



**LA EDUCACIÓN  
EN LA  
ENCRUCIJADA**

**Mariano  
Fernández  
Enguita**



## **LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA**



Mariano Fernández Enguita



**LA EDUCACIÓN  
EN LA ENCRUCIJADA**

© Mariano Fernández Enguita  
© Fundación Santillana, 2016, para esta edición

En la recopilación de fuentes y documentación para realizar este trabajo el autor ha contado con la colaboración de Myriam López de la Nieta, profesora del C.U. Cardenal Cisneros, y Rubén Crespo Gómez, administrador del portal *cisolog.com*.

Con vistas a este trabajo y con el patrocinio de la Fundación Santillana se realizaron también una ronda de grupos focales o de discusión con profesores, padres y alumnos, y una prospectiva según el método Delphi con una cuarentena de expertos, cuyo resultado y análisis saldrán a la luz después, como complemento a este texto.

Diversas ideas de este trabajo, en particular del capítulo 3, se apoyan también en los resultados del proyecto de investigación CSO2012-38678, Plan Nacional I+D+i, y del grupo de investigación GREASE, UCM.

**Coordinación general del proyecto:** Silvia Perlado Pérez

**Edición:** Alberto Martín Baró

**Dirección de arte:** José Crespo

**Jefe de desarrollo de proyecto:** Javier Tejeda

**Desarrollo gráfico y cubierta:** José Luis García, Raúl de Andrés

**Dirección técnica:** Jorge Mira

**Coordinación técnica:** Marisa Valbuena

**Composición, confección y montaje:** Luis González

**Corrección:** Juan Antonio Segal

CP: 781903

ISBN: 978-84-141-0002-8

Depósito legal: M-3846-2016

Printed in Spain

Impreso en España

*Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.*

# ÍNDICE

Prefacio	9
Introducción. Érase una vez la escuela	13
Una escuela nacional	14
La galaxia Gutenberg	15
La palanca del progreso	15
Una institución respetada	16
Aquel alumnado deferente	17
Maestros de la República, y más	18
La promesa meritocrática	19
<b>1_</b> Un mundo global, postnacional	21
1.1. Entre la economía galopante, desbocada...	22
1.2. ... y la política renqueante, bloqueada	31
<b>2_</b> Un entorno digital, post-Gutenberg	47
2.1. El trabajo en el capitalismo informacional	48
2.2. De la pizarra y el libro a la galaxia Internet	58
<b>3_</b> Una época transformacional, neomoderna	77
3.1. Un cambio de ritmo ya intrageneracional	79
3.2. El futuro ya no es lo que era... para la escuela	92
<b>4_</b> Fin del santuario y crisis de la institución	109
4.1. Los fines, elusivos y sacudidos por el entorno	112
4.2. Los medios, siempre escasos y hoy cuestionados	125

<b>5_</b>	El alumnado, de la deferencia a la indiferencia	147
	5.1. Límites de la escuela en la economía de la atención	149
	5.2. La pujanza del aprendizaje en el entorno digital	162
<b>6_</b>	Firme o no, el profesorado es la columna vertebral	179
	6.1. Una cultura profesional anclada en el pasado	180
	6.2. Aspectos ineludibles de una reforma necesaria	194
<b>7_</b>	Desigualdades persistentes y promesas incumplidas	215
	7.1. Clase, género, etnia, territorio, discapacidad	216
	7.2. El engañoso anzuelo de la meritocracia	232
	Postfacio. Sobre el compromiso en la educación	247
	Referencias	253

## PREFACIO

Abrir el debate sobre qué educación queremos y podemos tener es el objetivo de este texto. No se trata de abrirlo en el sentido más habitual, que suele ser el de iniciarlo o llamar a más participantes, sino en el de ampliar el ámbito de lo discutible, señalar otras posibilidades, destapar implícitos, cuestionar tópicos, superar tabúes, evitar coherencias engañosas y descartar toda línea roja.

El debate está ya más que iniciado. En realidad, nunca ha parado: la conflictividad y la ambigüedad del artículo 27 de la Constitución, las huelgas docentes de los setenta, la *guerra escolar* de los ochenta, la polémica en torno a la secundaria en los noventa, las refriegas sobre *Ciudadanía y Religión* en la década pasada y la *marea verde* en esta, más la eterna polémica sobre las lenguas vehiculares, por citar solo algunos exponentes, han hecho del debate educativo *el rayo que no cesa* (su habitual acritud tienta a recitar a Miguel Hernández: «¿No cesará este rayo que me habita / el corazón de exasperadas fieras / y de fraguas coléricas y herreras / donde el metal más fresco se marchita?»).

La participación es amplia, aunque sin duda desequilibrada. El debate sobre la educación o es monopolizado por el profesorado o se desenvuelve, las más de las veces, como un combate entre este y la Administración de turno. Nunca o casi nunca se escucha a los alumnos, tal vez porque tampoco dicen mucho; las familias, por su parte, no suelen hablar con voz propia, demasiado a menudo reducidas al papel de infantería del funcionariado docente o de la Iglesia; los profesores mismos no siempre encuentran vías de expresión libre y diversa fuera de un discurso colectivo corporativo y monocorde.

En los últimos tiempos no ha mejorado esto. En la década pasada hubo cierto enriquecimiento del diálogo sobre la educación, estimulado por

el intento de aproximación entre *las dos Españas* escolares que supusieron la LOE y el fallido *pacto de Estado* por la educación, por el catalizador de PISA y otras evaluaciones, y por la presión ambiental del nuevo entorno digital, que también lo es para el aprendizaje; todo lo cual dio alas a iniciativas individuales y colectivas de mejora e innovación. Después, el estallido de la Gran Recesión, los recortes económicos que siguieron y una escalada de políticas partidistas y respuestas corporativas han devuelto el debate al simplismo y al maniqueísmo de antaño: escuela pública frente a escuela privada, confesionalidad frente a laicismo militante, calidad frente a igualdad, nacionalismos frente a centralismo, etc. Mientras tanto, ahí siguen el fracaso, la repetición, el abandono, el malestar profesional, las tensiones sectarias, la tecnoplejía docente, la mediocridad de resultados, la debilidad de la FP, el subempleo universitario, la demanda insaciable de recursos, los conflictos lingüísticos...

Pero es preciso levantar la vista de los árboles para ver el bosque, pues, más allá de estos problemas y conflictos recurrentes, el panorama está cambiando de manera radical. Una pintada en Quito, que la literatura haría lo que hoy llamamos *viral*, decía: *Cuando teníamos las respuestas nos cambiaron las preguntas*. En la educación están cambiando estas incluso antes de tener aquellas y, aunque sigamos buscando unas, debemos ya reformular las otras. Los grandes cambios sociales que dieron sentido a la escuela de masas, el paso al Estado-nación, a la sociedad industrial, al medio impreso y a la cultura de la modernidad, dan ahora paso a una nueva época global, postindustrial, digital, líquida. La escuela vive una crisis institucional que afecta a sus funciones, a su relación con el entorno y a su estructura interna, a la vez que una transformación radical de su público, el alumnado, es acompañada por el anquilosamiento de su principal agente, el profesorado. Sus grandes promesas sociales, la igualdad y/o la meritocracia, resultan fallida la una y falaz la otra.

En estas circunstancias no basta con apretar o corregir el paso: hay que preguntarse adónde vamos y si lo hacemos por el camino adecuado. Estamos, sí, en una encrucijada, esa que la RAE define como una «situación difícil en que no se sabe qué conducta seguir» y Wikipedia como

una «situación que ofrece varias posibilidades, sobre las que un decisor o un observador no sabe cuál tomar, pues no sabe cuál es mejor». No podemos consumirnos en la duda, como el asno de Buridán, pero tampoco seguir andando con orejeras por miedo a perder el ritmo.

El informe que sigue no pretende ofrecer un *estado de situación*, más o menos completo y neutral, ni una *hoja de ruta* para salir de la encrucijada. Informes descriptivos hay ya muchos y muy solventes y he intentado utilizar algunos como base; propuestas de cambio hay demasiadas o demasiado pocas, según sobre qué, y he preferido no entrar a valorarlas, aunque de lo que he escrito se desprendan inevitablemente sugerencias. Lo que he tratado de hacer es tan solo aportar elementos de recapitulación del pasado, diagnóstico del presente y prospectiva del futuro que contribuyan a liberar el debate de la estrechez de lo políticamente correcto y de las retóricas impuestas por grupos de intereses.



## INTRODUCCIÓN

# Érase una vez la escuela

Es difícil no identificarse con la escuela, entendiendo por tal la educación formal y reglada no universitaria. Con pasión, casi seguro; con debilidad, al menos; incluso con un punto de síndrome de Estocolmo. Es difícil imaginar un escenario para la infancia, la adolescencia y la primera juventud, en la sociedad actual, que no la incluya. Por lo demás, todos recordamos a algún maestro o profesor que mejoró nuestra vida (y tal vez lo contrario, pero la memoria es selectiva) y, como padres, queremos lo mejor para nuestros hijos y nos inclinamos a creer que así es. Aunque se lamenten de lo contrario, todos los datos muestran que los docentes gozan de una elevada consideración social, por encima de la que haría prever el mejor predictor del prestigio de las profesiones (su formación y selección previas). La educación es uno de los temas políticos más sensibles: sirva de indicador cómo su ministro suele ser el primer y el más *quemado* de casi todo gobierno. Los primeros mandatarios pugnan a menudo por ser recordados como *el presidente de la educación*: González, Bush I, Blair, Hollande... ¿Por qué? Es comprensible: está ahí lo que más apreciamos, identificamos espontáneamente la educación con el futuro, parece la manera de mejorarlo todo sin perjudicar a nadie...

Pero la escolarización no es simplemente el desarrollo de la infancia, sino una forma y un envoltorio muy concretos que damos al mismo. A diferencia de la práctica totalidad de las especies animales, la humana no solo *aprende*, mucho más durante la infancia, sino que además *educa*, es decir, que los adultos dedicamos mucho tiempo a guiar de forma expresa ese aprendizaje. Y, a diferencia de la mayor parte de la historia—que ha sido muy larga— y de toda la prehistoria, las sociedades modernas *escolarizan*, que es una forma muy particular de educar, además de

manera universal –a todos, o casi– y durante mucho tiempo –en algunos aspectos, incluso demasiado–. Seguiremos aprendiendo, educando y, sin duda, escolarizando, pero es inevitable preguntarse hasta qué punto una institución tan vieja y nueva a la vez, según adoptemos una perspectiva generacional o histórica, se puede ver afectada por los amplios y profundos cambios sociales que vivimos, para lo cual resulta imprescindible diferenciar el contexto del que la escuela viene de aquel al que va, es decir, situarla históricamente.

## Una escuela nacional

Entre las fuerzas históricas que dieron el impulso definitivo a la escuela cabe destacar desde las más glamorosas, como el avance del conocimiento (Bacon) o el progreso del género humano (Condorcet), a las más prosaicas, como la domesticación del trabajo en la metrópolis o las colonias, pasando por las grandes reformas religiosas o el moderno intercambio de movilidad por paz social, pero entre todas ellas sobresale la formación de las naciones o, si se prefiere, de los Estados-nación. Desde la invitación de Lutero a los gobernantes alemanes a crear sus propias escuelas (cristianas, sí, pero en alemán y bajo la autoridad secular), pasando por la inmisericorde toma de posición de Rousseau a favor de una educación nacional y nacionalizante (que pasa desapercibida a quienes se limitan a leer su *Émile*), o por la instrumentalización de las aulas por los regímenes autoritarios, hasta la actual pugna de los nacionalismos periféricos por hacerse con la institución para construir o reconstruir su nación, tras eufemismos como *hacer país* o asegurar la *cohesión social*, la escuela ha sido siempre, en gran medida, producto e instrumento de los procesos nacionales y los movimientos nacionalistas, adaptándose a ello su estructura, sus actividades y su núcleo profesional. ¿Qué puede suceder cuando entramos progresivamente en una era global, en la que los actuales Estados se quedan pequeños para muchas de sus funciones, aunque resulten demasiado grandes para otras, en la que gran parte de lo que afecta o interesa a la ciudadanía surge o se decide fuera de sus fronteras territoriales? ¿Qué hace esta institución estrechamente nacional en un mundo global? De esto trataremos en el primer capítulo.

## La galaxia Gutenberg

Sócrates rechazó la escritura, Aristóteles prefirió el método peripatético al pupitre, y desde las primeras escuelas cristianas hasta las universidades medievales reinó la lectura de un maestro para muchos alumnos, la *lectio*. Pero la escuela moderna creció más bien de la mano de la imprenta. El nuevo medio urbano en expansión, más amplio, impersonal y cambiante que la aldea; la nación como comunidad, más basada en el derecho escrito que en la costumbre; la Reforma protestante, enfrentada a la jerarquía romana e impulsora del sacerdocio universal y, por ello, de la lectura de la Biblia; el desarrollo de un mercado multilateral de productos y trabajo, del dinero: todo ello planteaba la necesidad de instruir a la población en la lectura y la escritura, así como en el cálculo básico. Y la imprenta de tipos móviles, que hizo de la edición la primera industria de producción en serie, había cambiado radicalmente el entorno comunicacional de enseñanza y aprendizaje. Lectura, escritura y cálculo se convertirían, a la vez, en el principal objetivo declarado y el primer medio práctico de la instrucción. La simbiosis entre la institución escolar y el libro impreso estaba cantada, aunque todavía faltaba un paso. El considerado precursor de la pedagogía entonces moderna, hoy tradicional, Jan Amos Comenius, crearía a mitad del siglo xvii el primer libro de texto de éxito, *Orbis Sensualium Pictus*, que se difundió de manera fulgurante en la Europa protestante. A finales del xvi, la Compañía de Jesús ya había lanzado algo no menos imprescindible, el libro del profesor, o *Ratio studiorum*. ¿Qué va a pasar con la escuela que conocemos, ahora que las pantallas desplazan al papel, los audiovisuales al texto, los hipermedia a la escritura y las hojas de cálculo a su ejercicio? Esto es lo que se discute en el capítulo segundo.

## La palanca del progreso

«Todo lo que es firme y sólido se derrite en el aire», escribió K. Marx en 1848. En realidad, solo fue uno más de una larga lista de testigos asombrados –como Saint-Simon, Carlyle o Weber– del derrumbe de la sociedad tradicional y del Antiguo Régimen con el desarrollo del mercado,

la industria, la clase obrera, los suburbios... Un mundo relativamente estable dejaba entonces paso a otro con el tránsito de la agricultura a la industria, del campo a la ciudad, del autoabastecimiento al mercado, del trabajo autónomo al asalariado, de la costumbre a la ley, de la oralidad a la escritura, de la aldea a la nación, de la losa de la tradición al fetiche del progreso..., hasta el punto de que las generaciones viejas no podían, por vez primera, formar a las nuevas para un mundo que ellas mismas no comprendían. Fue entonces cuando la sociedad precisó y se dotó masivamente de una institución, la escuela, y una profesión, los maestros, a las que encomendar esa tarea: la modernización, conducir a las nuevas generaciones a una nueva sociedad como, para la inmensa mayoría, nunca habrían podido hacerlo los adultos de su entorno inmediato. De ahí deriva toda la épica del magisterio: ilustración, instrucción, luces, progreso, avance, civilización, racionalismo, etc., frente a tradición, atraso, estancamiento, superstición, incultura, ignorancia, conservadurismo y demás. La formación del maestro, más aún la del profesor de secundaria, los situaba muy por delante –y por encima– de la inmensa mayoría de su público y lo hacía de por vida. Pero el cambio no solo sigue, sino que se ha acelerado hasta el extremo de dejar detrás a su vieja vanguardia institucional, es decir, a la escuela y al profesorado. En esta modernidad avanzada que Bauman califica de líquida y Giddens de desbocada, en la que el mundo cambia de modo radical en menos de una generación y más rápidamente que cualquiera de ellas, ¿qué lugar queda a la institución y la profesión? A todo esto se dedica el capítulo tercero.

## **Una institución respetada**

Nadie duda que la escuela es una *institución*, pero no todos calibran lo que esto implica. Una institución estupenda..., si estás dispuesto a ser institucionalizado, cabría decir, parafraseando a Mae West sobre el matrimonio. Desaparecido el servicio militar, la escuela es ya la última institución, en ese sentido fuerte del término, universal, esto es, basada en la obligatoriedad y en la que, aunque suele olvidarse tras la retórica de los derechos, un grupo humano maneja a otro sedicentemente por su bien. Pero las instituciones precisan legitimidad para obtener y mantener

la adhesión expresiva e instrumental de los institucionalizados. La legitimidad de la escuela procedía de un elevado acuerdo sobre sus fines, aunque no exento de conflictos, y sobre su superioridad a la hora de alcanzarlos. La adhesión instrumental era el resultado del atractivo de esos fines: ciudadanía, cultura, trabajo cualificado..., y de la presunción de la superioridad de sus medios: el profesor, el aula, la lección, el libro de texto, el examen... La adhesión expresiva, de la identidad cultural de una parte del público y, con suerte, del posible atractivo para la otra parte de una cultura solo accesible a través de la institución.

Pero hoy las identidades colectivas andan revueltas, entre sí y ante la fuerte tendencia a la individuación. La correspondencia escuela-empleo es cuestionada en lo general y en lo particular. Es posible demostrar que, en la economía del conocimiento, la educación formal juega un papel mayor que nunca en la distribución de las oportunidades sociales –aunque en parte sea un papel siniestro–, pero no es esa la percepción pública o, al menos, no es ya incuestionable y es muy cuestionada. Para muchos el acceso al saber y a la cultura es posible por otras vías, la cultura escolar está lejos de representar lo mejor de la cultura, los títulos académicos no son ya una garantía de ventajas sociales, lo que pide la escuela no está a la altura de lo que da. En ese contexto florecen respuestas de rechazo como la *escolarización en casa* o la simple *desescolarización* de la infancia; el desapego, el rechazo y el abandono prematuro en la enseñanza secundaria; el desengaño, el desenganche o el *edupunk* (una suerte de *hágalo usted mismo*) en la superior. En ello se centra el capítulo cuarto.

### **Aquel alumnado deferente**

No diremos que cualquier pasado fue mejor, pero sí que pudo ser más tranquilo, al menos entre las paredes del aula. Hasta su total universalización efectiva, bien entrados los setenta, y hasta las reformas comprensivas de 1970 y 1990, en España se escolarizó poco a muchos (ni siquiera a todos) y mucho a pocos, un mal balance en términos de justicia social, pero también una situación relativamente cómoda para los docentes, mientras los discentes recibían apenas la educación que

querían o menos, raramente más. Y, antes de la irrupción de los medios de masas, y mucho más de Internet, la escuela era para la mayoría el único entorno alternativo al viejo y algo asfixiante de la gran familia y la pequeña comunidad. Alumnos y alumnas vivían en mundos separados y jerarquizados de acuerdo al gran orden patriarcal, y la formación académica y la posición social de los docentes los colocaban por encima de su alumnado y de su público, por otra parte procedente de un medio tradicional bien conocido. Todo eso ha cambiado: en escuelas e institutos permanecen hoy los alumnos que quieren estudiar y los que no, su procedencia se ha diversificado incluyendo culturas lejanas y poco familiares para la institución, los sexos se han mezclado y la jerarquía académica entre ellos se ha invertido, mientras el nivel relativo de formación de los docentes permanece estanco frente al rápidamente ascendente de su público, es decir, de las familias. Lo peor de todo, la escuela no es ya el único foco de atención fuera de la rutina de las instituciones primarias (familia, aldea, barrio), sino que se ve implícitamente contestada, incluso avasallada, por los medios de comunicación de masas y por el nuevo entorno digital. Este es el objeto del capítulo quinto.

## **Maestros de la República, y más**

Es llamativo el peso de la mitología en el magisterio español, manifiesta en el éxito gremial de películas atractivas y veraces, pero no por ello menos hagiográficas, como *La lengua de las mariposas* o *Maestras de la República*. Parte de la verdad que contienen reside en el hecho de que, en el largo periodo que va de la Ley Moyano hasta los años sesenta del siglo pasado, la profesión sin duda reclutó a una legión de *buenos alumnos* para quienes la escuela fue una revelación, un regalo que luego querrían generalizar a todos sus conciudadanos, de la misma manera en que los apóstoles quisieron expandir la buena nueva, y ello con la contrapartida de unas condiciones de vida modestas y a veces muy duras. Maestros, en suma, muy comprometidos con su misión, antes, durante o después de la República, aunque mucho mejor tratados y reconocidos por esta (y qué decir de las maestras, heroínas de su sexo, las primeras en salir masivamente al mercado de trabajo y a una función pública).

Hoy las circunstancias son bien distintas: por un lado, los salarios son comparativamente ventajosos para el nivel de formación y la carga de trabajo, cuyo nivel estatutariamente exigible y exigido –otra cosa es el asumido por cada cual– es más bien leve, y las condiciones de selección son muy laxas, con lo cual ya no dominan los mejores exalumnos, sino los de rendimiento más discreto; por otra parte, sin embargo, el alumnado es menos incondicional, la tarea es más incierta y el maestro no goza del mismo estatus exclusivo (aquel que lo situaba entre las *fuerzas vivas*), lo que vive con cierta frustración.

*Mutatis mutandis* cabría un argumento similar sobre el profesorado de la enseñanza secundaria (y universitaria, aunque este se queja menos). En nuestros días, la docencia en secundaria es una actividad profesional tan extendida como para la primaria, pero hace solo unos decenios era cuantitativamente más escasa y selectiva que hoy lo es la docencia universitaria. Hoy tenemos más bien un profesorado funcionario muy estable, no exento de *fat cats*, con un estatus asimismo razonable en la privada, aunque acompañado también por una franja precaria. El nuevo lugar de la profesión docente será el foco del capítulo sexto.

## **La promesa meritocrática**

Al menos desde *La República* de Platón, el sueño de filósofos y profesores, que hasta cierto punto son los mismos, ha sido la meritocracia, una sociedad en la que riqueza, prestigio y poder se distribuirían de acuerdo con los méritos individuales, a su vez medidos por el éxito escolar, producto de una mezcla de esfuerzo y capacidades innatas contra el fondo de un entorno neutralizado. En 1997, al tomar posesión como presidente del Gobierno cuyo lema sería, según él, *education, education, education*, Tony Blair proclamaba, feliz de haberse conocido: «La nueva Gran Bretaña es una meritocracia». Pero no es obligado compartir ese arrebatado. Por un lado, las desigualdades sociales siguen estando muy presentes y con mucha eficacia en la educación, si bien con la excepción, no completa, de las de género (sin contar con el jarro de agua fría que luego espera a las mujeres en el empleo o en la familia). La clase social sigue pesando de forma decisiva, y la pertenencia étnica es para algunos grupos una

garantía de exclusión. A eso se añaden otras fuentes de desigualdad siempre presentes, antes ignoradas, pero ahora más visibles: las discapacidades, las situaciones de acoso, la orientación sexual heterodoxa... Estas desigualdades de origen se traducen en distintas oportunidades y resultados a través de la divisoria público/privado, la segmentación o jerarquización de los centros, la segregación u orientación en su interior o el simple día a día en el aula. Por otra parte, el supuesto sueño meritocrático bien podría resultar ser una pesadilla, sobre todo si la jerarquía de los resultados escolares viene a reproducir la de los orígenes sociales y si asistimos a un progresivo alejamiento de las posiciones y las visiones de quienes se encuentran en la cima de la sociedad y quienes lo hacen en sus profundidades. He aquí la materia del capítulo séptimo.

## CAPÍTULO 1

# Un mundo global, postnacional

En Francia llaman «los treinta gloriosos» a los años 1945-1973, periodo que, con variantes, tiene su correspondiente en otros países occidentales. Más allá de las habituales referencias al crecimiento económico y la paz social (si se descuentan Argelia e Indochina, claro), Piketty ha mostrado que esas décadas fueron las de mayor igualdad por el ascenso del trabajo frente al capital<sup>1</sup>. Cabría decir que en ellos se cerró el ciclo de la transición de la comunidad agraria tradicional al moderno capitalismo nacional. Véase así: hubo un tiempo en que la mayoría vivía en pequeñas comunidades rurales que para la mentalidad moderna resultarían asfixiantes, opresivas o explotadoras, pero que ofrecían la seguridad que Dumont vio perderse en el tránsito del *homo hierarchicus* al *homo economicus*<sup>2</sup>. La comunidad rural era un espacio integrado, basado en la economía de subsistencia y el pequeño mercado local, que convivía sin dificultad con los mercados a larga distancia de productos especialmente valiosos (metales preciosos, sal, especias, unos pocos cultivos y algunos artículos de lujo). El problema vino cuando los pujantes mercados protonacionales o internacionales de mercancías ordinarias como alimentos, textiles y otras, más la mecanización y la primera transición demográfica, destruyeron para muchos sus viejas condiciones de vida sin ofrecerles antes ni entonces otras nuevas. Desde las leyes contra el vagabundaje que arrancan en el siglo xvii hasta las guerras de clase que se cierran en el xx, el escenario es precisamente la transición de una sociedad a otra, un problema que se convierte en tema como paso de la sociedad tradicional a la industrial (Saint-Simon), de la comunidad a

---

<sup>1</sup> Piketty, 2014.

