

La LOCE se presenta a sí misma como la solución al problema del fracaso escolar, pese a que los datos de que se dispone muestran que se han ido reduciendo los porcentajes de fracaso. Más bien, estamos ante una ley que considera intolerable la perspectiva de que la educación obligatoria –especialmente en la secundaria inferior– pueda ser un elemento de igualdad social. Esto explica la conversión de la comprensividad en el principal enemigo a batir. La estrategia para ello son los itinerarios a partir de 3º de la ESO, la iniciación profesional a partir de los quince años, los grupos de refuerzo desde 1º de la ESO, los centros de especialización curricular y el apoyo a la enseñanza concertada.

La LOCE y el fracaso escolar

Rafael Feito*

pp. 61-77

Introducción

La cuestión del fracaso escolar se ha convertido en uno de los temas estelares de esta ley, hasta el extremo de presentarse a sí misma como la solución a este problema. Pese a que la ley se llama de calidad no se establecen en ella cuáles sean los criterios de calidad ni mucho menos cuáles sean los mecanismos que permitan abordar el fracaso escolar.

En buena medida, todo ello se debe a la ausencia de un diagnóstico previo, de un libro blanco, de información científicamente validada sobre lo que hubiera de ser subsanado en nuestro sistema educativo. En lugar de esto, lo que ha habido es una hojarasca ideológica amplificada por los medios de comunicación –los cuales, en su inmensa mayoría, están controlados por el gobierno central–. Tanto ruido y furia se concretan en falacias como el supuesto descenso del nivel educativo, la insostenible violencia en los centros, la promoción automática, la desaparición de la cultura del esfuerzo, etc. Estos defectos se detectarían fundamentalmente en la escuela pública, a la

cual el gobierno se empeña en convertir en una institución de beneficencia –salvo excepciones– para inmigrantes y excluidos sociales.

La ausencia de diagnóstico se ha traducido en que se han hurtado a la sociedad española debates clave sobre la educación. Cuestiones como si es mejor o peor que los alumnos con distintos niveles académicos compartan aula, qué es adecuar la escuela a la sociedad de conocimiento, hasta dónde llegan los problemas de convivencia en los centros y qué se puede hacer para atajarlos y un largo etcétera no se han podido analizar con detenimiento. Las desgracias se multiplican si a ello añadimos que nuestros representantes parlamentarios apenas se han hecho eco de estos temas y han preferido más bien tirarse los trastos en torno a la carnaza, casi siempre demagógica, de la financiación y de aspectos más visibles como la selectividad o la reválida. La función pedagógica del Parlamento y de los partidos políticos ha brillado por su ausencia –quizás sea pedir un imposible–. Esto contrasta claramente con, por ejemplo, el debate en 1984 en torno a la LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educa-

* rfeito@cps.ucm.es

ción— el cual, fue precedido por la publicación por parte del Ministro de Educación de aquel entonces, José María Maravall, de un libro en el que explicaba sus intenciones.¹

Datos

Son básicamente tres los tipos de datos que corroborarían la existencia de un inaceptable fracaso escolar: el porcentaje de alumnos que no consigue el graduado en educación secundaria, los datos del INCE y los resultados del informe PISA. Cada uno de ellos admite tal cantidad de matizaciones que deja sin base empírica este tipo de argumentaciones.

Porcentaje de alumnos que no obtienen el título de educación obligatoria

En lo que se refiere al porcentaje de alumnos que no se gradúan en secundaria los datos actuales son sensiblemente mejores que los de hace unos años.

Del Castillo y su equipo vienen a salvarnos de una profunda crisis de la educación, al parecer manifiesta, sobre todo, en el escándalo de que el 25% de los estudiantes no termine con éxito la ESO. Preocupante porcentaje, pero el mismo que, en vísperas de la LOGSE, abandonaba el bachillerato en los dos primeros cursos y a la misma edad, aunque a él había llegado poco más de la mitad de la cohorte. Y el mismo que terminaba sin éxito la EGB, éste sobre la cohorte total, pero con catorce años, no dieciséis. La comparación adecuada sería con la primera hornada de la ley de 1970: de 100 alumnos que acabaron en 1975 la EGB tuvieron éxito 68, y en los años sucesivos se matricularon 54 en 1º de BUP, 46 en 2º y 39 en 3º, terminando ese año 27, pasando 23 al COU y aprobando 16. Otros 32 se matricularon en 1º de FP, 22 en 2º y terminaron a tiempo 8. Y abandonaron otros 14.²

Si nos vamos al pasado reciente, la situación es incomparablemente mejor. Esto es lo que de-

cía el *Libro Blanco de la educación* (el diagnóstico que precedió a la Ley General de Educación de 1970):

En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967.³

Desde 1910 la población total se ha multiplicado por 2, mientras que la de los bachilleres lo ha hecho por 83. En el curso 1951-52 aprobaron el examen de estado 14.871 alumnos, lo que representaba el 44,76% de los que se presentaron. En el curso 1954-55 aprobaron la prueba de madurez, que vino a sustituir al anterior examen el 64,8% de los presentados.⁴

Por ello no resulta extraño que el mensaje catastrofista de que la educación ha empeorado en los últimos años no haya calado en la opinión pública. De acuerdo con el barómetro del CIS de marzo de 2002 el 24,8% de los entrevistados considera buena la situación de la enseñanza, frente a un 15,9 que la califica de mala y un 41,8% de regular. El 40,8% cree que la situación es mejor que hace quince o diez años frente a 32,1% que piensa que es peor y un 14,8 que igual. El 32,9% considera que la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos es buena, un 40,3% regular y un exiguo 13,3% la considera mala. El 46,4% está en desacuerdo con la proposición de que hoy se aprende menos que antes.

Datos del INCE

Los datos del Instituto Nacional de Calidad Educativa —INCE— ponen de manifiesto que los resultados —en tests estandarizados— obtenidos por los alumnos de 4º de la ESO —alumnos, habitualmente, de 14 años— son levemente mejores

¹ *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1984.

² Mariano Fernández Enguita, "En defensa de la educación pública amenazada", *El País*, 17 de junio de 2002.

³ *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969, p. 46. Tomado de M. de Puelles, "La LOGSE en el contexto de las reformas escolares", en Fundación Hogar del Empleado, *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*, Madrid, Santillana, 2000, p. 32.

⁴ Juan Delval, "El parto de los montes en la educación", *Claves de razón práctica*, 212, 2002.

Medias de rendimiento en las áreas evaluadas por tipo de enseñanza a los 16 años					
CONTENIDOS ⁵					
Tipos de enseñanza	Comprensión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias Naturales	Geografía e Historia
2º de BUP	283	293	279	276	283
4º de ESO	273	265	267	274	271
2º de FP	246	224	228	226	233

que su equivalente en las anteriores enseñanzas medias: 21 de BUP y 2º de FP. Del mismo modo que a todos nos enseñaron que no se pueden sumar peras y manzanas, no podemos reducir la comparación de los alumnos de ESO con los del anterior BUP, comparativa en la cual la selecta —aunque numerosa— minoría del BUP aventaja a la ESO. A todo ello conviene añadir que la evaluación del INCE mide exclusivamente los componentes cognitivos a partir de tests, obviando cualquier posible referencia al enfoque constructivista del conocimiento, a las actitudes y a los procedimientos, amén de otros conocimientos novedosos como pudieran ser los informáticos.

