L'ESCOLA DEL SEGLE XXI

El número 21 de *frc REVISTA DE DEBAT POLÍTIC* dedica el seu bloc central a l'escola. Més enllà dels canvis que planteja la nova Llei d'Educació, aprovada pel Parlament de Catalunya el passat 1 de juliol, hem cregut convenient fer una diagnosi de l'escola avui dia. Realment són certes les informacions que dibuixen un panorama de crisi estructural? Quin és el paper que hauria de jugar l'escola al segle XXI? Està desfasada? Existeix una resposta des del progressisme davant d'un cert desconcert actual? Hom té la sensació que criticar l'escola i els mestres és una dinàmica ja instal·lada dins el nostre sistema. Les veus que alarmen d'un creixent fracàs escolar tenen cada cop més ressò als mitjans de comunicació i els que defensen un cert discurs de retorn al passat són capaços d'aglutinar de manera relativament ràpida bona part de l'opinió pública. Què hi ha però de cert en totes les afirmacions catastrofistes? Què hi ha de tòpic i què hi ha de realitat?

Des de *frc REVISTA DE DEBAT POLÍTIC* creiem oportuna la reflexió i l'anàlisi a l'entorn de tots i cadascun dels elements que conformen l'escola, des de la mirada seriosa i crítica dels qui la coneixen de ben a prop, fugint dels tòpics. En primer lloc, **Joaquim Prats**, catedràtic de la Universitat de Barcelona i president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, estableix en el seu article un retrat de l'estat de l'educació a Catalunya. Per al professor Prats, l'escola està en crisi, i ho justifica a partir d'indicadors concrets, com informes de rendiment escolar o dades socioeconòmiques. Així, tot i que el sistema educatiu català ha assolit un nivell homologable als països europeus, encara té punts febles fruit de la pròpia història educativa i política. Per a Prats, la solució passa per identificar els problemes dels col·lectius i tractar de manera desigual el que és desigual. En cap cas, però, no s'han de buscar solucions del passat als problemes actuals.

Sens dubte, les respostes als problemes de les aules s'han de dur a terme des de la confiança i l'optimisme. Per a **Gregorio Luri**, doctor en Filosofia, precisament perquè la realitat ens dóna motius pel desencís, cal contrarestar el pessimisme amb l'optimisme de la voluntat i la confiança en mestres i alumnes. Per a Luri, autor de *L'escola contra el món* (La Campana, 2008), l'optimisme i la confiança són el primer deure moral del mestre, i l'estabilitat, l'obligació per part de la llei i les institucions implicades. Així, Luri considera que en els països amb èxit hi ha un cercle virtuós en què la confiança dels mestres en la seva pròpia feina i en l'autoritat dels continguts, la dels pares i alumnes en l'escola, l'estabilitat normativa i la capacitat per a detectar precoçment els problemes d'aprenentatge són elements que es reforcen els uns als altres. El nostre repte, segons ell, és crear aquest cercle virtuós.

Aires positius també a nivell espanyol. El catedràtic de Sociologia de l'Educació **Julio Carabaña** fa una crida a l'optimisme, recordant que els resultats de les escoles espanyoles estan al nivell dels països més avançats d'Europa. Provocador en la seva anàlisi, es mou còmodament entre percentatges i resultats nuls, per acabar amb alguns mites que envolten, per exemple, la relació entre immigració i escola. Per a Carabaña, el sistema educatiu és un dels subsistemes socials en què els processos d'immigració produeixen menys tensions, perquè es disposa de mitjans i d'estructures que res tenen que envejar a les del nord d'Europa.

Des de l'esquerra, el paper que ha de jugar l'educació al segle XXI és clar: ha de ser l'eina que impulsi els valors democràtics, de solidaritat i de participació, sempre a partir de l'acció conjunta de pares i mares, alumnat, mestres i professorat, amb la correcta aplicació de les lleis en vigor i garantint l'aportació de respostes àgils a les inquietuds, reptes i dificultats que, necessàriament, es generen amb el pas dels anys. **Cristina González i Buil**

L'educació escolar a Catalunya: indicadors i nou paradigma

JOAQUIM PRATS
Catedràtic de la Universitat de Barcelona i President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

La crisi de l'educació

En quina situació es troba el sistema educatiu? Què cal fer per solucionar els seus problemes? Aquestes preguntes són difícils de respondre, atesa la complexitat del món de l'educació escolar. Les mil i una propostes de canvi, la simplicitat de les anàlisis que, sovint, trobem als diaris i també alguns informes acadèmics no són eines prou vàlides per afrontar la solució. Eines que no són prou útils per descobrir els camins de sortida a la relativa insatisfacció que es percep sobre l'educació i que té la seva expressió, amb més o menys matisos, en reiterades declaracions que afirmen que el sistema escolar no assoleix els objectius esperats.

En la literatura acadèmica occidental ja fa temps que es parla d'una crisi de l'educació. Els canvis socials, econòmics i culturals que s'han produït en les últimes dècades —i que s'estan produint encara ara— provoquen fortes tensions internes en els sistemes educatius, tant en els contextos estrictament escolars com en els àmbits familiars i socials. Aquests canvis generen tensions que són percebudes com una crisi de valors i com una incapacitat de la societat per gestionar amb èxit el sistema educatiu. En realitat, però, no es dóna acord entre els experts per definir com s'ha de caracteritzar aquesta crisi: si constitueix una oportunitat de canvi, una transformació positiva o, en sentit contrari, si es tracta d'una inevitable decadència, d'un signe de la incapacitat dels aparells escolars per abordar els nous temps.

El valor dels indicadors

Segons tots els indicadors que es fan públics i que s'analitzen amb minuciositat —malgrat que potser no sempre amb la imparcialitat i amb l'ètica professional exigida— l'escola infantil, la primària, la secundària obligatòria i la postobligatòria, l'educació d'adults i també la universitat, estan en crisi. Però sorgeix una pregunta inevitable: de quina crisi es parla? Està en crisi la manera tradicional de transmetre el saber o és que el saber està inadaptat a les contínues mutacions d'un món fluït? Aquesta situació de crisi, és imputable a l'escola o és conseqüència d'una situació socioeconòmica concreta? És cert que l'escola no respon a les demandes formatives de l'entorn laboral? Aquestes i altres preguntes no tenen una resposta fàcil i gairebé mai és possible respondre de manera categòrica.

L'àmbit de l'educació és molt complex i multifactorial. Els diversos elements que hi intervenen poden influir en el conjunt de manera molt heterogènia i sovint poden modificar qualsevol situació. Alguns d'aquests elements són molt coneguts i relativament fàcils d'analitzar, però en canvi n'hi ha d'altres que són molt més subtils i dificultosos de mesurar. Per això és tan problemàtic poder fer afirmacions precises en aquest camp. Passa el mateix que a d'altres àmbits, com per exemple en l'econòmic: des de fa anys, per poder parlar-ne amb un mínim de seriositat acadèmica, és necessari emprar i contrastar multitud de dades que ens apropin a la realitat.

Els resultats no són homogenis en tota la població que va fer la prova al maig de 2009. En el conjunt de competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola va obtenir millors resultats que l'alumnat estranger. La mitjana de l'alumnat de nacionalitat espanyola es va situar sempre per sobre de la mitjana de Catalunya

Aquesta és precisament l'ajuda que proporcionen els indicadors. Amb les dades que ens faciliten podem opinar amb més rigor i apropar-nos a una visió més objectiva de la realitat, però hem d'assumir que mai no serà exacta. La mateixa paraula "indicadors" ja ens dóna pistes del què representen i són: es tracta d'informacions que ens poden ajudar a formar-nos una opinió sobre la situació d'un sistema, d'un àmbit, de l'assoliment d'un repte, però sempre de manera parcial. La seva virtut és que estan construïts amb possibilitat de quantificar el que mesuren i, sent consensuats, permeten la comparació entre realitats socials o sistèmiques diferents.

Fa més de deu anys que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu publica l'informe *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya* que pretén ajudar-nos a situar el nostre sistema educatiu en el context espanyol i internacional. Si ens parem a analitzar-los, no ens sobtarà, per exemple, comprovar que les informacions que ens proporcionen els estudis de rendiment internacional no indiquen res més que allò que ja podíem pensar a partir de les dades que aporten els indicadors seleccionats en el *Sistema d'Indicadors de Catalunya* —de context, de recursos, de processos, de resultats—. Això ens demostra la necessitat d'emprar de manera simultània en les anàlisis un conjunt d'indicadors i no quedar-nos només amb informacions parcials aportades per una part dels indicadors, com sovint es fa quan a través d'un sol informe, una sola perspectiva, com pot ésser l'estudi PISA o altres, s'elabora un dictamen general sobre el conjunt del sistema educatiu, atès que l'estudi PISA no té aquest objectiu sistèmic. Cal, per tant, treballar sempre des de perspectives múltiples i valorar de manera holística dades diverses per poder acostar-nos a la realitat.

L'avaluació de l'educació primària 2009 i l'informe PISA 2006

Els instruments més utilitzats són els estudis de rendiments escolars. Els dos més solvents, dels que són actualment responsabilitat el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, són la prova d'avaluació de final de l'educació primària i l'informe PISA. Revisarem breument algunes de les seves conclusions per aproximar-nos des d'aquesta perspectiva a una visió, necessàriament parcial del sistema educatiu a Catalunya.

Respecte als resultats de l'avaluació realitzada a tots els nens i nenes que cursaven l'últim curs d'educació primària l'any 2009, cal dir que són molt eloqüents. En ser una avaluació censal i no mostral com l'informe PISA, aquesta avaluació té un nivell de fiabilitat estadística molt elevat.

L'objectiu de l'avaluació final de l'educació primària, realitzada per primera vegada el curs 2008-2009, ha estat comprovar, en acabar l'esmentada etapa educativa, el nivell d'assoliment de les competències bàsiques en llengua catalana i castellana i matemàtiques. Les proves van ser realitzades pels 59.063 alumnes que acabaren l'etapa d'educació primària per incorporar-se el curs següent a l'ensenyament secundari obligatori. En l'anàlisi dels resultats no han estat comptabilitzats els escolars amb necessitats educatives especials o els nouvinguts amb menys de dos anys d'escolaritat, ni l'alumnat absent (tot plegat, un percentatge inferior al 9% del cens). Descomptat aquest percentatge, un 24,4% dels alumnes no van assolir el nivell bàsic en competència lingüística en llengua catalana; un 28,7% van quedar també per sota d'aquest límit en les proves de llengua castellana; mentre que en competència matemàtica un 24,2% no va assolir el mínim exigit.

Pel que fa als resultats de l'alumnat estranger, el grau de no assoliment de les competències en llengua castellana i catalana ha estat superior al 42%, percentatge similar han aconseguit en matemàtiques, amb l'excepció dels nens i nenes xinesos, que van obtenir els millors resultats en aquesta darrera competència, amb un 84% d'assoliment

Aquesta avaluació ens dóna una primera pista sobre els baixos rendiments que trobem en una quarta part dels escolars en acabar l'ESO que, probablement, constitueixen el gruix dels alumnes que després no obtindrà el graduat escolar. Hem de presumir que aquesta franja d'alumnes, que no té assolit el nivell necessari de competències bàsiques i que es troba ja al final de l'educació primària no es veurà ampliada durant l'etapa següent: l'educació secundària obligatòria (ESO). Queda per saber si l'ESO té capacitat per resoldre els problemes d'aquest aproximadament 25% d'alumnes que no supera els objectius de rendiment escolar en l'educació primària. Només quan es disposi d'una altra avaluació censal en acabar la secundària obligatòria podrem treure noves conclusions.

Ara bé, els resultats no són homogenis en tota la població que va fer la prova al maig de 2009. En el conjunt de competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola va obtenir millors resultats que l'alumnat estranger. La mitjana de l'alumnat de nacionalitat espanyola es va situar sempre per sobre de la mitjana de Catalunya. Pel que fa als resultats de l'alumnat estranger, el grau de no assoliment de les competències en llengua castellana i catalana ha estat superior al 42%, percentatge similar han aconseguit en matemàtiques, amb l'excepció dels nens i nenes xinesos, que van obtenir els millors resultats en aquesta darrera competència, amb un 84% d'assoliment.

Igualment són il·lustratius els resultats si considerem la tipologia dels centres educatius. Mostren clarament que aquests tenen incidència en els resultats de l'alumnat, atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell socioeconòmic es donen diferències significatives. La titularitat no és el principal factor determinant dels resultats, sinó que ho és la composició social de l'alumnat i el bon funcionament del centre.

Agafem, per exemple, cinc centres educatius d'una mateixa zona geogràfica (de titularitat privada i pública), que anomenarem A, B, C, D i E, ordenats segons la puntuació obtinguda. En competència en llengua catalana i en un nivell socioeconòmic mitjà, hi ha una diferència de 26,5 punts entre el centre A (el que obté la puntuació més alta) i el centre E (el que obté la puntuació més baixa). En un nivell socioeconòmic baix, la diferència és de 23,5 punts. En competència en llengua castellana, la diferència és de 21,9 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i de 25,8 punts en el baix. En competència matemàtica, la diferència és de 24,1 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i de 17,9 punts en el baix. És clar que, amb aquests resultats, no és possible establir cap relació entre l'àmbit de les competències. El que sí que mostren les dades és que la diferència de puntuació és més gran entre els centres d'un nivell socioeconòmic baix que no pas entre els del nivell socioeconòmic mig. Una possible conclusió, amb totes les matisacions que fan al cas, és

pensar que el funcionament del centre, el paper que hi juguen l'equip directiu i el professorat i les pràctiques pedagògiques són elements que han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats que obté un alumnat de característiques similars.

Amb els resultats de l'informe PISA arribem a conclusions semblants, en aquest cas per als estudiants de 15 anys que estan escolaritzats a l'ESO. La visió que es té d'aquest informe és, sovint, massa simplificada i molt centrada en els rànquings generals que aporta l'informe. Però la realitat sempre és plena de matisos. És cert que els resultats de l'alumnat de 15 anys de Catalunya no són tan bons com ens agradaria, però també ho és que les dades que proporciona PISA s'han d'analitzar amb prudència perquè, entre d'altres coses, PISA no demostra ni justifica les diferències de resultats que es donen entre països, ni tampoc entre les comunitats autònomes espanyoles. La comparació dels resultats obtinguts pels diferents països que participen en l'estudi és una simplificació de la realitat, perquè sempre és arriscat comparar sistemes educatius molt diferents —Catalunya i Espanya, per exemple, ben poc tenen a veure amb Finlàndia. Les comparacions només a partir dels resultats no expliquen la part més complexa de la realitat educativa. Per fer-ho s'han de tenir en compte d'altres factors, com ara els *currícula* vigents a cada país, el percentatge d'alumnat de 15 anys avaluat que cursa 2n i 3r d'ESO i no 4rt —com li correspondria, i que en el nostre cas participa en l'estudi—, les pràctiques pedagògiques emprades a l'aula, etc.

Quant a la competència en comprensió lectora, l'alumnat de Catalunya obté una puntuació mitjana per sota de la dels països de l'OCDE. És destacable que el gènere de l'alumnat incideixi significativament en els resultats: la mitjana de resultats de les noies és millor que la dels nois

Potser el més destacat del treball que ha fet el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu amb les dades PISA és l'anàlisi dels elements de context que s'associen al rendiment i que expliquen la variació dels resultats. Les informacions sobre el context provenen dels qüestionaris que van respondre tant l'alumnat com els directors i directores dels 51 centres de la mostra —cal fer notar que l'instrument de medició emprat implica la percepció subjectiva de qui respon, de manera que les conclusions que se'n puguin derivar han de ser considerades amb una certa cautela.

En competència científica, àrea prioritària d'avaluació de PISA 2006, s'evidencia que la puntuació mitjana global de l'alumnat de 15 anys de Catalunya està moderadament per sota de la puntuació mitjana dels països de l'OCDE. La majoria de l'alumnat se situa a les franges intermèdies de l'escala de nivells i hi ha pocs alumnes en els nivells superiors d'excel·lència. De tota manera, més enllà de les comparacions entre països, el més significatiu són les informacions contextuals vinculades amb els rendiments educatius.

Tot resumint, aquestes informacions mostren el següent:

Primer.- El context socioeconòmic i cultural familiar explica, d'acord amb les dades PISA, gran part de la variació del rendiment en competència científica. En aquest sentit destaca que, dins de les variables agrupades sota l'epígraf de context socioeconòmic i familiar, el nivell màxim d'estudis del pare o de la mare és la variable que més incidència té sobre els resultats mesurats a les proves.

Segon.- Aparentment, la titularitat dels centres educatius sembla que estableix diferències apreciables en el rendiment de l'alumnat en competència científica. Ara bé, fixar-se tan sols en això és voler veure només una porció de la realitat. De fet, els centres no es distingeixen únicament per la seva titularitat, sinó per altres característiques que posen de manifest el grau d'heterogeneïtat que hi ha entre uns i altres, entre els públics i els privats. Dit d'una altra manera, els centres públics i els privats són força diferents, especialment pel que fa al percentatge d'alumnat amb nivell socioeconòmic baix, que és molt més alt en els centres públics.