<sup>2</sup> Dumont, 1995.

la sociedad (Tönnies), racionalización y desencantamiento del mundo (Weber), etc. En otras palabras: la sociedad tradicional tenía su propio equilibrio; la sociedad industrial también lo alcanzó, o casi, cabe decir, cuando el Estado social pudo cerrar las fisuras abiertas por el desarrollo del mercado sin por ello yugularlo. Los peores problemas, las grandes tensiones y los conflictos más enconados tuvieron lugar en el intermedio, en la desordenada y larga transición.

Algo parecido sucede con la globalización. Un mundo global resulta bastante más imaginable hoy que un mundo de Estados-nación en los días de la aldea medieval o sus postrimerías. No estará exento de dificultades y conflictos, pero el problema reside más en la transición que en el final del camino: la acumulación y el contagio de problemas medioambientales preceden a los acuerdos sobre sostenibilidad, las mafias de la droga o el tráfico humano se adelantan a la policía y la justicia, Hollywood y Disney corren más que la toma de conciencia de la multiculturalidad, el *trío de las Azores* y las franquicias yihadistas deciden más rápido que la ONU, los inmigrantes llegan antes que sus derechos de ciudadanía o los acuerdos de reciprocidad, la ingeniería financiera saca leguas de ventaja a la política fiscal, la ejecución de las deudas es más perentoria que la unión bancaria. No podemos tratar aquí todos los aspectos de la globalización, pero sí los dos grandes apartados que, de manera más directa y perentoria, afectan e interpelan a la institución escolar: la economía y la política.

### **1.1. Entre la economía galopante, desbocada...**

Pocos divorcios tan notables como el que enfrenta al profesorado y el trabajo. No es un chiste sobre las vacaciones, etc., sino la constatación de lo mal recibida que es en el gremio la idea misma de que la educación reglada deba atender, entre otros imperativos legítimos, a las demandas y oportunidades del mundo de la economía y el empleo. Este divorcio conlleva otro: el que separa lo que el profesorado piensa de esta relación de lo que piensan las familias y, a medida que maduran, los propios alumnos, pues está fuera de duda que unas y otros toman sus decisiones sobre estudiar o no, seguir una orientación u otra y poner

mayor o menor esfuerzo económico y personal en ello en función, sobre todo o al menos en gran medida, de los efectos que anticipan para su vida económica y laboral. Habrá oportunidad de volver sobre esto más adelante.

Históricamente, la expansión del mercado, de la fábrica y del trabajo asalariado fue para la de la escuela tanto o más decisiva que la reforma religiosa o el Estado-nación. En todos los procesos tuvo un peso relevante la necesidad de unificar un mercado nacional y disciplinar la mano de obra, cuya influencia ha sido siempre subestimada, mientras que se ha sobreestimado la de la ilustración cultural o la democratización política: de hecho, el *economicismo* de la orilla occidental del Canal de la Mancha escolarizó antes y más rápido que el *hiperpoliticismo* de su orilla oriental; el economista Adam Smith propugnó crear con financiación pública, por doquier, *little schools* para las clases trabajadoras<sup>3</sup>, mientras que el filósofo Voltaire jaleaba la acerva crítica de La Chalotais a los lasallianos por enseñar a leer y escribir a los pobres en vez de enviarlos a aprender un oficio en el tajo<sup>4</sup>. A la larga, no obstante, la escolarización se impondría por doquier precisamente por no ser opuesta, ni alternativa, sino funcional y necesaria para el trabajo<sup>5</sup>. Primero, en términos actitudinales, pues los hábitos y la idea del trabajo del campesino y del artesano encajaban mal en la fábrica, pero el aula se vería rápidamente configurada como reproducción y antesala del taller, una suerte de cámara de compresión hiperbárica; segundo, en términos aptitudinales, pues el trabajo colectivo, con maquinaria y separado del hogar requeriría conocer, al menos, rudimentos de lectura y escritura, y la innovación tecnológica, a menudo, bastante más que eso.

Cabe afirmar que, hasta bien pasada la primera mitad del siglo xx (o hasta el despliegue de la actual ola de globalización), el éxito de la institución escolar y la visión social del sistema educativo dependieron en gran medida de su capacidad de adaptarse a la evolución de la demanda de trabajo cualificado por la economía, lo que se ha llamado la carrera

---

<sup>3</sup> Smith, 1776: parte 5, cap. 3.

<sup>4</sup> La Chalotais, 1763: 24.

<sup>5</sup> Fernández Enguita, 1990.

entre la educación y la tecnología<sup>6</sup>. Falta añadir que la relación escuela-trabajo era parte de un sistema más amplio que también comprendía la estabilidad relativa en el empleo y la protección social contra el desempleo.

Pero hoy vivimos ya en gran medida en una economía global y, hasta donde alcanza la vista, es probable que esto no haya hecho más que empezar. El mercado de trabajo que espera al alumno actual no es ya el nacional, sino el global. Es posible que ni piense en él, como puede verse en la sorpresa de quienes ayer se quejaban de que los inmigrantes les *quitaran* el puesto de trabajo o quienes lo hacen hoy de tener que ir a buscarlo más allá de sus fronteras, pero el hecho es que ya está ahí. Está en la figura de millones de trabajadores de todo el mundo dispuestos a venir a ocupar en España y otros países más ricos que los suyos los empleos que los nativos nacionales no quieren y los que quieren; en la de las empresas tan objetivamente forzadas como subjetivamente dispuestas a mover parte de su cadena de valor a cualquier lugar que les permita reducir costes o mejorar la calidad; y también, no se olvide, en la del consumidor nacional, sea alumno, progenitor, profesor o cualquier otra cosa que, cuando compra, se guía por la relación precio/calidad, no por la nacionalidad o el pedigrí de lo que compra, y que con ello aporta gustoso, lo sepa o no (debería saberlo), su granito de arena a la globalización económica. Por otra parte, la protección social contra el desempleo se ve debilitada por el cociente menguante entre beneficiarios y contribuyentes, la menor capacidad recaudatoria del Estado nacional en la economía global y la ofensiva ideológica del neoliberalismo doctrinario.

De acuerdo con el índice más reconocido de la globalización, el KOF, el mundo ha pasado (media no ponderada), en el ámbito económico, del 35 al 56 en 1970-2012, Europa del 30 al 72 y España del 41 al 76. Nuestro país ocupa ahora el lugar decimocuarto en el *ranking*, precedido por una docena de otros países europeos y Singapur<sup>7</sup>. Este índice, como cualquier otro, debe leerse con cautela: basado en los intercambios económicos, las

---

<sup>6</sup> Goldin y Katz, 2008.

<sup>7</sup> KOF, 2015.

economías de mayores dimensiones, por ejemplo los Estados Unidos o Japón, no presentan índices altos, pues a pesar de su peso exterior son en mayor medida autosuficientes, mientras que los países pequeños, por ejemplo Singapur o Países Bajos, lo hacen precisamente por eso, aunque no solo; pero lo relevante no son los índices en un momento dado, que dependen de factores varios, sino su evolución, que es inequívoca, o la comparación entre países de dimensiones equiparables. España está en un momento avanzado del proceso de globalización.

La dimensión global del mercado de trabajo y de la competencia en él puede tomar tres formas básicas: la simple competencia en el mercado de los productos finales, la movilidad del capital y la movilidad del trabajo, pero al final de todas ellas siempre llega la creación, conservación o destrucción de empleo para una colectividad dada. La apertura de los mercados de consumo nos alegra el día cuando encontramos un producto de importación mejor o más barato, o cuando el nuestro se vende fuera y con ello fomenta nuestra prosperidad, y nos lo amarga cuando actúa en sentido contrario. A la vista solo están las mercancías y compiten los empresarios, pero a través de unas y otros, lo sepan o no, compiten también los trabajadores con sus salarios, sus jornadas, sus condiciones de trabajo y, sobre todo, su cualificación. La movilidad del capital, con ciertos requisitos, es recibida con los brazos abiertos cuando llega y trae empleo, pero es maldecida en todas las lenguas cuando se va, da igual que sea foráneo u oriundo. La movilidad del trabajo alivia la falta de empleo (sobre todo de buen empleo) con la emigración y la escasez de trabajadores (sobre todo para los peores empleos) con la inmigración, pero su aceptación varía según las condiciones relativas de sedentarios y emigrantes o de nativos e inmigrantes.

En el periodo antes considerado, 1970-2012, el comercio internacional pasó a escala mundial del 27 al 60 % del PIB agregado. La inversión extranjera directa (medida como entrada neta de capitales) comenzó el periodo en el 0,5 (10,2 millardos de dólares a precios corrientes) y lo terminó en el 1,4 % del PIB, pero solo por la caída provocada por la gran recesión, pues en 2000 había alcanzado el 4,0 % (1,3 billones). El número total de emigrantes pasó entre 1970 y 2010 de 78 a 213 millones de personas, en términos relativos del 2,3 al 3,1 % de la población

mundial<sup>8</sup>. Debe entenderse que estos movimientos pueden ser sustitutos, como cuando se exportan capitales porque es más eficiente que exportar mercancías o importar trabajo, o a la inversa, o responder a la distinta naturaleza del consumo, y en consecuencia de la producción, de bienes y servicios: un país rico que, por ejemplo, importa automóviles, seguramente demandará trabajo inmigrante para repararlos o limpiarlos; el capital autóctono puede que afronte la disyuntiva, a la hora de competir vía precios (aunque hay otras vías) de subcontratar la producción en el exterior o emplear mano de obra inmigrante en el interior; el consumidor deberá elegir comprar un automóvil de producción nacional o extranjera (si es que tiene modo de distinguirlos), etc.

En otras palabras: todo trabajador, en particular si su país es comparativamente rico, compite hoy, sea de forma directa o indirecta (por un mismo empleo o por dónde estará y cómo será ese empleo), con millones de trabajadores de todo el mundo. Eso es la globalización. En la sociedad tradicional del Antiguo Régimen (rural, aldeana, etc.), todo el mundo, o casi, tenía asegurado un lugar, aunque no fuera el que hoy nos parecería más deseable. Los siervos de la gleba no podían escapar, pero tampoco ser expulsados de ella. Con el tránsito a la economía de mercado y al Estado nacional se les abrieron nuevos horizontes, a la vez más prometedores y más inseguros: debieron y pudieron emigrar a las ciudades y convertirse en trabajadores industriales. Aunque para la mayoría supuso a la larga una mejora, para demasiados fue primero o por siempre un infierno, hasta la fase última en que el cierre de tránsito a los grandes mercados y naciones con el desarrollo del estado del bienestar elevó el suelo, además del techo, entre los cuales podía desenvolverse la vida de todos. Hoy podemos hablar de una incertidumbre parecida, en la que, de nuevo, «todo lo que era sólido se derrite en el aire», pero hay un par de motivos para el optimismo. Uno es que, aunque debilitado y cuestionado, ahí está el estado del bienestar, con la ciudadanía detrás; otro, aunque solo para los trabajadores de esta parte del mundo, es que, si bien la inmigración del mundo pobre al rico cobra tintes más dramáticos que nunca (lo hace todos los días en el Mediterráneo), las migraciones en el mundo rico, por más que repunten en momentos de

---

<sup>8</sup> BIRF-AIF, 2015.

crisis, como ahora en España, no alcanzarán ni de lejos las dimensiones que en su día alcanzaron las del campo a la ciudad o de la España pobre a la Europa central y del norte rica, sencillamente porque, en la mayoría de los casos, no son necesarias, ya que es más fácil y eficiente hacer circular capitales y mercancías que trabajadores.

Pero, en todo caso, hay y habrá competencia, y el elemento decisivo será la cualificación del trabajador. Hay muchas maneras de defenderse contra los eventuales efectos dañinos de la globalización, pero básicamente se dividen en tres: frenarla, equilibrarla y posicionarse bien en ella. Se puede frenar con aranceles, cuotas y otras restricciones a la circulación de mercancías, servicios y capitales, con trabas a la inmigración, con mecanismos corporativos de defensa de unos u otros grupos ocupacionales, con campañas patrioterías del tipo *Buy American!*, etc. O se puede equilibrar impulsando la globalización política, es decir, acelerando el proceso en el que un sistema de gobernanza global debe alcanzar a la globalización económica, como en su día hubo de hacerlo el Estado nacional con los nuevos mercados supralocales. Pero en todo caso hay que posicionarse, lo que pasa ante todo y sobre todo por la cualificación de la fuerza de trabajo.

En la perspectiva del trabajador individual, una mayor o menor cualificación implica una mejor o peor posición a la hora de acceder a un empleo local, de conservarlo, de aspirar a conseguirlo en otro lugar o en otro país, etc. En la perspectiva de un colectivo nacional significa exactamente lo mismo, por la suma de las posiciones individuales, pero también una mayor o menor capacidad de atraer inversiones, de exportar bienes y servicios de superior valor añadido, de sentirse más o menos inmune ante la opción de la deslocalización, etc. Cuando llega o permanece una empresa porque puede contar en el lugar con trabajo de alta cualificación, supuesto que sea lo que busca, se generan o conservan también multitud de empleos auxiliares o complementarios de cualificación media o baja y empleos indirectos de todos los niveles. Los gobiernos de cualquier país, cuyo compromiso no puede ser otro que proteger y promover las oportunidades económicas y de empleo de sus ciudadanos, tienen que elegir entre la inacción y la acción y, en esta, entre medidas proteccionistas y competitivas.

Pero la globalización ya ha llegado a la educación. Su primera y más importante manifestación es la movilidad estudiantil. La UNESCO estima que, entre 2000 y 2012, el número de estudiantes expatriados pasó de menos de dos a cuatro millones, y que en 2020 llegará a siete. Según cifras de la OCDE, en 2012 fue de un 122 % más que en 2005. Los que mayor número y proporción atraen son, de lejos, los países de lengua inglesa, encabezados por Australia (18 % del estudiantado superior), Reino Unido (17 %) y Nueva Zelanda (16 %), que doblan la media de la OCDE<sup>9</sup>. España apenas envía algo menos de veintinueve mil estudiantes de educación superior fuera de sus fronteras y recibe algo más de cincuenta y seis mil, pero Estados Unidos recibe a casi setecientos ochenta y cinco mil de todo el mundo y China continental envía más de setecientos doce mil<sup>10</sup>.

La segunda es la demanda de aprendizaje del inglés como *lingua franca*: en la variante más extendida está el aprendizaje directo y dedicado, con la proliferación de ofertas privadas de enseñanza, sistemas de certificación (Cambridge, Trinity, TOEFL...), estancias de corta duración (cursos, campamentos, intercambios escolares...) y recursos digitales (*podcasts*, Duolingo, Fluenz...); en la variante escolar, los colegios internacionales y los dobles títulos reglados, los programas de bilingüismo. En otras palabras, las familias y los alumnos son cada vez más conscientes de la vigencia de ese entorno global y se preparan para el mismo. Y si no lo hacen más es, sin duda, porque los costes pueden ser disuasorios. Dada la estructura habitual de la enseñanza-aprendizaje, mover la demanda (los estudiantes) resulta muy caro, pero mover la oferta (profesores e instituciones), opción mucho más barata, encuentra fuertes resistencias políticas, culturales y, sobre todo, corporativas. Pero incluso esto está cambiando, y las tecnologías de la información y la comunicación, que exigen en parte de la copresencialidad, harán que cambie más rápido.

Hay todavía otra vía de globalización educativa que es la expansión de pruebas e informes comparados. La prueba más mediática e influyente, PISA, empezó en 2000 casi restringida a los países de la OCDE; en 2015

---

<sup>9</sup> OECD, 2014d: C4.1.

<sup>10</sup> UIS, 2015.

evalúa un total de 77 sistemas educativos, casi todos nacionales o de dimensiones asimilables, y algunos de ellos con muestras ampliadas representativas también para subunidades administrativas o políticas, como las comunidades autónomas en España; su último *spin-off* es *PISA for schools*, una suerte de franquicia para la autoevaluación de los centros. Otras pruebas son menos populares, pero no menos relevantes: TIMMS (matemáticas y ciencias), que empezó en 1995, incluye en 2011, su quinta edición, 60 sistemas escolares; PIRLS (lectura), que comenzó en 2001, llega en 2011, su cuarta edición, a 56 sistemas; CIVED, 1996-1997, sobre la formación en ciudadanía, que en 2009 pasó a ser ICCS, llegó a 38 países; como no podía ser menos, ahora se añaden pruebas de competencia digital, también de nombre cambiante: COMPED, 1992, que ahora es SITES, 2001 y 2006, llegó a 28 sistemas, y junto a ella habría que hacer constar ESSIE, con 31 países, así como la irrupción parcial de PISA. Otras pruebas apenas empiezan, pero podemos apostar por su expansión: ESLC, 2011, sobre lenguas extranjeras (en la práctica, ante todo inglés como segunda lengua), lleva solo una edición con 16 sistemas; TALIS, 2009 y 2013, una encuesta al profesorado que ya alcanza 33 sistemas; PIAAC, 2012, que mide las competencias de los adultos, con 24 países. Y, si las pruebas resultan siempre más mediáticas, dado su sesgo *deportivo*, tan importantes o más son las estadísticas e informes de base censal: Eurostat, Eurydice y CEDEFOP (Unión Europea), UIS.Stat (UNESCO) y, sobre todo, las diversas bases e informes de la OCDE (GPS, EaG *-Panorama de la educación-*, diversos *Outlooks*).

Estas pruebas e informes alimentan de un modo u otro los debates sobre las políticas educativas, las iniciativas de mejora e innovación (al menos ciertos tipos de ellas), las noticias en los medios, las demandas y quejas de los sectores implicados y hasta alguna que otra catarsis nacional, pero se repara poco en el papel que pueden y van a jugar en la orientación de las inversiones internacionales de capital. Si el capital es cada vez más móvil, no solo por las facilidades de la globalización financiera, sino porque lo provoca la constante renovación de los procesos productivos, y si el valor añadido y la productividad del trabajo dependen cada vez más de su cualificación, entonces capitales y empresas tendrán cada vez más en cuenta los indicadores de cualificación de la fuerza trabajo de los territorios en que consideran invertir. La vía obvia

es el recurso a las pruebas e informes que permiten la comparación. Si los editores en lengua inglesa pueden instalarse en los Países Bajos es porque saben que, en este país, el nivel de inglés de un amplio sector de la población es comparable al del Reino Unido, si no mejor; si la industria del *software* puede trasladar buena parte de su actividad a la India es porque allí hay magníficas escuelas de ingeniería y un buen dominio del inglés; si los fabricantes alemanes de automóviles han invertido masivamente en Chequia y Eslovaquia es porque sabían que contaban con una mano de obra de alto nivel técnico. Parte de este conocimiento puede ser particular o anecdótico, pero cada vez más descansará en indicadores objetivos y generalmente aceptados. Dicho de otro modo, las pruebas e informes internacionales van a jugar, en relación con las inversiones directamente productivas, un papel similar al que las agencias de calificación (*rating*) juegan en relación con las inversiones financieras (como España ha aprendido a lo largo de la crisis de la deuda soberana): si no sabes cómo es la mano de obra que puedes encontrar en un país, míralo en PISA.

En el caso español, PISA y otras pruebas comparativas no nos dejan todo lo bien que quisiéramos, pero solo lo hacen ligeramente mal. Se puede ocupar un puesto ordinal claramente bajo con diferencias cardinales claramente mínimas; se puede estar a una distancia de la media que no va más allá del error estadístico; se puede, en fin, compartir la mediocridad en forma casi milimétrica con el país que menos problemas de posicionamiento mundial tiene, Estados Unidos, pero no por ello es menos cierto que lo que importa de una comparación convertida en clasificación es cómo es percibida. Sin embargo, si se pone uno en el lugar de un inversor internacional volcado en comparar los indicadores de distintos países para decidir dónde hará su inversión generadora de empleo, y si se supone que dicho inversor no se va a dejar llevar por la impresionabilidad y el sensacionalismo que suelen acompañar al tratamiento mediático y político de estas pruebas, el gran hándicap de España no son sus resultados PISA y similares, en todo caso muy debatibles y debatidos, sino nuestras impresionantes tasas de *fracaso* (no titulación) en la enseñanza obligatoria y de abandono escolar *prematuro* (no culminación de la secundaria superior). PISA es discutible, pero lo indiscutible es que nuestro profesorado, que es quien evalúa, piensa

como agregado que dos o tres de cada diez alumnos (el rango de oscilación del *fracaso* en las últimas décadas) no han dado el nivel exigible en la enseñanza obligatoria, que cuatro (los que han repetido una o más veces hasta los 15 años) necesitaban más tiempo del *normal* para hacerlo, o que tres o cuatro (el *abandono* escolar en origen) no debían seguir estudiando. Eso es, mucho más que PISA, lo que tritura al alumnado español en casa y devalúa a los trabajadores españoles ante el mundo.

## 1.2. ... y la política renqueante, bloqueada

Escuela y política han ido siempre estrechamente unidas. En el relato *hipercrítico*, la escolarización obligatoria no habría sido sino una manera de someter a la infancia para formar súbditos adultos. Uno de los primeros sistemas escolares universales de Occidente fue la *Volkschule* prusiana, caracterizada por una estricta disciplina y vista por muchos como caldo de cultivo del agresivo nacionalismo alemán e incluso del nazismo. En el relato *autocomplaciente*, heredero de una versión sesgada y unilateral del legado de las Luces, la educación sería el pilar de la ciudadanía activa, el antídoto (eso sí, nunca suficiente) contra la opresión. Una interpretación intermedia es la que empareja la democracia con la demopedia, es decir, la de que la democracia necesita una ciudadanía relativamente informada, inmune tanto a la superstición como a la demagogia, a la reacción como a la revolución. Fue Jules Simon, en 1865, el primero en vincular escolarización obligatoria y sufragio universal<sup>11</sup>, vínculo que en diversos contextos ha sido invocado tanto para ampliarlo como para restringirlo.

Pero, cualquiera que fuese y que sea la opción de la socialización política entre el súbdito y el ciudadano, entre el autoritarismo prusiano y la *actitud crítica* que invariablemente reclama la retórica actual, un elemento subyacente es la definición de la comunidad política: ¿quiénes son súbditos de quién?, ¿ciudadanos de qué colectividad? La fascinación con el problema, digamos *interno*, del mayor o menor grado de participación política, la legitimación o deslegitimación de la organización

---

<sup>11</sup> Rosanvallon, 1993: 484.

política existente desde las aulas, etc., oculta a menudo el no menos fundamental problema *externo*, los límites: ¿quiénes forman la comunidad? Pues el papel de la escuela, desde sus inicios, ha sido definir y redefinir el ámbito de esta. Una parte de esa definición cambiante era interna a cualquier territorio, marcada por divisorias de riqueza, género, etnia y otras que excluyeron inicialmente a los pobres, las mujeres, las minorías, los sirvientes, etc., solo después y lentamente incorporados a la plenitud de derechos, entre ellos la escolarización y el sufragio.

La otra era coextensiva con el territorio mismo y con la población asentada en él. No importa cuán atrás en la historia podamos buscar y encontrar la escuela, su despegue definitivo como institución universal tiene lugar con el proceso de formación de las naciones, o de los Estados-nación en la terminología al uso, al que está indisolublemente ligada y por el que se ha visto decisivamente marcada. Incluso obviando la frecuente parafernalia chovinista de tantos sistemas escolares (himnos, banderas, epopeyas, cantos al líder o al origen nacional...), basta recordar el aprendizaje de las primeras letras y cifras. Las primeras letras expresan la articulación de una lengua unificada, por encima de cualesquiera otras lenguas y de cualesquiera variantes dialectales de la lengua elegida. Las primeras operaciones de cálculo, aparentemente neutras, se convierten, con el manido paso de peras y manzanas a metros, kilos y litros, en el instrumento de unificación de pesos y medidas que es requisito del mercado. La escuela allana así la comunicación entre las personas y la circulación de las mercancías. La historia, la geografía, la literatura o la religión, por su parte, han sido habituales vehículos de exaltación nacional con los que la institución ha contribuido a crear una identidad colectiva y una comunidad singular<sup>12</sup>.