En cualquier caso deberíamos tener en cuenta los sesgos que introducen las preguntas que se plantean a los alumnos para llegar a estos resultados. Así, por ejemplo, en el informe del INCE⁶ realizado a 10.000 alumnos de 6º de primaria uno de los ejercicios de *Lengua* propone sustituir la palabra *ver* por la que parezca más adecuada.

Me acerqué con la lupa para *ver* mejor los trazos.

Los verbos alternativos son: ojear, mirar, examinar, contemplar.

La respuesta correcta es examinar, opción que elige el 41% de los entrevistados. Un significativo 38% se inclina por el verbo mirar. ¿Por qué examinar es la única respuesta correcta? ¿No es acaso mirar una actividad más intensa que ver? ¿No podría el actor de la frase preferir mirar, o quizás contemplar, a examinar?

Algunas de las preguntas obligan a estar familiarizados con el lenguaje de los grupos más cultivados. En una de ellas se plantea qué significa hacer la vista gorda. La respuesta mayoritariamente elegida es “fijarse atentamente” (se entiende, creo yo, que significa abrir mucho los ojos). Solo el 39% entiende que significa “hacer como que no se ha visto algo”. No está mal que se planteen este tipo de preguntas. Lo que parece más dudoso es que no se planteen además expresiones habituales en contextos menos académicos y que, no obstante, son de uso común (y que recogen el excelente diccionario de uso del castellano de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos) como “gayumbos”, “piños” o “gayola”.

En *Conocimiento del Medio* hay preguntas que son una clara imposición de lo políticamente correcto. Véase este ejemplo: “En relación con las tareas domésticas, ¿cuál crees que es la actitud correcta?”. Si se pregunta “¿cuál crees tú?”, no puede haber respuesta correcta, solo puede haber opinión por muy disparatada que pudiera ser. Una de las respuestas que se ofrece es que deben ser hechas por los empleados del hogar, respuesta bastante lógica para quien tenga en su casa personal doméstico permanentemente.

Otras preguntas caen en la ambigüedad, como es el caso de “¿De qué manera se eligen en un país democrático a los representantes de los partidos políticos?”. Nótese que no se pregunta por los representantes de la soberanía popular,

⁵ Cuadro tomado de A. Marchesi, “Las reformas del futuro”, en *Informe educativo, 2000*, Madrid, Santillana, p. 316 (datos procedentes de INCE, Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997, Madrid, MEC, 1998).

⁶ *Evaluación de la educación primaria (Datos básicos 1999)*, Madrid, INCE, 1999.

Datos globales de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio en las evaluaciones de 1995 y 1999 ⁷		
Área	Media 1995	Media 1999
Lengua Castellana	57	63
Matemáticas	58	59
Conocimiento del Medio	62	63

por los diputados o los concejales. Fácilmente cabría entender que se pregunta por los mecanismos de confección de las candidaturas de los distintos partidos o por cómo se eligen a sus líderes. Si es así no puede considerarse como inequívoca respuesta correcta “mediante una votación libre y secreta”.

Si vemos la evolución de los rendimientos suministrada por el propio INCE los datos son una abierta invitación al optimismo.

Informe PISA

El informe PISA sitúa a España en una mala posición. Pese a que España no sale especialmente bien parada en este informe (Alemania está mucho peor) se encuentra en el lugar que le corresponde. Si tenemos en cuenta que la escuela es una institución que privilegia a los ya privilegiados educativamente, es decir, que es mucho más fácil que obtengan buenos resultados aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios de mayor nivel, los datos de este informe reflejan más bien el escaso esfuerzo educativo desempeñado por el estado franquista. En definitiva, se trataría de la mera constatación del retraso histórico en comparación con el resto de países europeos.

Las sociedades que han conseguido que la mayoría de sus ciudadanos hayan terminado los estudios postobligatorios, con bibliotecas públicas ampliamente utilizadas y con hábitos generalizados de lectura de libros y de periódicos tienen mucha mayor probabilidad de que las familias ofrezcan un entorno más favorable para el estudio de sus hijos.

En España el porcentaje de población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior es del 32% para los hombres de 25-64 años y del 28% para mujeres. Para el grupo de edad de 25-34 es de 48% y 52%, respectivamente. En países como Dinamarca los porcentajes para el grupo de edad 25-64 es 70% para hombres y 62% para mujeres y para el tramo de edad 25-34 de 74% para hombres y 75% para mujeres.⁸

Al igual que en el caso de los informes del INCE hay en las preguntas planteadas en el PISA serios sesgos. Por ejemplo, parece claro que a un estudiante danés le resultará más fácil responder a preguntas a partir de las condiciones de compra de un *walkman* que a un alumno mexicano.

A ello habría que añadir una advertencia que hacía Jurjo Torres referida al contexto en que se aplican las baterías de preguntas. No se habla del “ambiente en el que se realizan las pruebas. Así, por ejemplo, Margarte Brown (p. 63, en “La tiranía de las carreras de caballos internacionales”, en Roger Slee, Gaby Weiner y Rally Tomlinsom (eds), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal, 2000), refiere el caso de cómo en este tipo de pruebas destinadas a comparar al alumnado de diferentes países, en una escuela de Corea se les hacía ver la necesidad de dejar bien a su país; por tanto, debían esforzarse mucho. (...) Por el contrario, en otro centro norteamericano, se les informó de que los resultados no contaban para sus cartillas de no-

⁷ A. Marchesi, *op. cit.*, p. 315.

⁸ Alvaro Marchesi, “La evaluación de la educación secundaria obligatoria”, *Papeles de economía española*, 86, 2000.

Tasas de escolaridad por edades y clase social												
Edad	Total		Cap.		CMP		CMFa		CMFb		OBR.	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
4	67,9	88,8	73,9	91,5	62,4	88,5	83,3	93,7	75,4	91,5	63,0	87,8
5	89,5	95,4	91,8	97,2	85,7	96,2	95,7	97,6	93,2	97,2	87,9	96,2
14	86,7	94,7	93,7	97,4	83,4	94,8	98,0	99,4	95,7	98,5	82,5	93,9
15	74,6	87,8	88,0	93,3	69,6	87,3	96,5	99,5	91,2	96,2	66,2	82,2
16	60,8	76,8	78,2	86,0	55,0	76,9	93,5	97,2	82,6	90,7	49,0	69,7
17	52,6	67,7	72,7	79,3	47,9	67,1	90,7	94,9	75,7	84,5	38,9	58,6
21	26,4	36,8	44,9	51,7	21,9	35,9	67,6	76,2	41,2	52,0	14,0	24,8
23	18,7	25,2	32,7	37,7	14,2	23,7	47,0	57,6	28,6	34,6	10,2	15,2

Cap. (Capitalistas): Empresarios con asalariados.

CMP (Clases medias patrimoniales): Empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas

CMFa (Clases medias funcionales supraordinadas): Profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directores de empresas no agrarias y de la Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública.

CMFb (Clases medias funcionales subordinadas): Resto de personal administrativo y comercial, contra maestres y capataces no agrarios y profesionales de las fuerzas armadas.