Tercer.- La immigració —per raons evidents, vinculada majoritàriament als nivells socioeconòmics baixos— és una variable que estableix diferències significatives en el rendiment de l'alumnat en competència científica. I a Catalunya la immigració no està equitativament repartida. Majoritàriament, es concentra en els centres de titularitat pública, en gran part per la desigual distribució territorial dels centres educatius.

Quart.- El funcionament del centre incideix de manera significativa en el rendiment de l'alumnat en competència científica de nivell socioeconòmic i cultural familiar alt i mitjà. Les dades també indiquen la influència negativa que els centres amb un funcionament millorable tenen en el rendiment de l'alumnat.

Quant a les altres dues competències considerades pel PISA 2006, es manté la mateixa tònica d'anàlisi que hem esbossat. En competència matemàtica, les puntuacions de l'alumnat català se situen al mateix nivell que el de la mitjana dels països de l'OCDE. També són rellevants en els resultats les variables referides al curs de l'alumnat i al nivell socioeconòmic i cultural familiar. El gènere de l'alumnat, en canvi, no incideix en els rendiments.

Quant a la competència en comprensió lectora, l'alumnat de Catalunya obté una puntuació mitjana per sota de la dels països de l'OCDE. Com passa amb les altres dues competències, el curs en què als 15 anys està escolaritzat l'alumne i el nivell socioeconòmic i cultural familiar incideixen significativament en les puntuacions. Per acabar, és destacable que, en el cas de la competència lectora, el gènere de l'alumnat incideixi significativament en els resultats: la mitjana de resultats de les noies és millor que la dels nois.

Altres indicadors: nivell general de formació i Lisboa 2010

Els estudis de rendiment són de gran utilitat. Però quedar-se només amb les informacions que proporcionen és, manifestament, una simplificació de la realitat.

Respecte a d'altres indicadors, potser el més destacable del sistema educatiu català i espanyol és l'èxit històric d'haver assolit l'escolarització universal de la població entre els 3 i els 16 anys: aquesta fita, que va esdevenir realitat en un període molt curt de temps, en menys de 15 anys, havia estat la principal reivindicació de les forces progressistes a Espanya i Catalunya al llarg de tot el segle passat. Al costat de la universalització, cal situar-hi uns altres elements clarament positius.

La gratuïtat de l'ensenyament bàsic és clarament un altre dels avenços socials en l'evolució històrica del sistema educatiu a Espanya i a Catalunya, encara que en aquest punt no es pot silenciar el fet que en els centres de titularitat privada finançats amb fons públics, les famílies continuen pagant de manera alegal per l'escolarització dels seus fills. S'hauria de parlar, doncs, d'una gratuïtat relativa. La parcial consecució de l'objectiu de disposar d'un ensenyament bàsic realment gratuït és una de les principals assignatures pendents de l'agenda política per al futur més immediat.

Els resultats educatius estan més influenciats pel que passa fora de l'escola que pel que succeeix dintre de la institució escolar. Dit d'una altra manera: el funcionament de l'escola depèn més d'inputs socials que dels models organitzatius que implanten i les pràctiques educatives que desenvolupen

De l'informe *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya* que, com hem indicat anteriorment, publica anualment el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, un dels indicadors més notables per fer-se una idea de les tendències de l'educació a Catalunya és el que descriu el nivell general de formació de la població. A Catalunya i a Espanya, encara ara, hi ha un elevat dèficit de formació. Les dades comparatives no són gaire positives. Així, mentre que el 71% de la població adulta d'edat compresa entre els 25 i 64 anys de la majoria de països de l'OCDE ja ha acabat l'educació secundària postobligatòria, a Catalunya —malgrat la millora dels darrers anys— la mitjana és només del 53% i encara es trigarà temps, bàsicament per raons biològiques, a assolir nivells més propers als de la majoria de països de l'OCDE.

De tota manera, els matisos, com queda dit, són tan importants com la xifra nua que acabem de donar. Si s'examinen amb més detall els diferents factors recollits sota el rètol de "nivell de formació" i s'observen les sèries històriques, les conclusions són una mica diferents. Per exemple, l'evolució de la distribució de la població d'edats compreses entre els 25 i els 64 anys d'acord amb el nivell màxim de formació assolit és, en aquest sentit, molt aclaridora. El 2004, el percentatge de població d'aquestes franges d'edat que només havia completat l'educació bàsica —en la seva totalitat o en part— s'elevava al 56%, mentre que el 2008 se situava en el 47%, és a dir, 9 punts percentuals per sota. Correlativament, el percentatge de població de la franja d'edat considerada que havia completat estudis postobligatoris creixia des del 44%, on estava situat el 2004, fins arribar al 53% el 2008.

D'altra banda, la millora de la formació dels joves europeus és un element estratègic per aconseguir una societat més cohesionada i una economia més competitiva. Per aquesta raó, un dels punts clau dels acords establerts en el marc del Consell Europeu de Lisboa, de març de 2000, va ser que no passés del 10% el percentatge de joves europeus entre els 18 i els 24 anys que no continua estudiant un cop acabats els seus estudis obligatoris.

Les dades de l'any 2008 corresponents a Catalunya mostren que més del 33,2% dels joves de les edats considerades encara abandona la formació de manera prematura —és a dir, té els estudis d'ESO finalitzats, però no continua estudis posteriors als de l'ensenyament secundari obligatori. L'estudi de l'evolució d'aquest indicador ens mostra, a més a més, que no ha millorat al llarg dels anys i que no ens apropem a la fita marcada per al 2010, ni tan sols ens acostem a la mitjana europea d'abandonaments (situada al 14,8%).

Educació i condicions socials

En aquest ràpid repàs a la situació educativa, voldria fer referència a l'*Informe de la inclusió social a Espanya 2009*, presentat fa poc, en el qual s'analitza la relació que hi ha entre les diferents formes d'exclusió social, l'educació i la salut a Espanya i les seves Comunitats Autònomes. Les conclusions d'aquest document, elaborat per l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) per encàrrec de l'Obra Social de Caixa Catalunya, posen de manifest que, en les últimes dècades, s'ha viscut una gran expansió del sistema educatiu espanyol, cosa que té el seu reflex més notable, com ja s'ha assenyalat, en l'extraordinari progrés del nivell educatiu de la població.

De l'anàlisi dels dèficits educatius que es fa a l'esmentat *Informe* destaca que el nivell de formació dels progenitors i els recursos culturals disponibles a la llar són dues de les claus principals que determinen els assoliments educatius. El 73% de les persones d'entre 25 i 39 anys el pare dels quals tenia un títol universitari, també el tenen; mentre que només un 20% d'aquells el pare dels quals no tenia cap titulació, l'ha adquirida. Així mateix, la proporció de joves, d'entre els 18 i 24 anys, que no estudien i que no tenen titulació secundària postobligatòria és 5,6 vegades més alta a les llars on el pare té estudis primaris que a les llars on té estudis superiors, i 11,2 vegades més alta quan és la mare la que té estudis primaris davant de les llars on la mare té estudis superiors. Així doncs, queda palès el paper de les famílies per explicar l'abandonament escolar prematur: és 17 punts més alt quan la mare té educació primària que quan té una titulació universitària.

D'acord amb el mateix *Informe*, els climes escolars fonamentalment són el producte del capital cultural i social de les famílies que tenen matriculats els seus fills i filles en un centre. A la llum d'aquestes dades, no sembla ampli el marge de maniobra per millorar el rendiment dels estudiants amb reformes dirigides exclusivament o prioritàriament a aspectes "interns" de la dinàmica escolar: organitzatius, didàctics i curriculars.

Aquesta conclusió s'il·lustra en l'Informe mitjançant una simulació estadística on s'estimen els resultats que obtindrien els estudiants espanyols a les proves PISA si el nivell educatiu dels seus progenitors fos equivalent al dels progenitors finlandesos i la composició social dels centres fos similar a la del país escandinau. En aquest escenari hipotètic, els resultats dels estudiants espanyols no arribarien als dels estudiants finlandesos, però se situarien bastant més a prop que són ara. Superarien la puntuació mitjana en matemàtiques dels estudiants del conjunt de països de l'OCDE, escalant 15 llocs en el rànquing de països. Un canvi en el mateix sentit dels recursos humans i materials dels centres educatius, així com del nombre d'alumnes per aula, tindria conseqüències molt limitades. Els resultats educatius estan, doncs, més influenciats pel que passa fora de l'escola que pel que succeeix dintre de la institució escolar. Dit d'una altra manera, el funcionament de l'escola depèn més d'inputs socials que dels models organitzatius que implanten i les pràctiques educatives que desenvolupen.

NOVETAT EDITORIAL

EL FUTUR DE LES POLÍTIQUES DE JOVENTUT 50 IDEES PER MILLORAR LA VIDA DELS I LES JOVES

Tercer número de la col·lecció *Informes frc* en què participen professionals i especialistes en polítiques dirigides a la joventut que, des de múltiples perspectives, ens ajuden a tenir més coneixement entorn a la joventut actual i a comprendre millor els reptes a què s'enfronta.

SUMARI

PRÒLEG
Bibiana Aído

INTRODUCCIÓ

Els joves a l'àmbit metropolità de Barcelona. Una proposta de classificació
Jordi Nofre i Mateo

El futur de les polítiques de joventut
Olivié Bayón

L'accés a l'habitatge. L'etern problema de l'emancipació dels joves
Xavier Mauri i Coll

"Joves i ocupació". 8 projectes per a 8 aspectes clau de l'ocupació dels joves
Joan Miquel Piqué

Generació Einstein: L'art de comunicar amb els joves
Jeroen Boschma

Salut dels joves a Catalunya: diagnòstic i perspectives
David Elvira Martínez

Joventut i gènere: un binomi en transformació
Sonia Ruiz García
Aintzane Conesa

La joventut i la participació ciutadana
Xavier Amor
Manel Brinquis

Glossari: 50 idees per millorar la vida dels joves
Grup de Polítiques de Joventut de la Fundació Rafael Campalans

En aquestes circumstàncies, sembla lògic abandonar l'expectativa que el sistema escolar solucioni problemes dels quals només és responsable en una part. Això suggereix, conclou l'informe de Caixa Catalunya, que les intervencions que poden millorar els resultats educatius dels infants i els nois en situació de vulnerabilitat educativa passen necessàriament per donar suport a la funció educativa de les famílies i a d'altres agents socials en l'horari extraescolar. I per equiparar els inputs socials en els centres que suporten les condicions més adverses.

Cal un canvi de paradigma

De tots els indicadors podríem deduir que el sistema educatiu català ha assolit un nivell homologable als països europeus encara que té punts febles fruit de la nostra pròpia historia educativa i política. El que es tracta ara es de trobar camins de millora i identificar i mesurar la incidència dels factors contextuals per iniciar polítiques no tan sols educatives de compensació. No cal un ensenyament igualitari i massa homogeni; la solució passa necessàriament per identificar les necessitats dels col·lectius i tractar de manera desigual el que es desigual. Com s'ha vist, el component sociocultural i econòmic de les famílies és un element clau i hauria de ser incorporada a les polítiques de provisió de recursos i de suport tècnic als centres escolars.

En qualsevol cas la solució no es fàcil donat la complexitat que tenen avui en dia els sistemes escolar i la seva relació amb el sistema social. A un problema complex li calen solucions complexes. El tema educatiu en l'àmbit escolar és un subsistema que no es pot tractar únicament des del seu interior i que exigeix visions generals dels problemes socials i no tan sols dels educatius. Entre d'altres raons, perquè el món escolar pateix les mateixes contradiccions que el conjunt de la societat, qualificada per Anthony Giddens com a "desbocada". Per això cal observar l'educació des de certa alçada per encertar les possibles solucions als problemes plantejats.

El que està en crisi és la bastimentada, el paradigma tradicional, tant en les seves formes progressistes com conservadores. El que s'ha de fer és repensar els problemes a la llum dels nous models d'organització social, dels nous sistemes de comunicació i informació, de l'actual concepció i producció del coneixement i, evidentment, de les formes contemporànies d'entendre els valors

En el seu llibre Professorat, cultura i postmodernitat, el professor americà A. Hargreaves afirma: "el major pluralisme, la complexitat i la diversitat comporten la desaparició de les certeses ideològiques del passat, els fonaments morals, aparentment sòlids, sobre els quals s'assentava l'educació, i d'acord amb els quals la gent constituïa la seva vida i mantenia els seus deures i obligacions. En conseqüència, els edificis institucionals que constituïen els sistemes educatius europeus han entrat en una crisi no només institucional, sinó en la definició de les seus propis objectius".

El que Hargreaves qualifica i analitza com a fons de moltes de les perplexitats que vivim es deu al fet que, probablement, el sistema ja no funciona amb els paràmetres amb els quals va ser definit en les societats de la primera i segona revolució industrial, que tenien molt clara tant la funció escolar com les tasques i rols que havien d'executar cadascun dels elements del sistema: el professorat, els administradors de l'educació, les famílies, etc.

Sóc conscient que aquesta reflexió pot semblar molt superestructural i que ajudarà poc a resoldre les dificultats i els reptes amb els quals pares i educadors s'enfronten cada dia. O que contribuirà poc a trobar explicacions i vies de sortida correctes per superar els punt negatius que marquen els indicadors que hem comentat més amunt. Però, una anàlisi correcta dels problemes de l'educació ha d'abordar-se sent conscients que el model i els paradigmes tradicionals ja no són suficients per comprendre i formular les solucions.

El que sens dubte constitueix un error és pensar que qualsevol temps passat va ser millor i que, per tant, les solucions als problemes han de buscar-se en models educatius i ideologies pedagògiques pretèrites. El que està en crisi és la bastimentada, el paradigma tradicional, tant en les seves formes progressistes com conservadores. El que s'ha de fer és repensar els problemes a la llum dels nous models d'organització social, dels nous sistemes de comunicació i informació, de l'actual concepció i producció del coneixement i, evidentment, de les formes contemporànies d'entendre els valors.■

La escuela ante el presente

GREGORIO LURI
Doctor en Filosofía

I

Es obvio que los diferentes sistemas educativos muestran muy diferentes niveles de eficiencia; pero no todos parecen dispuestos a entender que los mejores no son los gobernados a golpe de ley, sino los que han sabido crear un círculo virtuoso con los mismos mimbres con los que los sistemas mediocres han creado un círculo vicioso del que ahora no saben cómo salir. Estos mimbres son, básicamente, los siguientes:

1. La selección del profesorado.

2. La legislación (la inestabilidad legislativa erosiona la autoridad de la ley y acaba provocando una fatiga reformista colectiva).

3. El debate educativo (algunos sistemas resaltan las coincidencias partidistas, otros las divergencias).

4. La confianza y orientación de los padres y de los alumnos.

5. La consideración social de la profesión docente.

6. La autoridad de los contenidos escolares.

7. La retribución de los docentes (y aquí no tan importante la cantidad como la percepción de su asociación al título o al esfuerzo).

Me detendré en este último punto, no sé si imprudentemente, visto que suele pasarse sobre él de puntillas en los debates públicos.

Muchos profesores comienzan a trabajar convencidos de que su dedicación se verá recompensada rápidamente con el progreso de sus alumnos. Algunos, al descubrir que la realidad es muy suya y que ante ella siempre se está en primera línea, si no son capaces de rehacer sus presupuestos, se quedan sin su principal incentivo emocional y poco a poco van limando su autoexigencia, hasta que finalmente limitan sus expectativas laborales a la satisfacción de sus necesidades extralaborales, cargando a la administración en exclusiva con la responsabilidad de ofrecerles incentivos para aumentar su productividad. Cuando este espíritu colectivo domina, el cuerpo docente se convierte en "*the blob*" (el magma, la cosa). Bill Bennett, el secretario de educación de Ronald Reagan, fue el primero en hacer un uso escolar de este término, que ha sido recuperado recientemente por el secretario de educación de Obama, Arne Duncan. "*The blob*" es la masa anónima del funcionariado contra la que se estrella todo impulso reformista, porque todo lo digiere y de nada se nutre. Arne Duncam ha apuntado a los sindicatos docentes como los principales protagonistas de la pasividad de "*the blob*". No tiene del todo razón (recientemente el sindicato de maestros de Nueva York se ha mostrado dispuesto a renunciar a los incrementos salariales ligados a la antigüedad y a estudiar nuevos incentivos para fomentar la productividad), pero tampoco le falta del todo razón. Tampoco es un fenómeno reciente. Joan Bardina, director de l'Escola de Mestres de Barcelona a comienzos del siglo XX, incluía entre sus "*manaments del bon mestre*", el seguiente: "*No t'acontentis amb l'status quo. Tingues il·lusions, maquina projectes, elabora desitjos, pugna per realitzar-los*". Pero "*the blob*" se siente cómodo instalándose en la queja. Pienso, por ejemplo, en los "*désobéisseurs*" franceses. Se trata de un grupo de maestros que a pesar de haber elegido libremente la condición de funcionario, se ha declarado insumiso. Han decidido no acatar las órdenes del gobierno por la sencilla razón de que se consideran más capacitados que el ministro de educación para decidir qué es lo que conviene y lo que no conviene a la escuela francesa.