Es importante resaltar que los procesos clásicos de construcción nacional que tanto impulsaron la expansión escolar, desde la formación de los Estados-nación europeos entre el siglo XVI y el XIX hasta la de los Estados africanos en la segunda mitad del XX, fueron sobre todo movimientos de unificación, no de división. Separar a Italia o a Kenia de los imperios austrohúngaro o británico fue, digamos, la parte fácil, además

---

<sup>12</sup> Fernández Enguita, 1991.

de secundaria, casi un subproducto (para la escolarización, no para las luchas previas). Lo difícil y la verdadera tarea de la institución escolar fue unificar un interminable mosaico de aldeas, parroquias, gremios y órdenes, de tribus y clanes, de pequeños reinos y señoríos, de grupos étnicos, según los casos, en una nación, empeño no siempre logrado. Los Estados modernos, al margen de sus características internas, suponen una ampliación espectacular del modo de vida de las personas, de la pequeña comunidad a la gran sociedad con todo lo que esta conlleva: identidad, lengua, mercado, instituciones, cohesión<sup>13</sup>... Este es precisamente uno de los grandes desafíos de hoy, en una nueva escala: el salto desde las comunidades nacionales a una comunidad global, humana, ya exigido por la avanzada globalización económica, mediática, medioambiental, criminal... Ello no significa de ninguna manera un *Estado o un Gobierno mundiales*; es más bien probable que lo que surja, y ya está surgiendo, quede tan lejos del Estado-nación como este lo hizo de la aldea feudal a la que reemplazó.

No son vanas ni casuales expresiones como *magisterio nacional* (en España) e incluso *patriótico* (en buena parte de Iberoamérica), *sacerdotes de la república* (en la III República francesa), etc. Es verdad que los nacionalismos clásicos han remitido: Alemania ya no es Prusia, *Britannia* no domina los mares y ha renunciado a la *carga del hombre blanco*, Francia se deleita en su excepción cultural, pero ya no pretende ser la cuna de todo, y España quedó tan espantada del franquismo que le cuesta hasta mencionarse a sí misma. Aunque los nacionalismos, quizá por ser la vía más pedestre hacia una reconfortante identidad colectiva, reaparecen una y otra vez: piénsese en los desmembramientos y las imprevisibles emergencias que siguieron al derrumbe de los regímenes comunistas soviético o yugoslavo o en el ascenso de los nuevos o renovados *nacionalismos de las regiones ricas* en Europa (Escocia, Flandes, Padania, Cataluña o el País Vasco; también fue el caso de Eslovenia frente al resto de Yugoslavia o Chequia frente a Eslovaquia). El magisterio, sobre todo (no tanto el resto del profesorado: el universitario profesa por doquier cierto cosmopolitismo, aunque aquí lo combina con la endogamia local, y el de secundaria se sitúa en algún lugar intermedio), siempre ha tenido una

---

<sup>13</sup> Fernández Enguita, 2007.

notoria inclinación nacionalista, quizá por el papel central que la lengua desempeña en su tarea cotidiana y porque ha de transmitir a la infancia una visión sencilla y segura del entorno cultural, social y natural.

Pero el mundo ha cambiado y va a seguir haciéndolo también, y sobre todo, en la dirección opuesta: la globalización política. En el momento de escribir estas líneas hay un amplio consenso en que la crisis europea de la deuda se debe a la contradicción de ser una unión monetaria sin, como poco, unión bancaria, y tal vez también fiscal; es decir, en un hondo déficit de unión política. Crisis ecológicas como el calentamiento de la Tierra o el agujero en la capa de ozono, amenazas militares como el *yihadismo* o la proliferación del armamento nuclear, redes criminales como las creadas en torno al tráfico de estupefacientes y de seres humanos, vacíos de poder como los de los Estados fallidos o las crisis humanitarias, alarmas sanitarias como el SIDA o el virus del ébola, plantean una y otra vez la exigencia de avances en la globalización política, sea en forma de tratados, organismos y agencias internacionales, instancias y mecanismos de arbitraje, cooperación intergubernamental, acuerdos de reciprocidad y de reconocimiento de derechos, o cualesquiera otras. Es verdad que la *vuelta al terruño, al calor del hogar, o del pesebre*, es siempre una reacción posible, incluso probable, ante la globalización y sus altas dosis de incertidumbre y desarraigo<sup>14</sup>, como el fundamentalismo lo es a la secularización o el conservadurismo radical al cambio acelerado, pero eso no va a alterar, hoy por hoy, la dirección general de la historia.

El mundo no necesita menos globalización, sino más; o, para ser precisos, necesita controlar, civilizar, democratizar la globalización, que la globalización política alcance a la globalización económica. Pero la tarea tiene una envergadura insospechada: los capitales, las mercancías y las personas no circulan con la misma facilidad; los bits y los átomos tampoco. Convivir directamente con otras culturas requiere más esfuerzo que degustar otras cocinas o escuchar otras músicas (aunque todo esto también ayuda a lo primero); enviar el producto del propio trabajo a otro hemisferio tiene menos efectos secundarios que ir uno mismo a realizarlo allí. A esto se añade que, en la producción agraria e

---

<sup>14</sup> Castells, 2003.

industrial, donde productor y consumidor están separados por el producto, la globalización económica discurre más fácilmente, impulsada por la demanda ubicua pero atomizada de productos distintos, mejores o más baratos; en la producción de ciertos servicios vinculados al tratamiento de la información (los bits) puede suceder, como veremos en el siguiente capítulo, lo mismo o más; pero en la producción de servicios personales, en la que productor y consumidor producen y consumen en el mismo acto y están ligados por ello, y en buena parte de la cual imperan las profesiones y las instituciones públicas, la resistencia es mucho mayor y más eficaz. Esta resistencia, que abunda en particular en las instituciones educativas, es también, cualquiera que sea su grado de legitimidad, un obstáculo añadido a la globalización política. En todo caso, España es un país relativamente inserto en la comunidad global, en el 6.º puesto del índice KOF de globalización política y en el 17.º en el de globalización social<sup>15</sup>.

\* \* \*

La tarea que debemos encomendar a la educación ante el emergente mundo global es similar a la que se le encomendó en la creación de los Estados nacionales: fomentar una comunidad moral que sirva de base a la necesaria comunidad política. Ninguna comunidad política, ni grande ni pequeña, ha sido, es ni será nunca sostenible sobre la sola base del poder o de un frío acuerdo de intereses. Para subsistir y persistir es necesario que sus integrantes se reconozcan a sí mismos y mutuamente como parte de ella y que asuman ciertos deberes y obligaciones recíprocos. Cuando existe esa comunidad moral, el ejercicio del poder puede limitarse a ejecutar lo que todos o la mayoría desean o a reprimir unos pocos actos contra la colectividad, pero sin ella no puede mantenerse a largo plazo –y, si lo hace y mientras lo haga, será a un precio inaceptable–. Caminar en esa dirección requiere adoptar la perspectiva de la pertenencia a la humanidad, no solo a la nación; poner énfasis en los

---

<sup>15</sup> KOF, 2015b.

derechos no restringidos a la ciudadanía, vale decir en los derechos humanos; dar el peso correspondiente a la historia mundial y regional; aprender sobre los mecanismos de gobernanza supranacional (tratados, organismos, etc.); y, cómo no, aprender a manejar un instrumento de comunicación compartido, la *lingua franca* de hoy día.

¿Hace eso la educación, en particular nuestro sistema educativo? En principio sí, claro está. Basta leer un decreto curricular o pasear por el *hall* de un centro para ver una larga colección de mensajes sobre los derechos humanos, la multi/inter/pluriculturalidad, la cooperación, la solidaridad, la paz, la convivencia entre los pueblos, etc. ¿Es todo esto efectivo? Eso ya es más discutible. El único estudio comparado en el que España ha participado por ahora, el ICCS de 2009 (hubo otro, CIVED, en 1999, pero no tomamos parte), indica, por ejemplo, que el currículum de la enseñanza obligatoria incorpora plenamente, como la mayoría de los analizados (pero no todos), formación en los derechos humanos, la diversidad de culturas, la comunidad global o las organizaciones y acuerdos regionales<sup>16</sup>, pero también que los valores alcanzados por los alumnos españoles son menores en los indicadores de participación en toda clase de asociaciones y actividades cívicas<sup>17</sup>, y que la formación ciudadana es considerada en menor medida parte del currículum y objeto de actividades específicas, salvo porque se supone integrada en todas las materias<sup>18</sup>. La asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, que tan controvertida resultó por su primer componente, la formación del ciudadano, incluía con acertado criterio el segundo, los derechos humanos, que, si se entienden como algo más que un brindis al sol, son precisamente una convención de carácter global, el reconocimiento de un catálogo de derechos a todo ser humano, esté donde esté, con independencia de que tenga o no la condición de ciudadano, por ejemplo, el derecho a la escolarización, reconocido aquí a nacionales y extranjeros, incluyendo a inmigrantes regularizados, ilegales o alegales.

---

<sup>16</sup> Schulz *et al.*, 2010: Tabla 3, 25.

<sup>17</sup> Schulz *et al.*, 2010: Tabla 16, 54-55.

<sup>18</sup> Schulz *et al.*, 2010: Tabla 20, 65.

Sin duda se puede y se debe avanzar más. Las propuestas e iniciativas en el sentido de incorporar enseñanzas sobre el contenido básico de las grandes religiones, con independencia de que también formen parte de una debatible alternativa a la escuela confesional y a la asignatura de la Religión católica, suponen una posibilidad de fomentar el entendimiento entre las distintas culturas conexas hoy en la macro y la microglobalización. La canciller Merkel y su ministra de Educación Schavan sugirieron hace años que en la enseñanza secundaria de todos los países de la UE se incorporase un manual, consensuado, de *Historia de Europa*, extendiendo una experiencia francoalemana preexistente<sup>19</sup>. Diversos organismos regionales impulsan los intercambios de profesores, estudiantes, recursos e iniciativas educativas, algo en lo que ha sido y es particularmente activa la Unión Europea a través de programas como Erasmus, Comenius, Grudtvig, Leonardo da Vinci y otros. Internet, al anular virtualmente las barreras espaciotemporales, ha hecho posibles multitud de iniciativas que pueden considerarse parte de este proceso de globalización, desde los proyectos *eTwining* hasta las abuelas virtuales de Sugata Mitra (*the Granny cloud*<sup>20</sup>: maestras jubiladas británicas que colaboran con escuelas de la India por la red), pasando por todo lo imaginable.

En cuanto al aprendizaje de las lenguas como instrumentos de comunicación fuera de las propias fronteras, el panorama combina diversos tonos del gris. Téngase en cuenta que la lengua franca no es solo un instrumento de y ante la globalización política, sino también de y ante la globalización económica: de hecho, y aunque pueda doler a quienes solo aceptan *más altas misiones* para la educación, su utilidad a la hora de buscar empleo, más que la posibilidad de leer a Shakespeare, parece ser el motivo principal en la mente de la mayoría a la hora de aprender inglés: entre los estudiantes españoles, por ejemplo, 96,8 % cree que sirve sobre todo para conseguir un buen empleo, 90,8 % para continuar su educación, 89,8 % para su futuro trabajo y 51,0 % para su vida personal<sup>21</sup>. Que el inglés es ya comúnmente aceptado como la lengua de intercam-

---

<sup>19</sup> Le Quintrec y Geiss, 2006.

<sup>20</sup> Mitra, 2012.

<sup>21</sup> Eurydice, 2012: fig. E1, 103.

bio lo muestra el hecho de que el 73 % de los alumnos europeos de primaria, el 94 % en secundaria común, el 93 % en la rama académica de secundaria superior y el 75 % en la rama profesional lo estudien regularmente en las aulas ordinarias. En España, las cifras correspondientes son 99 % para primaria y para secundaria común (la ESO) y 95 % para el bachillerato<sup>22</sup>, de manera que, si nos atenemos a este indicador, la perspectiva nacional sería optimista. De otra forma no cabría explicar, por lo demás, la amplia y potente implantación de las enseñanzas privadas de inglés como lengua extranjera en España, sea como academias, actividades extraescolares, cursos en línea... Estas son las buenas noticias.

¿Y los resultados? En medios y redes se suele señalar y criticar que, de la media docena de presidentes que ha tenido la democracia, solo uno (el más efímero) hablase inglés (otro lo aprendió después), lo que reflejaría el nivel del país en ese ámbito, pero lo más preocupante quizá sea la escasa eficiencia de nuestra enseñanza. En el informe ESLC<sup>23</sup>, los alumnos españoles ocupan, entre los quince países participantes, el segundo lugar por la cola en comprensión oral y el cuarto, también por la cola, en lectura y en escritura, con un 74 % en el nivel A2 y un 27 % en el B1<sup>24</sup>. En el *índice de competencia en inglés* (EPI) de la empresa *Education First*<sup>25</sup>, una potente multinacional dedicada a la enseñanza de las lenguas, aparecemos (todos los españoles, no solo los alumnos) en el puesto 23 entre 70 países (el 19 entre los 27 europeos), con un índice 56,8 (en un rango de 70 a 38, este índice es estadísticamente más débil, pero compara más países). Lo más preocupante es precisamente la combinación de tanto *input* con tan poco *output*: en España barre hoy la enseñanza del inglés frente a cualquier otra lengua, empieza en un momento muy temprano, cuenta masivamente con profesores especialistas (mientras que, en el resto de Europa, predomina más bien el profesor generalista, o de otra área, competente además en inglés) y se le dedican muchas horas, pero los resultados son mediocres: en Noruega, por ejemplo, el nivel es mucho más alto, y en Portugal es similar, pero en ambos casos con muchos menos medios. A esto se añade que el aprendizaje de una segunda len-

<sup>22</sup> Eurydice, 2012: fig. C4, 63; fig. C9, 73-75.

<sup>23</sup> ESLC: 42, F17.

<sup>24</sup> ESLC: 37, F11.

<sup>25</sup> Education First, 2015.

gua extranjera se halla aquí estancado, mientras que en el conjunto de países europeos está en ascenso<sup>26</sup>.

Cabe añadir que el español-castellano, en sí mismo, es un activo nada trivial. No es ni será ya, hasta donde alcanza la vista e incluso la imaginación, la lengua franca, ni es una lengua global en sentido estricto, pero sí una lengua ampliamente supranacional, la segunda del mundo por el número de nativos hablantes, que multiplica por diez al de los de España, siempre que se cuente el chino mandarín como una lengua unificada y en todo caso por delante del inglés, y la tercera si se incluye a quienes la manejan como segunda lengua (en este caso ya muy por detrás del inglés, claro está). Es la tercera lengua más aprendida como lengua extranjera, después de inglés y francés, y la tercera más utilizada en Internet, tras el inglés y el chino. No es trivial, pues, asegurar que se alcance su pleno dominio en la escuela ni hacer valer la oferta en el mundo.

\* \* \*

Pero no es el salto de la comunidad nacional a la comunidad humana, global, el único desafío político para la escuela. También lo es la vieja misión, que parecía ya cumplida, de construir y reconstruir la comunidad nacional y la no menos nueva que la primera de ayudar a reconstruir la comunidad local. En la formación de los Estados-nación europeos entre el siglo XVI y el XIX, una parte del trabajo, por decirlo así, ya estaba hecho. En la península Ibérica, sin ir más lejos, los mares limítrofes y los Pirineos delimitaban un espacio natural muy abierto en su interior y relativamente cerrado hacia el exterior, con todas las papeletas, por tanto, para convertirse en un espacio político, es decir, en un territorio. Aunque en distintos momentos estuviera dividido en multitud de territorios menores, tales como reinos, señoríos y villas, estos tuvieron fronteras cambiantes, se unieron y desunieron y se vieron obligados a entenderse; potentes invasiones exteriores como las de los

---

<sup>26</sup> Eurostat, 2015a: tps00056.

romanos, la cristiandad, el islam y de nuevo la cristiandad, en fin, fueron importantes elementos de cohesión. Esto no significa que Iberia debiera desembocar en un único Estado-nación, como lo prueba que efectivamente no lo ha hecho, que apenas estuvo efímeramente unida y que puede que le aguarde un futuro más desunido. Significa simplemente que cualquier Estado moderno nacido en ella, uno o parte de una docena, tenía ya, como hemos dicho, parte del trabajo adelantado y que, si las cosas hubieran seguido así, la construcción de la o las comunidades nacionales sería ya una empresa próxima a la culminación.

Ahora bien, las circunstancias han cambiado, y mucho. Por un lado, es obvio que España nunca ha llegado a ser un Estado-nación en el mismo grado que, por ejemplo, Francia y Portugal. No solo hereda colectividades diferenciadas, como las llamadas nacionalidades históricas, y otras especificidades políticas y culturales asociadas a distintos territorios (o no, como en el caso del pueblo gitano), sino que la estructura autonómica, que en parte refleja mal o bien una realidad preexistente, en parte *también la crea*. Por más que a los señalados no les guste oír hablar de una *clase política*, esta sin duda existe, formada por un amplio sector que comparte unos intereses propios, aunque también esté interiormente dividido por intereses u objetivos enfrentados y exteriormente vinculado a otros grupos por otros intereses comunes. Uno de estos intereses, solo uno, pero aquí muy pertinente, es tener más recursos y poder, expandirse como grupo, ganar independencia hacia fuera, lo que en el caso de las comunidades autónomas se traduce en un apetito insaciable de competencias, a veces justificado y a veces no, y más o menos apoyado o legitimado por la diferencia cultural, pero que siempre empuja en una misma y única dirección centrífuga. Esto ayuda a explicar en parte la agudización de las demandas nacionalistas clásicas, en las tres nacionalidades reconocidas, así como el surgimiento de otras nuevas donde antes no existían (por ejemplo, en Andalucía o Canarias).

Pero este no es el único cambio, quizá ni siquiera el más importante. Un aspecto esencial de la globalización es la intensificación de los movimientos migratorios y el cambio de sus características. Las migraciones no son nada nuevo: baste pensar en el origen africano de la humanidad, los movimientos de los imperios antiguos o la colonización y el colonia-

lismo. Lo nuevo es que la movilidad del trabajo hoy no implica necesariamente ni el deseo ni la resignación a ser asimilado por la cultura del lugar de destino. Hace decenios, el inmigrante se veía cortado de su comunidad de origen y sometido a la fuerza asimiladora, entre otras, de la escolarización obligatoria y de los medios de comunicación (unilateral) de masas en la sociedad de destino. Hoy día, la expansión y multilateralidad de los nuevos medios (fundamentalmente los apoyados en Internet), la multiplicación y creciente pluralidad de los medios de difusión, el abaratamiento absoluto y relativo de las comunicaciones físicas y, *last but not least*, un cambio generalizado de la actitud hacia la diferencia cultural, hacen que mantenga y cultive fácilmente la identidad y los rasgos culturales de origen, incluso que los refuerce, aunque lógicamente con elementos de cambio en interacción con el entorno. Esto significa que las sociedades de acogida pierden necesariamente homogeneidad, se tornan multiculturales si no lo eran o pasan a serlo más de lo que lo eran, y la convivencia debe organizarse reconociendo esa pluralidad y partiendo de ella, sin presumir un legado común que ya no lo es.

Tomando los términos de una vieja distinción en el análisis de las naciones, las sociedades que conviven bajo un mismo Estado han de hacerse más cívicas y menos étnicas, lo que hasta cierto punto cambia el papel de la escuela. La disyuntiva es si dejar que esta se reparta y se fragmente como instrumento de reproducción social entre los distintos grupos culturales, sean étnicos, religiosos o de cualquier otro tipo, lo que implica el pluralismo de centros con identidades marcadas en grado mayor o menor por la etnicidad, la confesionalidad, etc., o si, por el contrario, hacer que sirva de instrumento de reproducción al conjunto de la sociedad política como tal, lo que implica optar por el pluralismo en los centros, con plena mezcla en ellos de las distintas culturas. Las sociedades democráticas no se debaten entre los extremos (escuelas sectarias o totalitarias), sino entre opciones relativamente moderadas (pluralismo de centros con respeto a las normas comunes o pluralismo en los centros con respeto a las identidades grupales), pero sigue siendo una disyuntiva. La diversificación étnica de la sociedad, que rompe la anterior, o simplemente imaginada, identificación de *etnos* y *demos*, obliga a elegir entre ellos, elección que no debería ofrecer dudas: como institución pública que es, la escuela ha de ser instrumento del *demos*.

Más *demos*, por tanto, y menos *etnos*; más patriotismo constitucional y menos nacionalismo cultural.

Finalmente, la escuela ha de desempeñar un papel generador de comunidad desde la propia esfera local, porque ninguna institución puede hacerlo como ella, aunque no esté sola ni deba estarlo en la tarea. Para el inmigrante, el primer escenario de interacción con la sociedad de acogida es justamente el de residencia, la escuela será la primera institución con la que forzosamente entre en una relación regular (precisamente porque la escolarización de sus hijos ha sido reconocida como un derecho ciudadano y *humano*, o sea, global), ahí será donde ejerza su derecho al voto, etc. Más en general, no solo ante la inmigración extranjera, sino ante las migraciones y la movilidad interiores, desde el éxodo del campo a la ciudad, pasando por la movilidad interterritorial (aquí entre comunidades autónomas o entre municipios), hasta los simples y típicos traslados residenciales de cada nueva familia hacia una corona urbana más periférica en relación con la de origen, la escuela puede y debe desempeñar ese papel. Esto, que puede parecer trivial, representa en gran medida una inversión histórica en la relación entre la escuela y la comunidad local. Cuando la expansión de la institución llevó miles de escuelas a aldeas y pueblos que carecían de ellas, incluso ya cuando lo hizo a barrios urbanos e industriales, una institución nueva, modernizadora, llegaba a una comunidad vieja, asentada, para bien o para mal, en lazos tejidos a lo largo de entre varias e incontables generaciones: esto es lo que hizo a Lortie referirse al maestro como un *extraño sociológico*<sup>27</sup> dentro de la comunidad. Hoy suele ser la escuela la que precede a la comunidad, pues familias nuevas, jóvenes, ya con hijos en edad escolar o cerca de tenerlos, y procedentes de otros lugares, sean otros barrios de la misma ciudad, otras ciudades más o menos alejadas u otros países y civilizaciones, se afincan normalmente en nuevos barrios y urbanizaciones que ya cuentan con equipamiento escolar –o, al menos, ese es el modelo–. Entre los censos de 2001 y 2011, mientras la población española aumentaba en casi 6 millones (incluidos más de 3,5 millones de extranjeros), el número de hogares lo hizo en 3,9 millones y el de parejas en casi 2; sin contar a los inmigrantes, cambiaron de municipio de residencia casi 5,7 de perso-

---

<sup>27</sup> Brembeck, 1976.

nas y de comunidad 1,6 millones; en el censo de 2011, vivía en el mismo municipio que diez años antes el 70 % de la población, mientras que en el de 2001 era el 78 %; añádase a esto que más de seis millones de adultos trabajaban en 2011 en un municipio distinto al de residencia<sup>28</sup>.

¿Cómo hacerlo? No es el propósito de este trabajo proponer medidas ni recetas, pero no resulta difícil señalar algunos ámbitos en los que se podría hacer mucho más de lo que se hace. Uno es la implicación de los poderes locales, tanto en la gestión directa e indirecta del sistema educativo, a través de la presencia que ya tienen en los consejos y transfiriéndoles competencias hoy demasiado celosamente centralizadas por los gobiernos autonómicos, como en iniciativas del tipo de Ciudades Educadoras, Ciudades Creativas, etc. Otro es la simple apertura a la comunidad de esos centros que, debido a las amplias vacaciones y a la compresión de la jornada escolar, tal vez sean los edificios e instalaciones públicas menos aprovechados; tampoco ayuda a ello la tendencia a reducir la presencia en los centros del profesorado al horario lectivo y a concentrar este lo más posible y en la mañana. Por último, una actitud mucho más abierta a la cooperación con el entorno, no solo con el habitual y restrictivo listado de Administraciones e instituciones obligadas (ayuntamiento, policía municipal, bomberos, servicio de salud...), ni siquiera estas siempre aceptadas, sino alcanzando al ámbito más amplio de la sociedad civil, la economía, las redes informales y los simples ciudadanos: asociaciones vecinales, organizaciones no gubernamentales, grupos de defensa de intereses, asociaciones empresariales localmente activas, residencias de ancianos, organizaciones juveniles, fundaciones e instituciones culturales, iglesias, voluntariado, comunidades de vecinos, grupos de autoayuda...