OBR. (Clase obrera): Resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios no especializados agrarios.

tas escolares y, además, se les aconsejó que si encontraban algún ítem de especial dificultad, que pasaran al siguiente".⁹

¿Quiénes fracasan?

Lamentablemente, desde hace varios años no disponemos de datos (estadísticas o encuestas) con los que podamos saber cuál sea el influjo de la pertenencia a una clase social u otra sobre el rendimiento escolar. Recientemente, Subirats y García de la Barrera,¹⁰ basándose en el análisis de la Encuesta Metropolitana de Barcelona han podido comprobar que, en el ámbito de la Región Metropolitana, para la generación que en 2000 tenía entre 26 y 35 años, las posibilidades de llegar a obtener un título universitario se mostraban estrechamente vinculadas al origen social: 14% de

los hijos/as de trabajadores manuales terminaron estudios superiores, frente a 70% de los hijos/as de padres de categoría profesional alta. Los datos más elaborados de los que disponemos proceden de los censos de 1981 y de 1991.¹¹

Decía Pierre Bourdieu¹² que la sociología es una ciencia que incomoda. Datos como estos prueban que es así. La primera reacción de un profesor antes estos datos es mostrarse a la defensiva frente a una implícita acusación de clasismo.

Este cuadro pone de manifiesto que en España ocurre exactamente lo mismo que se ha detectado en otros países. A pesar de la extensión de la escolaridad la desigualdad en las oportunidades educativas entre las distintas clases se han mantenido estables. En el caso de los Estados Unidos Featherman y Hauser¹³ descubrieron que los efectos del origen social

⁹ Citado en Jurjo Torres, "Política de estándares para controlar los centros", *Cuadernos de pedagogía*, 321, 2003, p. 81.

¹⁰ "La ESO en la Ley de Calidad, un retroceso democrático", *Padres 70*, mayo-junio 2002.

¹¹ J. Calero y X. Bonal, *Política educativa y gasto público en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1999, p. 185.

¹² *Cuestiones de sociología*, Madrid, Itsmo, 2000.

¹³ Featherman, D.L. y R.M. Hauser (1976): "Equality of Schooling: Trends and prospects", *Sociology of Education*, 49 (99-129). (1978): *Opportunity and Change*, Nueva York, Academic Press.

sobre los años de escolarización durante la primera mitad del siglo XX permanecieron inalterados. En el caso de Inglaterra Halsey, Heath y Ridge¹⁴ se encontraron con que en el periodo de entreguerras la clase obrera vio como su posibilidades de acceder a la escuela secundaria pasaban del 20 al 26% mientras que para la clase de servicio lo hacía del 70 al 77%. El crecimiento relativo era mayor para la clase obrera, pero el diferencial absoluto se incrementó.

Al igual que en estos países, en España se ha incrementado la escolarización de la clase obrera, pero lo ha hecho también el resto de las clases sociales, con lo que las desigualdades se mantienen o se incrementan. En cualquier caso, no termina aquí el calvario de la desigualdad. Una vez dentro de la universidad, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio.

Diagnóstico. Un atisbo

En ausencia de un diagnóstico sosegado sobre cuáles puedan ser los fallos de nuestro sistema educativo, las explicaciones lanzadas desde el Ministerio de Educación y Cultura, se reducen al simplismo de que se aprueba sin esfuerzo.

Sin duda, hay una obra ampliamente referenciada en la bibliografía internacional que subyace, pese a que en nuestro país apenas se cita, a las propuestas contrareformistas. Me refiero, claro está, a la obra de E.D. Hirsch *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*¹⁵. En su elaborada crítica de esta obra Kristen L. Buras¹⁶ sostiene que Hirsch parte de cinco supuestos falsos.

Supuesto 1. El progresismo monopoliza las escuelas

Hirsch considera que el sistema educativo es un monopolio institucional e intelectual en manos de un grupo profesional romántico y progresista, el cual ha suplantado la instrucción verbal (la *lecture*) centrada en la transmisión de un cuerpo de conocimientos homogéneo. Hirsch cree que desde los años veinte hay una clara hegemonía del pensamiento pedagógico progresista. Su problema es que confunde la historia intelectual con las condiciones materiales. Por desgracia, las escuelas siguen siendo escenarios básicamente conservadores. Ni siquiera el grueso de la formación de los profesores se basa en el progresismo.

Supuesto 2. El currículo actual es incoherente

El formalismo, naturalismo y localismo del progresismo han convertido en incoherente el currículo. El formalismo es la creencia de que el contenido de lo que se aprende en la escuela es mucho menos importante que la adquisición de destrezas formales que permitan acceder al conocimiento. El naturalismo consiste en considerar que la educación es un proceso natural que debería conectarse con objetivos naturales, de la vida real. El localismo consiste en determinar localmente lo que el niño debe aprender. Hirsch no tiene en cuenta el poder homogeneizador que, de hecho, ejercen los libros de texto. Tampoco toma en consideración el uso generalizado de tests estandarizados.

Supuesto 3. La educación es un proceso técnico-cognitivo a través del cual se transmite el contenido factual

Para Hirsch aprender es el consumo de lo que llama el contenido esencial, conocimiento relevante, la cultura nacional compartida. Nun-

¹⁴ Halsey, A.H., A. Heath y J.M. Ridge (1980): *Origins and Destinations*, Oxford, Clarendon Press.

¹⁵ Nueva York, Doubleday, 1996.

¹⁶ Questioning Core Assumptions: A Critical Reading of and Response to E.D. Hirsch's *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, Harvard Educational Review, 69, 1, 1999.

ca toma en consideración el papel del poder a la hora de determinar qué conocimiento es válido. Subraya la transmisión en lugar de la reflexión crítica. Cree que los tests son un método justo de evaluación.

Supuesto 4. Las escuelas deben compensar los déficits cognitivos de los niños que proceden de escenarios culturalmente empobrecidos

La verdadera fuente de desventaja radica en la existencia de tradiciones culturales deficientes. Lo que tienen que hacer los niños que proceden de medios no privilegiados es adquirir un capital cultural genuino. No se pregunta por qué algunas tradiciones culturales son buenas y otras no.

Supuesto 5: Existe una cultura común compartida por todos los miembros de la sociedad y esta debe ser promovida a través de un currículo nacional

Hirsch no reconoce que la cultura sea un escenario de conflicto, sino que existe una única cultura.

Según los defensores de la LOCE los principales problemas de nuestro sistema educativo se reducirían a la ausencia de una cultura del esfuerzo, ausencia que se concretaría en que se puede pasar de curso a curso de modo automático y porque, además, no habría un conjunto sólido de conocimientos a partir de los cuales exigir a los estudiantes. Por otro lado, la mezcla de alumnos con distintos rendimientos desincentiva a los “buenos” alumnos y, para colmo, los mecanismos de participación democrática permiten la injerencia. Veamos por separado cada uno de estos puntos.

Promoción automática

En realidad, la expresión “promoción automática” es un invento de los detractores de la LOGSE. Se basa en la imposibilidad de suspender más de dos cursos —posteriormente tres— a lo largo de la educación obligatoria. El problema

era considerado especialmente grave en el primer curso de la ESO, dado que al ser la evaluación por ciclos, era imposible suspender en este curso. A ello hay que añadir que la evaluación colegiada —la cual, afortunadamente, mantiene la LOCE— permitía una valoración global de las posibilidades de cada estudiante más allá de las notas concretas de esta o aquella asignatura.