II

Es relativamente fácil contribuir a la degradación de la escuela. Basta con creer que cuando somos guiados por buenas intenciones podemos prescindir de la prudencia. Me atrevo a sugerir que las regiones que ocupan los primeros puestos en las escalas internacionales, como PISA, comparten la característica de que nunca se dejaron arrastrar por las excelsas intenciones reformistas del último tercio del siglo pasado y, por eso mismo, se han ahorrado la confusa y agotadora tarea de la contrarreforma. La actual desorientación del sistema educativo sueco, que durante décadas fue percibido como modelo a imitar en toda Europa, contrasta con la estabilidad del bávaro, que aún sigue fiel a los principios de Humboldt. Los pongo como ejemplos porque al primero hasta los propios sindicatos han acabado dándole la espalda, mientras el segundo mantiene una relación fluida con sindicatos y empresas.

La pulsión reformista del último tercio del siglo pasado estuvo acompañada de un cierto adanismo pedagógico que defendía, con indudable éxito de audiencia, que, si no gustaba todo lo que nos ofrecía la escuela, entonces era moralmente exigible que no gustara nada de ella. Había que impugnarla globalmente para aspirar a una escuela en la que pudiera reconocerse el narcisismo idealista de quienes se consideraban en condiciones de convocar a la completa historia de la pedagogía ante el tribunal de sus impaciencias. Hoy vemos con claridad que las críticas feroces de aquellos años fueron completamente ciegas para reconocer el enorme progreso que supuso la escuela pública para las clases sociales más desfavorecidas a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Me atrevo a sugerir que las regiones que ocupan los primeros puestos en las escalas internacionales, como PISA, comparten la característica de que nunca se dejaron arrastrar por las excelsas intenciones reformistas del último tercio del siglo pasado y, por eso mismo, se han ahorrado la confusa y agotadora tarea de la contrarreforma

Entiendo que una alternativa realista a la escuela no es aquella que decreta que vaya bien todo lo que hasta ahora ha ido mal, sino aquella capaz de mejorar lo que hay, aceptando, en primer lugar, que hay una serie de tensiones inherentes al sistema escolar que no se pueden eliminar sin acabar también con la escuela. Lejos de ser una desgracia a eliminar, nos permiten disponer de escuelas para todos nuestros niños. Una alternativa realista sabe también que, en los asuntos humanos, lo habitual es que las mejores intenciones filantrópicas vayan acompañadas de efectos secundarios imprevistos. En resumen, un compromiso realista con la causa de la educación, en contra de lo que la beatería pedagógica proclama desde el reclinatorio ideológico, asume que la de la escuela es una causa imperfecta. Conviene tenerlo claro para garantizarle nuestra lealtad y el optimismo de la voluntad en los momentos de pesimismo de la inteligencia.

Tensión entre pedagogía y psicología. Sea cual sea la competencia profesional del maestro, el aprendizaje es en último extremo un asunto privado del que aprende. De ahí que el constructivismo tenga parte de razón. Pero los contenidos de la enseñanza son un asunto público y están diseñados para su contribución al bien común. Aquí es donde el constructivismo pierde su razón, y no la recuperará por mucho que propugne para salir del paso una síntesis conceptualmente imposible de Piaget y Vigotsky. El hecho de que Rodoreda forme parte imprescindible del currículum básico de una escuela catalana, no tiene que ver con la psicología del aprendizaje, sino con la decisión política de proporcionar a toda la comunidad escolar unas mismas experiencias intelectuales, culturales y estéticas, cuyo objetivo último es la conformación de un sentimiento específico de copertenencia. Sin embargo, la pedagogía de las últimas décadas ha ignorado su dimensión política, renunciando, de hecho, a tener voz pública. Se ha encerrado en la academia y se ha hecho prospectiva, dejando a disposición de los propagandistas de la "revolución cognitiva" todo el espacio escolar. La historia de la educación parecía pedagógicamente irrelevante. Pero si, como propone el constructivismo, convertimos al alumno en el centro exclusivo del proceso educativo y hacemos del aprendizaje psicológicamente significativo el único aprendizaje con sentido (y consentido), acabamos debilitando el sentido republicano de la escuela, la autoridad del conocimiento y, especialmente, la objetividad del saber. No es extraño que en ciertos ámbitos psico-pedagógicos se rechace la idea misma de sumisión a una disciplina, como si toda sumisión supusiera una claudicación moral, pero solamente si la objetividad del saber merece un respecto tiene sentido esforzarse por ver las cosas como realmente son, y no solamente como las hemos construido. El respeto por la objetividad del saber y por la autoridad del maestro van de la mano y si se juega con uno se juega con la otra.

Tensión entre las demandas del presente y las del futuro. La escuela sólo en parte educa para el presente. Ha de ejercer también un papel mediador entre el pasado y el futuro, garantizando la transmisión de un legado cultural. Evidentemente transmisión no significa copia, sino recreación.

Tensión entre escuela y familia. Hablamos tanto de "padres de alumnos" y de comunidad escolar que parece que hayamos olvidado que ninguna madre da a luz a un alumno. Y está muy bien que sea así. Las relaciones entre padres e hijos no deberían confundirse con las de profesores y alumnos. La familia es un ámbito maravilloso en el que nos tratan por ser quienes somos. Formamos parte de ella por razones naturales. Y es reconfortante saber que, nos pase lo que nos pase en la vida, contaremos con un refugio en el que seguiremos siendo quienes somos y seremos apreciados por ello. Pero la escuela debe ir tratándonos progresivamente de acuerdo con lo que sabemos hacer, porque su misión es prepararnos para ser miembros activos de la sociedad civil. Una cierta distancia afectiva entre maestro y alumno es necesaria para que pueda resaltarse la objetividad del saber y la estima del trabajo bien hecho. La expresión "padre de alumno" es reciente. En la escuela republicana francesa el alumno, en tanto que alumno (y de manera contraria al niño) no tenía otro padre que el maestro, que era su introductor a la condición de ciudadano francés.

Tensión entre libertad y equidad. La lógica de la libertad abandonada a sí misma nos conduce, más allá de la libre elección de centro, hasta el tutor personal y el autodidactismo, es decir a un tipo de formación no sometida a ningún tipo de reglamentación institucional. La lógica de la equidad, por el contrario, nos anima a compensar la relevancia de cualquier "accidente" ligado al nacimiento, para que todos los alumnos dispongan de las mismas condiciones competitivas. En esta segunda alternativa es evidente que el Estado deberá ser intervencionista. La existencia de la familia es, por lo tanto, una negación de las posiciones equitativas radicales, y la de una comunidad con una identidad propia, de las posiciones individualistas extremas.

Tensión entre inversión y confianza. El incremento de la inversión no implica mecánicamente la mejora del sistema educativo. Puede incluso agudizar sus problemas. Disponemos de abundantes ejemplos al respecto. La reducción de alumnos por clase, por ejemplo, al llevar aparejada una mayor demanda de profesorado obliga a ser menos selectivos en su contratación. El incremento de los salarios docentes, de los recursos materiales o de horas lectivas es mucho menos determinante que la variación de la confianza de un alumno sobre los resultados de su esfuerzo. Esto lo sabemos desde el Informe Coleman, en los años sesenta, y desde entonces no hemos dejado de confirmarlo. Si las expectativas son pobres, el dinero no ayuda a aumentarlas.

Tensión entre determinismo estadístico y optimismo pedagógico. Los datos estadísticos nos muestran quién tiene más posibilidades de fracasar en cada situación, y, por lo tanto, qué colectivos están sobreexpuestos al fracaso. Para la estadística un alumno es un miembro de un grupo. En torno a esta cuestión los años setenta y ochenta del siglo pasado conocieron todo tipo de debates, que fueron especialmente virulentos en Gran Bretaña. La situación ha cambiado de manera notable. En enero de 2009 Ed Balls, Secretario de Estado de la infancia, las escuelas y la familia del gobierno de Gordon Brown, advirtió a los maestros contra "la cultura de la excusa" que ve en la pobreza de los alumnos un condicionante fatal de su éxito escolar. "Cualquiera que diga que un alto porcentaje de niños desfavorecidos socialmente es una razón suficiente para explicar los pobres resultados de una escuela, está fallando tanto a los alumnos como a la comunidad y eso es algo de lo que no quiero oír hablar. No digáis que la pobreza implica pobres resultados. En último extremo, si hay excusas, nosotros tenemos el poder de decir que son inaceptables" (*The Guardian*, 16 de enero de 2009).

Tensión entre pedagogía y pedagogismo. La pedagogía es un arte político; mientras que el pedagogismo cree que el único compromiso del profesor es con la felicidad de sus alumnos. Este dogma insensato se acostumbra a presentar adornado con una sobredosis de optimismo antropológico, cuatro euros de constructivismo y sociología de la educación, y unas gotas corrosivas de desconfianza hacia la realidad. El pedagogismo quiere abrir la escuela a la vida, pero a una vida previamente catalogada de feliz que es imposible de encontrar. Por eso acaba refugiándose en la diversión y el entretenimiento, fomentando una pedagogía difusa en la que se hacen sin parar cosas interesantes porque hay que motivar al alumno, pero no se pone la motivación al servicio de un proyecto educativo coherente. La motivación parece ser un fin en sí misma. Desde este punto de vista, el fracaso escolar siempre pone de manifiesto una falta de motivación. El pedagogismo ve al alumno como un ser irresponsable de sus actos y, por lo tanto, le resta dignidad personal. Sir Ken Robinson el actual gurú del pensamiento creativo, me parece un magnífico representante del pedagogismo.

Tensión entre la estructura formal e informal de la clase. La primera es la reglamentada y visible por los adultos, la segunda está en su mayor parte sumergida y se constituye de acuerdo con las relaciones sociales medio abiertas y medio encubiertas de los alumnos.

Entiendo que una alternativa realista a la escuela no es aquella que decreta que vaya bien todo lo que hasta ahora ha ido mal, sino aquella capaz de mejorar lo que hay, aceptando, en primer lugar, que hay una serie de tensiones inherentes al sistema escolar que no se pueden eliminar sin acabar también con la escuela

Tensión entre los resultados de los chicos y de las chicas. No me extenderé en este punto, pero sí hay que dejar constancia de dos cosas. Primero que, guste o no guste, es hoy un debate vigente en todos los países desarrollados y con frecuencia (es el caso de Alemania) su apertura ha sido promovida por políticos socialistas. Segundo, que si solamente se contabilizasen los resultados de nuestras alumnas, nos encontraríamos en el grupo que encabeza PISA.

III

Una característica de la escuela contemporánea es la presencia cada vez más notable de la individualidad del alumno. Si el "*Homeschooling*" está creciendo en los países occidentales es, entre otras razones, porque se está difuminando el papel político de la pedagogía. Si el Estado ya no se inmiscuye en nuestras convicciones religiosas, en nuestras prácticas sexuales ni en nuestras ideas políticas, ¿por qué se cree aún con derecho a adoctrinar a nuestros hijos? Esta pregunta no es trivial y la escuela debe planteársela con toda radicalidad, si es que quiere ser algo más que un supermercado de productos variados a disposición de un alumno-cliente.

Es instructivo descubrir a este respecto la analogía existente entre las historias contemporáneas de la pedagogía y del arte. El arte moderno nace cuando deja de ser la expresión estética de un pueblo o de una cultura para pasar a ser la expresión de la singularidad creativa del artista. La pedagogía moderna nace cuando, bajo la influencia decisiva de la filosofía idealista alemana, el binomio autocomprensión-autoexpresión pasa a ocupar el centro de la escuela. A partir de este momento tanto la pedagogía como el arte comienzan a desconfiar del academicismo y a resaltar el papel de la creatividad que, por supuesto, sólo se encuentra más allá de los márgenes del canon. El rechazo de lo dado es lo que permitiría la obertura del juego libre del espíritu, de las emociones, de la espontaneidad, de la inmediatez de la sensibilidad, de la actividad, de la inspiración, de la autonomía, de la subjetividad, etc. En este sentido, la crisis de la experiencia estética tradicional se corresponde con la de la práctica pedagógica tradicional. Veo muchísimas más analogías entre la escuela actual y el museo postmoderno que las que los seguidores de Foucault veían entre la escuela y la prisión o el cuartel. No, la escuela moderna dista mucho de ser una institución panóptica. Piero Manzoni merece hoy ser visto como una figura pedagógica de referencia con mucho más mérito que un carcelero.

La estimulación intelectual en la enseñanza primaria y secundaria debería atreverse a utilizar el recurso educativo, impagable, del ejemplo del alumno excelente. Es poco comprensible que la escuela no tenga inconveniente en vocear la excelencia deportiva de sus alumnos, mientras se muestra tan esquiva para reconocer su excelencia intelectual y moral

En esta situación la escuela ha venido padeciendo una deriva terapéutica cuyo alcance estamos lejos de comprender, pero que se pone de manifiesto en la desaparición de conceptos como "voluntad" y "responsabilidad" del vocabulario pedagógico, al mismo tiempo que en lugar de hablar de virtud hablamos de valores y el vicio (en el sentido de incoherencia entre el discurso moral y la conducta) se metamorfosea en trauma. Ahora lo que predominan son sujetos débiles e inocentes (y, sobre todo, inocentes por débiles) que demandan la reparación de su yo herido. Lo que podríamos llamar "agentes terapéuticos" (psicólogos, psiquiatras, consejeros emocionales, asistentes sociales, mediadores… y pedagogos terapeutas) han ocupado todos los espacios sociales.

El mal –el mal voluntario, que es manifestación de la libertad– ha desaparecido de la escuela. Ciertamente sigue habiendo niños "mal educados", pero ya no son responsables de sus actos, sino víctimas de las circunstancias. Como la criatura del doctor Frankenstein a su creador, estos niños nos piden: "Dadme la felicidad y seré virtuoso". Si les dijéramos que han de esforzarse en recorrer el camino de la virtud que conduce hasta la felicidad accesible al hombre, nuestro discurso les resultaría incomprensible. Lo que quieren es la felicidad ahora para poder considerarse a sí mismos seres morales.

Hoy nadie parece ser realmente responsable de su falta de puntualidad, higiene o disciplina. Nuestros alumnos, por ejemplo, ya no se distraen en clase, sino que padecen el "síndrome de déficit de atención", con lo cual acabamos trivializando el auténtico síndrome de hipermotilidad con déficit de atención. La responsabilidad sobre nuestros vicios se ha esfumado porque no tenemos vicios de los que poder responsabilizarnos, sino trastornos que padecemos inocentemente y respecto a los males, enarbolamos el derecho inalienable a ser tratados como pacientes.

En esta situación hay que defender, incluso intempestivamente, el deber moral de ser inteligente, volviendo a hacer creíble la responsabilidad. Disponemos de un número considerable de investigaciones que nos demuestran que la confianza en la capacidad del esfuerzo personal no tiene sustituto pedagógico. Tenemos el deber moral de ejercitar nuestra musculatura intelectual (la atención profunda, la higiene de la voluntad, la resistencia a la fatiga, el aprecio por el trabajo bien hecho, etc.) simplemente porque es posible ejercitarla, porque una parte considerable del desarrollo de nuestras capacidades intelectuales está en nuestras manos. ¿Y qué es la ética sino la educación del carácter en la dirección de su posibilidad más alta?

El candidato a la exclusión social necesita nuestra ayuda técnica y no solamente nuestra pena. Parece de justicia detectar precozmente los problemas de aprendizaje para que puedan corregirse cuanto antes. Reconozco que al afirmar esto tengo más presente la igualdad de oportunidades propugnada por el liberalismo clásico que la equidad de los resultados de Rawls, entre otras muchas cosas porque la primera subraya el componente procesual de la educación, mientras que la segunda concibe la educación como un producto. Las investigaciones de James Heckman y Sergio Urzúa han dejado claro que la acción pedagógica es más eficaz cuanto más tempranamente se lleva a cabo y más se centre en las "*noncognitive skills*", es decir, en la perseverancia, el autocontrol, la atención, la motivación, la autoconfianza, la planificación, la capacidad para trabajar con otros, etc. Son habilidades tan necesarias para el éxito académico como para la vida en común responsable y, en con-

junto, contribuyen de manera decisiva al incremento del capital social de un país. Hay que añadir inmediatamente que para que la escolarización temprana cumpla su función, ha de ser algo radicalmente distinto de un almacén higiénico de niños repleto de juegos de diseño. Necesitamos profesionales competentes, que dispongan de protocolos objetivos y claros para detectar los primeros síntomas de un problema de aprendizaje y para aplicar inmediatamente los ejercicios correctivos específicos para cada caso. Mientras no resolvamos esta cuestión nuestras proclamas a favor de la equidad serán meros brindis al sol.