\* \* \*

Resulta llamativa la reacción del mundo educativo ante la globalización. A primera vista es una relación conflictiva que provoca una respuesta

---

<sup>28</sup> INE, 2013.

hostil: la globalización se percibe como homogeneización cultural (*macdonalización* de la cultura, dominio de Hollywood, etc.), mientras que a la institución escolar le estaría encomendada la función de conservar la diversidad, o al menos la singularidad nacional. En este sentido, sorprenden poco las políticas de *exception culturelle* o la hostilidad del profesorado hacia la globalización; como hemos visto, además, la escuela moderna nació al calor de la formación de los Estados-nación, en gran medida por y para ellos.

La paradoja reside en lo difícil de encontrar una institución tan global, *avant la lettre*, como la escuela. Hoy mismo vemos cómo los debates nacionales se ven sacudidos cada tres años por las pruebas PISA y otras no tan mediáticas, o por el simple peso de *lo que dice* la OCDE. Globalización y neoliberalismo se solapan en cierta medida, por lo que resulta tentador identificar a esta organización con ambos, lo que explica en parte su rechazo entre el profesorado, sobre todo funcionario, pero es obligado recordar que ayer desempeñaba ese mismo papel la UNESCO. En España era común legitimar la propuesta o reivindicación de menos alumnos por aula, la enseñanza en lengua materna o cualquier otro objetivo por su presunto aval, a veces nunca documentado. Es cierto, eso sí, que se trataba de una organización más alejada del mundo económico y empresarial, igualmente próxima a los gobiernos (incluidos los menos democráticos) y más próxima al mundo escolar y al gremio docente.

La verdad es que la escuela siempre ha tenido una fuerte dimensión global. Como señalaron en trabajos pioneros Meyer y otros institucionalistas, se trata en su forma actual de un invento europeo difundido universalmente más por mimetismo<sup>29</sup> que como respuesta autónoma a necesidades locales. Hay una mayor similitud entre las escuelas que, por ejemplo, entre las Iglesias o las empresas de Europa, América o África. Si el ministro Wert se fijó en la bifurcación escolar y la formación dual alemanas, Maravall lo hizo en la comprehensividad inglesa. Nada nuevo bajo el sol: los dos grandes modelos de escuela de masas reconocidos en Occidente, la *common school* de Massachusetts y la *école unique* francesa, se inspiraron por igual en la escuela prusiana, que Mann quiso

---

<sup>29</sup> Meyer *et al.*, 1977, 1985.

importar<sup>30</sup> y Ferry contrapesar<sup>31</sup>. La paradoja es que esta institución mimética y, en ese sentido, global, globalizada y globalizadora, haya sido utilizada y se preste con tanta facilidad, en el pasado como en el presente, a cultivar la diferencia local, sobre todo cuando la tarea es ya otra.

---

<sup>30</sup> Gatto, 1991.

<sup>31</sup> French, 1926: 20.



## CAPÍTULO 2

# Un entorno digital, post-Gutenberg

El segundo gran cambio que afronta hoy la escuela es el tránsito a la era informacional, digital, del conocimiento. Aunque sea un fenómeno nítidamente distinguible, la digitalización resulta difícilmente separable de la globalización. La globalización, en el sentido fuerte en que hoy la entendemos y la vivimos, no sería posible sin la capacidad de coordinar en tiempo real procesos de producción, intercambio y consumo por encima de cualquier barrera espacial ni sin el peso creciente de la información, en todas sus formas, en la economía, la sociedad y la política; la digitalización, a su vez, se ve impulsada y acelerada por las economías de escala que permite el mercado global, particularmente importante para una actividad en la que los costes fijos iniciales son elevados, a menudo crecientes y desmesurados, pero los costes marginales son despreciables.

La relación entre una y otra ya fue intuitiva y genialmente captada por el antropólogo y teólogo Pierre Teilhard de Chardin, quien desarrolló la idea de la *noosfera*<sup>32</sup> (debida a Vernadsky), una suerte de esfera de las ideas y el conocimiento añadida a la geosfera (la Tierra) y la biosfera (la vida) –Sáez Vacas interpola además la *tecnosfera*<sup>33</sup> (los productos materiales de la técnica)–. No es difícil captar que la litosfera se mueve a la velocidad de las placas tectónicas, la biosfera lo hace bastante más rápido (migraciones, plagas, colonización vegetal...), la tecnosfera mucho más (tráfico mundial de mercancías por tierra, mar y aire) y la noosfera casi a la velocidad de la luz: eso es lo verdaderamente nuevo de la globalización actual respecto de la época victoriana, la conquista de América,

---

<sup>32</sup> Teilhard de Chardin, 1955.

<sup>33</sup> Sáez Vacas, 2000.

el imperio romano, la difusión de las especies o la fragmentación de Gondwana.

El proceso de informacionalización y digitalización, dado que concierne precisamente a la información, el conocimiento y la comunicación, afecta a la escuela desde todos los ángulos imaginables, lo que ofrece la posibilidad de una enorme laxitud a la hora de abordarlo, pero aquí lo haremos atendiendo a dos grandes apartados: primero, los efectos de la digitalización en el mercado de trabajo y, por tanto, sobre la demanda y el valor de las cualificaciones; después, el surgimiento de un nuevo entorno comunicacional, lo que Castells ha llamado la *galaxia Internet*<sup>34</sup>, muy distinto del que vio nacer a la escuela y que McLuhan denominó antes la *galaxia Gutenberg*<sup>35</sup>.

## 2.1. El trabajo en el capitalismo informacional

Vivimos una Tercera Revolución Industrial, la revolución informacional. Entre historiadores y futurólogos no falta quien ha identificado ya hasta la séptima, pero aquí no nos interesan las oleadas tecnológicas en sí, que pueden subdividirse una y otra vez con mejor o peor criterio, ni la periodización de la historia económica, sino el sucesivo *big bang* de los tres grandes componentes del sistema económico: los medios de producción, la organización del trabajo (vivo o *muerto*: trabajo o capital) y la información (en términos abstractos, la materia, la energía y la información, respectivamente, del sistema económico, o sea, todo lo que puede contener un sistema). No termina una revolución para que empiece otra, ni dejan los cambios en un ámbito dado de implicar cambios en los otros, pero debemos distinguir tres grandes transformaciones: la normalmente llamada (Primera) Revolución Industrial<sup>36</sup>, a partir del siglo XVIII, caracterizada por la irrupción de grandes medios de producción –también en la agricultura– y la movilización del trabajo en torno a ellos: plantaciones, industrias...; la Segunda Revolución Industrial, a

---

<sup>34</sup> Castells, 2001.

<sup>35</sup> McLuhan, 1962.

<sup>36</sup> Deane, 1979; Allen, 2009.

estos efectos, fue la revolución organizativa del trabajo y del capital que, desde comienzos del siglo xx, permite su sistemática y eficaz movilización en dimensiones antes impensables o excepcionales –a través del taylorismo, el fordismo y el stajanovismo, el trabajo<sup>37</sup>, y de las sociedades de responsabilidad limitada, el capital<sup>38</sup>–; la Tercera Revolución Industrial<sup>39</sup> es la revolución en la gestión de la información y el conocimiento que provocan la informática, Internet, ahora la inteligencia artificial y los *big data*, etc. Cada una de estas revoluciones ha traído consigo una nueva concentración de poder basada en el gran salto en la acumulación de su componente protagonista: la propiedad de los medios de producción, la autoridad en las grandes organizaciones, la cualificación en la economía del conocimiento.

No discutiremos aquí si el concepto adecuado es *sociedad, economía, era o modo de producción*, ni si *de la información, del conocimiento o digital*, y mucho menos sobre otros conceptos como *postindustrial, posmoderna, tecnocrónica*, etc. Baste señalar que el nuevo peso de la información y el conocimiento tiene abundantes y variadas consecuencias de alcance para la educación, pero nos detendremos primero en dos: la destrucción de una amplia gama de empleos de lo que venía siendo la clase media y el papel creciente de la cualificación en la distribución de las oportunidades sociales, o de una parte de ellas.

Se entiende ya intuitivamente que en la sociedad de la información cuenta más el conocimiento, y sobre todo su carencia. Hasta cierto punto resulta una paradoja que la misma evolución que, por un lado, masifica, abarata, democratiza e iguala el acceso a la información, por otro haga algo escaso del conocimiento y revalorice su posesión diferencial. Por un lado, la inmensa mayoría de la población tiene ya fácil acceso, *a solo un clic*, a cantidades ingentes de información que hace poco eran la exclusiva de una exigua minoría. Piénsese, por ejemplo, en las inagotables estadísticas económicas o, ciñéndonos a nuestro ámbito, educativas; en el abaratamiento absoluto y relativo del precio de los libros, la música o el cine, por no hablar ya de la ubicua posibilidad de

---

<sup>37</sup> Braverman, 1975; Siegelbaum, 1990.

<sup>38</sup> Berle y Means, 1933; Berle, 1954.

<sup>39</sup> Greenwood, 1997; Smith, 2001.

acceder a ellos gratis, sea legalmente o de forma (mal llamada) *pirata*; en la fácil accesibilidad de leyes y normas, informes y memorias, censos y muestras, información administrativa y literatura científica...; en los portales de organizaciones y agencias antes herméticas como el Banco Mundial, la OTAN, Alcohólicos Anónimos, el Vaticano o la mismísima CIA. No quiero decir que se disponga libremente de toda ni de la mejor información, pues la transparencia está todavía muy, muy lejos de alcanzar un nivel satisfactorio en la vida política, social y económica, sino simplemente que se dispone de una información ingente, antes impensable. Pero una consecuencia de ello es que esta superabundancia de información convierte en escaso el conocimiento: no porque este sea poco en términos absolutos, ni porque decrezca, ya que aumenta, sino sencillamente porque es más necesario que nunca para estructurar e interpretar esa información y se vuelve, por tanto, más escaso. La escasez, después de todo, es un concepto relativo, que ha de medirse en relación con las necesidades, incluso con las posibilidades. Igual que el petróleo o la gasolina son más caros no porque se produzcan en menor cuantía, sino porque su producción, que ha aumentado mucho en términos absolutos, no lo ha hecho ni lo hace en la misma cuantía ni a la misma velocidad que su demanda (o que el crecimiento de la industria y la oferta de automóviles y otras fuentes de consumo), el conocimiento se ve revalorizado porque no sigue ni ha seguido el ritmo de la información. Dicho así, por lo demás, podría sonar incluso muy bien: *revalorización* del conocimiento; pero, en términos terrenales, lo que significa es una mayor desigualdad económica y social asociada a algo de lo que no podemos decir que esté repartido con justicia: las cualificaciones y, en el centro de las mismas, las credenciales escolares, es decir, la educación.

Tal previsión, en sí, tiene poco de novedosa. En 1962 el economista Fritz Machlup ya advertía el crecimiento de lo que llamó la *industria de la información*<sup>40</sup>. En 1966, el filósofo húngaro Radovan Richta anunciaba una sociedad (comunista) en que la automatización sustituiría al trabajo manual, permitiendo a la humanidad dedicarse a tareas más creativas. En 1969, el gurú del *management* Peter Drucker subrayaba la nueva y cre-

---

<sup>40</sup> Machlup, 1962.

ciente productividad del conocimiento<sup>41</sup>. En 1973, Daniel Bell celebraba la llegada de la *sociedad postindustrial* (o *de la información*), en la que el trabajo manual dejaría paso al profesional<sup>42</sup>. De un modo o de otro, tras estas perspectivas optimistas latía siempre la desaparición del trabajo manual, rutinario, penoso, etc. y asomaba, refulgente, el trabajo intelectual, privilegiado o explotado, pero en todo caso creativo, altamente cualificado: los trabajadores liberados de Richta, los del conocimiento de Drucker, los profesionales de Bell, la *nueva clase obrera* de Serge Mallet, etc. Para muchos autores, algunos tan influyentes como los funcionalistas Davis y Moore<sup>43</sup> o el conflictivista Dahrendorf, este despliegue del conocimiento traería como resultado un aumento general de la cualificación tanto agregada como individual del trabajo: más empleos de alta cualificación y menos de baja, en conjunto, y más cualificación en cualquiera de ellos individualmente considerado. La nota general, por tanto, era un tono optimista sobre la liberación del trabajo manual.

Otros, por contra, preveían un futuro más bien pesimista, fuera por la destrucción o por la degradación del empleo. El temor a que la mecanización y la automatización destruyan masivamente empleo no nos ha abandonado desde la Primera Revolución Industrial y el movimiento luddista, si bien el pesimismo tecnológico de la segunda mitad del siglo xx se enfrentó más bien al fantasma de la degradación del trabajo, es decir, de su descualificación y pérdida de autonomía. El argumento venía a ser, con mayor o menor sofisticación según el caso, que la maquinaria, más aún la maquinaria diseñada en interés del empleador, marcaba el ritmo, imponía un modo de trabajo y ejecutaba parte de las funciones más complejas o permitía concentrarlas en pocas manos<sup>44</sup>. El ejemplo paradigmático era la sustitución de los viejos oficios mecánicos artesanales por el trabajo en cadena en la industria de la automoción (el fordismo), pero el modelo explicativo podía extenderse a toda la industria y, de manera creciente, al trabajo de servicios, desde la mecanografía (la icónica representación del trabajo fabril legada por *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin, encontraría su equivalente en la desola-

---

<sup>41</sup> Drucker, 1969.

<sup>42</sup> Bell, 1973.

<sup>43</sup> Davis y Moore, 1945.

<sup>44</sup> Braverman, 1975; Freyssenet, 1977; Coriat, 1979.

dora escena panorámica de la oficina de *El apartamento*, de Billy Wilder) hasta la programación informática<sup>45</sup>.

¿Qué es lo que ha sucedido realmente? En los términos más generales, no cabe duda de que el conocimiento y con él la cualificación, entendida como cualificación diferencial (a diferencia de los demás, es decir, poseer alguna cualidad acreditada), han ganado peso. Con ello también lo ha hecho el conjunto de las ocupaciones más cualificadas, como refleja cualquier serie estadística de cierta duración. La historia reciente parece así dar la razón a los *optimistas*, pero la realidad no es tan sencilla. Los pesimistas también tenían razón, pero con demasiada frecuencia no supieron llevar su propio razonamiento hasta sus últimas consecuencias. Si la reorganización de la producción normaliza y simplifica las tareas de los trabajadores, el efecto a corto plazo es su descualificación y pérdida de autonomía, pero tarde o temprano llevará a su sustitución por maquinaria. Destruído el empleo de baja cualificación, la cualificación media del conjunto se eleva por un efecto puramente estadístico, de la misma manera que convertir a parados en inactivos hace subir la tasa media de ocupación... sin crear un solo empleo. Baste pensar, por ejemplo, en la evolución histórica de la industria del automóvil: de concentrar gran parte de los oficios cualificados de su tiempo (antes de Ford) a la descualificación masiva (fordismo) y, de esta, a una reducción drástica del empleo, siendo el que sobrevive más cualificado (toyotismo y robotización) y, por ello mismo, también el conjunto.

\* \* \*

La Primera y la Segunda Revoluciones Industriales también destruyeron, a su manera, buena parte de las *clases medias* de su tiempo. La Primera Revolución Industrial acabó con lo mejor de los oficios gremiales clásicos al transferir el trabajo de precisión a las máquinas. La revolución burocrática de la primera mitad del siglo xx barrió de la

---

<sup>45</sup> Kraft, 1977.

economía el trabajo independiente (la *pequeña burguesía* tradicional) o semiindependiente (del estilo del trabajo manual en cuadrillas y contratas que aún pervive en la construcción) integrándolo en grandes organizaciones y sometiéndolo a jerarquías. Una y otra, por supuesto, también crearon nuevos grupos: capataces y supervisores, trabajadores de cuello blanco, técnicos, etc. Lo característico de la Tercera Revolución Industrial es que muerde justamente en lo que hasta hace nada era el grueso de la clase media en el capitalismo de posguerra. Piénsese, por ejemplo, en los cajeros automáticos y los portales en la red que sustituyen a miles de trabajadores bancarios en ventanillas y *backoffice*; en los sistemas de localización, reserva y facturación de vuelos, hoteles, etc., que hacen otro tanto con los agentes de viajes y el personal de las aerolíneas; en el efecto devastador de Amazon y otros gigantes de la venta en línea sobre las librerías físicas y otros detallistas; en los programas de contabilidad que sustituyen masivamente a los viejos contables con sus libros y sus calculadoras; en los equipos de análisis clínicos que realizan en minutos o segundos lo que técnicos de laboratorios hacían antes en horas o días.

La máquina de vapor sustituyó trabajo manual, cada vez con una mayor precisión; la informática sustituye trabajo intelectual, cada vez con una mayor complejidad. Los trabajadores de hoy, en particular los que forman el grueso del trabajo intelectual en un sentido amplio, los que procesan información, sufren la competencia de los ordenadores, que progresivamente van siendo capaces de absorber operaciones más sofisticadas. Al principio fueron simplemente las operaciones más sencillas y rutinarias: extracción de dinero, emisión de billetes, operaciones de cálculo repetitivas, archivo de pedidos, lectura de datos preformateados..., pero cada vez más van siendo también operaciones que no hace mucho creíamos que solo los seres humanos podían realizar y que, en todo caso, solo estos realizaban.

El aumento en velocidad de transmisión de la información en todo tipo de formatos, por otra parte, permite un nuevo paso en la globalización, en particular la expatriación<sup>46</sup> de servicios cuaternarios más o menos complejos: el *outsourcing* (externalización) pasa a ser también *offshoring*

---

<sup>46</sup> Binder, 2006; Grossman & Rossi-Hansberg, 2006.

(deslocalización o, más exactamente, expatriación). Los primeros casos de expatriación (con o sin externalización, es decir, subcontratando con otras empresas o desplazando empleos de la misma) fueron servicios relativamente poco cualificados, como la introducción de los datos de operaciones con tarjetas de crédito en grandes bases (la digitación de los tiques) o los centros de atención telefónica al cliente (*call centers*). Con el tiempo han ido tomando dimensiones más que respetables otros servicios más o mucho más cualificados, como el soporte técnico informático, la programación, la asistencia legal, la asesoría fiscal o el diagnóstico radiológico. Numerosas grandes firmas legales británicas, por ejemplo, recurren a delegaciones o firmas de abogados en la India para el trabajo documental, paralegal, redacción de documentos y contratos, etc., a un precio entre seis y diez veces menor que lo que deberían pagar en casa y con la ventaja añadida de que el desfase horario, bien gestionado, permite trabajar veinticuatro horas sobre veinticuatro. En Estados Unidos hay interminables debates sobre los avances y los presuntos riesgos de la deslocalización de servicios profesionales cualificados, dos ejemplos de lo cual son los programadores y los radiólogos. La deslocalización del trabajo de programación (codificación, desarrollo) ha alcanzado cifras verdaderamente importantes, llegándose a afirmar que IBM tiene más programadores fuera que dentro de sus fronteras o que para 2017 se habrán destruido 750.000 puestos internos por ese motivo –cifra y previsión probablemente exageradas– y hay incontables foros, bastante reiterativos, sobre la mala calidad de los programadores indios y los problemas del *offshoring*. La expatriación del análisis radiológico (el estudio y diagnóstico de radiografías, escáneres, TAC, etc.) ha generado mucho más ruido que nueces, pues las cifras son realmente modestas, pero eso mismo da una idea tanto del desarrollo potencial como de la aprensión que provoca. Después de todo, en comparación con los salarios estadounidenses, en la India el de un programador apenas llega al 15% y el de un radiólogo al 10%. Un caso anecdótico, tan paradigmático como inusual, que saltó a los medios fue el de *Bob* (nombre ficticio), el programador que expatrió su propio trabajo. Bob, que trabajaba en Verizon, subcontrató durante años su trabajo a un programador chino, que se conectaba a la red privada virtual de su empresa en el horario laboral de esta y realizaba todas las tareas mientras su contratista,

como luego se comprobó, pasaba ese tiempo colgado de Facebook, LinkedIn, Reddit o eBay, o viendo los inevitables vídeos de *lolcats*; su trabajo, por el que cobraba unos cientos de miles de dólares al año (Verizon no quiso precisar cuántos), era considerado excelente, pero a su verdadero autor, el programador chino, le pagaba menos de la quinta parte<sup>47</sup>.

Podríamos resumir diciendo que hoy, y cada vez más, todo trabajador compite por su empleo no solamente con otros trabajadores en el mercado local, sino con muchos más en el mercado global y con las máquinas. Lo nuevo es que esta competencia, antes representada para el trabajo manual por la mecanización, la inmigración clásica y la deslocalización industrial, hoy se enfrenta también al trabajo intelectual en las figuras de la informatización, la inmigración altamente cualificada y la expatriación de servicios profesionales de alto valor añadido. La novedad de esta dinámica puede verse tanto en su condición germinal como en la respuesta que provoca. Así, en 2010, los servicios representaban el 71,4 % de la producción mundial, pero solo el 14,8 % del comercio<sup>48</sup> (aunque se estima que, en valor añadido, la parte de los servicios en el comercio mundial es más que del doble que la que se les calcula en valor bruto)<sup>49</sup>. Aunque se estima que el comercio de servicios crece más rápidamente y está menos sujeto a fluctuaciones que el de bienes, estas cifras indican que la globalización está mucho menos desarrollada en el ámbito de los servicios que en el de la industria o la agricultura, a pesar de la liviandad de aquellos y la fisicalidad de estas. Sin embargo, las propuestas de liberalización del comercio internacional de servicios han suscitado reacciones mucho más tempranas y radicales que las que afectaban a la agricultura o la industria, como lo muestra la respuesta altermundialista al AGCS/GATS y a la ronda de Doha de la OMC/WTO en la pasada década. Sin duda, esta reacción más intensa se debe en parte a la identificación del AGCS/GATS como un ataque, o al menos un riesgo, para los servicios públicos, vale decir para el bienestar social, y para las culturas nacionales, vale decir para las identidades colectivas, pero

---

<sup>47</sup> The Guardian, 2013.

<sup>48</sup> BIRF-AIF, 2015.

<sup>49</sup> WTO, 2013: 82.

no cabe ignorar tampoco que muchos de los sectores potencialmente afectados, en particular los grupos profesionales asociados a la producción de esos servicios y de esa cultura, son colectivos legalmente muy protegidos, que gozan de elevada legitimidad política y con una notable fuerza corporativa.

Otra forma de externalización posibilitada ahora por las tecnologías de la información y la comunicación, en fin, se dirige hacia el propio usuario, sustituyendo el servicio por autoservicio<sup>50</sup>. El fenómeno también tiene fuertes precedentes en el ámbito industrial, como muestran, por ejemplo, la inagotable proliferación de electrodomésticos en los hogares, el floreciente sector del bricolaje y otros casos. La novedad es que el usuario pueda ahora calcular variantes ilimitadas de préstamos, hipotecas o seguros con la ayuda de pequeñas aplicaciones en la nube proporcionadas por las propias entidades financieras y otras que abundan en la red; comparar y reservar transporte, alojamiento y otros servicios en los portales de compañías aéreas, cadenas hoteleras e intermediarios especializados, sea directamente en la web o con cualquiera de una legión de aplicaciones dedicadas; llevar a cabo en línea prácticamente toda suerte de operaciones bancarias que antes requerían acudir a instalaciones físicas y recibir asistencia de un empleado o profesional; realizar ante las Administraciones públicas gestiones que hace nada exigían recorrer ventanillas y funcionarios, como en los tiempos de Larra, etc. Las tareas que no hace tanto desempeñaban trabajadores bancarios, azafatas, agentes de viajes, corredores de seguros... pasan así, no a otros trabajadores, sino a los consumidores, con la ayuda de la red, de la computación y de dispositivos diversos. Pero el resultado es el mismo: el ahorro o incluso la destrucción de empleos que eran la base más típica de la clase media funcional. No se interprete esto de manera catastrofista: el proceso de *destrucción creativa* (por utilizar la expresión de Schumpeter, aunque generalmente es más bien *creación destructiva*) que elimina unos empleos también crea otros, pues hay que escribir el código, idear los servicios, construir las máquinas, etc., que reemplazarán los viejos empleos y a sus ocupantes, así como proporcionar mayor soporte a los usuarios ahora convocados al autoservicio. Pero la cuestión es, prime-

---

<sup>50</sup> Gershuny, 1978.

ro, que la cantidad de nuevos empleos creados para satisfacer la misma necesidad, incluso para satisfacerla mejor, no tiene por qué ser igual a la de empleos destruidos, sino que habitualmente será menor, pues ese suele ser el móvil de las innovaciones *de proceso*: reducir costes; segundo, que quienes ocupen esos nuevos empleos probablemente no sean quienes perdieron los viejos, de modo que incluso si, en términos cuantitativos, el balance fuese neutro, lo sería para el conjunto, no para los desplazados de los viejos empleos o los perdedores en la concurrencia por los nuevos.