De acuerdo con algunos intérpretes ha habido una distorsionada interpretación de la normativa de promoción. De este modo, en realidad, tal y como señala una inspectora, podría haber habido una

“... escasa comprensión de la normativa de evaluación y promoción, cuyo sentido de progresiva recuperación del alumno ha sido traducido por ‘Promoción automática’ o ‘Imperativo legal’ que se cree obliga a pasar al alumno de un curso a otro sin más, desaprovechando los recursos del sistema. De esta manera, se pasa a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad sin apenas haber circulado por las ordinarias”.¹⁷

Hay toda una concepción de la enseñanza entre quienes se oponen a la supuesta promoción automática: la amenaza de la nota. Si no pende sobre la cabeza del estudiante la espada de Damocles de la calificación, no sentiría el más mínimo interés por la actividad escolar. Es difícil encontrar una negación más rotunda del principio del aprender a aprender o de los aprendizajes autónomos. Esta visión da por supuesto que una vez que se abandone la escuela la inmensa mayoría no tendrá el más mínimo interés por profundizar en los contenidos abordados en la escuela. Los datos sobre consumos culturales de los españoles corroboran que es así. Pese al manifiesto fracaso del látigo de las credenciales educativas, seguimos empeñándonos en mantener el mismo absurdo recorrido.

No creemos, por tanto, que sean los sistemas de promoción o titulación y sus “automatismos” los causantes fundamentales de la desmotivación del alumnado. Parece, más bien, que estas causas hay que buscarlas en el escaso interés que despiertan en muchos de ellos unas enseñanzas, y unas formas y métodos de

¹⁷ M^a del Carmen González Muñoz, “Comprensividad, diversidad y calidad en las aulas”, en Pedro Cañal (ed.), *La innovación educativa*, Madrid, Akal, 2002, pp. 178-9.

impartirlas, alejadas, en muchas ocasiones, de los intereses, las expectativas y los contextos del alumnado y su realidad social. Los alumnos se desmotivan porque encuentran escaso interés en los contenidos que se imparten en los centros o porque no tienen las competencias curriculares mínimas e imprescindibles que les permitan engarzar con unas enseñanzas excesivamente academicistas y eruditas¹⁸.

Por otro lado, deberíamos analizar las alternativas que se proponen para la no promoción, las cuales se centran básicamente en la repetición de curso o en el confinamiento en itinerarios. Los estudios que se han hecho al respecto muestran la escasa utilidad de la repetición. De hecho, hay países en los que no existe ni tan siquiera la posibilidad de repetir. Sobre los itinerarios y sus inconvenientes volveremos más adelante.

Resulta sorprendente que los principales supuestos remedios contra el bajo rendimiento se habiliten a la altura de secundaria, llegando incluso a proponerse unos programas de iniciación profesional en los que se tengan en cuenta las peculiaridades de este tipo de alumnos. ¿Por qué no es flexible la escuela desde el comienzo de la escolarización? ¿Por qué esperar al final de la educación obligatoria, cuando posiblemente ya no haya remedio?

No hay un currículo estandarizado

De acuerdo con los promotores de la LO-CE, con la normativa anterior no estaba claro qué se tenía que enseñar y, peor aún, primaban los aspectos formales del cómo enseñar sobre los sustantivos de qué enseñar.

Hay aquí una deformación de la realidad que considera que el conjunto de los profesores está llevando a cabo una práctica educativa innovadora, progresiva, roussoniana, etc. De este modo, observadores miopes, como la Academia de la Historia, en su tétrico informe de 2000 sobre la enseñanza de la historia en España considera que con la reforma educativa se prima el cómo enseñar en detrimento del qué

enseñar. Por desgracia, lo cierto es que en el día a día de nuestra escuela prepondera una pedagogía de corte transmisivo (Freire la llamaba bancaria) en la que el profesor y/o el libro de texto monopoliza el espacio del aula. Los académicos manifiestan no saber algo tan elemental como es lo que pueda ocurrir dentro de las aulas. Si bien es cierto que apenas disponemos de investigaciones de corte etnográfico (cada vez más difíciles de realizar debido a la oposición creciente del profesorado a que un extraño, por muy investigador educativo que sea, entre en sus aulas) disponemos de algunas. Bastaría con haber consultado el interesantísimo libro de Raimundo Cuesta Fernández, *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*¹⁹ para comprobar la cera que arde en nuestros institutos de secundaria. Aquí se cita, entre otras investigaciones, la tesis doctoral de Nieves Blanco García del año 1992 en la que se dice que habitualmente la secuencia de desarrollo [de las clases] que se sigue es: lectura de párrafos del libro de texto-explicación-continuación de la lectura-nueva explicación. Manuel [el profesor] pide a algún alumno (con más frecuencia varones) que lea un determinado párrafo y va deteniendo la lectura para introducir su explicación; finalizada ésta, pide al mismo alumno o a otro, que continúe y de nuevo se repite el mismo esquema. Son las explicaciones a partir de la lectura del libro de texto las que dan origen a los apuntes. No es infrecuente que Manuel indique a los alumnos que copien lo que va a dictarles, aunque hay también códigos no verbales que los alumnos interpretan para decidir lo que han de anotar y lo que no: cambios de tono y ritmo de voz.

No es bueno mezclar alumnos

Si la labor del profesor se reduce a que tiene que lanzar un mensaje en sesiones de unos cincuenta minutos, lo que está claro es que es preferible contar con grupos de alumnos cuyo

¹⁸ Carmen Batres y Francisco de Paz, *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*, Madrid, Catarata, 2001, p. 66-67.

¹⁹ Madrid, Akal, 1998.

rendimiento escolar sea homogéneo y preferiblemente alto. En definitiva, la opción por los grupos homogéneos es una opción por un tipo de enseñanza tradicional, por la cual opta de un modo explícito la LOCE.

Como se vio con toda claridad en el debate virtual que organizó el Ministerio de educación en su web en el primer semestre de 2000, para muchos profesores lo que simplemente sucedería es que a partir de los 14 años, para algunos quizás antes, los niños ya son capaces de decidir sobre su futuro académico o laboral. El problema es qué hacer en la ESO con alumnos que son considerados objetores escolares. Por ello, la LOCE procede a agrupar a los alumnos en distintos itinerarios en función de su esperable futuro escolar.

Exceso de competencias democráticas

La participación desalienta a un profesorado que, mayoritariamente, se siente vigilado por los alumnos y, sobre todo, por los padres y madres. Al final, la LOCE ha optado por un sensible recorte de competencias de los órganos colegiados, tanto del claustro como del consejo escolar.

Los cambios que acomete la LOCE sobre la participación de la comunidad educativa consisten en una significativa reducción de las competencias de los Consejos Escolares y de los Claustros de los centros públicos —en los concertados no hay cambios sustantivos, dada su probada capacidad para neutralizar los mecanismos de participación—.

