrid.org/es/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>
- 13 . La metodología consistió en entrevistas a los profesores (a quienes pedía una valoración de sus alumnos) y a los alumnos (a quienes preguntaba por la procedencia del conocimiento), y la observación etnográfica de las clases de Ciencias Sociales y de Matemáticas, más un análisis de los libros de texto de estas dos asignaturas.
- 14 . <https://iesherreraoria.org/proyectos/proyecto-educativo/caracteristicas-del-alumnado>
- 15 . <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/selectividad/ejemplos-examenes-selectividad/>

- 16 . Se puede ver una explicación en <http://portalpaula.org/guia-curricular/bachillerato/treball-de-recerca>
- 17 * Se puede ver una versión ampliada del contenido de este capítulo en la revista Contextos Educativos, 2020 (en prensa).
. <https://www.youtube.com/watch?v=4LdSQS0e878>
- 18 . <https://www.youtube.com/watch?v=wk3bDMAd2b4>
- 19 . Literalmente significa “ningún niño puede quedar retrasado”. Se trata de una ley federal aprobada en 2001 que apoya la educación basada en estándares que son controlados por medio de exámenes externos propuestos por cada Estado. El interés de esta ley para el tema tratado en este texto es que supuso la consagración de los high-stakes, aunque, en este caso, las consecuencias recaen sobre los centros y sus profesores y no sobre el alumnado. La información oficial se puede ver en <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- 20 . De hecho, en este caso se habla del efecto Lake Wobegon (nombre de una ciudad ficticia de los Estados Unidos) y que consiste en sobreestimar las capacidades propias.
- 21 . Se puede ver una explicación en <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/gd>
- 22 . <https://www.youtube.com/watch?v=J6lyURyVz7k>
- 23 . En inglés se utiliza la palabra twin para referirse tanto a gemelos —que son monocigóticos— como a mellizos —dicigóticos—. Pese a que cabe usar la expresión fraternal twins para especificar que hablamos de mellizos, Blech habla de gemelos (twins) monocigóticos y dicigóticos.
- 24 . http://universitats.gencat.cat/es/altres_pagines/educacio_inf_i_prim
- 25 . Se puede ver una explicación más detallada en Feito (2011a).
- 26 . Todo esto puede ser también media hora antes e incluso después.
- 27 . Se puede ver en <http://sobrarbenses.es/el-ies-sobrarbe-valora-el-que-la-jornada-sea-de-manana>
- 28 . Se puede saber más sobre estas experiencias en Feito (2006, 2007, 2009, 2010 y 2013) y en Feito y Soler, (2011).
- 29 . Trabenco.com
- 30 . Es muy recomendable ver el vídeo que aparece en la web de la que procede esta cita. Se puede consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=QWSmgVb8iyo>
- 31 . https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools?language=es
- 32 . Lo que aquí se ofrece no es un resumen de tales leyes. Tan solo se citarán aquellos aspectos de estas normas que se abordan en este libro.
-

* Se puede ver una versión más amplia de este capítulo en la Revista Internacional de Sociología, 75,1, 2017.



* La inmensa mayoría de los informes y artículos aquí referenciados se pueden descargar fácilmente en internet.

Índice

PRÓLOGO, por Alejandro Tiana Ferrer

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. UNA ESCUELA PARA LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO

CAPÍTULO 2. CONTENIDOS CURRICULARES

CAPÍTULO 3. EL MODO EN QUE SE ENSEÑA

CAPÍTULO 4. LOS DEBERES ESCOLARES

CAPÍTULO 5. PRUEBAS EXTERNAS

CAPÍTULO 6. ¿JUNTOS O SEPARADOS? EL DEBATE SOBRE LOS
ITINERARIOS

CAPÍTULO 7. PROFESORADO

CAPÍTULO 8. FAMILIAS Y ESCUELAS

CAPÍTULO 9. LOS TIEMPOS ESCOLARES

CAPÍTULO 10. LA ALTERNATIVA DE LAS ESCUELAS
DEMOCRÁTICAS

CONCLUSIONES

PEQUEÑA GUÍA PARA EL LECTOR

SIGLAS

BIBLIOGRAFÍA

NOTAS