Esto tiene serias consecuencias en el acceso y la permanencia en el empleo. En primer término, se traduce en un aumento de las diferencias en tasas de actividad, tasas de empleo, estabilidad del mismo, estatus ocupacional y salarios asociados a la posesión de distintas credenciales escolares (niveles y tipos). La educación, como elemento principal de la cualificación (aunque ni único, ni igual de relevante en todos los mercados de trabajo), se asocia a diferencias más amplias en las oportunidades de empleo, particularmente entre los jóvenes, que están en proceso de inserción, menos protegidos y más dispuestos a la movilidad, y sobre todo en tiempos de crisis<sup>51</sup>. Si el cambio tecnológico favorece la diferenciación de los salarios entre el conjunto de empleos, en particular asociada al nivel educativo, lo que se ha dado en llamar un proceso de cambio *skill-biased*, y, al mismo tiempo, la amortización de cualificaciones intermedias, el resultado es lo que se ha dado en llamar una economía o, más exactamente, una distribución de los ingresos por trabajo en forma de reloj de arena (*hourglass economy*), de cúspide y base anchas y cintura estrecha, aunque también podríamos llamarla *diabólica*, por su estructura de diábolo (en vertical) y sus endemoniados efectos. Es la tónica general de las últimas décadas en los países de la OCDE, aunque se dan variaciones según la escasez relativa de los títulos académicos superiores<sup>52</sup>. Volveremos sobre esto al tratar de las desigualdades en el último capítulo.

Otra consecuencia más elemental, en fin, es que los empleos requieren, en todo caso, un nivel creciente de competencias digitales. El último

---

<sup>51</sup> IVIE, 2011, 2012.

<sup>52</sup> OECD, 2015f.

*Panorama de la tecnología de la información* de la OCDE, de 2010, estimaba los puestos de trabajo centrados en las TIC, en el sector empresarial, para 2008, en el 5,48 % para el conjunto, con un máximo del 9,3 % en Finlandia, pero un 3,59 % en España, que solo aventajaba a Grecia y Portugal<sup>53</sup>. El porcentaje de trabajadores ocupados que utilizan en su puesto de trabajo un ordenador conectado a Internet pasó, en la UE27, del 34,5 % en 2005 al 43,8 % en 2011, en España del 33,5 al 43,3 %<sup>54</sup>. De acuerdo con los datos de PIAAC (el PISA *para adultos*), los trabajadores españoles presentan, entre veintidós países comparados, el segundo nivel más bajo en competencia digital (257,5 puntos frente a la media de 275,7) y el tercero más bajo en su uso (2,26 frente a 2,47)<sup>55</sup>. Toda una tarea por delante.

## 2.2. De la pizarra y el libro a la galaxia Internet

La lengua es una característica ubicua de la especie humana (no se conocen grupos humanos sin lengua, que parece haber surgido en múltiples puntos de manera independiente), pero la escritura es un producto artificial y contingente que, en la versión más generosa, y con desiguales resultados, apenas lo habría hecho en media docena de focos. Los niños aprenden a hablar sin esfuerzo, pero leer y escribir lo exige, y mucho.

La escuela ha estado siempre marcada por la lectoescritura, y la escuela de masas por la imprenta. Por más que su terminología provenga de la épica cultural grecolatina, su germen no ha de buscarse en la academia platónica o el liceo aristotélico (mezclas de gimnasio, club social y tertulia filosófica), sino más bien en las escuelas romanas de primeras letras, en que el *magister ludi* enseñaba a los alumnos a labrar letras y números con el *stylus* (un punzón) en la *tabula* (un pizarrín de cera), y en las escuelas medievales. Téngase en cuenta que la escuela no nació como una institución con otro propósito: el trabajo se aprendía en el tajo, la participación comunitaria en la plaza, la vida familiar en el hogar; ni

---

<sup>53</sup> OECD, 2010: cap. 3, fig. 3.1.

<sup>54</sup> OECD, 2012: cap. 4, fig. 4.8.

<sup>55</sup> OECD, 2015f: cap. 2, fig. 2.9.

siquiera era una institución de custodia, pues las formas extensas de familia no la necesitaban. Su eficacia se reducía a las dos cosas que no se podían aprender adecuadamente en otro lugar: la lectoescritura y, en menor medida, la religión institucionalizada. Por lo demás, las religiones institucionalizadas del entorno cultural grecolatino son, no por casualidad, las *religiones del libro*. Solo que, a la espera de la imprenta, el saber depositado en los libros apenas podía llegar directamente y con dificultades a muy pocos –condicionado por la eficacia y la eficiencia de los escribas– y, de manera indirecta, oralizado en diversas formas, desde la *lectio* a los cánticos, a muchos, nunca a todos y, por lo general, tampoco a la mayoría.

La modernización cambia radicalmente el panorama. Por un lado, la economía, la política y la religión pasan a requerir cierto nivel de lectoescritura. La economía lo hace porque el desplazamiento del campo a la ciudad, de la agricultura a la industria, del trabajo en familia al integrado en organizaciones, de las tradiciones centenarias a las técnicas innovadoras, etc., exigirá a un número creciente de trabajadores, en un número creciente de situaciones, aunque sea a niveles básicos, el manejo de símbolos abstractos, es decir, cifras y letras, y lo hará también, consecuentemente, en los procesos de aprendizaje formal o informal. La política, porque el uso generalizado y competente de una lengua común sirve de base para la elaboración, transmisión y conservación de una tradición nacional, y porque el aumento de la complejidad y la interacción sociales, en un entorno más amplio que las comunidades primarias e inmediatas, requiere una normativización más densa, expresada en la ley, que tiene como condición de eficacia y legitimidad la presunción de su conocimiento por los sometidos a ella, y por tanto de la lectura (algo patente desde la condición de *promulgata* que le exige Aquino hasta el principio hoy común de que su ignorancia no excusa su incumplimiento). La religión, en fin, porque el principio de justificación por la fe proclamado por Lutero exige que todos los creyentes puedan entender e interpretar por sí mismos las sagradas escrituras, lo que tiene la condición previa de poder leerlas; el sacerdocio ministerial del catolicismo es sustituido por el sacerdocio universal del protestantismo y, con ello, las escuelas monacales, abaciales, etc., ocupadas hasta entonces de reproducir el primero, habrán de dejar paso a las escuelas generales (*públicas*,

como se las llama en lengua inglesa, con el mero sentido de abiertas a todos), destinadas a producir el segundo.

Pero poco o nada de esto habría sido posible sin la imprenta de Gutenberg, que antecede a la Reforma, a las monarquías absolutas y, cómo no, a la Revolución Industrial y a los Estados-nación, y que va a ser el instrumento por excelencia de la educación, desde las universidades hasta la escuela universal. Desde el *Orbis Sensualium Pictus* hasta los libros de texto de última generación (quizá la última en todos los sentidos, al menos para el libro escolar impreso), la escuela ha girado en torno a la reducción de la comunicación a la lectoescritura y del saber al contenido del libro de texto. El libro de texto es la encarnación fundamental y a veces única de leyes educativas, planes de estudio, disciplinas y programas. Es verdad que la mayor parte de la comunicación en el aula es oral (docentes que explican, discentes que responden), pero su origen sigue siendo el libro. No es la necesidad pragmática, ni el ejercicio profesional, ni la exploración, ni la comunidad de práctica, sino el libro. Lo sabe bien todo profesor y lo sabe mejor todavía el editor; también sabe, en particular, todo alumno, cuánto depende su actividad del libro de texto, y lo sabe de otra manera su familia, aunque seguramente ni uno ni otra imaginan cuánto del resto de las actividades de aula depende a su vez de otro libro, el libro del profesor.

Francis Bacon proclamó que cuatro grandes inventos (todos chinos, por cierto): brújula, pólvora, papel e imprenta, habían «alterado el aspecto y el estado del mundo»<sup>56</sup>; huelga añadir que los dos últimos desembocaron en el libro (y en la prensa, pero esa es otra historia), y Gutenberg ha sido repetidamente seleccionado como la figura más importante del segundo milenio (en el anterior habría tenido que competir con los profetas, con las cartas marcadas) en las más populares clasificaciones: *1000 Years, 1000 People*<sup>57</sup>, Bio Channel, *Time/Life*... Todo lo que se diga sobre el lugar del libro en la escuela, no solo por sí mismo, sino por cómo ha condicionado su mensaje, su forma de comunicación, su estructura material, su componente profesional, su organización cotidiana, será poco.

---

<sup>56</sup> Boruchof, 2012.

<sup>57</sup> Gottlieb *et al.*, 1998.

Marshall McLuhan se refirió a ese nuevo entorno escolar y social como la *galaxia Gutenberg*, una acertada metáfora para su ubicuidad, su penetración, su carácter envolvente, incluso su expansión. Pero *todo lo que era sólido...* Ahora no solo lo que era papel y tinta se desmaterializa (pasa de átomos a bits, como diría Negroponte<sup>58</sup>) y se traslada literalmente al aire (fluye por vía *inalámbrica* o se almacena *en la nube*), sino que transforma y se lleva consigo todo el andamiaje del que se sirvió o, peor, lo torna obsoleto. Y entonces surge la pregunta de si tal galaxia no habrá sido, simplemente, el *paréntesis Gutenberg*<sup>59</sup>; o, en otros términos, el interrogante de cómo están cambiando y van a cambiar el aprendizaje, la educación, la enseñanza y la escuela misma, una vez liberados del condicionante de la imprenta.

Aunque la verdadera pregunta podría también ser otra: por qué no han cambiado apenas, o por qué no han cambiado ya. En el mundo latino suele acudirse al chiste sobre el monje hibernado en el siglo xv que, despertando en el xxi, enloquecería ante un quiosco de prensa o una fábrica pero se encontraría en casa en un aula; en el mundo anglosajón, de menor legado monacal, se recurre a Rip van Winkle, el personaje que da nombre al relato de Washington Irving, un granjero cuentacuentos, muy querido de los niños (nótese el parecido con un maestro), que se embriaga en la América colonial y despierta, veinte años más tarde, en la república ya independiente para no entender nada, pero a quien dos siglos y medio más no habrían descolocado si lo hubiera hecho en una escuela. La pregunta es: ¿cómo sobrevive todavía, casi incólume, la institución escolar, precisamente ella? Una notable proporción de empleos ha desaparecido, otros han aparecido por vez primera y muchos más se han visto transformados por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación. Los hogares del mundo desarrollado, y no tanto, albergan un número creciente de dispositivos capaces de procesar información. El ocio infantojuvenil y adulto gira cada vez más en torno a dispositivos informáticos y juegos digitales, residentes o en la red, hasta el punto de que su volumen de negocios dobló en 2014 los ingresos del cine en taquilla. La escuela, en cambio, se mantiene en sus

---

<sup>58</sup> Negroponte, 2000.

<sup>59</sup> Pettitt, 2007.

trece y básicamente rechaza, elude o trata de domesticar la tecnología de hoy para hacer lo mismo que ya venía haciendo. El rechazo fue ya, en su día, la respuesta a inventos tan discretos como la pluma fuente (estilográfica) y el bolígrafo (pocos lo recordarán, pero no debían sustituir al plumín), la regla de cálculo y la calculadora (el cálculo debía ser mental) o el estilografo/*rotring* (el dibujo debía ser un ejercicio de pulso). Tecnologías como la televisión o el vídeo, el ordenador (del profesor) y el proyector, ahora la pizarra digital (a veces) interactiva, o el procesador de textos han sido incorporadas como meros complementos añadidos a las viejas formas de trabajar de profesores y alumnos, puede que incluso degradándolas sin más (el profesor ya no necesita la caligrafía ni la capacidad de dibujar de antaño, pues la diapositiva incluye perfectos tipos de imprenta e imágenes facsímiles, ni el alumno el mismo conocimiento de ortografía, pues el corrector ortográfico incorporado le hace ya el trabajo).

Y la respuesta es relativamente sencilla en su núcleo, aunque compleja en sus muchas implicaciones, por lo que solo podremos ir desgranándola en sucesivos capítulos. El núcleo es este: porque la escuela es una institución obligatoria, imprescindible, ventajista y sin alternativa clara. La obligatoriedad es obvia, aunque tendamos a ver solo su reverso, el derecho (imagínese que la popular consigna: *la educación no es una mercancía, sino un derecho*, terminara en... *una obligación*, o incluso *una imposición*). La imprescindibilidad se basa en que numerosas ocupaciones, entre ellas la mayoría de las más deseadas, tienen las credenciales como requisito inexcusable y, del resto, en la mayor parte los empleadores recurren también a ellas como indicador, filtro o *proxy* a la hora de reclutar a los empleados, aunque sean innecesarias. La ventaja, en que su público es menor de edad, infantil, condicionado por su dependencia y por su deseo de complacer a los adultos. La falta de alternativas se debe a que, de momento, las crecientes oportunidades de aprendizaje no escolar no vienen acompañadas de sistemas de acreditación fiables y reconocidos, y para la custodia masiva y barata de la infancia no se ha inventado opción alguna.

*Eppur si muove*. Torres más altas han caído, o lo están haciendo aceleradamente ante nuestros ojos: la mayor parte de la prensa escrita, arrinconada por Internet; la vieja política elitista y mediática, hostigada por las redes; la publicidad comercial, obligada a mendigar nuestra atención; los departamentos de atención al cliente, forzados a buscar su aprobación... En todo caso, la escuela es la escuela, no un parque. Es una institución propedéutica, justificada (o no) por su papel en la preparación de los jóvenes para la vida adulta en todas las esferas. Y el mundo que espera a los jóvenes cuando salgan de ella es el de un nuevo entorno digital, transmedia, muy distinto del antes presupuesto y moldeado por la escritura, la imprenta y el libro. Las tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos medios digitales, los servicios de relaciones sociales o las comunidades en línea no pueden verse ya como añadidos, sea como herramientas opcionales que pueden traerse o no a la escuela, como se opta por recurrir o no a un retroproyector, a un diccionario o a una representación teatral, ni como fenómenos del exterior, o a los que cabe prestar o no atención según la relevancia que se les atribuya, como podría hacerse sobre los efectos nutricionales de las grasas saturadas, las guerras civiles del mundo árabe o la saga de Harry Potter.

El entorno digital es eso, un nuevo entorno. Si McLuhan pudo afirmar que los medios son extensiones del hombre, de nuestros sentidos (del oído, de la vista, etc.)<sup>60</sup>, hoy debemos asumir que el conjunto de los medios (nuevos y viejos), más la fungibilidad de todos ellos en el formato digital y su consecuente hibridación transmedia, más la conectividad con independencia del tiempo y el espacio, más las redes y comunidades que se apoyan en ellos, más el constante proceso de innovación que propician, más..., constituyen un nuevo entorno, en muchos aspectos enteramente nuevo y distinto de los anteriores (el tercer entorno, lo llama Echeverría, después del campo y la ciudad)<sup>61</sup>, una ecología emergente<sup>62</sup>, para la que la escuela debe preparar a todos. Un nuevo entorno no ya en el sentido distante y prescindible que dan a la palabra las guías

---

<sup>60</sup> McLuhan, 1964.

<sup>61</sup> Echeverría, 1999.

<sup>62</sup> Postman, 2009; Rainie & Pew, 2013.

turísticas («el entorno incomparable»), sino en el mucho más próximo, denso e ineludible que le otorgan, por ejemplo, la etnografía (la cultura como entorno constitutivo) o la gerontología (el propio cuerpo como entorno). Despedir a un alumno de la escuela sin esta preparación es, *mutatis mutandis*, como abandonar a alguien en medio de la naturaleza sin un curso de supervivencia.

Y, como resulta omnipresente e inevitable, el nuevo entorno no podía dejar de penetrar en la escuela, unas veces por invitación y otras por las rendijas, pero siempre entrar. Se ha prohibido el uso de Wikipedia, el copia y pega, los móviles, las redes, etc. Se ha demonizado Internet por su peligrosidad, su banalidad, su inmoralidad, su falta de privacidad... Pero ha llegado a la escuela. Lo ha hecho a través de políticas públicas más o menos ambiciosas, desde el viejo Plan Atenea hasta la reciente Escuela 2.0, pasando por una nutrida y variada sucesión de programas autonómicos no siempre distinguibles de los nacionales; lo ha hecho en multitud de centros privados y concertados que, además de sus proclamadas nuevas posibilidades, han visto en la introducción de las TIC un factor de competitividad y un elemento de distinción; lo ha hecho por las incontables iniciativas de docentes aislados, pequeños grupos, equipos directivos y redes profesionales más o menos entusiastas de los nuevos medios y dispuestos a afrontar las inercias y resistencias de su ambiente laboral e institucional; y lo ha hecho, aun siendo mal recibido, de la mano del alumnado, de su condición de *nativos digitales*, de su entusiasmo por los *gadgets*, de su pronta conciencia de que el ordenador y la red hacen más eficaz y eficiente su trabajo escolar (al menos en casa), de su disposición a ayudar a sus profesores y de la evidencia, en fin, de que ellos ya habitan en ese mundo que la escuela tarda tanto en aceptar. Pero la cuestión es si la institución, en conjunto, está o no a la altura de sus posibilidades y las necesidades de su público, y ahí el balance es más bien pobre.

¿Hasta dónde debería llegar la institución en esto? Pues hasta el mismo punto que se fijó como objetivo ante la primera ola de la modernización, el segundo entorno o la galaxia Gutenberg: hasta capacitar enteramente a todas las personas para desenvolverse como trabajadores, como ciudadanos, como consumidores, como participantes en la vida social. Esto es

lo que se ha dado en llamar alfabetización digital<sup>63</sup>, nuevas alfabetizaciones<sup>64</sup> (*new literacies*), multialfabetización<sup>65</sup>, fluidez digital<sup>66</sup>, alfabetización mediática<sup>67</sup>, competencias digitales, etc. Hay muchas posibles definiciones de estas competencias, o de esta nueva alfabetización (o *alfanumerización*), generalmente compatibles o parecidas y que se distinguen, si acaso, por su mayor o menor ambición, pero, explícita o implícitamente, todas asumen o convergen en la idea de que, ante la sobreabundancia de información, hay que saber buscar y encontrar, verificar y valorar, seleccionar y ponderar, sintetizar y analizar, registrar y comunicar, etc., lo que requiere y se traduce en conocimiento. Las propuestas menos ambiciosas, que son también las que más fácilmente penetran en la escuela y son asumidas por la mayoría de los docentes (en realidad, apenas reacciones a la presión del entorno), se centran en la evitación de los peligros más conocidos, a menudo exagerados: adultos predadores, robo de datos, estafas, círculos sectarios, consumos indeseables, ciberadiciones (aunque no se sepa muy bien en qué consisten), piratería (aunque aquí solo peligran los *royalties*), etc.<sup>68</sup>. Las propuestas que podemos calificar de proactivas, no meramente reactivas, son efectivamente del género *alfabetización*, en su mayoría centradas en una estimación de qué competencias, habilidades o conocimientos básicos requiere desenvolverse en el nuevo entorno como ciudadano, trabajador, consumidor... Las más ambiciosas, en fin, sugieren que el alumnado penetre en el corazón mismo de esta capa añadida y, a la vez, determinante: la programación o, en términos más amplios, las ciencias de la computación.

Esta última propuesta merece particular atención. Por supuesto, no se trata de que todos se conviertan en programadores, sino de hasta qué punto hay que entender en qué consiste esta, cómo funciona y hasta dónde alcanza, para comprender las nuevas implicaciones del nuevo entorno digital. Ha habido pronunciamientos sonoros en este sentido, como el manifiesto publicado por John Naughton<sup>69</sup> o las iniciativas de

---

<sup>63</sup> Gilster, 1997.

<sup>64</sup> Lankshear & Knobel, 2009.

<sup>65</sup> Cope y Kalantzis, 2010.

<sup>66</sup> Bartlett y Miller, 2011.

<sup>67</sup> Potter, 2004; Yanofsky, 2005.

<sup>68</sup> Eurydice, 2011.

<sup>69</sup> Naughton, 2012.

Google, Code.org, o, por estos pagos, algunas del tipo de Programamos o ConMásFuturo<sup>70</sup>. El argumento lo resumió magistralmente Douglas Rushkoff en el título de un artículo: «O programas, o te programan»<sup>71</sup>. No hace falta ser programador pero sí, como argumenta Gillmor, estar en condiciones de poder comunicarse con los programadores. En la perspectiva más inmediata se puede hacer una enumeración tan amplia como se quiera de las virtudes de entender *algo* sobre qué es y cómo funciona el código: distinguir un correo maligno por su encabezado, poder pasar de los estrechos límites de una interfaz gráfica a las posibilidades más amplias de la línea de comandos, entender o al menos intuir lo que hay detrás de los sistemas informatizados, etc. En una perspectiva de mayor alcance hay que señalar tanto la conveniencia de promover el interés por aprender y trabajar en programación, que sin duda será el sector estrella en la creación de empleo de calidad, como las virtudes propedéuticas de la programación; en particular, incorporar las ciencias de la computación al currículum general podría facilitar el interés por las mismas entre las mujeres, hoy claramente infrarrepresentadas en la profesión (pese a que entre las pioneras descollaron las mujeres, desde Ada Lovelace hasta las seis que programaron el ENIAC). Considerada la programación como un *contenido*, resultaría difícil explicar por qué todo alumno debe acceder a la universidad, o tal vez abandonar el sistema educativo, con nociones de química, pero no de programación; considerada como un *método*, se le pueden atribuir, acumuladas, todas o la mayoría de las funciones formativas y propedéuticas que suelen atribuirse al latín, la lógica y la matemática general (una diferencia, ciertamente, es que el latín nos conecta con una parte del pasado, mientras que la computación lo hace con el futuro).

Por lo demás, es algo que muchos niños y adolescentes ya hacen, vía autodidaxia, para configurar y personalizar sus sitios y blogs, para prolongar u obtener ventajas en los videojuegos, editar audiovisuales, etc.; lo que cuesta entender es a qué espera la escuela. De los treinta y seis sistemas escolares considerados en el informe de Eurydice de 2011, veinticuatro lo sugerían de algún modo para la secundaria general (lo que no quiere

---

<sup>70</sup> code.org, programamos.es, conmasfuturo.es.

<sup>71</sup> Rushkoff, 2010.

decir que los centros lo implementaran) y solo seis para la primaria<sup>72</sup>. Afortunadamente, no todos esperan: en la UE, Estonia y algunos *Länder* alemanes ya la han introducido con carácter general, y Finlandia, el Reino Unido y Francia se proponen hacerlo de inmediato; algo por delante van Corea del Sur, Singapur, Israel, Australia y parte de los Estados Unidos; en España están arbitrando medidas, al menos, las comunidades autónomas de Navarra (en Matemáticas de EP), Madrid (una nueva asignatura en la ESO), Cataluña (mSchools) y Galicia (formación docente). La resistencia de la institución y de la profesión es, no obstante, generalizada.

\* \* \*

¿Dónde se sitúan España y su sistema educativo en este entorno? La Unión Internacional de las Telecomunicaciones (UIT/ITU) elabora un Índice de Desarrollo de las TIC (IDT/IDI), que no hace falta detallar aquí, en el que España ocupa la vigésimo octava posición<sup>73</sup>. No es ni para batir palmas ni para rasgarse las vestiduras si se tiene en cuenta que somos la decimotercera o decimocuarta economía mundial (según la clasificación que se elija) por nuestro PIB total, pero estamos entre los puestos veintiocho y treinta y uno en PIB per cápita<sup>74</sup>, en el puesto treinta y dos por desarrollo educativo general y en el veintidós por la proporción de titulados superiores de 25 a 34 años<sup>75</sup>. El Indicador de la Sociedad y la Economía Digitales (ISED/DESI) elaborado por la UE, que se basa en la conectividad, el capital humano, el uso, la integración económica y los servicios públicos digitalizados, sitúa a España en el puesto catorce entre los veintisiete países que la integran, justo por encima de la media (y de Francia, si eso consuela o relaja a alguien)<sup>76</sup>.

---

<sup>72</sup> Eurydice, 2011: B6.

<sup>73</sup> UIT, 2014.

<sup>74</sup> ONU, 2015.

<sup>75</sup> UNDP, 2013.

<sup>76</sup> DAE, 2015.