El funcionamiento de los cauces de participación institucional habilitados por la LODE ha sido un fracaso estrepitoso. No solo no se han conseguido unos niveles aceptables de participación de padres —el 50% de estos desconoce la propia existencia del Consejo escolar de centro— y alumnos, sino que la mayoría del profesorado se ha

sentido incómodo con la presencia y el control de los padres. Esto es lo que decía Fernández Enguita en una investigación sobre el tema:

¿Qué es, entonces, lo que da lugar a las quejas de los profesores? Podríamos decir que, aunque la tarta del poder en los centros era, antes de la LODE, miserable, pertenecía casi por entero al profesorado; ahora es una tarta más apetitosa, pero hay que repartirla con padres y alumnos, y aunque el pedazo profesoral de hoy pese más y alimente mejor que la escuálida tarta de ayer, el hecho de que sea ya sólo un pedazo parece haber producido daños psíquicos irreparables.²⁰

La LOCE recoge las suspicacias del profesorado hacia la participación de los padres. El coste es que se vacían de competencia tanto los Consejos como los Claustros. Como botón de muestra de este rechazo puede verse esta cita tomada de uno de los libros más queridos por los profesores partidarios del profesionalismo corporativo:

La Administración, una vez más, ha puesto al maestro contra las cuerdas de soportar a los padres de alumnos exigiendo explicaciones sobre su labor profesional, discutiendo con ellos las programaciones de aula u opinando acerca de si un tema es mejor darlo de uno modo, de otro, o aplazarlo para el curso siguiente protegiendo a los alumnos del esfuerzo.²¹

Se trata, simplemente, de afirmaciones gratuitas. Afortunadamente, disponemos de un cierto cuerpo de investigaciones²² sobre la participación de profesores, alumnos y padres que nos permite colegir que la intromisión paterna que se denuncia en este tipo de textos es absolutamente excepcional.

A pesar de que ese cuerpo de investigaciones sobre participación muestra a unas asociaciones de padres por lo general ignorantes de cuál su papel o el marco jurídico en el que se desenvuelven, la autora del texto citado, al igual que los profesores que desean restricciones de-

²⁰ M. Fernández Enguita, *op. cit.*, p. 27.

²¹ Mercedes Ruiz Paz, *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón, 2000, p. 107.

²² M. Fernández Enguita, *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993; F. Gil Villa, *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid, MEC, 1995; M. A. Santos Guerra, *El crisol de la participación*, Madrid, escuela española, 1997; R. Feito, *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*, Madrid, UCM (tesis doctoral), 1991.

mocráticas, debe haber tropezado con lo peor de lo peor:

Lo habitual son las asociaciones de padres de alumnos dispuestas a exprimir hasta la última de las competencias que la administración les ha otorgado.²³

El título V de la LOCE se denomina “De los centros docentes”. Consta de seis capítulos y los dos últimos se dedican, respectivamente, al gobierno, control y gestión de los centros públicos y a la elección del director, también, de los centros públicos. No existe el equivalente para los centros concertados, cuyos mecanismos de participación y elección del director siguen siendo similares a los que había con la LODE. No se sabe por qué ha habido esta regulación tan precisa para los centros públicos y su ausencia para los concertados.

Por lo que se refiere a los Consejos Escolares se mantiene con respecto a la legislación anterior su competencia de aprobación del Proyecto Educativo y del Reglamento de Régimen Interior. Sin embargo, no aprueba la Programación General Anual del centro. En general, sus competencias se reducen a elaborar informes, a analizar, valorar, promover y participar —en lugar de decidir—.

Soluciones que propone la ley

Currículo cerrado

La LOCE impone un modelo curricular cerrado en el que solo cabe a los claustros, departamentos, equipos de ciclo y profesores seguir el *dictum* de los libros de texto. En el foro de Jabalquinto, por ejemplo, se señalaba que el currículo debía ser objeto de debate público y de consenso.

El real decreto de enseñanzas mínimas “supone el fin del currículo abierto y flexible, que, hasta ahora, cada centro podría concretar y contextualizar; y, asimismo, supone un aumento de los contenidos conceptuales en todas las áreas que, sin duda, va a beneficiar a los alumnos más motivados, pero que, a la vez, va a agravar aún más el problema del fracaso escolar”.²⁴

En este contexto de regulación extrema no resulta extraña una concepción del estudio totalmente contraria a los planteamientos de los aprendizajes autónomos y del aprender a aprender. Según el artículo 2.3 de la LOCE el estudio se concreta en

- a) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos.
- b) Seguir las directrices del profesorado respecto a su [de los alumnos] educación y aprendizaje.
- c) Asistir a clase con puntualidad.
- d) Participar y colaborar en la mejora²⁵ de la convivencia escolar.

La labor de los padres tampoco despega de ese aire de pasividad y de seguidismo. De este modo a los padres (artículo 3.2.b) compete estimular a sus hijos “para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden”.

Una concepción tan estrecha del estudio deja escaso o nulo espacio a la posibilidad de que determinados conocimientos o indagaciones de los estudiantes puedan chocar con “las directrices del profesorado”. Este es un ejemplo de lo que puede ocurrir.

A veces, si se sabe más de lo que la escuela determina, del conjunto de conocimiento, se está en desventaja en el examen. Por ejemplo, en el reino Unido si estudias sobre el invento de la televisión, aprenderás que fue inventada por Logi Beard, que era escocés, y que, por supuesto, el invento de la televisión es británico —esto obviamente es una perspectiva centralista—. Sin embargo, si estás realizando un trabajo sobre la televisión, como quizá harías si tuvieras catorce o quince años, podrías ir a Internet a recopilar información sobre la invención de la televisión y descubrirías que la primera evidencia de algo que se parece a una televisión es anterior y de origen ruso. También se habla de un origen americano. Si te preguntan en tu examen sobre quién inventó la televisión, ¿cuál es la respuesta correcta? Bien, la respuesta correcta en el examen es la primera; sin embargo, la verdadera respuesta, tal y como la has descubierto, será diferente y tendrás menos oportunidades en el examen.²⁶

²³ *Op. cit.*, pp. 107-8.

²⁴ Carmen Batres y Francisco de Paz, *Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación*, Madrid, Catarata, 2001, p. 36.

²⁵ La ley da por supuesto que la convivencia está mal.

²⁶ Angela McFarlane, “¿Qué podemos esperar de las tecnologías de la información?”, Seminario de primavera de 2001 de la Fundación Santillana, Madrid, Santillana, p. 8.

El correlato de este planteamiento es el definitivo entronamiento de los libros de texto. Martínez Bonafé²⁷ señalaba que los maestros son responsables de demasiadas áreas de conocimiento, lo que facilita que caigan en las redes del libro de texto –sobre los cuales señala que apenas hay diferencia entre los pre-LOGSE y los post-LOGSE–. Los profesores no aceptan la idea de que sean controlados por el libro de texto. No hay, señala Bonafé, ningún documento de política sindical que ponga en duda su utilización, a pesar de que descualifica el trabajo.

Más exámenes

A lo largo de toda la ley late una confianza desmesurada en la evaluación, de que uno sabe solo sobre aquello de que se examina.

Además de todas las pruebas de control externo a que se someterán los centros y sobre todo los alumnos, la guinda es la prueba es la prueba general de bachillerato para poder obtener este título. Tal fe desmesurada en los exámenes contrasta con las cautelas de la docimología.