A su vez la estimulación intelectual en la enseñanza primaria y secundaria debería atreverse a utilizar el recurso educativo, impagable, del ejemplo del alumno excelente. Es poco comprensible que la escuela no tenga inconveniente en vocear la excelencia deportiva de sus alumnos, mientras se muestra tan esquiva para reconocer su excelencia intelectual y moral.

La equidad se revuelve contra la igualdad de oportunidades cuando persigue una homogeneización a la baja que acaba animando a sospechar de los que sobresalen. La manera más noble de hacer efectiva la equidad debería ser estimular equitativamente el desarrollo y la expresión de lo mejor que hay en cada uno de nosotros. Sin embargo, en la práctica, parecemos incapaces de recuperar la honorabilidad de la ambición académica. Quizás podríamos aplicar a esta situación un término nacido en el mundo del seguro, el de "riesgo inducido", que hace referencia al incremento de riesgos que asume una persona cuando se sabe bien protegida ante peligros potenciales. Es lo que les pasa a muchos alumnos. Por eso no consideran arriesgado estudiar menos.

Por las mismas razones la administración debería incentivar la creación de redes de centros dispuestos a competir colectivamente por la excelencia, llevando a la práctica un proyecto educativo compartido, intercambiándose experiencias, profesorado, etc. Es lamentable que entre la escuela y la administración no existan instituciones de este tipo que velen incluso colectivamente por la salvaguardia común de las buenas prácticas pedagógicas de sus asociados.

IV

En el momento presente cuando se defiende públicamente la voluntad, el esfuerzo, la responsabilidad, la cultura del trabajo, la educación del carácter, etc, se corre el peligro de ser tachado de derechas. ¿A qué nivel de confusión ideológica hemos llegado si la defensa de la dignidad del trabajo se considera de derechas? Reivindicar el valor del trabajo en su oposición al valor del consumo no supone ninguna rendición ideológica al capitalismo (signifique esto lo que signifique), sino reivindicar la dignidad del trabajador frente a la fría mecánica del mercado.

El funcionamiento de nuestras sociedades complejas demanda al mismo tiempo trabajadores productivos y consumidores compulsivos, es decir, ciudadanos expuestos a la esquizofrenia. Han de esforzarse al máximo en su puesto de trabajo para producir más productos, más tentadoramente diseñados, más baratos y, por supuesto, más caducos. Para ello deben ser productivos, disciplinados, infatigables, resistentes a la frustración, capaces de mantener sus compromisos y de postergar la gratificación, respetuosos con la jerarquía, leales con la institución, etc. Pero como consumidores –y recordemos que la confianza del consumidor es uno de nuestros índices económicos más apreciados– han de ser todo lo contrario. Han de estar permanentemente predispuestos a abandonarse a las promesas de la publicidad (que es la auténtica ideología del capitalismo) y a su pulsión hedonista, han de ser volubles, antojadizos, desleales, consumistas, frívolos, etc. La escuela algo tendrá que decir al respecto.

En el momento presente cuando se defiende públicamente la voluntad, el esfuerzo, la responsabilidad, la cultura del trabajo, la educación del carácter, etc, se corre el peligro de ser tachado de derechas. ¿A qué nivel de confusión ideológica hemos llegado si la defensa de la dignidad del trabajo se considera de derechas?

Aquí estoy pensando en las propuestas de Anders Ericsson, Geoff Colvin o Daniel Coyle, y su defensa de la "*deliberate practice*". Probablemente el ejercicio sostenido, concentrado y autoexigente es mucho más determinante para la adquisición de destrezas intelectuales complejas que el talento innato. Es dudoso que podamos adquirir conocimientos complejos sin dedicación, mientras que es evidente que podemos adquirir cantidades enormes de datos cuando estamos de verdad interesados en ellos. En "*L'escola contra el món*" hablo de la "Teoría Hola" para referirme a la sorprendente capacidad que tienen muchas personas para asimilar la enorme cantidad de información que aparece semanalmente en las revistas del corazón sin ninguna necesidad de recurrir a técnicas de estudio, sin subrayar, ni hacer resúmenes, ni controlar la dirección de la luz o el ambiente general. Lo mismo podríamos decir de las revistas deportivas. No es nada extraño que la misma persona que nos confiesa con cierto rubor que no servía para los estudios, sea capaz de recitar orgullosamente de memoria alineaciones de remotos equipos de fútbol. La capacidad de retención parece ir asociada a la confianza en la capacidad de retención y, por supuesto, a la dedicación a una actividad (hay que leer cada semana las revistas del corazón o la prensa deportiva y estar permanentemente en condiciones de intercambiar información con otras personas interesadas). Aquí lo relevante no es el número de horas invertidas en el aprendizaje sino su intensidad. Cuando Mozart escribió el primer concierto que puede ser considerado una obra de arte, tenía 21 años, es decir, llevaba ya 10 años de dedicación.

Pienso también en la red de escuelas norteamericanas conocida con la siglas KIPP, el acrónimo de "*Knowledge is Power Program*", decididas a preparar a los alumnos de comunidades deprimidas a triunfar en la vida. Estas escuelas sustituyen la vieja idea de "el alumno al centro" por la de "*learning first*" (primero, el aprendizaje), en la línea del británico "*Teach First*". Sus argumentos son los siguientes: profesorado entusiasta y preparado, difusión de la cultura del esfuerzo (que comienza por animar a los alumnos a ir a la escuela en bici) y, especialmente, una decidida convicción de que el éxito personal no está encadenado a las condiciones sociales de origen.

V

Quisiera acabar con un cuento. Lo titularé "Cuento del pajarito que cantaba en el alféizar." En realidad no es del todo mío, puesto que he tomada prestada la idea de uno de esos manuales de autoayuda que aseguran que la felicidad surge del interior y, por lo tanto, que está a alcance de cualquiera con voluntad de buceo introspectivo. Dice así:

"Un niño estaba en clase de matemáticas cuando un pajarillo se posó en el alfeizar de la ventana y comenzó a cantar. Naturalmente el profesor de matemáticas siguió llenando de números y letras la pizarra, insensible a la belleza del canto del pájaro. El pajarillo le mostraba al niño la belleza de la vida, mientras que el profesor seguía con la lección de su programa. El niño, más sensible que el profesor, permitió que su conciencia fluyera más allá de la ventana hasta sintonizar con el canto del pájaro. Allí estaba su corazón, no en la pizarra".

De este cuento, que es un fiel reflejo de las historias que les gustan contar a los pedagogistas, se pueden extraer varias conclusiones:

1. Que hay gente insensible a la belleza de las matemáticas y no tiene ningún pudor en confesarlo. O quizás es que niegan la competencia didáctica de todos los profesores de matemáticas.

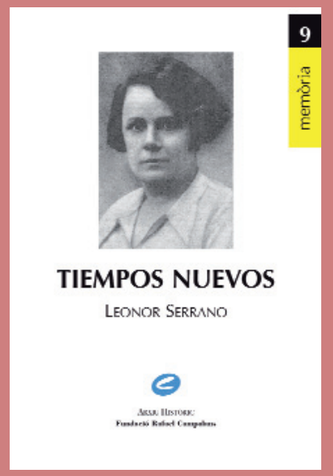
2. Que en la clase de un buen profesor todos los pájaros son mudos.

3. Que hay personas dispuestas a animar a sus hijos a ser más sensibles al canto de los pájaros que a la palabra de un adulto.

4. Que la beatería es una tentación permanente en la escuela. Lo que antes era "estar en la luna" puede pasar hoy por una experiencia estética porque la educación de la atención es menos relevante que la profundidad del sentimiento.

5. Que el niño suspenderá probablemente el próximo examen de matemáticas sin por ello aprobar el de ornitología.■

NOVETAT EDITORIAL



TIEMPOS NUEVOS
Leonor Serrano

Pròleg d'Isidre Molas

Una vindicación de las escuelas españolas*

JULIO CARABAÑA
Catedràtic de Sociología

1.- La vindicación

Hay quien sostiene que la combinación de liberalismo y democracia que caracteriza los procesos de elección y gestión de nuestros centros, más la atribución sistemática de objetivos actitudinales a todas las enseñanzas, son un eficacísimo instrumento de educación política y moral. Otros, en cambio, pretenden que la educación moral en nuestras escuelas está en decadencia, y aducen como prueba el vandalismo de los estudiantes, la falta de respeto de los padres, la quiebra de autoridad de los profesores. Respeto estos argumentos, e incluso admiro su audacia. Pero como sobre esta cuestión de la educación moral no he logrado encontrar ni evidencia empírica convincente ni argumentos razonables del tipo de los que he aducido sobre los procesos, no me siento seguro al hablar de este tema. Permítanme zafarme de él citando a un simple periodista: "Puede que sea verdad, puede que la juventud de hoy sea tan malcriada, inculta y violenta como nos la pintan: si no fuera así, no llevaríamos veintitantos siglos diciendo que la juventud de hoy no vale nada" (Enric González, "Jóvenes", *El País*, 21-9-09).

No puedo decir mucho de los métodos de enseñanza que se usan en nuestras escuelas, por la simple razón de que apenas los conozco. No les extrañe a ustedes que, como yo, se habrán preguntado muchas veces cómo saben algunos con tanta seguridad lo que pasa en las clases de los demás sin haber estado nunca en ellas. Muchos, sin embargo, juzgan tan deleznables las prácticas didácticas de nuestros maestros que tienen cualquier innovación por buena. No voy a caer yo en el vicio contrario del optimismo panglosiano, pero no me puedo creer que haya quedado sin fruto tanta buena semilla como aquí y en centros como éste se ha sembrado, que toda haya caído en caminos y piedras y que los jóvenes que han sentido vocación por la enseñanza no hayan sido, salvo excepciones, tierra abonada para nuestras enseñanzas; hace ya tanto tiempo que se viene renovando la pedagogía, innovando la didáctica, fustigando la ciega imitación y fomentando la investigación y la crítica que, por lerdos que hayan sido nuestros alumnos, algo hemos de haber mejorado. Más aún, creo que tanta y tan buena gente como se dedica a enseñar han tenido que mejorar la práctica de este oficio hasta el límite de lo socialmente posible, pese incluso, si ello ha sido preciso, a la formación que han recibido. Quien oponga a esto que el fallo no está en la gente ni en la pedagogía, sino en la organización de las escuelas, tiene que explicar por qué son tan semejantes las práctica didácticas de centros con organizaciones tan distintas como los privados y los públicos.

Otros procesos son más transparentes que los del aula. Las libertades de elección de centro de los padres y de participación escolar de la comunidad educativa, tal y como fueron establecidas por la LOECE (1981) y la LODE (1985) y que han quedado esencialmente confirmadas en las Leyes posteriores, son muy probablemente únicas en el mundo.

En efecto, en pocos países del mundo (Bélgica, Holanda y pocos más) se puede elegir cualquier centro, público o privado, todos sostenidos con fondos públicos, sin más limitación que el número de plazas. En Estados Unidos, por ejemplo, meca del liberalismo, no hay dineros públicos para los centros privados y la gente tiene que ir a la escuela de su distrito (hasta el punto de que la única manera de elegir de escuela es cambiar de barrio). La elección de centro se considera una utopía ultraliberal, ensayada en cuidadosos y controlados experimentos (como los célebres "cheques escolares") y practicada regularmente en contados distritos escolares (por ejemplo Chicago).

Además de esta amplia posibilidad de "salida", nuestro sistema ofrece a padres y a alumnos una no menos amplia posibilidad de "voz" en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos[1]. Considerada excesiva por unos e insuficiente por otros, no cabe duda de que, con todas las deficiencias de su funcionamiento, es más de lo que ofrecen la mayor parte de los sistemas educativos del mundo en materia de participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

Me alargaré, en cambio, con lo que tengo por muy seguro, los aspectos cognitivos o intelectuales de la escuela, a los que en realidad se reducirá esta vindicación, en la que hablaré en adelante de enseñanza y evitaré hablar de educación. Pues en este aspecto pisamos suelo firme.

Sabemos hoy, en efecto, de modo fehaciente gracias a PISA que la Enseñanza Básica española está entre las más eficaces del mundo. Los alumnos de la Enseñanza Básica española desarrollan su capacidad cognitiva y aprenden los contenidos del currículo de la ESO hasta un nivel comparable al de los alumnos de los otros países de la OCDE, que a su vez están con gran diferencia a la cabeza de todos los del mundo.

Sabemos, además, que dentro de estos países España es líder en eficiencia, es decir, líder en la relación entre medios y resultados. Es superada sólo por los países orientales de Europa (República Checa, Hungría, Polonia), que gastan menos para obtener resultados semejantes y por Corea del Sur e Irlanda, que obtienen mejores resultados con parecido gasto. El resto de países europeos, y Estados Unidos en particular, gastan más (algunos mucho más) para obtener resultados más o menos iguales.

Mi vindicación del sistema escolar español puede extenderse, si bien con dos reservas, a lo que unos celebran con el nombre de equidad y otros lamentan bajo el apelativo de mediocridad.

Los datos de PISA han mostrado que los resultados de nuestros alumnos están entre los más iguales del mundo, tanto entre categorías sociales como entre individuos.

España está entre los países donde las diferencias entre los sexos son menores, siendo su igualdad sólo rota por la casi universal superioridad femenina en lectura.

España está también entre los países donde son menores las diferencias entre clases sociales o categorías socioeconómicas.

Las diferencias entre alumnos inmigrantes y alumnos nativos son en España de unos 60 puntos en la escala PISA de media 500 y DT 100. Aún cuando varios países de Europa central superan esta diferencia, me parece que éste es un punto en el que nuestro sistema de enseñanza puede defenderse solo con reservas.

España está por debajo de la media europea y de la OCDE en la proporción de alumnos con niveles bajos de aprendizaje. Contra lo que solíamos creer, y algunos se empeñan en seguir creyendo, no es un "fracaso escolar" alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados de Europa y América. Este es el lado bueno de la igualdad.

Pero la igualdad tiene también su lado malo. España es uno de los países con menores tasas de alumnos en los niveles altos de aprendizaje. Es a mi entender un rasgo negativo de nuestro sistema de enseñanza, con graves consecuencias para el desarrollo científico, económico y puede que hasta político del país. Esta falta de excelencia es la segunda reserva a la defensa del sistema.

2.- Donde se justifica la vindicación

2.1. Eficacia

La eficacia de las escuelas españolas es el fundamento de la defensa que aquí se arriesga de ellas. Los resultados académicos de las escuelas españolas están al nivel de los de los países más avanzados de Europa y América, ya sean de pasado capitalista, como Francia, Inglaterra, Suecia o Estados Unidos, o de pasado socialista, como la República Checa, Hungría, Polonia o Rusia.

Este hecho crucial se deja ver ya con bastante claridad en las comparaciones internacionales realizadas antes de PISA, la primera de las cuales data de 1988. Y quedó muy claro tras el primer estudio PISA, realizado en el año 2000, que permitía comparar los resultados en pruebas de lectura, matemáticas y ciencias naturales, de los alumnos de 15 años en más de treinta sistemas nacionales de enseñanza (PISA, 2001). Según el informe elaborado por la OCDE sobre este estudio, los alumnos españoles alcanzan en lectura una puntuación de 493, en matemáticas de 476 y en ciencias de 491, frente a una media de 500 del conjunto de los países.

Los resultados de los dos informes siguientes han confirmado que la puntuación de los alumnos españoles está muy cercana a la media, tal y como puede comprobarse en la tabla 1.

En dicho estudio, PISA se centra en la medida de las competencias de los alumnos. Una de estas competencias es la de leer, comprender, elaborar y sacar conclusiones de la información presentada en forma de tablas o puntuaciones. Esta competencia, como todas, puede ejercerse a distintos niveles. En los más bajos, se limita a la lectura ordinal de la tabla; en los medios, las tablas se comprenden en términos cardinales o de razón, teniendo en cuenta las diferencias de puntuaciones; los niveles más altos se alcanzan cuando estas diferencias se matizan con consideraciones estadísticas, teniendo en cuenta, por ejemplo, que las puntuaciones no provienen de poblaciones, sino de muestras que procuran estimadores con un cierto error. Desde luego, en los Informes de la OCDE los resultados se presentan al más alto de estos tres niveles.

Pero el inevitable proceso de entropía que sufre toda información al pasar del informe técnico a la noticia periodística, y más aún al comentario político, es fatal para los matices estadísticos y muy severo con las lecturas cardinales. Prensa, políticos y líderes de opinión (entre los que destacan tertulianos y columnistas habituales) se sitúan en el nivel ordinal de lectura, y sintetizan los datos de la tabla 1 con un resuelto: 'España, a la cola'.

* Adaptació del text utilitzat per Julio Carabaña a la lliçó inaugural del curs 2009/2010 de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid.

[1] La dualidad entre *exit* y *voice* se atribuye a Albert Hirchman.