De acuerdo con Eurostat, el 74 % de los hogares tienen acceso a Internet, algo por debajo de la media de la UE28, que es del 81 %; la utilizan diariamente el 60 % de las personas de 16 a 74 años, frente al 65 %; en cambio, es comparativamente alto el porcentaje de quienes acceden en movilidad (fuera del trabajo y de casa, con dispositivos móviles o portátiles), 62 frente al 51 %, y el de quienes participan en redes sociales, 51 frente a 46 %, o para compartir archivos, 20 frente a 15 %; pero vuelve a ser inferior el de quienes compran bienes o servicios por la red, 37 frente a 50 %<sup>77</sup>. En resumen, menos conectividad, menos acceso, menos comercio, más redes sociales y más piratería. En el trabajo accede a Internet el 26 % de los adultos de 16 a 74 años (frente al 32 % en la UE28, aunque este indicador viene marcado por el desempleo), utiliza la computación en la nube el 14 % de las empresas (19 % en la UE28) y el sector TIC representa en torno al 2 % de la población ocupada, frente al 3 % en la UE y el 4 % en el área del euro<sup>78</sup>.

Cuando pasamos al ámbito de la formación, aun se pierde algo más de brillo. Aunque participó en el estudio PIAAC, España eligió quedarse fuera del módulo sobre competencias en entornos ricos en tecnología, lo que habría proporcionado más y mejor información, pero tenemos, no obstante, algunos indicadores: por ejemplo, un 17 % de adultos sin experiencia alguna con ordenadores (frente al 8 % de la media PIAAC) y un 6,2 % de fracaso en la parte TIC de la prueba común (frente al 4,9 % de media). En general, los trabajadores españoles declaran un uso menos frecuente, en su vida cotidiana, de herramientas como el correo electrónico, algo que refleja claramente el porcentaje de los que no usan nunca el correo electrónico (37 %, frente a una media del 21 %) o Internet para entender mejor asuntos cotidianos como salud o finanzas (37 frente a 21 %), no realizan transacciones comerciales (61 y 31 %) y no manejan hojas de cálculo (71 y 59 %) ni procesadores de texto (52 y 37 %). Estas diferencias se mantienen en el trabajo para el uso de ordenadores en general (seguimos con quienes nunca lo hacen: 55 y 40 %), para entender mejor asuntos del trabajo (55 y 39 %), en transacciones (82 y 69 %), hojas de cálculo (64 y 51 %) y procesadores de texto (57 y 42 %)<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup> Eurostat, 2015b.

<sup>78</sup> Eurostat, 2015c.

<sup>79</sup> OECD, 2015c.

Si nos ceñimos al ámbito escolar, nos encontramos, de nuevo, con el inconveniente de que España tampoco participó en el más importante y reciente estudio, ICILS, realizado por la IEA en 2013<sup>80</sup>, dedicado de manera expresa a medir la competencia digital o, en los términos de los autores, la alfabetización informacional. Pero hay otros estudios comparados. Aunque su objetivo no eran las competencias digitales en sí mismas, PISA 2009 añadió a la lectura en papel la lectura en pantalla, evaluándolas de forma diferenciada. De manera general, las puntuaciones de todos los países en lectura digital se mantienen muy próximas a las obtenidas en soporte impreso, pero algunos ascienden o descienden un poco<sup>81</sup>. España desciende muy ligeramente: mientras que nuestra puntuación media en papel es de 480, en pantalla cae a 475; la nota destacable es que, si diferenciamos por sexos, los chicos se mantienen en 466 y las chicas caen de 485 a 475 (la media de los países de la OCDE participantes es, en ambos soportes, 499). Las chicas, pues, pierden parte de su ventaja lectora, probablemente porque la compensa en parte cierta desventaja ante la pantalla. La caída es mayor en los segmentos de peores resultados: de 327 a 308 para el quinto percentil y 363 a 347 para el primer décimo, lo que significa que la lectura en pantalla discrimina más que en papel o, dicho de otro modo, que la escuela reparte peor la capacidad de manejar bits que la de manejar átomos<sup>82</sup>. Volveremos en seguida sobre esto.

España también participó en uno de los estudios más ambiciosos hasta la fecha, enfocado a la introducción de las TIC en los centros de enseñanza: la encuesta europea ESSIE (*European Survey of Schools. ICT in Education*). ESSIE no midió la competencia digital, pero sí los factores considerados importantes para la introducción de las TIC en las escuelas (equipamiento, conectividad, formación, soporte) y su introducción efectiva (proyectos, prácticas). ESSIE llegó a algunas conclusiones, para el conjunto de los países estudiados, que podrían considerarse descorazonadoras, como que «no se encontró ninguna relación general entre la provisión de elevados niveles de infraestructura y el uso, la confianza o las actitudes de alumnos y profesores»<sup>83</sup>. O que «la mayoría de los

---

<sup>80</sup> Fraillon *et al.*, 2014.

<sup>81</sup> OECD, 2012b.

<sup>82</sup> OECD, 2009.

<sup>83</sup> ESSIE, 2013: 9.

profesores están familiarizados con las TIC para la enseñanza y el aprendizaje desde hace años, pero siguen usándolas, ante todo y sobre todo, para preparar sus clases. Pocos las usan –y aun esos de forma limitada– para trabajar con los estudiantes durante las lecciones, y todavía menos para comunicarse con los padres o para ajustar la distribución del trabajo de los alumnos entre la escuela y el hogar de maneras nuevas»<sup>84</sup>. En definitiva, ESSIE venía a constatar que los supuestos grandes obstáculos a la utilización de las TIC, en concreto la infraestructura y la formación del profesorado, no parecían ser el mayor problema, pues los avances en ellos no se traducen en avances correspondientes, ni cuantitativos ni cualitativos, en su uso. A esto cabría añadir, aunque ESSIE misma no lo dijera así, que otro tanto sucede con el soporte técnico<sup>85</sup>.

Pero veamos algo más despacio el caso español. ESSIE explora la situación de los alumnos en el cuarto año de escolaridad (4.º curso de Educación Primaria en España), el octavo (2.º de la ESO) y el undécimo, subdividido este en enseñanza general y profesional (1.º de Bachillerato y 1.º de los Ciclos Formativos de Grado Medio), y compara datos de veintisiete sistemas escolares. En cuanto a ordenadores, España se sitúa siempre por encima de la media de la UE, con 3, 3, 4 y 3 alumnos por ordenador, respectivamente, en las distintas etapas citadas (la media de la UE es de 7, 5, 4 y 3); por ordenador conectado a Internet son 5, 7, 4 y 10 alumnos (20, 14, 14 y 8 en la UE); por pizarra interactiva son 47, 77, 111 y 143 (111, 100, 167 y 167 en la UE); por proyector, 30, 42, 33 y 23 (67, 43, 37 y 36 en la UE); en centros con banda ancha estudian 97, 100, 99 y 99 % de los alumnos (92, 95, 96 y 93 en la UE); con entorno virtual de aprendizaje 55, 82, 82 y 87 % (27, 61, 61 y 64 % en la UE). A partir de estos y algunos otros indicadores, ESSIE distingue tres tipos de centros en términos de equipamiento: 1, buen equipamiento y conexión rápida; 2, peor equipo y conexión lenta, y 3, el mismo (peor) equipamiento y sin conexión: el alumnado español se encuentra claramente por encima del de la UE en primaria, secundaria y formación profesional, solo ligeramente por debajo en el bachillerato.

---

<sup>84</sup> ESSIE, 2013: 10.

<sup>85</sup> Fernández Enguita, 2014.

Cuestión distinta es la frecuencia de uso de las TIC en el aula. En las cuatro poblaciones consideradas, se usan más del 25 % de los días de clase en las aulas a las que acuden, respectivamente, 29, 27, 32 y 59 % de los alumnos (29, 32, 32 y 50 % en la UE). Se usan directamente para el aprendizaje en las aulas (prescindiendo ahora de primaria, donde es más infrecuente) a las que acuden 52, 50 y 66 % de los alumnos (53, 51 y 64 % en la UE); los móviles propios de los alumnos (BYOD), en las aulas del 18, 21 y 37 % (28, 35 y 46 % en la UE); no usan nunca o casi nunca un ordenador en el aula 22, 28 y 18 % (20, 21 y 15 % en la UE). Los mencionados indicadores y otros que sería ya tedioso añadir apuntan siempre en la misma dirección: la infraestructura (equipos y conectividad) no se traduce en uso. La relativa ventaja española en infraestructura, producto de las políticas públicas (en particular, el programa Escuela 2.0 y sus adaptaciones autonómicas), se diluye en la mediación de centros y profesores y llega poco a los alumnos. Falta decir que tampoco es un problema de formación, al menos no en cantidad, pues los profesores españoles declaran una participación muy elevada. De nuevo para los cuatro niveles y en el mismo orden habrían participado en formación en su propio tiempo (que en la jerga profesional quiere decir fuera del horario lectivo) 78, 82, 76 y 80 % de los docentes (70, 74, 72 y 71 % en la UE); proporcionada desde el propio centro, 75, 63, 61 y 44 % (40, 51, 44 y 41 % en la UE); en comunidades virtuales, 30, 36, 35 y 35 % (25, 31, 28 y 28 % en la UE); en cursos pedagógicos sobre TIC, 70, 64, 58 y 41 % (47, 53, 42 y 38 % en la UE); específica para su asignatura, 22, 37, 31 y 33 % (21, 33, 25 y 27 % en la UE); se han formado más de seis jornadas en dos años (aquí, ya, España lo encabeza todo), 76, 76, 73 y 65 % (48, 61, 45 y 49 % en la UE); sin embargo, el nivel de confianza en sí mismos (autoconfianza) de nuestros docentes en el manejo de las TIC, en una escala de 1 a 4, es de 2,85, 2,97, 3,06 y 3,21 (2,98, 3,00, 3,01 y 3,16 en la UE), y el de los estudiantes, desde secundaria, 2,57, 2,86 y 2,65 (2,65, 2,88 y 2,78 en la UE). En resumen: muchos medios y pocos resultados, o sea, poca eficiencia (y poca eficacia).

\* \* \*

Cuando el mundo comenzó a asistir al desarrollo galopante de la informática primero y de Internet después, no tardó en surgir la alarma por las desigualdades sociales en el acceso a las mismas. Pronto se anunció la divisoria entre *info-ricos* e *info-pobres*<sup>86</sup>, poseedores y no poseedores (*haves* y *have-nots*<sup>87</sup>) de información o de los nuevos medios, y se anunció la apertura de una divisoria, fractura o *brecha digital*<sup>88</sup>, y la preocupación mutó en alarma, incluso en motivo para el rechazo, en el mundo educativo. Había sido un trabajo de siglos escolarizar de manera efectiva a la totalidad de la infancia y la adolescencia, y de decenios al menos llegar a hacerlo en condiciones equiparables, y estábamos, por así decirlo, discutiendo los flecos del problema, por ejemplo la gratuidad de los libros de texto, cuando la intrusión repentina de la tecnología amenazaba con establecer una división radical entre las familias, las clases sociales, los grupos étnicos, los centros educativos<sup>89</sup>. Después de todo, un ordenador era (y es) más caro que un libro y tenía (aunque eso está menos claro) una vida más corta. La primera visión de la brecha digital se centraba en el acceso: básicamente, tener o no un ordenador y tener, o no, conexión a Internet. Esto podía sofisticarse, pues hay ordenadores y ordenadores, generaciones de ordenadores, ordenadores y periféricos, ordenadores compartidos por toda la familia o verdaderamente personales, banda ancha y no tan ancha<sup>90</sup>...

Pronto se vería además que una cosa era el acceso y otra el uso. Así como hay literatura de calidad y fotonovelas, buena música y *bacalao*, series televisivas a la altura del mejor cine y telebasura..., los ordenadores y la red admiten múltiples y variados usos, por lo que distintos usuarios, y distintos grupos sociales, pueden emplearlos para crear o para consumir, para aprender o para jugar, para ampliar su horizonte o para restringirlo. Nacía así la idea de la brecha digital *secundaria*, no ya en el acceso, sino en el uso<sup>91</sup>. Una idea con una base sólida, aunque tiene cierto interés interrogarse sobre por qué no surgió en su día,

---

<sup>86</sup> Haywood, 1995.

<sup>87</sup> Wresch, 1996.

<sup>88</sup> NTIA, 1998, 1999.

<sup>89</sup> Sutton, 1991; Hicking-Hudson, 1992; Battle, 1999.

<sup>90</sup> DiMaggio y Hargittai, 2001.

<sup>91</sup> Hargittai, 2001.

incluso en y desde la escuela misma, en relación con los medios de comunicación, o con la imprenta, o con la propia escuela. Después de todo, nunca han faltado ni literatura descerebrada, ni música hortera, ni prensa amarilla, ni telebasura, ni profesores tóxicos, pero poca gente ha pensado que hubiera por ello que evitar la difusión del libro, el disco, las ondas hercianas o las aulas.

La brecha digital originaria, o brecha primaria, ha resultado ser relativamente efímera. En su sentido más laxo, no ha desaparecido ni desaparecerá, pues las distintas capacidades económicas siempre se traducirán en distintas posibilidades de acceso al entorno digital en general y a sus últimos avances en particular. La cuestión es que el ritmo de difusión de las tecnologías asociadas ha resultado ser espectacularmente más rápido que el de cualquier tecnología anterior. Si la telefonía fija, por ejemplo, tardó cien años en alcanzar el nivel de saturación, el teléfono móvil ha tardado veinte y se estima que el teléfono inteligente podría tardar la mitad. Según los datos de la UIT, el número de teléfonos fijos por cada cien habitantes en los países desarrollados cuadruplicaba al de los países en desarrollo en 2005 (47,2 y 12,7) y sigue haciéndolo en 2015 (39,0 y 9,4); el número de móviles, en cambio, también era el cuádruple (82,1 y 22,9), pero apenas lo supera ya en un tercio (120,6 y 91,8). Las conexiones fijas de banda ancha eran 12,3 y 1,3, ahora 29,0 y 7,1 (de un factor de 9,1 a 4,1), y las líneas móviles de datos eran (en 2007) 18,5 y 0,8 y son ahora 29,0 y 7,1 (de 23,4 a 2,2). Los hogares con ordenador variaban del 55,5 al 14,6 %, ahora del 80,8 al 32,9 (de un factor 3,8 a un factor 2,3); con conexión a Internet, eran 44,7 y 8,1 %, ahora 81,3 y 34,1 (de 5,5 a 2,4)<sup>92</sup>. Hay, por tanto, brecha primaria, mas sus dimensiones se reducen en una medida y a una velocidad espectaculares. Pero, si el escenario real de la brecha digital es hoy el escenario global, con sus enormes desigualdades de riqueza y desarrollo, el hecho es que la resistencia a la introducción de la tecnología en la escuela en nombre de la brecha surgió en escenarios nacionales, más concretamente en los de los países ricos (los países pobres han visto más bien una oportunidad de generalizar recursos educativos más rápidamente con menos medios). Y, en los países ricos, entre los que a estos efectos se incluye España, estas tecnologías van alcanzando ya el

---

<sup>92</sup> UIT, 2015.

nivel de saturación, es decir, llegando a la gran mayoría de los hogares e individuos y, en lo que nos concierne, de los alumnos. De acuerdo con la *Encuesta sobre equipamiento y uso de las TIC en los hogares*, del INE, en 2014 contaban con ordenador el 75,9% de los hogares y con acceso a Internet el 78,7%, pero aun esta cifra subestima el equipamiento, pues comprende todas las familias, con y sin hijos, incluidas las de mayor edad, algo menos inclinadas al entorno digital; en los hogares de cuatro miembros, por ejemplo, los porcentajes subirían al 93,3 y el 94,4%<sup>93</sup>, y de las viviendas no equipadas solo tres de cada diez lo atribuyen al coste, y el nivel de ingresos del hogar para el que cae sustancialmente el acceso de los niños de 10-15 años es ya el de menos de 900 euros mensuales, es decir, un nivel que requiere protección en todos los aspectos, no solo digital. Hay brecha, sí, pero no consiste en que gran parte de la población no tenga acceso. Hay minorías sin acceso, pero son bolsas marginales, que deben ser atendidas, pero no implican una brecha en sentido propio, no dividen a la sociedad en dos.

Más persistente, sin embargo, resulta la brecha secundaria. Que distintos grupos sociales hacen distintos usos del entorno digital es tan obvio como que ya lo hacían del audiovisual o impreso. La cuestión relevante aquí es qué efectos tiene eso sobre el logro escolar, y la investigación ha deparado, al menos, dos sorpresas. La primera, que entusiasmó a los tecnófobos, más aún a los docentes tecnófobos, es que no solo no hay una asociación directa entre actividad digital y éxito escolar, sino que incluso la hay inversa: a más tiempo en el ordenador, sea en casa o en la escuela, peores resultados<sup>94</sup>. Además, el capital cultural de la familia aparece también en diversas investigaciones en relación inversa con la actividad digital: a mayor nivel educativo de los padres, menos tiempo de los hijos ante el ordenador<sup>95</sup>. En realidad, el asunto es más sencillo de lo que parece, y los datos vienen a confirmar lo que ya se podía intuir. En primer lugar, son los hijos de familias de menor nivel educativo los que, en agregado, más tiempo dedican al mero entretenimiento, sea ante el monitor, el televisor o en la calle, y los que en mayor proporción dedican

---

<sup>93</sup> ETIC-H, 2015.

<sup>94</sup> Van Dijk, 2012.

<sup>95</sup> Area *et al.*, 2012.

ese tiempo a las redes sociales (el equivalente de dedicarlo a la pandilla, es decir, al grupo de iguales); y suelen ser también esas familias las que menos apoyo escolar pueden darles, menos control tienen sobre su tiempo extraescolar y peor relación tienen con su escuela. En cuanto a los usos escolares, es demasiado frecuente que vaya a parar al ordenador el alumno con mayores dificultades, sea para realizar ejercicios repetitivos o para que mate el tiempo sin distraer a los demás.

La segunda sorpresa es que hay tipos de actividad digital que sí tienen una relación positiva directa con el logro escolar, tipos que, por cierto, también la tienen con el capital cultural de la familia. El primero es, más que un tipo, la variedad de ellos, es decir, la variedad de actividades realizadas con el ordenador o ante Internet<sup>96</sup>; el segundo son los videojuegos, que no solo presentan esa asociación positiva<sup>97</sup>, sino que cada vez están siendo más favorablemente considerados, desde la propia pedagogía<sup>98</sup>, como instrumentos susceptibles de aplicación a contenidos diversos, altamente motivadores, muy diversificables y personalizables y de gran valor formativo y propedéutico.

Pero la pregunta crucial es otra: si hay una brecha social, de causas tanto económicas como culturales, que afecta tanto al acceso (primaria) como al uso (secundaria): ¿no corresponde justamente a la institución escolar cerrarla, minimizarla o reducirla, como hasta hoy se le había encomendado hacerlo en el entorno impreso? Pero ¿cómo va a hacerlo si la propia institución es hostil al nuevo entorno y si los avances en equipamiento y otros insumos no se traducen en avances en el uso y los resultados? Si la institución y los centros escolares son las organizaciones menos receptivas a la innovación tecnológica, si los profesionales de la educación dominan poco las nuevas herramientas y las usan solo para su propio trabajo fuera del aula (su *back office*), ¿quién va a ayudar a los alumnos que se encuentran en desventaja a la hora del acceso o del uso? ¿No estaremos ante otra brecha específica, entre la institución y su medio, entre la profesión y su público, entre educador y educando, digamos una brecha *terciaria*, que ella misma dificulta salvar lo que que-

---

<sup>96</sup> Biagi y Loi, 2012.

<sup>97</sup> Rosas *et al.*, 2003.

<sup>98</sup> Gee, 2003.

da de la brecha primaria y cerrar la brecha secundaria? ¿No estaremos, simplemente, ante la vieja incapacidad de la escuela para generar igualdad, ahora agravada por la irrupción de una tecnología del aprendizaje y el conocimiento que los docentes, a diferencia de la lectoescritura, no dominan?

## CAPÍTULO 3

# Una época transformacional, neomoderna

El tercer gran cambio en curso es el cambio en el cambio mismo, en la profundidad, la amplitud, el alcance y la complejidad del propio cambio. Siempre hubo cambio, claro está: piénsese en la suerte de Gondwana o en la extinción de los dinosaurios (los no metafóricos). «En los mismos ríos entramos y no entramos, [pues] somos y no somos [los mismos]»<sup>99</sup>, escribió, hace dos milenios y medio, Heráclito, lo que solemos simplificar en la idea de que el río nunca es el mismo. Y cambios hubo, como dejan ver los relatos fabulados del diluvio universal, el hundimiento de la Atlántida, el éxodo, etc., o los mejor documentados de la expansión de hunos y mongoles, la *caída* del imperio romano o la *conquista* de América. Pero estos cambios fueron en gran medida imprevisibles, catastróficos, transiciones entre estados más o menos estables. Entre ellos, e incluso en y a través de ellos, cada nueva generación había de incorporarse al mismo mundo de la anterior o bien a un mundo enteramente fuera de su control.

Muy distinto es el panorama de la modernización. Si nos fijamos en la modernización europea, que nos queda más cerca, por un lado, es ubicua, omnipresente, alcanza antes o después a todo, en particular a todos los aspectos de la vida cotidiana y *normal*: el hogar, la familia, el trabajo, la religión, la política, la cultura...; por otro, parece siempre encajar en algún tipo de teleología, sea la urbanización, la industrialización, la alfabetización, la codificación (jurídica), la democratización, es decir, en algún tipo de *metarrelato* conducente a la libertad, a la racionalidad,

---

<sup>99</sup> Diels & Kranz, 1903: I, 22-B12; Kirk *et al.*, 2014: 255ss.

a la riqueza, al socialismo, a la mejora del género humano... Los protagonistas de la disidencia protestante, la Ilustración, los movimientos nacionales o las revoluciones comunistas creían saber muy bien adónde iban, aunque en realidad no lo supiesen e inundasen la historia de *consecuencias imprevistas y efectos perversos*. Pero creer que se sabe es ya una poderosa base para la educación, esto es, para decidir cómo preparar a una nueva generación para el mundo que viene.

Hoy vivimos otra situación. Manuel Castells ha escrito en algún lugar, para subrayar la intensidad del cambio, que no vivimos una época de cambio, sino un cambio de época. Es casi inevitable estar a la vez de acuerdo y en desacuerdo con esta afirmación. Por un lado, es cierto, el cambio es de tal intensidad que parece claro que nos lleva a algo enteramente distinto de lo que conocíamos: un cambio de época. Por otro, sin embargo, lo último que podemos suponer es que estamos viviendo una situación transitoria (cambio) tras la cual llegará algo más estable (época). Cambiamos de época, sí, pero la época que llega va a tener –tiene ya– como característica principal... el cambio: una época de cambio. Si se prefiere un término más fuerte, yo la llamaría *transformacional*. Los analistas más penetrantes han hablado de segunda modernidad (Beck), modernidad o modernización reflexiva (Giddens, Beck, Lash), sociedad del riesgo (Beck), mundo desbocado (Giddens), modernidad líquida (Bauman), etc. (además, por supuesto, de posmodernidad y otras variantes post).

Pero, si siempre ha habido cambio, si llevamos ya siglos en un proceso de cambio *modernizador* que volvió patas arriba el mundo tradicional, ¿qué hay ahora de nuevo, aparte de que siempre haya algo nuevo? ¿Por qué una *época de cambio* o, más enfáticamente, *transformacional*, además de un cambio de época? Me atrevo a afirmar que porque el cambio excede lo que, aparentemente, son capaces de seguir las instituciones educadoras tradicionales, familia y escuela, porque es demasiado para ellas. No digo de ninguna manera que vayan a desaparecer, ni en general ni como instituciones educadoras, pues por distintos motivos ni lo hizo la una ni lo hará la otra, sino simplemente que ya no bastan ni se bastan, al menos en su forma actual, ni juntas ni por separado. Lo de la familia no es nuevo, pues precisamente porque no alcanzaba a mo-

dernizarse tuvo que llegar la escuela, con el profesorado dentro, para preparar a las nuevas generaciones para un mundo distinto al de las anteriores. Lo de la escuela sí que lo es y merece cierta explicación. ¿Por qué es demasiado para ella? Como reza una frecuente expresión inglesa: *how much is too much?*

### 3.1. Un cambio de ritmo ya intrageneracional

Lo distintivo del cambio, o del ritmo de cambio, actual es su alcance cualitativo y cuantitativo para una misma generación. Ya no hablamos de una generación que va a vivir en un mundo distinto del de sus padres (y sus profesores), sino de hacerlo como adultos en un mundo diferente de aquel en que se creció, o de trabajar en un mundo distinto de aquel para el cual se recibió una formación, o de sobrevivir en un mundo que se va pareciendo menos y menos al que se creía haber llegado a entender... y pronto puede que no una vez, sino varias a lo largo de la vida, si puede describirse así un proceso de cambio constante. Si la primera modernización supuso el paso generalizado a un ritmo de cambio *intergeneracional*, fuertemente marcado entre una generación y la siguiente, esta segunda entraña ya, decididamente, un ritmo *intrageneracional*, con hitos y divisorias en medio de cualquier vida. Las actuales generaciones adultas, y dentro de ellas quienes hoy se desempeñan como educadores profesionales, pueden decir que la aceleración del cambio las cogió desprevenidas, pero lo que no pueden hacer es ignorarla en el diseño de la educación de las siguientes, empezando por las que hoy pueblan las aulas.