...la docimología, la ciencia que se interesa en la calificación, ha probado la extraordinaria variabilidad de las apreciaciones manifestadas por distintos docentes sobre el mismo trabajo escolar de un alumno. Hace más de treinta y cinco años, Henri Pieron había mostrado ya que la dispersión de las calificaciones atribuidas a un mismo trabajo escolar por un conjunto de profesores que habían convenido de antemano el baremo de calificación podía variar, en matemáticas, en proporciones tales que sería necesario hacer corregir el mismo trabajo por 13 docentes (16 en física, 28 en lengua inglesa, 78 en composición de lengua, 127 en disertación filosófica). M. Crahay muestra incluso a partir del análisis de las calificaciones de más de 1300 alumnos que los “alumnos de una clase X a los que su docente condena a repetir curso, podrían estar, con el mismo bagaje de conocimientos, entre los mejores de otra clase”. (...).²⁸

Itinerarios

Como era previsible, en los últimos tiempos ha estallado la bomba de relojería de la comprensividad. Estamos muy lejos de haber re-

suelto el problema de la educación obligatoria, especialmente de los cuatro cursos de la ESO. Aún sigue vigente la idea y la práctica de que la ESO es un nivel propedeútico para el bachillerato en detrimento de sus funciones de preparación para la vida activa –y adulta– y para la formación profesional de grado medio. De hecho, la gran divisoria en nuestro sistema educativo no es la ESO frente al Bachillerato o el Bachillerato frente a la Universidad, sino la educación obligatoria frente a la educación postobligatoria. Aquella, como su propio nombre indica, es la que ha de cursar, lo quiera o no, todo ciudadano. Aquí se encuentran las claves del tipo de persona que queremos formar. Con este nivel educativo se deben adquirir una serie de destrezas que permitan acceder a la vida activa –no necesariamente al desempleo o al subempleo– y sobre todo se debe haber aprendido a aprender. Es decir, como consecuencia de haber transitado esos diez años obligatorios por el sistema educativo nuestros jóvenes deberían ser capaces de saber buscar la información que precisan, expresarse con corrección por escrito y oralmente, desenvolverse con cierta fluidez en inglés, etc. Todos sabemos que nada de esto es cierto: en la mayor parte de los casos quien abandona el sistema educativo a los dieciséis años es un pésimo estudiante.

El aspecto más polémico de la LOGSE fue haber prolongado la comprensividad hasta los dieciséis años. En el modelo de la Ley General de Educación de 1970 a los catorce años se producía una escisión entre los alumnos de rendimiento académico admisible –los que obtenían el graduado escolar y podían pasar al BUP– y los de bajo rendimiento –quienes obtenían el certificado escolar y no podían acceder al BUP–. Ahora la situación es distinta y los antiguos profesores de bachillerato se ven obligados a bregar también con los alumnos menos académicos. Todo ello en un contexto en el que el nivel inferior de educación secundaria, a diferencia de lo que ocurría hasta ahora, es obligatorio, lo que dulcifica la función selectiva de la escuela.

²⁷ Políticas del libro de texto escolar, Madrid, Morata, 2002.

²⁸ Michel Develay, *Padres, escuela e hijos*, Sevilla, Díada, 2001.

La LOCE plantea la separación de los alumnos en distintos itinerarios en la educación secundaria. La nueva ordenación del sistema educativo tiene mucho de tufillo de la época franquista. La división de los alumnos a partir de 3º de la ESO en un itinerario tecnológico –especialmente configurado para alumnos poco académicos– y otro científico-humanístico tiene obvias reminiscencias de la rancia segregación entre alumnos de 1º de FP y 1º de BUP de la Ley General de Educación de 1970. La posterior subdivisión en 4º de la ESO del noble itinerario científico-humanístico en un itinerario científico y otro humanístico nos retrotrae a los tiempos del trivium y del quadrivium. Además este último curso de la ESO pierde su carácter terminal y pasa a ser un “curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria”. Previamente, y ya desde el primer curso de la ESO, se podrán crear grupos de refuerzo.

A estos itinerarios hay que añadir el que se constituye a los quince años de edad con el nombre de “iniciación” profesional al que accederán “aquellos alumnos que, cumplidos los quince años (...) opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos” (artículo 27.3). Dado que supuestamente estos alumnos eligen voluntariamente la saga de la iniciación profesional serán obsequiados con unos métodos pedagógicos adaptados a sus características específicas (27.4), como si tal adaptación no debiera presidir todo el sistema educativa o, peor aún, que esta adaptación no pase de la pedagogía de perder el tiempo.

Hay una nueva segregación al final de la educación obligatoria: la derivada de la creación de los centros de especialización curricular y la posibilidad de incluir entre los criterios de selección del alumnado el expediente académico.

¿Por qué no va a mejorar la situación?

Una reflexión sobre los itinerarios

Es posible que con la nueva estructuración del sistema educativo mejoren los datos sobre el

fracaso escolar, pero esto no pasará de ser una mera formalidad. Los múltiples estudios realizados sobre los itinerarios en Estados Unidos (allí llamados *tracks*) y en Inglaterra (*streams*) ponen de manifiesto, no solo la concentración de determinados grupos sociales y étnicos en unos u otros itinerarios, sino la muy diferente calidad de la enseñanza en ellos. Desde hace ya muchos años en la psicología social se habla de la profecía que se cumple a sí misma, en este caso, del peso que ejercen las expectativas de los profesores con respecto a un grupo de estudiantes sobre su rendimiento final. Y todavía queda pendiente la pregunta de qué profesores se van a hacer cargo de los grupos menos académicos. ¿Los recién llegados? O, ¿los catedráticos de “pata negra”?

Como se planteaba más arriba, uno de los debates que no ha tenido lugar es el de si es o no un acierto crear grupos de estudiantes homogéneos en términos de rendimiento académico. El caso de los Estados Unidos es especialmente ilustrativo sobre cómo se debatió y se puso en práctica tanto una enseñanza de tipo inclusivo como la basada en la segregación. En este caso contamos con una magnífica investigación y reflexión llevada a cabo por Jeannie Oakes.²⁹ Oakes indica que se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Además, se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Además, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

El primer supuesto simplemente no es cierto. La mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos

²⁹ *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

lentos son contemplados por los demás estudiantes como tontos, lo que provoca el desarrollo de autopercepciones negativas. Además, aquellos participan menos en actividades extracurriculares, se comportan peor y realizan con mayor frecuencia actos delictivos. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.

Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja autoestima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio dirigido por ella y realizado en veinticinco escuelas. Son muy llamativas las diferencias en las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los profesores en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas era: ¿Qué es lo más importante que has aprendido en esta clase? Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: “He aprendido a analizar historias que he leído”, “estoy desarrollando una mentalidad abierta”, “he aprendido a hacer experimentos”. Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: “Me he dedicado a inflar globos luminosos”; “no he aprendido nada, solo los números romanos”; “he aprendido que el inglés es aburrido”. Algo similar detectó Mann³⁰, quien entrevistó a 102 estudiantes de quinto grado preguntándoles por cuál era la sección en qué estaban. Las respuestas eran muy distintas dependiendo de su *track*. Unos decían que estaban en el mejor grupo porque eran más listos, otros se consideraban torpes. La agrupación era cruel para todos salvo para quienes estaban en el *track* alto.