Tabla 1. Media y Desviaciones típicas en la Prueba de Ciencias 2006. Países y regiones de Italia, España, Reino Unido, Bélgica y Finlandia

Países y regiones	Media	D.T.
Finlandia (Habla finesa)	565	85
Finlandia	563	86
Hong Kong-China	542	92
Canadá	534	94
Italia (Friuli Venezia Giulia)	534	85
Taipei chino	532	94
Estonia	531	84
Japón	531	100
Finlandia (Habla Sueca)	531	86
Nueva Zelanda	530	107
Bélgica (Comunidad Flamenca)	529	93
Australia	527	100
Italia (Bolzano)	526	88
Países Bajos	525	96
Italia (Veneto)	524	89
Liechtenstein	522	97
Corea	522	90
Italia (Trento)	521	93
España (Castilla y León)	520	79
España (La Rioja)	520	87
Eslovenia	519	98
Bélgica (Comunidad de Habla Alemana)	516	97
Alemania	516	100
Reino Unido (Inglaterra)	516	107
Reino Unido	515	107
Reino Unido (Escocia)	515	100
España (Aragón)	513	88
República Checa	513	98
Suiza	512	99
España (Navarra)	511	88
Macao-China	511	78
Austria	511	98
Bélgica	510	100
Italia (Emilia Romagna)	510	94
España (Cantabria)	509	86
España (Asturias)	508	83
Italia (Piemonte)	508	90
Irlanda	508	94
Reino Unido (Irlanda del Norte)	508	113
Reino Unido (Gales)	505	102
España (Galicia)	505	87
Hungría	504	88
Suecia	503	94
Italia (Lombardía)	499	95
Polonia	498	90
Dinamarca	496	93
Francia	495	102
España (País Vasco)	495	84
Croacia	493	86
España (Cataluña)	491	90
Islandia	491	97
Letonia	490	84
Estados Unidos	489	106
República Eslovaca	488	93
España	488	91
Italia (Liguria)	488	96
Lituania	488	90
Noruega	487	96
Luxemburgo	486	97
Bélgica (Communidad Francesa)	486	103
Federación Rusa	479	90
Italia	475	96
Portugal	474	89
España (Andalucía)	474	88
Grecia	473	92
Israel	454	111
Italia (Basilicata)	451	85
Italia (Sardegna)	449	92
Italia (Puglia)	447	83
Italia (Campania)	442	83
Chile	438	92
Serbia	436	85
Bulgaria	434	107
Italia (Sicilia)	433	98
Uruguay	428	94
Turquía	424	83
Jordania	422	90
Tailandia	421	77
Rumania	418	81
Montenegro	412	80
México	410	81
Indonesia	393	70
Argentina	391	101
Brasil	390	89
Colombia	388	85
Túnez	386	82
Azerbaiyán	382	56
Qatar	349	84
Kirguizistán	322	84
OECD total	491	104
OECD average	500	95

Fuente: Elaboración propia en base a Informe Pisa 2006

El informe PISA ha servido así para mostrar que el nivel de nuestras élites en esta importante competencia es inferior a la de los alumnos de 15 años. PISA 2003, dedicado a las matemáticas, mide esta competencia entre los alumnos. En uno de los ítems se pide a los alumnos que juzguen el comentario de un periodista que llama "enorme" a un incremento de los robos de un 1,5%, semejante a las diferencias en puntuaciones entre España y la media de la OCDE.

La respuesta correcta es que el adjetivo "enorme" no es razonable en este contexto. Esta respuesta sitúa al alumno en el nivel 4 de los seis que PISA distingue. Aproximadamente uno de cada tres alumnos españoles se sitúa en este nivel. Si además el alumno razona la respuesta, diciendo que se necesita más información sobre la tendencia, o que no es un aumento enorme en relación a las cifras absolutas, entonces se le atribuye el nivel 6, que alcanzan menos del 4% de los alumnos.

Como en el ítem de PISA, la mayor parte de los comentaristas han dicho que la diferencia entre España y la media de la OCDE es enorme. Se han dejado guiar por las diferencias ordinales y han quedado por debajo del nivel 4 de PISA, muy por detrás de los alumnos de 15 años.

Esta lectura ordinal no es incorrecta. Si estamos en la media de la OCDE es porque estamos por detrás de muchos países. Pero sí que es poco competente, porque no tiene en cuenta que la distancia a la mayor parte de ellos es pequeña y estadísticamente no significativa. Por si alguien desconfía de mi lectura, transcribo literalmente la del Informe PISA 2006: "Los alumnos de Finlandia tienen un rendimiento superior al de los alumnos de todos los demás países. Hay un grupo de países cuyo rendimiento se encuentra por debajo del de Finlandia, pero que aún así alcanzan puntuaciones muy altas, entre 527 y 542 puntos. De los 30 países de la OCDE, 20 alcanzan puntuaciones dentro de los 25 puntos de diferencia con respecto a la media de 500 puntos de la OCDE: éste es un grupo de países muy concentrado, cada uno de los cuales tiene un promedio de puntuación similar al de otros países (…)" (PISA, 2008:61).

Dentro del grupo "muy concentrado" se encuentra España, como fácilmente se ve en la tabla 1. Así lo ha visto también el Informe español: "El resultado global en Ciencias ha sido en España de 489 puntos, por debajo del promedio OCDE en 2006 (500 puntos), sin diferencia significativa con el total OCDE (491) y por encima del total internacional (461)" (IE, 2007:18).

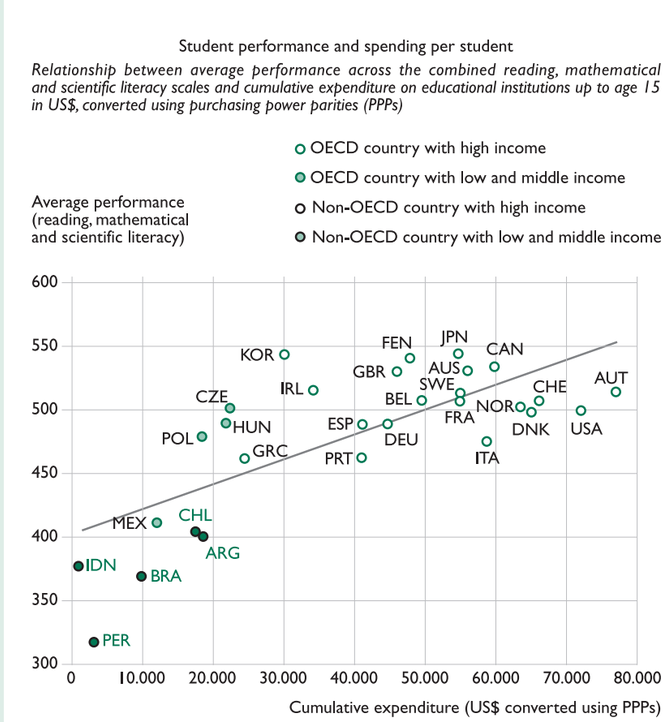
Y por si la autoridad de los informes oficiales no bastara, he aquí la de dos sociólogos de indudable prestigio: "en PISA 2000 tanto podía España estar en el puesto 18 como en el 15 o en el 20, pues su media no puede distinguirse de

la de Estados Unidos (504), Dinamarca (497), Suiza (494), Italia (487) y Alemania (484), y apenas es inferior a la de Francia (505)" (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003:447).

En la tabla 1 están incluidas las puntuaciones en PISA 2006 de las Comunidades Autónomas con muestra propia en PISA. Me permito llamar la atención sobre ellas, porque más adelante les daremos gran importancia en la argumentación. Como se ve, Andalucía tiene las mismas medias que Portugal, Italia y Grecia; pero en el norte de España (y no sólo en Cataluña y el País Vasco, sino ante todo en Castilla-León y Rioja), los alumnos españoles puntúan por encima de los franceses, alemanes o suecos.

Digamos, pues, que si los resultados de los alumnos españoles en las pruebas de PISA deben algo a las escuelas en que estudian, entonces puede afirmarse sin temor a errar que éstas pueden medirse en términos de eficacia con los sistemas más grandes de la OCDE, que por lo demás son los mejores del mundo.

Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia en base a Informe Pisa 2006

2.2. Eficiencia

El punto de vista de la eficiencia es habitual en casi todos los ámbitos de la existencia individual y social; entre los pocos campos que se resisten a ser juzgados por la relación entre lo que consiguen y lo que consumen está el de la enseñanza, o mejor en este caso, el de la educación.

El gráfico 1 representa los países de la OCDE participantes en PISA ordenados según las puntuaciones medias y el gasto por alumno. Como la línea roja indica, el gráfico está diseñado desde el punto de vista del eficacia del gasto, para demostrar que a mayor gasto mayor aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el hecho de que la recta de regresión en esos gráficos sea plana o casi plana significa más bien lo contrario: que hay que ser muy prudentes en el aumento del gasto, pues lo normal es que no produzca resultados.

El gráfico 1 puede también puede leerse desde el punto de vista de la eficiencia, con solo que dividamos mentalmente la puntuación por el gasto. Lo que vemos entonces es que el sistema español de enseñanza está en una posición muy buena. La enseñanza en España produce resultados semejantes a los de los países de la Europa avanzada, pero los consigue con menor gasto que todos ellos. En términos de eficiencia, el sistema español es sólo superado por Irlanda y Corea, que con menor gasto obtienen mejores resultados, y por los antiguos países socialistas, que consiguen iguales resultados con gasto mucho menor. Podemos decir, pues, que nuestras escuelas son muy eficientes.

Habrá quien, quizás santamente indignado, se pregunte si estoy proponiendo reducir el gasto para aumentar la eficiencia. ¿Sugiero acaso mejorar la enseñanza recortando el gasto, bajando los sueldos, aumentando las ratios? No es momento éste para una discusión así. Me conformo con que quede claro que nuestras escuelas cuestan poco para tanto como consiguen.

2.3. Pocos malos y menos buenos

La OCDE parece empeñada en santificar la igualdad de resultados académicos etiquetándola como "equidad" (PISA, 2005). La igualdad es efectivamente equitativa, pero sólo si reducimos el término "equidad" a su originario sentido físico (*aequus* = liso, llano) y lo despojamos de la relación con la justicia que tiene en su derivado sentido jurídico (*aequitas* = proporción, armonía). Es un empeño engañoso y espero que condenado al fracaso. La igualdad de resultados académicos nada tiene que ver con la justicia ni con la equidad, por la sencilla razón de que en las sociedades actuales el conocimiento no es algo limitado como la riqueza o la renta, que unos puedan apropiarse en beneficio de otros, sino un bien infinito del que cada cual puede tomar cuanto quiera o pueda.

La igualdad es positiva desde unos puntos de vista y negativa desde otros. Parece positiva la igualdad entre categorías sociales, que en España es grande. Vista en comparación con otros países europeos, no lo pone fácil hablar de clasismo, sexismo o racismo en relación a las escuelas españolas. Pero no es positiva la igualdad entre individuos, que en España es grande también. Es positivo tener pocos alumnos con resultados bajos, como en efecto tenemos. El umbral utilizado por el informe PISA para considerar bajos los resultados es desde luego arbitrario, pero es objetivo y único para todos los países. Bajo este nivel 1, situado en 335 puntos en la escala de lectura de PISA, estaba en el año 2000 el 5,7% de los alumnos de la OCDE, frente a sólo el 3,5% de nuestros alumnos. Pero también es negativo tener pocos alumnos con resultados altos, como también nos ocurre. Sobre el nivel 5 de lectura, que equivale a superar los 626 puntos, tuvieron en el año 2000 menos de 1% de sus alumnos de 15 años Brasil y México; en torno al 3%, España, Portugal, Italia, Grecia, Rusia, Polonia, Letonia, Hungría, Corea del Sur; en torno al 10%: Suecia, Noruega, Dinamarca, República Checa, Austria, Alemania, Suiza, Francia, Japón, Estados Unidos; en torno al 15%, Finlandia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Canadá. Ahora bien, como la enumeración anterior sugiere y estudios rigurosos han mostrado esta minoría excelente pudiera ser crucial para el progreso de los países.

Los resultados de España en los dos estudios PISA posteriores son peores que los del 2000, en el sentido de que han aproximado España a la media en alumnos de nivel bajo, pero no en alumnos de nivel alto. En todo caso, contra lo que solíamos creer, no es un "fracaso escolar" alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados, sino una proporción muy baja de alumnos de nivel alto.

2.4. Todos los indicadores (menos uno) dicen lo mismo

Estos buenos resultados de PISA no son en absoluto disonantes con los de otros estudios. Veremos más tarde otras comparaciones internacionales de aprendizaje. Quiero dejar claro ahora que el sistema educativo español está entre los mejores del mundo también según todos los indicadores elaborados por la OCDE y publicados en su publicación anual *Panorama de la educación 2007*.

Todos menos uno. El indicador en el que quedamos por debajo de los demás (único que, desde luego, merece titulares de la prensa todos los años) es la tasa de titulados en secundaria obligatoria, rebautizada como abandono escolar temprano. En la sección siguiente explicaré que esta tasa no tiene nada que ver con lo que los alumnos aprenden, sino con cómo se titula su aprendizaje.

En el resto de los indicadores, el sistema educativo español es uno de los mejores de la OCDE. Por ejemplo, según el *Panorama* de 2008:

- La esperanza de vida escolar para un alumno de 5 años que accede a la enseñanza obligatoria en España (17,2 años) es prácticamente la misma que la de la media de la OCDE (17,7).

- Un 40% de españoles entre 25 y 34 años ha obtenido título en enseñanzas superiores, porcentaje superior a la media de la OCDE (32%) y de la UE (30%).

- El 40% de los estudiantes españoles de enseñanza superior proceden de familias cuyo cabeza es trabajador manual. España es uno de los países de la OCDE con más hijos de trabajadores manuales en la enseñanza superior, por encima de países como Finlandia (29%), Irlanda (18%) o Francia (19%).

- Los profesores españoles son de los mejor pagados de la OCDE, tanto en Primaria (comienzan con 32,000 dólares, llegan a un máximo de 46,000) como en Secundaria (comienzan con 36,000 dólares, pueden llegar a 51,000). Y ello pese a que los salarios de los profesores han crecido en términos reales entre 1996 y 2005 en casi todos los países, pero en España han descendido.

- La carga de trabajo de los profesores no es sin embargo alta. Las 880 horas lectivas anuales de primaria sobrepasan la media de 800 de la OCDE, pero las 700 de ESO están justo en la media. Una clase de ESO tiene en España 23,8 alumnos en la enseñanza pública y 26,7 en la privada, justo en la media de la OCDE. Hay 14,3 alumnos por profesor en la enseñanza primaria y 10,6 en secundaria, por debajo de los 16,7 y 13,4 del conjunto de la OCDE.

- Las virtudes del sistema educativo español no acaban aquí. Resulta que estos buenos resultados de los alumnos y estas dignas condiciones de trabajo de los profesores se consiguen con un gasto total relativamente bajo. Gastamos 5.000 dólares por alumno de primaria y 6.700 por alumno de secundaria, lo que está por debajo de todos los países ricos (esto excluye a la Europa del Este, Turquía y México) de la OCDE y algo por debajo de la media de la UE 19 (5800 en primaria y 7200 en Secundaria).

Todo lo cual confirma las conclusiones sacadas de PISA sobre eficacia, eficiencia e igualdad, con el añadido de que la eficiencia no se consigue a costa de la explotación de los profesores.

3.- Donde se refutan las objeciones

Para mantener la creencia de que nuestro sistema escolar es malo, los pesimistas invocan las tasas de "fracaso escolar" y de "abandono escolar temprano". Voy a dedicar un tiempo a mostrar que ninguna de las dos es un indicador válido ni fiable de la calidad de la enseñanza o del aprendizaje de los alumnos, sino artificios resultantes de la ordenación del sistema, y más precisamente de la titulación final de la etapa básica.

España está por debajo de la media europea y de la OCDE en la proporción de alumnos con niveles bajos de aprendizaje. Contra lo que solíamos creer, y algunos se empeñan en seguir creyendo, no es un "fracaso escolar" alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados de Europa y América. Éste es el lado bueno de la igualdad

3.1. El fracaso escolar

Uno de los indicadores más usados para demostrar el bajo nivel de la enseñanza básica en España es la tasa de fracaso escolar. Permítanme usar, para ilustrar el alcance de esta afirmación, el texto de una pregunta formulada en el Congreso de los Diputados al presidente del Gobierno: "La tasa de fracaso escolar alcanzó el curso 2005-6 la cifra del 30,8%, un 1,2% más que en el ejercicio anterior. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su gobierno expulsa del sistema a uno de cada tres jóvenes españoles. De la misma manera, la política educativa de su gobierno lleva al riesgo de la exclusión social a más del 30% de los jóvenes españoles que no reciben el instrumento de formación necesario para tener autonomía de vida personal. O lo que es lo mismo, señor presidente, la política educativa de su gobierno tiene efectos regresivos, contribuye a la desigualdad de los ciudadanos españoles; más aún, fomenta la desigualdad y contribuye a más desigualdad entre aquellos ciudadanos más desfavorecidos, aquellas clases sociales que más necesitan la acción del Estado" (Rosa Díez, del Grupo Mixto, el miércoles 10.12.08).