No es difícil encontrar indicadores de este ritmo acelerado, aunque sí elegirlos, precisamente porque nos rodean por doquier. El 54 % de la población mundial vive hoy en ciudades, cuando en 1950 era solo el 30 %, y se estima que en 2050 será el 66 %<sup>100</sup>; en Europa era en 2014 el 73 %; en América (norte, centro y sur), algo más del 80 %. El tiempo medio que tarda un norteamericano en revender su vivienda en propiedad se

---

<sup>100</sup> United Nations, 2014.

estima en apenas doce años, precedidos por otros seis de alquiler<sup>101</sup>. El matrimonio, esa institución antes *indisoluble*, es ya poco más frecuente en España que la suma de divorcios, separaciones y nulidades: 153.375 y 100.437, respectivamente, en 2013, según los últimos datos del INE; los divorcios lo fueron de matrimonios con quince años de antigüedad (menos de diez, si descontamos el lento proceso legal) y, las separaciones, de veinte; en la UE los divorcios llegan como media a los 13,5 y, en Estados Unidos, a los 8<sup>102</sup>. El empleo, en el que tantos quieren pensar todavía como algo para toda la vida, dura en EE. UU., en promedio, 4,6 años, según las últimas cifras del BLS<sup>103</sup>; en España, la antigüedad media en el mismo, un dato más indirecto, era en 2104 más del doble, 10,8 años<sup>104</sup>, pero aun eso da para cuatro empleos en una vida; y, salvando las distancias entre modelos sociales, parece más probable que este país se aproxime en su evolución a aquel que lo contrario.

Tecnología y economía se muestran particularmente agitadas. El periodismo económico suele destacar los ascensos fulgurantes: Microsoft, Apple, Google, Facebook, China Mobile, etc., pero probablemente resulten más ilustrativas las duras caídas. La obsolescencia de tecnologías otrora punteras se ha llevado por delante, por ejemplo, marcas centenarias como Polaroid y Kodak, por no hablar de Remington y Underwood, o gigantes comerciales que crecieron cabalgando nuevos artilugios tecnológicos hoy ya olvidados, como Tower Records (venta de discos) o Blockbuster (venta y alquiler de vídeos). En el boyante y expansivo mundo informático hemos visto desaparecer marcas como Burroughs, Commodore, Honeywell, Atari, Compaq, Zenith, Amstrad y otras muchas; resiste la decana, IBM, felizmente reconvertida en empresa de servicios, pero muy lejos de su origen como fabricante de *máquinas de negocios* y primer gigante del *hardware*; mismo caso, en el ámbito del *software*, el de WordPerfect, Lotus, DBase, Altavista, Netscape, WorldCom, Geo-Cities, MySpace..., más todas las que se llevó el estallido de la *burbuja punto-com*. Con o sin quiebras o extinciones empresariales, la población hoy adulta ha visto pasar a mejor vida tecnologías como el disco de

---

<sup>101</sup> Emrath, 2009.

<sup>102</sup> The Economist, 2014.

<sup>103</sup> Kamenetz, 2012.

<sup>104</sup> OECD, 2015g.

vinilo, la máquina de escribir (mecánica y eléctrica), la regla de cálculo y la calculadora, la televisión analógica, la casete (de audio y de vídeo), el VCR, el diccionario electrónico, el fax, el proyector de diapositivas, el retroproyector, el contestador automático, el walkman, el disquete (blando y duro), el CD, el mensáfono, la impresora matricial, el disco zip, el disco láser, el DVD, el minidisc, etc.

Si las tecnologías y las empresas vienen y se van, qué decir de los empleos o de oficios y profesiones. Es verdad que apuestas aventuradas sobre cuáles son las profesiones del futuro (que nunca se precisan, pero hay que suponer que se refieren al futuro laboral de nuestros actuales escolares), cuántas de ellas no existen todavía, etc., no faltan; cualquier declaración de un futurólogo, del tipo de que dos tercios o tres cuartos de las ocupaciones del futuro no existen todavía es recogida por la prensa y pasa a circular como leyendas urbanas y a extenderse como un *meme*; rebotan por los medios a la vez que se infla su autoridad, se desdibuja su origen y se confunden sus unidades de medida (¿decían porcentaje de ocupaciones, de nuevos empleos, del empleo total...?), recordando aquello de las «fuentes bien informadas». Lo que sí es cierto es que surgen profesiones nuevas (el futurista Thomas Frey, por ejemplo, ofrece una lista de ciento sesenta y dos<sup>105</sup>) y que flujos y *stocks* de crecimiento varían rápidamente: profesiones ya muy numerosas que seguirán creciendo (por ejemplo, asistentes sanitarios o cuidadores personales); profesiones numerosas, pero que arrojarán un saldo neto negativo (por ejemplo, cajeros y camareros); profesiones que son minoritarias, pero crecen rápidamente (por ejemplo, terapeutas ocupacionales o asesores financieros); profesiones que, efectivamente, no existían hace bien poco o no existen todavía (por ejemplo, asesor genético o gestor de presencia en línea); profesiones, en fin, que desaparecen para siempre (por ejemplo, fogonero o radioperador)<sup>106</sup>.

\* \* \*

---

<sup>105</sup> Frey, 2014.

<sup>106</sup> BLS, 2015.

En la cara positiva del proceso, si esas tecnologías han desaparecido o se han visto marginalizadas es porque otras las han sustituido con rapidez. En el capítulo anterior ya aludimos a la extraordinaria aceleración de la difusión tecnológica; vale la pena volver sobre ello y, en particular, detenernos en el caso de las tecnologías directamente asociadas a la educación, las que le sirven de base. La escritura más elemental, mera acumulación de marcas con fines contables, era utilizada en Mesopotamia ya en el octavo milenio a. C.; la cuneiforme, en el cuarto milenio; la jeroglífica egipcia, también a final del mismo; el alfabeto parece haber surgido hacia el siglo xvii a. C. El primer libro conocido, *La epopeya de Gilgamesh*, data todavía del siglo xxi a. C., escrito en tablillas cerámicas; estas serían sustituidas progresivamente por el papiro, hacia el siglo iv d. C. por el pergamino hacia el iv y hacia el x (ii a. C. en China) por el papel; la xilografía se empleó ya en China, al menos, en el siglo ii sobre seda y en el ix sobre papel, y la imprenta de tipos móviles, en el siglo xi (en Europa sería introducida y *reinventada* por Gutenberg en la primera mitad del xv). Sin embargo, hay una coincidencia casi general entre las fuentes en que ninguna población humana, ni siquiera en las privilegiadas ciudades de la Antigüedad occidental ni oriental, llegó a alcanzar más de un treinta o un cuarenta por ciento de alfabetización antes de la modernidad, y la mayoría se quedaron muy lejos de eso. Se estima que Gran Bretaña y Holanda llegaron a un 50 % de adultos varones alfabetizados hacia mediados del siglo xvii (el Reino Unido no pasaría de ahí en casi dos siglos), Suecia hacia mitad del xviii, Alemania a comienzos del xix, Francia a mitad del mismo...; todavía hoy hay una docena de países en ese umbral<sup>107</sup> o por debajo, media docena si limitamos la tasa a los jóvenes. En España, hasta el censo de 1910 no se registra una tasa superior al 50 % entre la población de 11 a 30 años<sup>108</sup>. Estos lentos procesos nos ofrecen un punto de referencia para entender el alcance de la actual difusión tecnológica acelerada.

Pero también puede verse al revés. Antes de proponerse alcanzar la alfabetización universal, la humanidad dispuso de siglos de imprenta y milenios de escritura, algo igualmente cierto para la mayoría de las sociedades que la forman. Tiempo, también, para que se fuera formando

---

<sup>107</sup> Roser, 2015.

<sup>108</sup> Gabriel, 1977.

un segmento alfabetizado cada vez más amplio, por tanto un semillero suficiente de educadores. Cuando los Estados emergentes, los reformadores religiosos o las élites urbanas se propusieron alfabetizar a la población optaron por un modelo mezcla de iglesia, cuartel y fábrica en el que un colectivo de aprendices, los alumnos, era sometido a un educador, el maestro, que podía ser reclutado con facilidad y formado en un periodo relativamente corto, para un ejercicio profesional incomparablemente largo. Hoy, la velocidad a la que se suceden y se difunden las tecnologías de la información y la comunicación, que lo son también del aprendizaje y del conocimiento, o a la que simplemente se renueva la información, no deja tiempo para eso. Una consecuencia de ello es que el educador no puede ya estar *al día*, al menos no en el sentido habitual. Como se ha dicho y repetido hasta la saciedad, los alumnos son hoy *nativos digitales*, mientras que sus profesores son todavía, en su mayoría, *inmigrantes digitales*. La metáfora es exagerada, abusiva e incluso contraproducente por muchos motivos, sobre los que más adelante volveremos, pero da en la diana, al menos en un sentido.

El profesor tenía antes sobre el alumno varias ventajas, entre las cuales estar familiarizado con la cultura que debía transmitirle, dominar el instrumento con que habría de transmitirla (la lectoescritura, ella misma a ser transmitida) y ser mayor en edad y experiencia. Hoy día se conservan la primera y la última, con reservas (la edad impone menos y la experiencia vale menos), pero se ha esfumado en gran medida la segunda. La fuente potencial y realmente más poderosa de información, conocimiento y aprendizaje reside hoy en el entorno digital, pero el profesorado está muy lejos de dominarlo como lo hacía con la lectoescritura en la fase ascendente de la escolarización, mientras que el alumnado, por su parte, se encuentra bastante cómodo en él, aunque a menudo solo sepa moverse en su superficie. En todo caso, la superioridad que hacía del docente un educador eficaz y que le otorgaba autoridad ya no está ahí, o solo lo está en parte.

Este tipo de crisis, hasta cierto punto dramática, no es algo enteramente nuevo, o apenas lo es para los profesores. Como acertadamente señaló Mannheim, las generaciones son el vector del cambio social; son al cambio lo que las clases, en el sentido más amplio, son a la estructura

social<sup>109</sup>. El cambio social siempre ha descolocado a las generaciones adultas, y los nuevos medios de comunicación, con mayor motivo. Los ancianos son venerados en las sociedades tradicionales y estáticas, no en las modernas y dinámicas, en las que pueden conservar cariño y respeto, pero no mucho más. La gerontología social señaló ya hace mucho esta erosión del estatus de la vejez<sup>110</sup>.

\* \* \*

Cuando Sócrates, en *Fedro*, rechazaba la escritura, lo hacía conscientemente en nombre de la memoria, pero también, aunque fuera de manera inconsciente, en defensa de su propia posición<sup>111</sup>. El maestro y la escuela ya desplazaron en su momento al narrador de historias, a la familia y al predicador. El sentimiento histórico de misión –y de superioridad– del maestro viene de ahí; es el resultado, a la vez que el instrumento, de la pugna de la cultura escolar con la cultura tradicional, y su actual sensación de pérdida de estatus viene en gran parte de la pérdida, reciente, de esta preeminencia. Como sus familias y sus comunidades, los alumnos siempre tuvieron conocimientos, competencias y destrezas que sus maestros no, pero la escuela no tenía dificultad alguna en desdeñarlos o, en el mejor de los casos, tolerarlos o incluso reconocerlos, pero relegándolos a una posición subordinada. Si hablaban otra lengua, no era la adecuada; si hablaban la misma, no era con la precisión ni la fluidez del maestro; si leían o escribían, les faltaba destreza suficiente. En el mejor de los casos (o el peor, según desde dónde se mire), el alumno ya sabía lo que la escuela le iba a enseñar, por ejemplo a leer y escribir, pero se le enseñaba de todos modos. Esta prepotencia indiferente solo tenía límites bien circunscritos en las escuelas de élite, generalmente privadas, donde los docentes deben asumir una actitud deferente hacia las familias y un papel subordinado ante el empleador.

---

<sup>109</sup> Mannheim. 1952.

<sup>110</sup> Palmore, 1975; Palmore y Maeda, 1985.

<sup>111</sup> Platón, c. 370 a. C.

El nuevo entorno digital viene a trastocarlo todo. Siendo indiscutible que es ahí donde ahora y en el futuro van a leer y escribir, así como hablar y escuchar, visualizar y emitir, buscar y procesar cualquier información, aprender y crear a cualquier escala, resulta cada vez más difícil ignorarlo, incluso mantenerlo a raya. Pero, una vez abierta la válvula, se vuelve evidente que, en más de un aspecto, el alumno puede ir, y a menudo va, por delante del profesor. No se puede castrar el entorno digital como se castró en su día el entorno impreso, reduciéndolo al libro de texto, la cartilla y el dictado. Se puede intentar, por supuesto, mediante prohibiciones de acceso, opciones desactivadas en origen, sistemas cerrados de gestión del aprendizaje, *software* de control del aula, etc., pero los efectos serán limitados temporal, espacial y funcionalmente y, en todo caso, la desigual destreza en el manejo de dispositivos y aplicaciones seguirá ahí, casi seguro con ventaja del alumnado. No estamos ya, pues, ante una generación que, *llegada a la vida adulta*, vaya a adelantar a sus progenitores y sus mentores, sino ante una y sucesivas generaciones que lo hacen ya, en ciertos aspectos, desde la infancia. Es ya vieja la historia del instalador del reproductor de vídeo (eso que ya no usamos) que preguntaba por el niño de la familia porque aprendería mucho antes. Según una investigación, en dos tercios de las familias los hijos enseñan a los padres a manejar dispositivos y aplicaciones<sup>112</sup>; y es que no se trata simplemente de que los primeros sepan algo que los segundos no, lo que no sería novedad, sino algo que estos, en su mayoría, quieren aprender. Marc Prensky, un decidido evangelista tecnológico, propone para la escuela una *pedagogía de la colaboración*, en la que usar la tecnología es el trabajo del alumno, que incluye dar soporte al profesor, mientras que el de este sería guiar al primero para que ese uso se traduzca en un aprendizaje efectivo<sup>113</sup> (se entiende que de lo demás). Como señalan Tapscott y Williams, citando al clarividente John Seely Brown, es la primera vez en la historia que esto sucede<sup>114</sup>.

De un modo y otro, esto trastoca todas las jerarquías y secuencias imbricadas en la enseñanza. En el viejo concepto del ciclo vital, el apren-

---

<sup>112</sup> Area, 2012: 123.

<sup>113</sup> Prensky, 2010: 23, 175.

<sup>114</sup> Tapscott & Williams, 2006: 57.

dizaje transcurría durante la minoría de edad inconsciente e inexperta para luego dejar paso a la madurez consciente y experta. Se suponía ignorante al alumno y docto al maestro, incapaz de elegir (obligado a aprender) al menor y capaz ya de hacerlo (supuestamente conocedor) al adulto, una dicotomía que reflejaba y reforzaba a la vez la serie de ellas tan queridas al pensamiento ilustrado: barbarie/civilización, naturaleza/cultura, mujer/hombre, colonia/metrópoli, dividiendo a la humanidad entre los capaces de decidir por sí mismos y los que no o todavía no, entre electores y aprendices<sup>115</sup>, etc. Hegel escribió que el niño debía seguir en su desarrollo individual (ontogénesis) el mismo proceso que la humanidad (filogénesis), un paralelismo muy querido del pensamiento liberal clásico; claro que también podría ser el revés, como afirma Rancière, que la idea moderna del progreso no fuera sino la ficción pedagógica erigida en ficción social total<sup>116</sup>, la pretensión de que la humanidad madura (con la ayuda de sus élites) como lo hace un niño (con la ayuda de sus educadores). Pero el caso es que la apariencia de un progreso social constante y con una dirección, y cualquier realidad que hubiera tras ella, se desvanecen: el cambio se acelera, se fragmenta y se dispersa y, al perder el norte, se lo hace perder también a la educación. No estamos en un aprendizaje tras el cual vendrá una vida plena, sino una vida cambiante, fragmentada y confusa que ofrece pocas claves sobre cómo orientarlo y, sobre todo, hace temer (o celebrar, porque eso depende de cada cual) que no termine nunca. Se atribuye a Margaret Mead la afirmación (apócrifa)<sup>117</sup> de que «estamos en un momento en el que debemos educar a nuestros hijos en lo que nadie sabía ayer y preparar nuestras escuelas para lo que nadie sabe todavía». El futuro para el que preparamos a nuestros hijos no está por llegar, no nos concede un margen en el que preparar tranquilamente a una generación de educadores para que sus educandos puedan afrontarlo. Cabe decir, con William Gibson (autor de ciencia ficción y profeta del *ciberpunk*, padre del concepto de *ciberespacio*), que «el futuro ya está aquí, lo que pasa es que no está distribuido de forma muy igual»<sup>118</sup>, a lo que apenas cabría precisar que así

---

<sup>115</sup> Bowles & Gintis, 1986.

<sup>116</sup> Rancière, 1987: 76.

<sup>117</sup> Zehner, 1994: 3.

<sup>118</sup> The Economist, 2006.

es no solo entre los grupos sociales, o las naciones, sino asimismo entre los docentes que se suponen sus agentes y los discentes que se suponen sus beneficiarios.

También se desarticula, con esta aceleración del cambio, la secuencia del aprendiz o del individuo. En el modelo educativo de la modernización, una formación inicial suficiente prepara para toda la vida. Es verdad que nunca han faltado máximas en otro sentido: todos los días se aprende algo nuevo, más sabe el diablo por viejo que por diablo, etc., pero se referían a un saber de segunda categoría, socialmente inferior al escolar. Algunos conceptos que manejamos para describir este cambio de época a una época de cambio tienen ya solera: el de *educación permanente* entró en boga, al menos, en 1967<sup>119</sup> (la UNESCO lo asumiría en 1972);<sup>120</sup> el de *aprendizaje a lo largo de la vida* en 1968<sup>121</sup> (por la UNESCO de nuevo en 1972,<sup>122</sup> por la OCDE en 1973)<sup>123</sup>; el de *sociedad del aprendizaje* en 1969<sup>124</sup>. Pero cabe decir que esa duración se entendía como acumulativa: no se termina de aprender, sino que se sigue, se puede seguir, se necesita seguir... Lo que una época transformacional demanda es algo más imprevisto y quizá menos asimilable, lo que Gregory Bateson identificó como un aprendizaje *de tercer orden*<sup>125</sup>, la capacidad de revisar lo aprendido en cada nueva situación o, por decirlo en un lenguaje más de hoy, de aprender a aprender, lo que en sentido fuerte significa ser capaz no solo de aprender, sino también de desaprender, dicho sea ahora en los términos de Alvin Toffler<sup>126</sup>, que es la condición o la otra cara de reaprender.

\* \* \*

---

<sup>119</sup> Schwartz, 1967.

<sup>120</sup> Faure, 1972.

<sup>121</sup> Husén, 1968.

<sup>122</sup> UNESCO, 1972 [Tokio].

<sup>123</sup> CERI, 1973.

<sup>124</sup> Hutchins, 1969.

<sup>125</sup> Bateson, 1972.

<sup>126</sup> Toffler, en Gibson, 1987.

La ola del cambio solo puede ir ya a más. Unas veces lo hará más rápido y otras más despacio, con beneficios más generalizados o con importantes daños colaterales, de manera visible y previsible o latente y sorpresiva, pero no va a detenerse, salvo hecatombe. Individuos, familias, grupos sociales, comunidades locales, Estados y regiones lo harán de distinta manera: potenciarán el cambio o se resistirán a él, se adaptarán o tratarán de evitarlo, irán relativamente por delante o por detrás, obtendrán un balance coste/beneficio u otro... En general, dependerá de su capacidad de adaptación e innovación y, en particular, sobre todo para las generaciones todavía no adultas o por venir, de su educación. A escala de país es difícil intentar un diagnóstico, pues los factores son muchos (políticos en distintos niveles, culturales, infraestructurales, etc.) y la variedad interna es enorme, pero siempre es bueno prestar atención a los indicadores disponibles. En el ámbito concreto de la educación no es tampoco fácil, pero en todo caso es un ámbito más circunscrito y más homogéneo.

El indicador más socorrido, aunque relativo a algo necesario, pero de ninguna manera suficiente, es el gasto nacional en I+D, que en España llegó al 1,39 % del PIB en 2009 para caer al 1,33 % en 2011<sup>127</sup>, según datos oficiales, 1,35 y 1,32 % según Eurostat, y 1,24 % en 2013. Esto nos sitúa en el quinto lugar por la cola en la OCDE, muy por debajo de su media del 2,38 %, así como de la del área del euro que es del 2,0 %, y a gran distancia del país que más gasta, Finlandia, que es del 3,31 %<sup>128</sup>. Otro indicador interesante es el porcentaje del empleo que se ubica en los que se definen como sectores de fabricación de nivel tecnológico alto y medio alto y en sectores de servicios intensivos en conocimiento, que era, en 2013, del 3,7 % en España, 5,6 % en la UE28 y 10,8 %, el más alto, en la República Checa<sup>129</sup>. Notemos también, en fin, el registro de patentes (en la Oficina Europea), que en 2012 fue de 33,5 por millón de habitantes en España, frente a las 112,6 de media en la UE28 y las 296,5 de Suecia<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> FECyT, 2013.

<sup>128</sup> Eurostat, 2015c, tsc00001.

<sup>129</sup> Eurostat, 2015c: tsc00011.

<sup>130</sup> Eurostat, 2015c: tsc00009.

Algunos organismos y empresas calculan índices de innovación para los distintos países. Se trata de indicadores complejos y discutibles, pero útiles, al menos, como pistas. El Global Innovation Index<sup>131</sup>, por ejemplo, elaborado conjuntamente por la Universidad de Cornell, el INSEAD y la OMPI, adjudica a España el puesto 27 con una puntuación de 49,3, frente a un pelotón de cabeza formado por Suiza con 64,8, Reino Unido con 62,4, Suecia con 62,3, Finlandia con 60,7, etc.; si se diera a Suiza el valor 100, a España le correspondería 82. El GII es el resultado compuesto de varias decenas de indicadores que no cabe detallar aquí, pero merece la pena mencionar dónde quedamos en algunos de ellos en posición, puntuación (comparada con la del primer clasificado) y rango porcentual (igualando el primero a 100): nuestras instituciones nos harían descender al puesto 34.º, con 74,8 puntos (frente a 95,3 de Finlandia) y en el 77 %, y nuestro sistema educativo nos llevaría al 30.º, con 54,5 (frente a 71,3 de China) y en el 79 %.

El índice Altran, elaborado por la consultora del mismo nombre para los países europeos, sitúa a España en 2014 en el puesto duodécimo, con un valor normalizado, justo por encima de la media de la Unión, de 0,517 frente al país de cabeza, cuyo índice se fija por convención en 1,0, y que de nuevo es Finlandia<sup>132</sup>.

El marcador de la Agenda Digital Europea acumula en un único Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI, por sus siglas en inglés) cinco índices más especializados a los que asigna pesos diversos: conectividad (25 %), capital humano (25 %), uso de Internet (15 %), integración de la tecnología digital (20 %) y servicios públicos digitales (15 %). Nos sitúa en el puesto decimosexto, justo por encima de la media, con los siguientes valores, frente a los topes y en el orden mencionados: 12,9, 12,6, 6,27, 7,18 y 9,77<sup>133</sup>, o sea, en torno a la mitad en casi todos.

El gasto total en investigación por habitante es de 278,5 euros en España y 536,0 en Europa, lo que arroja una ratio sensiblemente baja, 0,52<sup>134</sup>.

---

<sup>131</sup> GII, 2014.

<sup>132</sup> Altran, 2014.

<sup>133</sup> DAE, 2015.

<sup>134</sup> Eurostat, 2015. tgs00042.