Muchos de los temas que aprenden los alumnos menos aventajados podrían ser deseables para todos los alumnos. Por ejemplo, *Ma-*

temáticas para el consumidor (que aquí serán Matemáticas B). Pero estos temas se explican excluyendo otros que constituyen un prerrequisito para acceder a los niveles más altos.

Por otro lado, los itinerarios terminan por ser redes excesivamente rígidas de las que es extremadamente difícil escapar. Alguna investigación señalaba que solo el 7% de los estudiantes pasaba del itinerario no universitario al universitario. El itinerario tiende a convertirse en permanente. Además, ejerce un influjo negativo en la autoestima de los estudiantes intermedios y de bajo nivel.³¹ El desmantelamiento de los itinerarios cambia la forma de la pedagogía. Frecuentemente su desaparición promueve currículos interdisciplinarios. La alternativa más clara es la enseñanza cooperativa. La supresión de los itinerarios ha impulsado fuertemente las oportunidades de los sectores en desventaja, por ejemplo en el caso del acceso de los negros norteamericanos a los estudios universitarios. De hecho, en los Estados Unidos en 1965 lo practicaban el 93% de las escuelas; en 1991, el 15%.³²

Fernández Enguita hacía referencia al caso español durante la experimentación de las enseñanzas medias.

Durante el periodo de experimentación de la reforma, antes de la LOGSE, ya se instauró en el País Vasco un sistema de agrupación por niveles (eufemísticamente denominado “aprendizaje por capacidades”) que dividía a los alumnos, entre 14 y 16 años, en los niveles A, B, C y Compensatoria. Resultó un desastre estigmatizador³³.

Sobre la tremenda injusticia de los itinerarios la propia Oakes narra la historia de la localidad de Selma en Alabama en 1990. Rose y Hank Sander, ambos licenciados en derecho por Harvard, tenían una hija con alto rendimiento académico la cual fue situada en un *track* bajo. Rose fue a la escuela para aclarar el

³⁰ “What does ability grouping do to self-concept?”, *Childhood Education*, 36, pp. 356-360, 1960

³¹ Carolina Hodges Persell, *Education and Inequality. A theoretical and Empirical Synthesis*, Nueva York, The Free Press, 1977.

³² S.R. Lucas (1999): *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools*, Nueva York, Teachers College Press

³³ “En torno al borrador de la LOCE ley orgánica de calidad de la educación) los itinerarios (los abiertos y los encubiertos)”, *Torreledones*, abril de 2002.

Nivel de estudios de los padres y centro de los hijos (% de fila)	Público	Privado	Concertado	N
Total	64	5	31	900
Primarios incompletos	84	1	15	174
Primarios completos	69	4	28	311
Secundarios completos	62	4	34	239
Universitarios	40	13	48	176

error, al igual que otros padres. La inscripción de su hija en un *track* les pareció una violación de los derechos civiles. Descubrieron que casi todos los negros estaban en los *tracks* inferiores. Rose se encargó de telefonar a todas las familias negras y ponerlas en antecedentes. El superintendente, que era de raza negra, estuvo de acuerdo en hacer una reordenación que le granjeó la enemistad de los blancos, lo que condujo a su despido.³⁴

Los itinerarios se refuerzan con los centros de especialización curricular y con la existencia y refuerzo de una enseñanza concertada que va a profundizar su especialización en los alumnos más académicos. En el siguiente cuadro se ve con rotunda claridad la "preferencia" de los padres con estudios universitarios por la concertada.³⁵

Curriculo cerrado

Un currículo cerrado, como el que se anuncia desde la LOCE, es particularmente nefasto para los grupos menos privilegiados. Michael Apple³⁶ se refería a varias investigaciones que lo prueban. Cita el estudio de Jo Boaler (*Experiencing School Mathematics*, Filadelfia, Open University Press, 1998) que analiza dos escuelas de clase obrera. Estos alumnos salían sistemáti-

camente peor parados en el proyecto de enseñanza tradicional caracterizado por una mayor presión y por estar basado en los libros de texto y en los exámenes. También, en el mismo sentido cita a Linda McNeil (*Contradictions of School Reform*, Nueva York, Routledge, 2000) sobre "los efectos destructivos que ha tenido la implantación de currículos y exámenes obligatorios, sobre todo para escuelas con concentraciones elevadas de estudiantes afroamericanos y de origen latino. Muchas de estas escuelas ya habían hecho importantes avances en el diseño de currículos y métodos de enseñanza que, además de ser respetuosos y sensibles con las culturas, los valores y los conocimientos de sus alumnos, también habían conducido a una mejora en el rendimiento y en la asistencia a las clases".³⁷

Por ello, no resulta extraño que la LOCE se refiera al apartamiento de aquellos alumnos que no se adaptan a una indefinida escuela tradicional. Con ello se da por supuesto que el problema está en los alumnos y no en la escuela.

En un interesantísimo trabajo Julio Vera y Jose M. Esteve³⁸ muestran cómo los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven pa-

³⁴ Jeannie Oakes y Martin Lipton, *Teaching to Change the World*, Boston, McGraw-Hill College, 1999.

³⁵ V. Pérez-Díaz, J.C. Rodríguez, *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, La Caixa, 2001, p. 182.

³⁶ *Educar como Dios manda*, Barcelona, Paidós, 2002.

³⁷ *Op. cit.* p. 250

³⁸ *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona, Octaedro, 2001.

ra incrementar los niveles de comprensión, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses.

Constatan varios hechos:

a) Una parte de los alumnos fracasa en la escuela porque no son capaces de dominar una cantidad elevada de contenidos que, en buena medida, no son relevantes.

b) El exceso de datos no mejora automáticamente su capacidad de aprendizaje.

c) Muchos de esos conocimientos no son importantes para el ejercicio cotidiano de las profesiones. Son conocimientos eruditos o anecdóticos y, a veces, incluso son un obstáculo para el adecuado aprendizaje de una cultura básica.

d) La tasa de olvido impide utilizar en la vida cotidiana una buena parte de los contenidos aprendidos unos años antes.³⁹

Todo esto se hace a costa de no trabajar otros aspectos como los hábitos y técnicas de lectoescritura, técnicas de búsqueda y recogida de información, de estudio y aprendizaje, nociones de autoaprendizaje. En definitiva, se abusa de lo memorístico y escasean las preguntas que impliquen análisis, síntesis y evaluación. Los niños de 12 años pueden ser suspendidos por cuestiones que un adulto culto no sabe contestar.

Al igual que veíamos en Hirsch —y como sucediera con la LOGSE— la cultura escolar académica es la cultura por excelencia. No hay ningún esfuerzo por partir del conocimiento experiencial del alumno. Tal y como señalaba Pérez Gómez⁴⁰ el “problema de la educación no radica en la extensión hasta los dieciséis años de la escolarización, sino en los cambios sociales y en los cambios en la cultura que han convertido en obsoleta a la escuela decimonónica que padecemos. Se trata de problemas que padecen todos los países desarrollados, con independencia del tipo de sistema educativo que tengan”.