La pregunta enuncia los dos efectos principales que suelen atribuirse al fracaso escolar, la exclusión social y el aumento de la desigualdad; le falta referirse a la LOGSE y a la enseñanza comprensiva como su causa principal. Subsanada esta carencia, tendríamos ahí una versión bastante completa del discurso corriente sobre el fracaso escolar. Sin embargo, todo lo que la pregunta afirma es falso.

El "fracaso escolar" no conduce a la exclusión social ni significa incapacidad para la vida. De hecho hay muy poca diferencia en las ocupaciones y los ingresos de los alumnos que pasan la Enseñanza Básica con título y los que lo hacen sin título. No es posible establecer ningún corte estadístico claro en el éxito laboral y social de los titulados y de los no titulados en la EB. Los "fracasados escolares", se definan como se definan, tienen trabajos y salarios un poco peores que los titulados, pero lo que las estadísticas muestran es que a este nivel el "fracaso escolar" es poco relevante. Los grupos profesionales en que trabajan son prácticamente los mismos, con una pequeña diferencia porque los Certificados trabajan con más frecuencia en el campo y como cualificados de la industria, mientras que los Graduados lo hacen algo más a menudo como trabajadores del sector servicios. En cuanto a rentas, el título de EGB supone como media una diferencia de más o menos el 10% en los ingresos anuales.

Tampoco es correcto identificar fracaso escolar con clases desfavorecidas. En general, los estudios de los padres o el status de las familias explican en España en torno al 10% de la varianza del aprendizaje académico; es una relación intensa, pero que dista mucho justificar la confusión entre las dos variables.

Es verdad que aproximadamente el 30% de los alumnos sin título de ESO quedan excluidos del sistema de enseñanza, pero ello no es fruto de las políticas, sino una consecuencia del diseño del sistema. Propiamente, el "fracaso escolar" es un resultado de la interacción entre un hecho universal y necesario –la distribución normal del aprendizaje de los alumnos– con el establecimiento de una titulación al final de la EB.

Hay dos aspectos de esta cuestión que resultan particularmente relevantes: 1) Si se diseña el sistema de modo que al final de la EB haya no una certificación, sino una titulación, entonces el sistema produce legalmente fracaso escolar; y 2) Si además se diseña el sistema de modo que no haya un criterio general para la titulación, la tasa de fracaso escolar la determina las tradiciones escolares, con toda la arbitrariedad de las tradiciones.

El origen de la noción de fracaso escolar en España está en el título de Graduado Escolar establecido por la LGE, que legalmente significaba capacidad para comenzar

Bachillerato, pero que paulatinamente adquirió el significado de mínimo para la vida.

En el espíritu de la LGE los españoles estaban obligados a cursar ocho años de EGB, en compañía de sus coetáneos, aprendiendo al ritmo que cada cual pudiera buenamente llevar, al cabo de los cuales se certificaba lo que hubieran conseguido. En consonancia con tal ideología, la LGE definía la Educación General Básica por su duración, ocho años, y no por cualesquiera objetivos mínimos; sustituía los exámenes por la evaluación continua, eliminando, incluso, la terminología de aprobado-suspenso evocadora de la división propia de los títulos; establecía como criterio básico de agrupación y de progreso la edad, hasta el extremo de prohibir la repetición de curso; dejaba la "recuperación" –en horas extra e incluso en verano– como el único procedimiento admitido para la homogeneización académica de los grupos de edad y obligaba a expedir a todo el mundo un Certificado de Escolaridad. Tras lo cual todos los alumnos estaban igualmente obligados a adquirir una Formación Profesional (FP1) antes de buscar trabajo (merece, quizás, un paréntesis recordar que la escolarización hasta los 16 años, estudiando FP, es obligatoria desde la LGE).

A menos que se cursara BUP. Y ahí fue donde la LGE introdujo un título académico, un corte que en principio parecía sólo un aspecto más de la certificación. Los profesores distinguirían a los alumnos que en los ocho años de Enseñanza Básica alcanzaran un nivel a su juicio suficiente para cursar Bachillerato con el título de Graduado Escolar.

La enseñanza en España produce resultados semejantes a los de los países de la Europa avanzada, pero los consigue con menor gasto que todos ellos. En términos de eficiencia, el sistema español es sólo superado por Irlanda y Corea, que con menor gasto obtienen mejores resultados, y por los antiguos países socialistas, que consiguen iguales resultados con gasto mucho menor

Parece poca cosa, pero esta pequeña incongruencia en un sistema por lo demás coherente, fue bastante para subvertirlo. De la simple certificación se pasó a la doble titulación y de la doble titulación a la división de los alumnos en exitosos y fracasados.

No se trató de desidia, ni de inconsecuencia, ni de hipocresía, sino de las consecuencias no intencionadas de la introducción de un título. La prueba de que esto es así, la prueba de que se trata de una dinámica que se desencadena invariablemente en cuanto la titulación se mezcla con la certificación -una especie de Ley de Gresham de la enseñanza, según la cual la información mala de los títulos desplaza en el sistema de enseñanza a la información buena de los certificados– es que el mismo fenómeno se repitió casi exactamente con la LOGSE. Tras años de crítica a la doble titulación llegó por fin la oportunidad de abolirla: *hic Rodhus, hic salta*. El resultado fue otra vez una doble titulación, pero agudizada. En primer lugar, por la definición, que no hace referencia a los niveles superiores, sino a unos presuntos objetivos mínimos; en segundo lugar, porque sin título no se puede seguir estudiando nada, ni BUP ni FP.

La LOCE empeora, si cabe, a la LOGSE, identificando expresamente titulación con cualificación ("una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en ESO y abandona el sistema sin titulación ni cualificación", dice) y dando a entender que se necesita ésta para acceder al mundo laboral. Puede verse en esta negación de toda salida a los no titulados el fin de un proceso. El título comenzó con la LGE significando un máximo ("no estás preparado para estudiar Bachillerato') y ha terminado con la LOCE significando un mínimo ('no estás preparado para trabajar').

¿Tiene algún sentido esta idea de mínimos? ¿Existen unos umbrales objetivamente determinables, por debajo de los cuales los individuos no podrían integrarse socialmente, que la Enseñanza Básica haya de incorporar como objetivos mínimos a alcanzar por todos los alumnos? La idea de mínimos es una idea más bien incoherente desde cualquier punto de vista, una idea que no tiene sentido sociológico, está reñida con la psicología y resulta pedagógicamente inviable.

La idea de mínimos tiene poco sentido sociológico, por mucho que sea una idea vieja entre los sociólogos. La idea de que al aumentar la complejidad de las sociedades modernas aumenta también la formación mínima necesaria para participar en ellas ha sido repetida hasta la saciedad por los teóricos de la sociedad postindustrial, la sociedad del riesgo, la sociedad de la información, etc. Pero muchos otros sociólogos han observado precisamente lo contrario, que los aumentos globales de complejidad y la división del trabajo hacen cada vez menos necesaria la cualificación laboral, de tal modo que conseguir un trabajo rutinario en un entorno seguro es cada vez más fácil con, por otro lado, la ayuda de los desarrollados mecanismos de protección social de los Estados modernos. Precisamente, la conjunción entre riqueza, división del trabajo e instituciones de protección hace cada vez más fácil integrar laboralmente a los individuos que, por las razones que sean, no alcancen cualesquiera mínimos. En cuanto a otros tipos de integración social (la familiar o la comunitaria) no son hoy ni más complicados ni más sencillos que en el pasado.

La idea de mínimos está reñida con la psicología, que muestra que la distribución de las facultades humanas responde a un continuo. Este hecho incontestable tiene una consecuencia bastante obvia: se sitúen los mínimos donde se sitúen, siempre habrá alguien incapaz de alcanzarlos. Y no se objete a esto que las aptitudes escolares (sean cuales sean) no son algo innato e inmutable, sino ambiental y modificable. Pues cualquier modificación o cualquier mejora dan de nuevo como resultado otra distribución continua, y aún puede que el cultivo de las capacidades aumente su desigualdad en vez de disminuirla.

Por último, y a consecuencia de todo lo anterior, la idea es pedagógicamente impracticable. En el plano de la ordenación académica basta con ver que los legisladores nunca han fijado realmente mínimos. A lo más que llegan es decir cosas como que la ESO contribuirá (sic) a desarrollar en los alumnos la capacidad de "comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos", o de "valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente". Pero suponiendo que hubiese realmente mínimos objetivamente definibles, ninguna didáctica lograría que todos los alcanzaran, ni siquiera dedicando a ello todo el tiempo del alumno. Por poner un ejemplo, en la ESO hay alumnos de 18 años que siguen sin calcular fracciones. ¿Son las fracciones 'esenciales' para vivir como miembros activos de la sociedad? ¿Se puede prohibir abandonar la escuela a quien no las aprenda, incluso si es mayor de edad?

Contra lo que solíamos creer, no es un "fracaso escolar" alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados, sino una proporción muy baja de alumnos de nivel alto

En suma, la idea de llevar a todos los alumnos a un mínimo tiene muy dudoso apoyo sociológico, va contra hechos psíquicos elementales y no es pedagógicamente factible.

Felizmente, como la idea de mínimos es absurda, la titulación no la refleja sino falsamente, y su carencia no tiene las consecuencias que tendría de reflejar la carencia de esos mínimos sociales. En fin, el fracaso escolar no es un indicador de la calidad del sistema, sino un resultado de su diseño.

Ello nos lleva al segundo punto. El fracaso escolar es por un lado una construcción legal arbitraria, pero por otro su fijación se deja a las arbitrariedades de las tradiciones, con lo que se hace además injusto.

He aquí un breve desarrollo del segundo punto. El fracaso escolar, que a los pocos años de la implantación de la LGE se acercó al 40%, descendió luego de modo continuado hasta llegar al 17% en vísperas de la implantación de la LOGSE, a mediados de los 90. Implantada la LOGSE con el siglo pasado, la tasa de fracaso subió hasta más o menos el 30% en que se mantiene desde entonces.

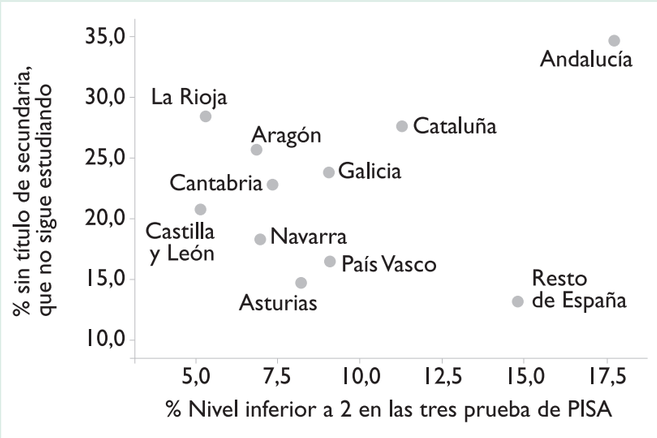
A la vista de estos datos puede decirse, sin faltar a la verdad, que el fracaso escolar con la LOGSE es mayor del que era con la LGE, un dato tremendo si esta tasa significara la carencia de unos mínimos académicos. Pero en realidad sólo significa que el sistema, no los alumnos, ha cambiado. Significa que para el título de graduado en ESO se exige relativamente más que se exigía para obtener la graduación en EGB.

Si distinguimos, con Martínez, entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar académico, podemos explicar más claramente lo ocurrido. Al otorgar el título dos años después, el nivel medio de los alumnos ha mejorado. También es de suponer que esta mejora no haya sido igual para todos, sino proporcional al nivel de partida, con lo que habrá aumentado la desigualdad. Si se hubiera mantenido como criterio de titulación el viejo de la EGB –los presuntos mínimos– es claro que el fracaso escolar habría disminuido. Si se hubiera dificultado el criterio de titulación en lo mismo que los alumnos mejoraron por término medio, es claro que el fracaso se habría mantenido. Para que el fracaso haya aumentado es preciso que el criterio de titulación se haya hecho más difícil en relación al aprendizaje medio de los alumnos durante los dos años que la ESO añade a la EGB.

¿Cómo puede haber ocurrido que los criterios de titulación, oficialmente los objetivos mínimos de la ESO, se hayan hecho más difíciles incluso en relación a lo que los alumnos aprenden a esa edad? Parecería lógico que esta elevación del nivel de exigencia fuera obra de los legisladores, pero no lo es: las leyes regulan detalles mínimos de la organización escolar, pero dejan en manos de la Administración todo lo relativo al currículo. Pero tampoco es obra de la Administración, cuyos decretos regulan los programas, pero no el nivel al que los alumnos aprueban. En la realidad, los niveles de exigencia provienen de tradiciones conservadas por la experiencia de los profesores y por los contenidos de los libros de texto. Una hipótesis plausible es que los criterios de titulación de la LOGSE se hayan derivado del Bachillerato, por la simple razón de que el currículo de la ESO es el mismo del BUP (la unificación se consiguió doblando en FP las enseñanzas académicas para sustituir las suprimidas enseñanzas técnicas) y de que los profesores hegemónicos en la ESO son los de Bachillerato. Valga o no la explicación anterior, el hecho es que el fracaso administrativo ha aumentado al tiempo que el nivel de aprendizaje aumentaba.

Las calificaciones escolares y el fracaso escolar son hechos sociales muy importantes, pero son una mala medida del aprendizaje de los alumnos. Además, no sólo son malos indicadores a nivel global, sino que dependen de las

Gráfico 2. Relación entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar - PISA, por CCAA



Fuente: MEPSD y microdatos de PISA 2006

diversas administraciones y de las normas de las aulas y los centros. Se ve bien claramente hasta qué punto notas y títulos son arbitrarios comparándolos a nivel de CCAA con los resultados de las pruebas PISA. Por ejemplo, La Rioja tiene solamente un 5,3% de alumnos por debajo del nivel 2 de PISA, pero sus escuelas niegan el título de ESO al 28,4% de los alumnos; un porcentaje de "fracaso escolar" sólo un poco inferior al de Andalucía, que es del 34,7%, cuando el 17,7% de los alumnos andaluces están por debajo del nivel 2 de PISA. El gráfico 2 refleja una casi total falta de relación entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar objetivo.

En suma, el fracaso escolar es un arbitrario administrativo que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza. Más aún, en la medida en que tiene consecuencias sociales, su arbitrariedad es una grave injusticia.

Lo mismo, desde luego, puede decirse de otros indicadores generados por el sistema, como la repetición de curso. Dedicaré a continuación algún tiempo al que actualmente va camino de suplantar al fracaso escolar, el llamado abandono escolar temprano.

3.2 El abandono temprano

De todos los indicadores que contiene el *Panorama de la Educación* que anualmente publica la OCDE, ninguno tiene más éxito mediático que el llamado "abandono escolar temprano". Se entiende por tal el abandono de la escuela sin haber obtenido un título de Secundaria no Obligatoria, de tipo académico o de tipo profesional. Es un indicador más ambicioso que el fracaso escolar, pues ahora ya no se trata de completar la Enseñanza Básica. Sin embargo, la elevación del listón se justifica con las mismas referencias a los mínimos que antes valían para el fracaso en la Enseñanza Básica: "La creciente demanda de habilidades en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. (…) Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la primera etapa de educación secundaria, en los países de la OCDE los jóvenes que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la segunda etapa de educación secundaria suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral)" (OCDE, 2009: 46).

En realidad, si falsa es la historia de que el fracaso escolar lleva a la exclusión laboral, más todavía lo que el éxito laboral depende de la titulación en secundaria de segundo nivel. Así lo confirman los indicadores A8 y A9, a los que el texto remite con total desvergüenza. El indicador A8 es la tasa de paro no de los jóvenes, sino de la población de cualquier edad, que, como es bien conocido, apenas difiere por nivel de estudios para los hombres, ni en España ni en ningún país de la OCDE. El indicador A9 son los ingresos laborales. En España, en 1994, si los ocupados de 25 a 34 años con un título de secundaria no obligatoria ganaban 100, los que se quedan en la secundaria obligatoria ganan 94; en el resto de países incluidos en la comparación la ratio es muchas veces menor, pero rara vez baja de 80. Más precisamente, y según la ECV, en el año 2004 y en España las personas de 25 a 30 años sin título de EGB (los "fracasados escolares") ganaban 9.998 euros; con solamente el título de EGB (los "abandonos prematuros") ganaban 10.807 euros; con título de FP1, 11.732 euros; con título de FP2, 11.871 euros y con titulo de Bachillerato, 10.925. Obvio los comentarios, que pudieran resultar ofensivos.

El indicador es social y económicamente intrascendente entre otras razones porque, como el fracaso escolar, no es un reflejo del aprendizaje de los alumnos, sino un resultado del diseño de los sistemas. Antes de la LOGSE, los títulos en cuestión eran BUP y FP1; después de la LOGSE han sido sustituidos por Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Si la doble titulación tras la EGB producía tres itinerarios distintos, dos legales, BUP y FP, y uno ilegal, no estudiar, la LOGSE vino a legalizar esta tercera vía al exigir el diploma de ESO para ingresar en FP. Como ni la LOCE ni la LOE han cambiado esto, los no Graduados en ESO no pueden elegir nada y dejan de estudiar forzosamente. Como, además, tras dos años más de estudios básicos el "fracaso escolar" ha aumentado en vez de decrecer, es de esperar que también los ingresos en FP hayan decrecido.

En efecto, la piedra de escándalo es que, según el *Panorama* de 2009, únicamente el 74% de los españoles obtiene un título de Secundaria Superior, frente al 82% de media de los países de la OCDE. Ahora bien, la diferencia no está en el Bachillerato, que terminan el 45% de los españoles, sólo tres puntos porcentuales menos que la media de la OCDE, sino en la Formación Profesional, que terminan el 39% de los españoles, seis puntos menos que la media de la OCDE. (El lector atento notará que 45 y 39 suman 84, no 74. La diferencia se debe a que diez por ciento de los alumnos tienen los dos títulos, y solo cuentan como titulados una vez). En todo caso, parece que el déficit de 24% sin titulación se debe atribuir a la dificultad de acceder a la Formación Profesional.

Ahora bien, dado que el Bachillerato y los CFGM están legalmente prohibidos al 30% de alumnos que no se titulan en ESO, no debería resultar extraño, y menos escandaloso, que sólo obtengan un título de Bachillerato o CFGM el 74% de los alumnos. En realidad, el sistema funciona de tal modo que sólo deberían ingresar el 70%, y terminar algunos menos. Para que terminen el 74%, con las altas tasas de fracaso que hay tanto en BUP como en los CFGM, es preciso que ingresen muchos más de ese 70% que el sistema teóricamente permite. Tenemos, en realidad, una tasa de terminación de la Secundaria Superior mucho más elevada que la prevista en la ordenación del sistema.

La LOGSE ordenó el sistema como si pretendiera reducir el número de titulados en Formación Profesional (muchos lo declararon abiertamente con el eufemismo de la "dignificación"). Y cuando parece haberlo logrado, ese logro se interpreta como un indicador del fracaso del sistema. Es cuando menos poco serio.

Siendo el "abandono escolar temprano" un indicador que depende del diseño del sistema, y no de las cualificaciones y competencias de los alumnos, es de esperar que no tenga mucha relación con éstas. Ya hemos visto, por PISA, que los alumnos españoles no aprenden menos en la ESO. El *Panorama* de la OCDE nos informa, además, de que tampoco están menos tiempo estudiando. La tasa de escolarización de los españoles entre 15 y 19 años es del 80%, apenas por debajo de la media de la OCDE. Ahora bien, si ni aprenden menos ni están menos tiempo estudiando, ¿cómo es que quedan tan por debajo en títulos? Sólo queda una explicación: el sistema se los pone más difíciles, en particular los de Formación Profesional.

Comparemos, por ejemplo, España con Italia. En PISA, sus alumnos están casi quince puntos por debajo de los españoles. Su tasa de escolarización entre 15 y 19 años es tan solo un poco mayor que la española, 81,5 puntos. Y, sin embargo, su tasa de graduación en Secundaria Superior es de 85%, de los que 34% se gradúan en Bachillerato. ¿Cómo explicar esta diferencia sino por la tacañería tituladora de la escuela española?

O consideremos el caso de Alemania, el único país cuya tasa de titulación en Secundaria Superior es del 100%. ¿Significa que la escuela alemana es muy buena? Dudoso. Alemania ha quedado por encima de España y de la media de la OCDE en PISA 2006, pero en PISA 2000 quedó por debajo, y ya en 1995 tenía el 100% de alumnos con título de SS2. ¿Es porque estudian más tiempo? Sí, pero la tasa de escolarización de los jóvenes alemanes de 15 a 19 años es sólo del 89%. ¿Cómo es que el 100% obtiene un título? En realidad, como todo el mundo sabe, el secreto de Alemania se llama "sistema dual". Cuentan como escolarizados los aprendices que pasan cuatro días de la semana en el taller o la panadería y uno en la escuela. Aunque la mayor parte de los países tienen programas de aprendizaje (OCDE, 2009: 297), pocos tienen la tradición y solidez del alemán. No hay, en cambio, programas de este tipo en España y Suecia (cuya tasa de abandono escolar temprano, por cierto, es igual a la española).

En suma, la relativamente baja tasa de titulación en Secundaria Superior no nos dice nada sobre la calidad del sistema, ni tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos, sino con el hecho de que la LOGSE, para dignificar la FP, se la prohibiera a los alumnos que no se graduaran en ESO.

El medio más directo, por tanto, para aumentar la tasa de graduación en Secundaria Superior y disminuir el "abandono escolar temprano" es reordenar el sistema creando escuelas, itinerarios o modalidades de enseñanza que puedan acoger a los actuales fracasados escolares hasta obtener un título.

¿Se derivarían de ello grandes bienes para los afectados y para la economía? En ningún caso. Aumentarían los títulos y los titulados, pero muy poco las cualificaciones y las competencias; o quizás nada, si la enseñanza escolar resultara menos eficaz que su alternativa actual, el aprendizaje directo en el lugar de trabajo. Pero, repito, si de lo que se trata es de cumplir con los objetivos de Lisboa con los mismos criterios que los países que ahora los cumplen, basta con reformar el sistema para que dé títulos a los que ahora expulsa.

4. Donde se muestra la dificultad de mejorar

He intentado justificar que nuestras escuelas son tan buenas como las de Europa central o Estados Unidos, y que no son ellas, sino la ordenación del sistema, lo que produce

las bajas tasas de titulación que se suelen tomar por indicios de calidad baja. Esto no significa, claro está, que no debamos mejorar.

Oyendo a los que creen malas nuestras escuelas, que son los mismos que suelen lamentar su decadencia, parecería que el aprendizaje medio de los alumnos de un país sube o baja con relativa facilidad, a consecuencia de políticas educativas buenas o malas. Si esto fuera así, las variaciones en el nivel de los países serían frecuentes y claras y podrían ponerse en relación con medidas políticas.

En este apartado pretendo mostrar que mejorar no es tarea fácil. Tres hechos voy a aducir en apoyo de esta tesis. Primero, que parece no haber ningún tipo de política ni de reforma que tenga efectos detectables sobre el aprendizaje de los alumnos en los países desarrollados. No ha sido posible por ahora identificar factores que distingan a los países con resultados altos de los países con resultados bajos. Segundo, en los últimos tiempos los resultados de España se han mantenido muy estables, pese a la frecuencia e intensidad de las reformas. Tercero, no es fácil encontrar países que hayan empeorado o mejorado sus resultados, proporcionando indicadores sobre cuáles son las políticas educativas acertadas y cuáles las erradas.

4.1. La dificultad de explicar las diferencias entre países y regiones.

Los estudios PISA han descubierto grandes diferencias en al aprendizaje de los alumnos entre países y también entre regiones dentro de los países, según hemos visto antes en la tabla 1.

Si estos u otros estudios permitieran encontrar las razones de esas diferencias, como es su intención, nos dirían por qué unos países tienen mejores resultados que otros y nos darían guías para la mejora de las escuelas y los sistemas de enseñanza.

Por desgracia, los informes PISA avanzan muy poco en la explicación de las diferencias que han descubierto, limitándose a forzadas interpretaciones de algunas de ellas, más confundidas que aclaradas por análisis estadísticos de gran complejidad y elaboración técnicas.

En realidad, y con algunos matices que son los que los Informes más desarrollan, los estudios PISA permiten afirmar que las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, ni a nivel de sistema ni a nivel de centro, con lo que, muy a su pesar, apenas pueden derivar más que algunas tímidas y más que discutibles sugerencias para la política.

En una revisión de estos estudios, he distinguido varios caminos a través de los cuales los PISA permiten llegar a esta conclusión.

El camino más largo que lleva a la conclusión de que las diferencias en aprendizaje entre países y regiones no se deben ni a las características de los sistemas ni a las de los centros es el examen de los factores a los que sociólogos y pedagogos solemos atribuir influencia sobre los resultados escolares. Tal examen lo llevan a cabo con gran competencia y sofisticación los propios informes PISA, por lo que basta con leerlos, aunque a veces haya que reinterpretar sus análisis.

Resulta de este examen que el único factor que tiene una influencia importante y consistente sobre las diferencias de aprendizaje entre países es la composición social de sus poblaciones. Si esta composición fuera la misma en todos los países y regiones, sus puntuaciones medias en las pruebas PISA se igualarían mucho, quedándose las diferencias en casi la mitad. Por desgracia, este factor no es susceptible de modificación por medidas políticas, al menos a corto plazo.

La inmigración tiene una influencia pequeña e inconsistente. En muchos países no hay inmigrantes, en algunos, como Qatar, aprenden más que los nativos, en otros, como Australia, igual, y en otros, sobre todo del centro de Europa, los inmigrantes son muchos y su aprendizaje es inferior al de los nativos. Sin inmigración, la puntuación media de esos países en PISA sería la de sus alumnos nativos, en torno a diez puntos más que cuando se incluyen los inmigrantes, pero las distancias entre ellos apenas variarían.

Los recursos dedicados a las escuelas, o más precisamente el gasto en enseñanza, no guardan correlación con el aprendizaje a nivel de países por encima de un cierto nivel de gasto, superado en España hace mucho tiempo, como hemos visto en el gráfico 1.

La ordenación de los sistemas educativos en ramas diferenciadas o en un tronco común es un factor muy controvertido de nivel sistémico, sobre el que giran la mayor parte de las reformas educativas actuales, incluyendo las españolas. A la conclusión de que no se le puede observar correlación alguna con el rendimiento llegan los Informes PISA desde el año 2000, bien que con tan fuerte repugnancia que parecen a veces decir lo opuesto.

PISA analiza la influencia de diversas variables relativas a la gestión de los centros, con el resultado de que si admitieran a alumnos iguales no habría diferencia consistente entre ellos. En ciertos países resultan mejores los centros de gestión pública; en otros, los de gestión privada; en la mayor parte, no hay diferencias. Además, entre los países con mejores resultados los hay con y sin centros privados; y lo mismo entre los países con los resultados medianos y peores. La conclusión a sacar de aquí es que todas las modalidades de gestión actualmente en vigor son aproximadamente equivalentes.

PISA estudia también diversas prácticas de organización de la enseñanza. Una de ellas, objeto ya de la tesis doctoral del profesor Arturo de la Orden (1975), es la de si los grupos de alumnos deben formarse en función de su edad o en función de su capacidad. Al igual que ocurría con la gestión, los centros que agrupan por capacidad tienen, en algunos países, mejores resultados que los que agrupan solo por edad; en la mayor parte, los tienen iguales, y en algunos otros, entre los que se encuentra España, los tienen mejores. Además, el agrupamiento por capacidad se practica mucho en los países con resultados malos, pero también en los países con resultados buenos. No influyendo de modo consistente a nivel de centro, es altamente improbable que este factor influya a nivel de país. Los demás factores organizativos, si no están en este caso, no correlacionan con el rendimiento de los países en PISA, por lo que tampoco pueden causar las diferencias entre ellos.

El fracaso escolar no es un indicador de la calidad del sistema, sino un resultado de su diseño. Es un arbitrario administrativo que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza

PISA, por último, no permite decir nada sobre variables individuales. Sería posible que las diferencias entre países se debieran a diferencias en las características personales de sus profesores, o de sus alumnos, pero PISA no estudia las características de los profesores ni tampoco mide las aptitudes escolares de los alumnos. Se esfuerza en medir la motivación de los alumnos y el grado en que controlan sus procesos de aprendizaje, pero de tal modo que los resultados no pueden compararse entre países.

Por este camino de los modelos estadísticos se llega con PISA a la conclusión de que ni los recursos materiales, ni la ordenación general de los sistemas, ni los modelos de gestión, ni las prácticas pedagógicas pueden explicar una mínima parte de las diferencias entre países. Primero, porque no tienen una influencia consistente a nivel de centro; segundo, porque, aunque la tuvieran, la influencia no se trasladaría a nivel de país. El único factor con poder explicativo importante es la composición sociocultural de las poblaciones, un rasgo de los individuos que le viene de fuera a la escuela.

Este es el camino largo. Hay también un camino más corto para llegar a la conclusión de que las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, hecho de razonamientos a partir de algunos resultados clave.

El razonamiento principal parte del hecho de que las diferencias de aprendizaje son tan grandes entre las regiones de ciertos países, como Bélgica, Italia, Alemania o España, como entre los países mismos. Este hecho excluye de la explicación todas las variables que las regiones tienen en común, que son muchísimas, como el carácter nacional, la religión, la ordenación del sistema o las políticas de los gobiernos centrales.

Un razonamiento adicional se basa en la escasa o nula correlación entre el aprendizaje de los alumnos nativos y el de los alumnos inmigrantes. Si las diferencias entre países dependieran de sus escuelas, los hijos de inmigrantes nacidos en el país deberían aprender igual que los autóctonos, no igual que los hijos de inmigrantes nacidos fuera del país. Pero es esto último lo que más bien ocurre.

Otro razonamiento auxiliar, que implica muchos más supuestos que los anteriores, parte de la indiferencia del tipo de gestión, pública o privada, de los centros. Mientras la gestión pública suele estar constreñida a seguir ciertas pautas fijas, la gestión privada selecciona continuamente, por la lógica del mercado en que ha de sobrevivir, los mejores modelos de gestión y organización de los centros. No se han encontrado, sin embargo, modelos que sean sistemáticamente mejores que otros, y en conjunto las variaciones de la privada no superan en eficacia a la uniformidad de la pública.

El último razonamiento, complementario de los anteriores, tiene como premisa el hecho de que no se puede encontrar efecto de un año de escuela (en casi todos los países el décimo) sobre las puntuaciones PISA, y concluye así: si a estas edades no se nota un año de escuela más o menos, es harto improbable que se noten las políticas de repetición del curso, las variedades de libros de texto, los agrupamientos por edad, las tarimas, los agrupamientos flexibles y todos las demás variantes organizativas y didácticas.

Este camino corto, o de razonamientos, tiene mayor alcance que el examen empírico, pues vale también para las variables no incluidas en los estudios PISA. Entre estas variables se encuentran las relativas a los profesores, se trate de la formación, el prestigio de la profesión o sus remuneraciones. Es posible creer que el éxito de Finlandia se debe al modo como recluta, paga y prestigia a sus profesores; pero es imposible creer que se deban a estas variables las diferencia entre Castilla-León o La Rioja y Andalucía, tan grandes como las que hay entre Finlandia y España.

4. 2. En España varían mucho las políticas y poco los resultados

La evolución de los resultados académicos de los alumnos españoles en los últimos veinte años concuerda con las

conclusiones del apartado anterior. Contra los apocalípticos que creen que su nivel se ha hundido, las mediciones realizadas hasta la fecha parecen dar la razón a los integrados que defienden que si no ha mejorado, por lo menos se ha mantenido (no se conocen optimistas que sostengan que el nivel ha subido). Nótese que mientras el primer punto de vista supone unas políticas eficazmente desastrosas (contra las conclusiones del apartado anterior), al segundo le basta con una tendencia a la mejora académica ligada al progreso general de las condiciones de vida.

Todo en el cambio de las condiciones sociales de la enseñanza apunta, en efecto, a una tendencia ascendente. Ha habido un notable incremento del nivel de estudios de los padres, una disminución del tamaño de las familias, un fuerte incremento del gasto por alumno, un notable aumento del interés por la escuela, mejoras en la formación de los profesores y aumentos en las tasas de escolaridad en la adolescencia. Todo ello debería traducirse en alguna mejora, aún cuando, como hemos visto en el apartado anterior, las reformas hubieran sido vanas.

Con PISA llegamos a la conclusión de que ni los recursos materiales, ni la ordenación general de los sistemas, ni los modelos de gestión, ni las prácticas pedagógicas pueden explicar una mínima parte de las diferencias entre países. El único factor con poder explicativo importante es la composición sociocultural de las poblaciones, un rasgo de los individuos que le viene de fuera a la escuela

En la limitada medida en que es posible hacer comparaciones con el pasado, todo parece indicar que es muy probable que el aprendizaje de los alumnos españoles de 13 y de 15 años haya variado muy poco en los últimos 20 años, tanto en su nivel como en su dispersión; y que es probable que, si ha cambiado, haya sido para mejorar su nivel medio.

Es muy difícil establecer con certeza la evolución del nivel de los alumnos. He realizado un intento con los datos de España en las pruebas internacionales desde que participó en la primera de ellas, en 1988. El método ha consistido en una simple comparación de las medias y, secundariamente, de las dispersiones. Como los sucesivos estudios internacionales difieren entre sí en muestras y medidas, de modo que sus resultados no son directamente comparables, he recurrido a una comparación indirecta, tomando como referencia a Estados Unidos.