Organización de los centros

La LOCE no se plantea como problema la coordinación entre los profesores de un mismo centro, con lo que todo parece apuntar que apenas va a mejorar el caos que supone que cada profesor tenga su propio “proyecto educativo”, ni las dificultades que supone la coordinación en secundaria del excesivo número de asignaturas.

En este sentido, Fernández Enguita,⁴¹ habla de la existencia de tres tipos de centros en virtud de su cohesión organizativa: centros-agregados, centros-sistema y centros-estructura. El primero es un tipo de centro en el que cada profesor se refugia en su libertad de cátedra para despreocuparse de todo lo que trascienda su aula: desde la vigilancia de los recreos a la coordinación de los métodos didácticos.

En el segundo tipo, el centro tiene un elevado nivel de coordinación: los programas escolares tienen coherencia, existe una organización que dota de sentido al centro. Sin embargo, se trata de centros que se presentan a sí mismos ante la comunidad como una oferta cerrada, como una opción de mercado.

Finalmente, los centros como estructuras son centros en los que se puede desplegar el modelo democrático de profesión. Junto a la cohesión interna de los centros como sistema, dialogan con y se adaptan a un entorno —y ese entorno son los alumnos y sus familias— cambiante. Ese diálogo supone potenciar las estructuras de poder democrático ya existentes, de un modo muy especial, el consejo escolar de centro.

En términos similares Joan Subirats⁴² diferenciaba no tres, sino cuatro tipos de escuelas.

La escuela utilitaria es una escuela que simplemente satisface el derecho a la educación y que trata a toda costa de evitar situaciones conflictivas. La escuela barrio acoge a toda la población de un entorno, pero no dispone de un pro-

³⁹ *Op. cit.* p. 12.

⁴⁰ “Un aprendizaje diverso y relevante”, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 2002.

⁴¹ “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático?”, *Profesión docente*, 25, Abril 2001.

⁴² “Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria”, en Carmen Gómez-Granell e Ignacio Vila (coord.), *La ciudad como proyecto educativo*, Barcelona, Octaedro, 2001.

Tipos ideales de escuela. La escuela comunidad			
		Nivel de identificación con proyecto	
		Alto	Bajo
Implantación en el territorio y aceptación de su diversidad	Alta	Escuela comunidad	Escuela barrio
	Baja	Escuela identitaria	Escuela utilitaria

yecto educativo. La escuela identitaria tiene una fuente de identidad, pero que sin embargo no se plantea su vinculación con el entorno territorial. Los centros concertados responden a este modelo. La escuela comunidad se caracteriza tanto por su fuerte implantación en el territorio como por la fuerte identificación con el proyecto. Este último modelo es el que debería desarrollar la escuela pública.

¿Cómo funciona la escuela?

¿Por qué favorece a unos grupos sociales en detrimento de otros?

¿Por qué existe un vínculo tan fuerte entre el fracaso escolar y el nivel socioeducativo de la familia? La escuela dista de ser una institución social y culturalmente neutra. Su escala de valores está demasiado cercana a la de la clase media y alta urbanas, grupos profesionales asalariados, etc. La mayoría de los hijos de profesionales (en su mayoría titulados universitarios que han accedido en tanto que tales a sus empleos) termina por llegar a la universidad, mientras que hace lo propio una proporción mucho menor los hijos de la clase trabajadora manual. Salvo que consideremos, como ha hecho parte de la psicología, subnormales a estos últimos, habremos de buscar algún tipo de explicación a este fenómeno. Un estudio tras otro muestra que los alumnos procedentes de medios sociales no privilegiados (clase trabajadora manual, parados y

no digamos marginados sociales) experimentan serias dificultades para transitar con éxito por el sistema educativo. Es más que sabido que aquellos alumnos cuyos padres y madres tienen hábitos culturales similares a los que pretende fomentar la escuela (diálogo, lectura, asistencia a teatros, museos, etc.) suelen tener un rendimiento académico aceptablemente bueno. Esto es así, entre otras cosas pero fundamentalmente, porque la vara de medir que utiliza la escuela no es neutra. Como decía el sociólogo francés Pierre Bourdieu la escuela tiene en alta estima destrezas que ella misma no es capaz de enseñar: expresarse de determinada manera, hábitos intelectuales, etc. En un artículo publicado el 27 de enero de 2000 en *Escuela Española* por dos profesoras se explicaba esta situación con enorme claridad, aunque sin recurrir al lenguaje de clase:

Hay alumnos que carecen del bagaje cultural que supone pertenecer a una familia cultivada. La gran mayoría de estos alumnos –tristemente la escasez de recursos conlleva falta de preparación– no dan importancia a la cultura y al enriquecimiento personal que esta proporciona. En sus casas no es que no haya libros, sino que si algún periódico se lee es el de deportes, sin olvidar, además la gran influencia negativa que ejercen en estos chicos el mundo de la tecnología visual y de la televisión basura.⁴³

El mensaje parece claro: si has nacido en la familia equivocada, la escuela poco o nada puede hacer por ti. Es decir, la escuela está concebida para determinado tipo de personas.

⁴³ Lourdes Merelo y Piedad Santiago.

Segregar en los niveles obligatorios de la enseñanza es condenar al fracaso a los no elegidos. Lo que propone la LOCE es olvidar la necesidad de la flexibilidad curricular para todos los alumnos, no solo para los de menor rendimiento. No se trata de que los niños se adapten a la escuela, sino de que la escuela se adapte a ellos. La diversificación curricular, la educación compensatoria, la garantía social o demás vías segregadoras solo sirven para negar la diversidad de culturas que existe en nuestra sociedad.

Deberíamos preguntarnos por qué no funcionan los proyectos educativos, por qué los proyectos curriculares rara vez reflejan las peculiaridades del tipo de alumnos de cada centro, por qué las editoriales de libro de texto siguen siendo un negocio altamente lucrativo. Esta preguntas no se las puede hacer un gobierno de derechas cuyo principal interés es proyectar una ideología meritocrática, individualista, en la que cada cual es responsable de su trayectoria escolar.

SUMMARY

LOCE is a law whose principal aim, according to itself, is to combat school failure. Nevertheless available data show a clear recent reduction of school failure. Rather we are witnessing a law against education as a mechanism favouring—specially the lower level of secondary education—social equality. Underlying this is the consideration of comprehensive education as the main enemy. Devices for so doing are streams since 3^o of lower level of compulsory secondary education, vocational education for fifteen years old pupils, groups of remedial education beginning with the first year of secondary education, specific curricular schools and backing private education.

RÉSUMÉ

La LOCE est une loi qui a pour principal prétention réduire l'échec scolaire. Néanmoins les données dont on a connaissance prouvent une significative réduction de l'échec scolaire. Plutôt, la LOCE est une loi que méprise—sur tout à la secondaire inférieur—concevoir la éducation comme une mécanisme favorisant l'égalité sociale. C'est pour ça que l'ennemie à battre est la comprensivité de la secondaire obligatoire. Les mécanismes sont les itinéraires dès le 3^o course de la secondaire obligatoire, l'initiation professionnelle dès quinze ans, groupes de renforcement scolaire dès le premier course de la secondaire, établissements de spécialisation curriculaire et appui à l'éducation privé.