Se trata de la referencia más sólida que puede encontrarse. Las agencias de Estados Unidos están a la cabeza del mundo en investigación y en evaluación de sistemas, de modo que sus estudios son técnicamente buenos. Además, Estados Unidos ha tomado parte en todas las comparaciones internacionales de las que tengo noticia. Y por otro lado, Estados Unidos es el único país que lleva a cabo evaluaciones comparables de sus propias escuelas desde por lo menos el principio de los noventa, a través del programa NAEP (*Nacional Assessment of Educational Progress*) del Departamento Federal de Educación.

Este programa ha establecido que el nivel académico ha aumentado en los últimos veinte años. Así, la puntuación en matemáticas de los alumnos de octavo en 1990 era de 263 puntos, mientras que en 2007 era de 281 puntos, una diferencia de 18 puntos que equivale a más de un tercio de desviación típica. Aún cuando puede dudarse de este progreso (el error de vínculo puede ser muy escurridizo), sería altamente improbable que en realidad hubiese habido un retroceso (NAEP, 2008).

Podemos comparar con esta línea de base las puntuaciones de los alumnos españoles en matemáticas en los últimos veinte años a través de las evaluaciones internacionales en las que España ha participado. Si bien en el primero de los estudios para los que tenemos datos (IAEP, realizado en 1988 por el *Educational Testing Service de Princeton*) Estados Unidos tiene una puntuación de 474 puntos y España de 512 puntos, al mismo nivel aproximado del Reino Unido e Irlanda (510 y 504 puntos, respectivamente) (Lapointe y otros, 1989:50), en el segundo y último estudio IAEP, realizado en marzo de 1991 (Lapointe y otros, 1992) España se puso al nivel de Estados Unidos, mientras Reino Unido e Irlanda quedaban ligeramente por encima. La posición de España con respecto a Estados Unidos descendió un poco más en el estudio realizado por la IEA bajo la etiqueta de TIMMS en 1995.

Puede decirse que la generalización de la imagen negativa del sistema educativo español en la prensa y entre los expertos viene de este estudio de 1995 (López y Moreno, 1997), donde España quedó a la cola de los países europeos, o, peor aún, en el puesto número 32 de 42 países de todo el mundo. Sin embargo, el aprendizaje de los alumnos españoles seguía siendo estadísticamente indistinguible del de Estados Unidos, y, además, de países como Alemania, Nueva Zelanda, Inglaterra, Noruega, Dinamarca, Estados Unidos, Escocia y Letonia. Realmente, TIMSS95 no nos informó de que hubiéramos empeorado, ni de que estuviéramos peor de lo que pensábamos, sino de que los alumnos de Asia y Europa Oriental tienen mejores resultados que nosotros, cosa que antes ni pensábamos porque nunca nos habíamos ocupado de esos países.

Como ya hemos visto, los resultados de los alumnos españoles en los tres estudios PISA llevados a cabo hasta la fecha siguen estando más o menos al nivel de los de Estados Unidos. En PISA 2000, seguimos en el mismo nivel de TIMSS95, con una puntuación de 97 en relación a Estados Unidos, si bien otra vez la diferencia no es estadísticamente significativa (PISA, 2003:101). En PISA 2003 la puntuación española sube a 485 y la de Estados Unidos baja a 483, y en PISA 2006 las puntuaciones son 480 y 474 respectivamente, lo que significa en la práctica que son iguales. Si comparamos con TIMSS95 hemos recuperado el 4% que perdimos, de modo que incluso si el descenso de las puntuaciones en 1995 hubiese sido real, habría quedado superado en 2003 y 2006.

Lo que PISA viene a enseñarnos es que tenemos que dar un giro desde la imitación a la creación. No sirve imitar a los suecos, ni a los franceses, ni a los ingleses ni a los alemanes. Ha sonado la hora de que comencemos a pensar por nosotros mismos; a discutir nuestros objetivos, sin suponer que nos vienen dados del otro lado de los Pirineos; a elaborar doctrinas, métodos y reformas adecuadas a nuestra realidad

La conclusión que se desprende de estos estudios es que nos hemos mantenido, con algunas oscilaciones, al mismo nivel en matemáticas que Estados Unidos durante los últimos veinte años. De tal modo que si los resultados de Estados Unidos han mejorado realmente en un tercio de desviación típica, lo mismo debemos de haber mejorado nosotros. Y si, en el peor de los casos, las mejoras de Estados Unidos son un artefacto, el nivel matemático de nuestros alumnos de Secundaria Inferior (de ellos hablamos) se ha mantenido.

4. 3. Es difícil encontrar países que hayan mejorado

Un auténtico pesimista podría decir que lo anterior no hace sino confirmar la baja calidad del sistema español: no sólo es malo, sino además incapaz de mejorar. Pues seguro que otros países han mejorado y sin duda alguna algunos de ellos gracias a un esfuerzo consciente o a reformas eficaces.

En realidad, es difícil encontrar países que hayan mejorado o empeorado respecto a Estados Unidos en los estudios internacionales que acabamos de mencionar. Más bien les ocurre a todos lo que a España, que mantienen desde el principio las mismas distancias, con algunas oscilaciones que lo más prudente es atribuir a la métrica o a las muestras.

Si nos limitamos a los estudios PISA, que tienen la misma métrica y los mismos procedimientos de muestreo, el mismo Informe PISA se ha extrañado del estancamiento de los resultados: "En seis años deberían haberse producido mejoras generalizadas, tanto porque los sistemas educativos de todo el mundo invierten, innovan y mejoran sin cesar, como porque además justamente PISA ha tenido que estimular esos procesos de mejora, particularmente en aquellos países que quedaron mal en el primer estudio, como Alemania". (PISA, 2008:319).

Hay algunas excepciones a esta regla de la estabilidad de los resultados en el tiempo. PISA mismo ha puesto como ejemplo la gran mejora de Polonia entre 2000 y 2006, y la ha atribuido a una reforma de tipo comprensivo. También se ha registrado una gran mejora en Alemania tras la reacción que provocaron sus malos resultados en PISA 2000.

No puedo decir nada sobre el caso de Polonia, pero sí que puedo apuntar una nota escéptica sobre Alemania. El primer Informe PISA fue una especie de tragedia nacional para los alemanes. Su puntuación media fue baja, la desigualdad entre sus estudiantes de las más altas, la desigualdad por condición socioeconómica de las más fuertes (es el país donde más varianza explica el ESCS), la varianza entre sus centros fue también de las más elevadas y la brecha entre alumnos estudiantes nativos y extranjeros muy ancha.

Tras su mala experiencia en PISA, los alemanes, constantes y metódicos como son, se pusieron a aprender con la motivación que da el orgullo herido. Y para empezar pidieron humildemente informes a especialistas de los países que mejor lo habían hecho en PISA, o al menos de algunos: Canadá, Finlandia, Francia, Inglaterra, Países Bajos y Suecia. Lo que aprendieron, lo resume el informe en tres conclusiones generales. Al menos estos seis países de gran éxito en PISA enfatizan la diversidad, aunque con las estrategias más variadas, tienen escuelas comprensivas (pero con la excepción de Holanda) y han reformado la organización de sus escuelas en modos igualmente diversos. En conjunto, los alemanes siguieron un buen método, pero no quisieron decir claramente lo que habían aprendido, a saber, que esos países no tenían nada concreto e imitable en común. En vez de esto, puro estilo OCDE, informaron de que estaban avanzando y de que sería bueno emprender otra misión de exploración.

¿Qué pasó luego o, mejor, al mismo tiempo? Pues que las autoridades educativas de todos los *Länder*, por su cuenta o coordinadas en la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, tomaron un montón de iniciativas en el sentido de unificar los programas, hacer evaluaciones más frecuentes, formar al profesorado, reforzar el papel del Instituto para la Calidad, etc. Y que en PISA 2003 los alemanes mejoraron notablemente, no sólo en matemáticas sino también en lectura.

Era inevitable que las autoridades atribuyeran la mejora a sus desvelos. No es inevitable, sin embargo, dar crédi-

to alguno a tales pretensiones. La duda viene en primer lugar de que las mejoras tuvieron lugar ya en los exámenes de 2003, sólo dos años después de que se supieran los resultados de 2001 y antes de que las medidas se hubieran puesto en práctica; y de que esas mismas mejoras ocurrieron en la mayor parte de los países de Europa Central, casi todos con sistemas educativos diferenciados, como puede verse en la tabla 1.

También era inevitable, desde luego, que los programas de mejora se hayan seguido llevando a cabo después de la mejora. Siempre puede argumentarse que si fueron eficaces ya antes de aplicarse, ¡qué no serán cuando se apliquen!.

5.- Donde se explicitan algunas consecuencias prácticas

Una cosa es que la Sociología se guarde de ser edificante y otra muy distinta que no influya sobre el ánimo de los oyentes. Y una cosa es que la ciencia tenga que abstenerse de los juicios de valor y otra que, unida a criterios normativos bien explicitados, no pueda transformarse en recomendaciones políticas.

La vindicación de las escuela españolas que he desarrollado tiene como base un aluvión de datos publicados por organismos oficiales e internacionales. Cualquiera esperaría que hubieran sido recibidos con alborozo o con satisfacción. Pero ha ocurrido todo lo contrario: todas estas buenas noticias han sido ignoradas, cuando no rechazadas y deformadas. Confieso que si me he esforzado en presentar con claridad ciertos datos, ha sido con la intención de que produzcan en las mentes los resultados que deberían producir.

Un sociólogo que se precie tiene que intentar explicar cómo es que más bien han producido un efecto contrario al esperado. Los intereses creados podrían ser otra parte de la explicación. Los sindicatos piden mejores condiciones de trabajo, los centros concertados más recursos y más libertad, los arbitristas en general proponen esta o aquella política sobre el supuesto de que el sistema está mal y con ello mejoraría. Si el sistema está bien, incluso muy bien, las peticiones se quedan sin fundamento.

Pero esos intereses particulares no pueden explicar por sí solos un fenómeno tan general. Aquí creo que lo crucial es que las buenas noticias nos ponen en una situación de disonancia cognitiva. Son datos que contradicen buena parte de nuestras ideas heredadas más queridas, hechos inoportunos e intempestivos que no encajan en las ideologías de que nos hemos venido sirviendo hasta ahora.

A lo largo de nuestra historia reciente, hemos ido desarrollando trabajosamente un amplio repertorio de ideologías con las que diagnosticar los males de la patria y ponerles remedio. Esas ideologías han sido muy variadas, pero compartían la misma creencia básica en el desastre español, en la inferioridad española y en la necesidad de un proceso de regeneración colectiva. Se trataba de dejar atrás el país que no llevó a cabo la revolución burguesa, donde fracasó la revolución industrial, donde, desde luego, la instrucción y la escuela han llevado siempre un enorme retraso respecto a los países de Europa. Debemos copiar fórmulas, importar técnicas, pero sobre todo adoptar maneras nuevas de pensar, convertirnos a otros espíritus… Lo mismo sirven de modelos el rigor de los alemanes, el pragmatismo de los ingleses, la tolerancia de los suecos, el espíritu cartesiano de los franceses…

Y ahora resulta que no hay que regenerarnos. En situaciones de disonancia cognitiva se genera una fuerte inclinación a negar los hechos en lugar de cambiar las representaciones; los periodistas se resisten a que la realidad les estropee una noticia, los políticos a que les amortigüe una crítica a sus rivales, los académicos a que les fastidie una teoría, los reformadores a que les inutilice un programa de innovaciones. En particular, los resultados de los Informes PISA coinciden poco con las expectativas más extendidas del saber pedagógico establecido. Los hallazgos de PISA son en realidad demoledores para la mayor parte de los tópicos más arraigados sobre la situación de nuestra enseñanza. La desigualdad es, sin duda, uno de ellos. Estábamos convencidos de que teníamos un problema particularmente grave de fracaso escolar, que estimábamos a través del porcentaje de alumnos de ESO no titulados; pero PISA nos dice que también estamos en el centro de Europa, o quizás un poco mejor que la media de Europa, en estudiantes con niveles bajos de aprendizaje. En cambio, apenas prestábamos atención a los alumnos superdotados, si no es que negábamos su existencia; pero PISA nos dice que tenemos muy pocos alumnos de nivel alto en comparación con nuestros vecinos de Europa. En lugar de problemas con la desigualdad, de los que tanto hemos hablado, ahora resulta que tenemos problemas de lo que llaman excelencia. La cultura científica podría ser otro. Nos habíamos llegado a convencer de que la pobreza de nuestra contribución a la investigación científica mundial venía de la tristeza con que los profesores enseñan las matemáticas y las ciencias, que a su vez hundía sus raíces en nuestra carencia tradicional de inclinación a lo práctico y lo útil; y ahora resulta que nuestros alumnos aprenden tantas matemáticas como los europeos y tienen una visión del mundo tan científica como ellos.

Es en verdad terrible quedarse sin saber qué hacer ni qué decir. Nuestro repertorio de reacciones aprendidas no había contemplado hasta ahora el caso de que estuviéramos entre los primeros. Pero a la vista de los resultados, deberíamos ir pensando en adaptarnos a la nueva realidad, que por lo demás no es tan desagradable. Es menester abandonar los antiguos discursos, basados en el viejo patrón regeneracionista de los males de la patria.

Adoptada esta nueva actitud, ¿qué podríamos hacer? Si el saber que nos encontramos ya como Europa nos anima a elevarnos al nivel de Finlandia o de Asia, ¿cómo lograrlo?. Todo lo anterior nos dice muy poco sobre lo que se puede hacer. Lo que PISA viene a enseñarnos es que tenemos que dar un giro desde la imitación a la creación. No sirve imitar a los suecos, ni a los franceses, ni a los ingleses ni a los alemanes. Ha sonado la hora de que comencemos a pensar por nosotros mismos; a discutir nuestros objetivos, sin suponer que nos vienen dados del otro lado de los Pirineos; a elaborar doctrinas, métodos y reformas adecuadas a nuestra realidad, más allá de apuntarnos a uno u otro bando de los que tan diligentemente hemos traducido e importado llave en mano; a examinar e investigar la realidad de modo independiente, y a orientarnos en ella por nuestros propios medios.

PISA también enseña que en su mayor parte, si no en su totalidad, la mejora es una empresa colectiva, pero en el sentido más simple del término: se compone de la suma de esfuerzos individuales. Los administradores pueden mejorar la eficacia y la eficiencia de los recursos, los directores la motivación y el orden de sus centros, los autores de libros de texto pueden corregir sus errores, los profesores mejorar sus clases, los alumnos intensificar su estudio, los padres perfeccionar su cuidado. Ninguno tiene que esperar a los demás para hacerlo, y ninguno debería además invadir el terreno del otro. Los legisladores no deberían imponer la didáctica, los profesores no deberían sentarse a esperar las reformas. En cuanto a nosotros, los que formamos a los profesores, creo que deberíamos tener en cuenta siempre que, en el estado en que nos encontramos, los cambios tienen más probabilidades de dañar que de beneficiar. No deberíamos proponer sino aquéllos cuyo éxito esté avalado no sólo por teorías rigurosas, sino por sólidas evidencias empíricas.■

Referencias

Artelt, Cordula (2005): "Innovations and changes in response to TIMSS and PISA: Towards a monitoring system in Germany". *10th OECD/Japan Seminar "Raising the Quality of Educational Performance at School"*, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/05/05051702/002.htm

Carabaña, Julio (2004): *De una escuela de mínimos a una de óptimos. La exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Madrid, Fundación Alternativas.

Carabaña, Julio (2008): "Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA". *Publicación electrónica*, Colegio Libre de Eméritos, Madrid, 2008. (/www.colegiodeemeritos.es/)

IE (Instituto de Evaluación) (2007): *PISA 2006, Informe Español*. Madrid, MEC.

Lapointe, Archie y otros, (1989): *A World of Differences: An International Assessment of Mathematics and Science. Report of the International Assessment of Educational Progress*. Educational Testing Service.

Lapointe, Archie y otros, (1992): *Learning Mathematics. Report of The International Assessment of Educational Progress*. Educational Testing Service.

López Varona, José Antonio y M. Luisa Moreno Martínez (1997a): *Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Martínez García, José S. (2009): "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 2, n. 1.

NAEP (2008): U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), *The nation's Report Card, 2007*. http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/national.asp

OCDE (200-2009): *Panorama de la Educación*. Madrid, Santillana.

Orden Hoz, Arturo de la (1975): *El agrupamiento de los alumno: estudio crítico*. Madrid, ICE de la Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía del CSIC.

Pérez Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez (2003): *La Educación General en España*. Madrid, Fundación Santillana.

PISA (2001): *Knowledge and skills for life. First results froma the OECD programme for international student assesment (PISA) 2000*. OCDE.

PISA (2003): *Literacy skills for the world of tomorrow*. OCDE/ UNESCO - UIS.

PISA (2005): *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. OCDE

PISA (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE – Santillana.

Schleicher, Andreas y Claire Shewbridge (2004); *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*. París, OCDE.