No está de más recordar que la capacidad de innovación de un país no depende únicamente de sus Administraciones, menos aún de su solo sistema educativo, aunque tengan gran importancia: baste señalar el papel desempeñado en Estados Unidos por las fuerzas armadas o las empresas del Silicon Valley. En el caso español, el déficit general se debe más al sector privado que al público, como sugieren diversos indicadores. Así, con datos de Eurostat, en España puede considerarse innovadoras al 41,4 % de las empresas, muy lejos del 79,3 % de Alemania, primera en la clasificación (y del 60,3 % de Portugal, tercera)<sup>135</sup>. Si nos fijamos en el gasto de investigación de nuestras empresas privadas (147,8 euros por habitante), en relación con su gasto medio en Europa (340,2 euros), arroja un cociente de 0,43<sup>136</sup>.

Es habitual en los empleadores, en España y en todo el mundo, lamentar la escasez de trabajadores científicos y técnicos, los que suelen agruparse bajo el acrónimo STEM (*science, technology, engineering and mathematics*), o la inadecuación de su formación inicial. En Estados Unidos es casi una obsesión comparar la proporción de sus jóvenes que eligen estos estudios con la de Alemania y Japón, China e India, o lo que en cada momento se considere el principal competidor. Sin llegar a esa obsesión, Europa ha lanzado *inGenious*, *Scientix* y hasta una docena de programas para fomentar la elección de estudios STEM entre los jóvenes<sup>137</sup>. Esta ansiedad generalizada ha sido cuestionada por doquier, tanto en Estados Unidos como en Europa, en particular la idea de que el problema esté en una baja producción de egresados por el sistema educativo, en vez de en su reclutamiento por las empresas. La consultora Adecco, por ejemplo, calcula que en Estados Unidos el 19 % de los jóvenes que acceden a la educación superior obtienen un título STEM, pero solo el 10 % llega a ejercerlo alguna vez y apenas el 8 % sigue haciéndolo diez años después<sup>138</sup>.

En Europa, el empleo relacionado con la ciencia y la tecnología creció entre 2000 y 2013 un 12 %, el triple que el empleo total (si bien la práctica

---

<sup>135</sup> FECyT, 2013: 101.

<sup>136</sup> Eurostat, 2015. tgs00042.

<sup>137</sup> European Schoolnet, 2015.

<sup>138</sup> Adecco, 2015a.

totalidad del crecimiento fue hasta 2008, antes de la Gran Recesión)<sup>139</sup>. La Unión Europea evalúa su preparación mediante los índices HRST<sup>140</sup> (Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología), que reúnen el porcentaje de titulados superiores, de trabajadores en empleos científicos y tecnológicos, más la unión y la intersección entre ambos, y el de científicos e ingenieros en la fuerza de trabajo. España cuenta con una buena proporción de titulados superiores: 33,4 % de la población de 15 a 74 años, por encima del 27,5 en la UE28 y cerca de los países a la cabeza, Irlanda y Noruega, con 39 y 35,6 %; la ventaja se desdibuja o desaparece si vamos a la proporción de científicos e ingenieros, 4,4 %, ya algo por debajo del 5,0 % de la UE, o el 5,4 % de Noruega, o a la de titulados superiores en empleos de ciencia y tecnología, 17,3 % frente a 17,0 y 27,1 %; se convierte en desventaja si pasamos al total de trabajadores en empleos de ciencia y tecnología, 21,5 % frente al 27,9 % de la UE28 y el 37,7 % de Noruega<sup>141</sup>. Educamos a muchos jóvenes en las ramas STEM, pero luego los desaprovechamos a falta de empleos adecuados, lo que nos devuelve no solo al empleo, sino asimismo al insuficiente papel del sector privado en la innovación.

En definitiva, la aceleración del cambio tecnológico, económico y cultural coloca a todos los países, territorios, grupos e individuos, lo quieran o no, en una carrera. Se puede pugnar de manera obsesiva por el liderazgo, como parece inscrito en algún código genético individual y colectivo, o se puede abordar con más modestia y parsimonia, pero no es posible ignorarlo ni mantenerse al margen. Como le dijo la Reina Roja a Alicia, mientras ambas perseguían los manjares que se les escapaban en la mesa giratoria: «Aquí, como ves, hay que correr todo lo que se pueda para seguir en el mismo sitio. Si quieres llegar a algún otro lugar, debes correr al menos dos veces más rápido»<sup>142</sup>. Añadamos simplemente que dos veces es ya quedarse corto y que, si se quiere ir despacio en alguna ocasión, habrá que correr más en otras.

---

<sup>139</sup> Cedefop, 2014.

<sup>140</sup> Eurostat, 2015d.

<sup>141</sup> Eurostat, 2015c: tsc00025.

<sup>142</sup> Carroll, 1871: cap. 2.

### 3.2. El futuro ya no es lo que era... para la escuela

La aceleración del cambio, que en su día creó el hueco a cubrir por la escuela, hoy lo ensancha más y más, agudizando su necesidad y subrayando su papel, pero moviendo al mismo tiempo la tierra bajo sus pies. No hay nada extraordinario en que la institución escolar tenga una dimensión y una función conservadora. Como ya se ha sugerido, puede considerarse el instrumento llamado a reproducir la *filogénesis* de la especie como *ontogénesis* individual, o uno de los más relevantes en ello. Un aspecto importante de la enseñanza y el aprendizaje escolares es transmitir el legado histórico y cultural a las nuevas generaciones, si bien es cierto que la ampliación de este legado hace cada vez más difícil decidir qué seleccionar del mismo, pues la *filogénesis* es, a efectos prácticos, eterna y sus productos, inagotables, mientras que la *ontogénesis* es recursiva y sus resultados poco más lejos podrían llegar ya, al menos con y por lo que hoy sabemos del aprendizaje.

Por otra parte, no ya la escuela, sino cualquier organización tiende a ser conservadora, sobre todo a la hora de conservarse a sí misma. Una organización, sea la escuela u otra, es, dicho en los términos más abstractos, la coordinación estable de un conjunto de actividades con vistas a un fin. El énfasis debe ponerse aquí, ante todo, en el adjetivo *estable*, pues eso es lo distintivo. Los mercados también coordinan, como lo hacen las comunidades primarias (familias nucleares y extensas, clanes, tribus) o los individuos en encuentros fortuitos (por ejemplo, en las rotondas para el tráfico rodado, los pasos de peatones o las colas de clientes), pero las organizaciones establecen maneras determinadas de realizar ciertas actividades, las distribuyen entre distintos participantes, determinan fines y medios, y coordinan actividades y recursos a través de algún tipo de jerarquía. Lo que diferencia a las organizaciones es la regularización de esas actividades y de su coordinación, que en sus inicios pueden ser innovadoras, pero después tienden a perpetuarse más allá de las circunstancias o los objetivos que les dieron origen: en el corto plazo, es lo que se denomina *inercia estructural*, la resistencia a cambiar la arquitectura (en el más amplio sentido metafórico, aunque incluido el real) de la organización; en el largo plazo, lo que está en juego es la supervivencia, tal vez más allá de la consecución de (o la

renuncia a) los objetivos iniciales, que puede exigir lo que se denomina *sucesión de fines*.

Pero el *leitmotiv* de la escuela era y es, más que el pasado, el futuro. Si el futuro es de los hoy niños y adolescentes, no cabe dudar que depende de su educación, escolar o no. En la *edad de oro* de la institución, el largo pero acotado proceso de la modernización, estaba fuera de discusión que la escuela iba un paso por delante de su público, lo que le permitiría vencer todas las resistencias y, sobre todo, garantizaba que estas fueran pocas. Todavía hoy el argumento permea, sea de forma explícita o implícita, toda defensa del sistema educativo: el futuro de nuestros hijos, el progreso social, el desarrollo económico, la educación como inversión, mejor gastar hoy en escuelas que mañana en prisiones... En la web de la UNESCO, el apartado sobre educación se llama directamente «Educación para el siglo XXI»; el *informe Delors*<sup>143</sup> apuntaba al mismo plazo; el de Morin, al futuro<sup>144</sup>; el folleto que hoy presenta la política educativa de la UE la vincula, ya en portada, «a tu futuro»<sup>145</sup>. Sin embargo, resulta cualquier cosa menos obvio que la escuela encarne hoy realmente el futuro. Un indicio parcial pero definitorio se encuentra, por ejemplo, en sus dificultades con los interfaces del nuevo entorno global y digital que se abre ante los alumnos, que no son otros que el inglés (la *lingua franca* en una era global) y la informática (la lengua de comunicación entre hombres y máquinas en una era digital). Otro indicio, en su desfase en relación con los medios de comunicación, viejos (medios de masas) y nuevos (medios sociales), que recibió con alarma y contempla o, al menos, trata en gran medida como un peligro y a cuya introducción opone fuertes resistencias. Tampoco está claro que los contenidos y aprendizajes tradicionales de la escuela tengan ya su mejor lugar en ella: es dudoso que la escuela típica permita aprender ciencias de la naturaleza o inglés mejor que canales de difusión como National Geographic o Vaughan TV, o que aplicaciones informáticas como Visual Anatomy y Duolingo, por poner solo un par de ejemplos entre decenas posibles de los primeros y centenares de las segundas. La propia profesión, en

---

<sup>143</sup> Delors, 1996.

<sup>144</sup> Morin, 2000.

<sup>145</sup> European Commission, 2014.

fin, suele ser el vivero de los focos de oposición más activos contra las reformas identificadas como parte del progreso –no por los críticos, claro– de la institución: así, por ejemplo, las reformas comprensivas, que normalmente unificaron por completo o en gran medida la enseñanza secundaria obligatoria o de nivel inferior, encontraron una resistencia más acerba entre el profesorado de ese nivel que entre las familias de los alumnos, las fuerzas políticas o la sociedad en su conjunto; las asignaturas que un día entraron a formar parte del currículum cuentan ya para siempre, por ello mismo, con un pequeño ejército de defensores de su ampliación o, al menos, de su permanencia; rasgos de la ordenación educativa que toda la investigación y la experiencia condenan, como es el caso de la repetición de curso, pueden sobrevivirse a sí mismos sin que nadie parezca ser capaz de explicar el porqué.

\* \* \*

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la institución va por detrás de la sociedad o de una parte sustancial de esta o, en el mejor de los casos, no está claro que vaya por delante? En general, es aplicable a las organizaciones la llamada *ley de Revans*: para que una organización sobreviva, su tasa de aprendizaje ha de ser al menos igual a la tasa de cambio de su entorno<sup>146</sup>. Y la escuela no es una organización cualquiera, sino que se espera de ella, no que abra camino, pero sí que sepa claramente por dónde va este y lo siga. Pero a esto se añade otra característica: es una institución, no una mera organización, lo que quiere decir que trabaja sobre personas, no sobre cosas, ni produciendo servicios que aquellas puedan aceptar o no. Se basa en la conscripción, en el reclutamiento obligatorio, algo que tendemos a olvidar tras la retórica, justa pero parcial, de la educación como derecho. Institucionaliza, precisamente, a los menores, ese segmento de la población que todavía no puede defenderse enteramente por sí mismo (aunque a veces lo difícil sea defenderse de ellos) y que es de extrema importancia para el resto. Cuenta, por tanto, con un

---

<sup>146</sup> Revans, 2011.

público cautivo, pues este no puede evitar la escolarización (aunque hay, ha habido y siempre habrá quien lo intente, o su familia, y aunque esta opción es más común en algunos países y apenas va cobrando cuerpo en otros), una parte del mismo no puede elegir centro (sea por una oferta limitada, falta de capacidad de demanda –de compra– o falta de información), y cambiar de centro tiene elevados costes sociales y personales para el alumno (amistades, estilos de enseñanza y aprendizaje, tal vez distancia). Esto quiere decir, si lo categorizamos en los sintéticos y felices términos de Hirschman<sup>147</sup>, que, en caso de disconformidad, las posibilidades de *exit* (salida, elección, cambio de proveedor, que en este caso sería de profesor, de grupo, de escuela, de sistema) son limitadas, sin duda menores que las de cambiar de panadería o de marca de electrodomésticos, incluso que las de cambiar de empresa o de pareja en la madurez, o parecidas a estas.

En el modelo de Hirschman, la segunda opción para que una organización pueda mantener la lealtad de los participantes (o una empresa la de los clientes, o un servicio público la de los beneficiarios, aunque este concepto tenga trampa, pues presume que todo es *por su bien*) es la *voice* (voz, participación). El participante ha de poder, como poco, expresar sus quejas y sugerencias, ser escuchado y tener así alguna influencia o, en el mejor de los casos, ser parte del proceso de decisión. Pero en el mundo educativo se da una característica fundamental que dificulta o simplemente impide esto: la asimetría declarada entre la profesión y el público, entre el presunto conocimiento suficiente de la primera y la presunta ignorancia del segundo. Esta asimetría, hasta cierto punto socialmente aceptada y siempre alimentada por la profesión docente (como por todas las profesiones, pues está en su esencia común), tiene en general, y en España en particular, una clara expresión política y cultural.

La expresión política la encontramos en el fracaso de las estructuras de participación de la *comunidad escolar*<sup>148</sup>. Ese ha sido el sino de los consejos escolares en los centros públicos y, más aún, en los concertados, aunque con numerosas y notables excepciones en ambos casos

---

<sup>147</sup> Hirschman, 1970.

<sup>148</sup> Fernández Enguita, 1993.

y con toda la casuística imaginable. La presión profesional logró en su día, con la LODE, que el profesorado tuviese asegurada la mayoría absoluta en todos los órganos de gobierno y de participación de los centros de titularidad pública, así como, en unión con la titularidad privada, en los privados sostenidos con fondos públicos<sup>149</sup>. Por consiguiente, la participación de alumnos y familias, la efectividad de la voz del público escolar, quedó para siempre sujeta a la buena voluntad y al acuerdo de la profesión, y los consejos se convirtieron en meros órganos de ratificación de las decisiones de los claustros en la pública, o de la titularidad en la concertada. La expresión cultural habita en los lugares comunes del discurso profesional contra la participación de alumnos y padres en procesos, mecanismos y órganos de decisión: anecdotarios inacabables sobre pretensiones injustificadas de las familias, invocación de agravios comparativos con otras profesiones u otros servicios públicos libres de mecanismos de participación equiparables, la cantinela de que «todos creen saber» o «todos se atreven a hablar» de educación, etc. (esta última llama poderosamente la atención, pero tendremos ocasión de volver sobre ella más adelante). Si el público no tiene muchas posibilidades de incidir ni vía *exit* ni vía *voice*, ni eligiendo ni participando, ¿qué queda? Dos posibilidades: que la profesión misma sea capaz, con más o menos colaboración externa, de mejorar la institución o, si no lo hace, que crezca el desapego frente a esta y sea objeto, en mayor o menor medida, de descrédito, con más o menos intentos de fuga. Lo más deseable es, sin duda, lo primero, pero trataremos antes de lo segundo.

Detractores nunca han faltado a la institución. A veces en nombre de otra escuela, que debería sustituir a la ya existente por su presunto estado lamentable, desde Erasmo o Rousseau hasta incontables críticos actuales; otras, sin posibilidad alguna de redención, como en los casos nada convencionales de Holt, Illich o Gatto, defensores de la escolarización en casa, la desinstitucionalización de la educación o la desescolarización. Estas tomas de posición extremas suelen ser igual de extremadamente minoritarias (salvo en Estados Unidos, donde alcanzan dimensiones de cierta relevancia cuantitativa y cualitativa), pero la amplia atención que se les presta denota un malestar extendido con la

---

<sup>149</sup> Fernández Enguita, 1991b.

escuela, que muchos llegan a considerar ya como un mal menor, a enorme distancia del papel indiscutiblemente benefactor y progresivo que se le suponía en la primera modernización. John Holt tuvo un importante papel en que el movimiento de *homeschooling*<sup>150</sup> dejara de limitarse a fundamentalistas religiosos o antiestatales para extenderse a amplios sectores contraculturales, progresivos o sin etiqueta alguna, el mismo que hoy juega John T. Gatto. Ivan Illich alcanzó un tremendo eco en los años setenta<sup>151</sup>, a pesar de que por doquier la preocupación primera de los educadores y del público era más bien ampliar la escolarización en cobertura, duración y medios. Hoy, las becas 20/20 financiadas por la fundación Peter Thiel<sup>152</sup>, emprendedor tecnológico (fundador de PayPal) reconvertido en inversor de riesgo, que se conceden anualmente a treinta jóvenes menores de veintidós años (inicialmente eran veinte y veinte, de donde su nombre) para que renuncien a sus estudios universitarios y lancen ya sus proyectos empresariales, representan sin lugar a dudas una cantidad insignificante ante los millones o decenas de millones de becas en el mundo para no dejar de hacerlo, pero la desproporcionada atención que han recibido probablemente refleja, además de cierto morbo mediático, las dudas generalizadas ante las virtudes de la educación formal.

Cierta renuncia a pedir más a la escuela, o al menos resignación, hay ya en la expansión y el encuentro al margen de ella de una amplia oferta y demanda de actividades de aprendizaje y enseñanza tales como el inglés, la informática, la música y otras artes o las actividades deportivas, enseñanzas y aprendizajes cuya importancia proclama la escuela sin ambages, a la vez que se muestra incapaz de ofrecer sin remisión. Como en todo, sería posible señalar multitud de excepciones, pero parece fuera de discusión que la mayoría de nuestros escolares pasan años cursando la asignatura de Inglés para terminar con un nivel ínfimo o asistiendo a clases de música para acabar detestándola (detestando la idea de aprender sobre ella, o incluso de interpretarla, a pesar de la pasión con que la consumen). Esto puede contribuir a explicar dos importantes rasgos del

---

<sup>150</sup> Holt, 1964, 1967, 1969.

<sup>151</sup> Illich, 1971.

<sup>152</sup> Thiel Foundation, 2015.

sistema educativo español: la persistencia de la enseñanza privada, en particular de la concertada, y la difusión de la jornada escolar intensiva en la enseñanza pública. La primera, la enseñanza concertada, ha tenido siempre a su favor elementos como la confesionalidad (para quien la desee), una idea más estricta de la custodia y cierto grado de selección de su público, pero también, en contra, la denostada herencia del nacionalcatolicismo, la misma confesionalidad (para quien no la desee), un mayor número de alumnos por aula, más años de gobiernos de izquierda que de derecha y una clara preferencia por parte de la profesión y de sus portavoces, y se ha mantenido incólume atravesando la profunda secularización de la sociedad española y su inclinación hacia la izquierda (más como identidad autoproclamada que lo que expresa el voto)<sup>153</sup>. Por otra parte, la jornada intensiva se ha ido extendiendo de sur a norte contra toda lógica (los cambios sociales suelen ir de norte a sur), contra todo lo que sabemos sobre sus efectos directos en los alumnos y contra el interés de las madres trabajadoras. Dejando ahora de lado otros factores –que los hay, y muchos–, ambos fenómenos convergen en propiciar un amplio espacio para que los alumnos puedan acceder a esos aprendizajes y actividades que la escuela celebra y promete, pero no ofrece, y que las familias, sobre todo las de clase media, demandan. Así, tanto la custodia ampliada de la concertada como la tarde liberada de la pública vienen a permitir lo mismo: aprovechar el largo mediodía español y la primera hora de la tarde para las llamadas actividades extraescolares, algunas de las cuales son paraescolares o periescolares, más integradas como servicio escolar en la concertada y con mayor grado de autoservicio (madres chofer, incluso monitoras, etc.) en la pública, pero en última instancia lo mismo, para unos en forma de *pack* a cargo de la escuela (concertada) y para otros como un *mix* a cargo de la familia (pública)<sup>154</sup>.

Más en general podríamos decir que, frente a la tan mentada *sociedad del aprendizaje*, va desarrollándose no solo la institución escolar, que pese a todos sus problemas crece y crece, sino también una –otra– *sociedad de la enseñanza*. Entiendo por tal la proliferación de actividades, medios, dispositivos y entornos para la enseñanza fuera de la institu-

---

<sup>153</sup> Fernández Enguita, 2005.

<sup>154</sup> Fernández Enguita, 2001.

ción escolar, puestos en marcha por empresas que han de formar a sus trabajadores, a técnicos de mantenimiento de sus productos o al propio público, o instituciones que quieren educar a sus institucionalizados o administrados y asociaciones que quieren educar al público en la aceptación de sus intereses o valores. Dicho así puede parecer un argumento algo forzado, pero no lo es: cuando Microsoft<sup>155</sup> lanza sus cursos *Learning* o Google los *Actívate*<sup>156</sup>; para cualquiera que visite el campus del BBVA en La Moraleja o la universidad corporativa de Gas Natural Fenosa; cuando la Dirección General de Tráfico ofrece educación vial en cursos para profesores, juegos para niños, etc.; o la Agencia Tributaria crea un portal de educación con guías didácticas y otros recursos para profesores y simulaciones para los niños; cuando la Fundación Secretariado Gitano<sup>157</sup> se convierte en la principal fuente de recursos didácticos sobre la minoría gitana o Intermón Oxfam ofrece el catálogo de recursos escolares más nutrido para educar en la ciudadanía global, ya no se trata simplemente de actividades auxiliares, difusión, publicidad, etc., sino de toda una irrupción en el ámbito de la enseñanza de actores que antes no eran parte de ella, o que solo mantenían con ella una relación tangencial. Es decir, se trata de una masiva movilización de recursos humanos y materiales (y financieros) para ayudar u orientar a otros en su aprendizaje (a los alumnos, estudiantes y aprendices o al público en general), o para atraer o apoyar a los docentes, o sea, a los educadores de la institución escolar. (La propia institución escolar, por lo demás, tampoco se priva a menudo de tratar de expandir sus tentáculos más allá del aula, por ejemplo con las llamadas *escuelas de padres*).

\* \* \*

El mundo educativo español vive con plena conciencia la tensión generada en y en torno a la institución escolar por el cambio social, con

---

<sup>155</sup> Microsoft, 2015.

<sup>156</sup> Google, 2015.

<sup>157</sup> FSG, 2015.

todas las actitudes posibles entre la exasperación ante su aparente lentitud de movimientos y la alarma por su presunto derrumbe. Un tema estrella es, desde hace tiempo, el cambio legislativo: por un lado, están los anhelos por crear, cambiar, renovar, reformar o derogar tal o cual norma, expresada en la demanda de reformas e innovaciones; por otro, la inquietud ante la inestabilidad e imprevisibilidad provocada por tanto cambio, que se expresa en la demanda de menos reformas, un marco estable, un acuerdo político y social o un pacto de Estado en torno a la educación. Ante la última reforma, por ejemplo (pero podría haber sido ante la anterior y podría ser ante la siguiente), se ha convertido en un lugar común criticar la sucesión de *siete leyes* orgánicas después de la Ley General de Educación de 1970 (LOECE en 1980, LODE en 1985, LOGSE en 1990, LOPEGCE en 1995, LOCE en 2002, LOE en 2006 y LOMCE en 2013, a las que habría que añadir las autonómicas). Es verdad que hay un punto de exageración en el número, pues algunas de esas leyes son omniabarcantes (LOCE, LOE y LOMCE, como antes la LGE), mientras que otras se dividen el trabajo, concentrándose en la ordenación académica (LOGSE) o en la gestión del sistema (LOECE, LODE y LOPEGCE), pero aun así son muchas leyes. Téngase en cuenta que en la enseñanza no cabe cambiar las cosas de un día para otro, pues los alumnos deben terminar la etapa ya empezada en los términos en que la empezaron, las direcciones deben agotar su mandato, la formación inicial de un profesor lleva varios años, cualquier iniciativa debe esperar como poco al curso siguiente, etc., lo cual puede llevar incluso a que alguna ley entre en vigor legalmente, pero no llegue a ser aplicada, como sucedió con la LOCE, o más en general que no dé tiempo a recorrer una curva de aprendizaje suficiente. Es también una paradoja que, demasiado a menudo, los mismos que claman contra tanto cambio se dispongan a lanzar el siguiente tan pronto como sea posible. Tienta decir que todos hacen lo mismo y nadie puede tirar la primera piedra, pero no es menos cierto que distintas leyes se han hecho con distintos esfuerzos por consensuarlas, con distintos grados de mayoría parlamentaria, con distinto grado de variedad en la misma, con distintos niveles de información y debate públicos, etc.

Es interesante comparar la secuencia legislativa española con la de Estados Unidos, precisamente por tratarse de un país cuyo sistema político

presenta una trayectoria sistemática de alternancia entre dos grandes partidos, por otra parte hoy bastante polarizados, lo que guarda una relativa semejanza, a estos efectos, con el bipartidismo español (la diferencia es que el bipartidismo español es limitado –y su futuro está en el aire–, que las mayorías absolutas son infrecuentes y que, a falta de una cultura de acuerdos suprapartidistas, se compensa pagando un precio a los partidos nacionalistas que es siempre más transferencias, particularmente en educación). La actual ley educativa fundamental norteamericana, conocida popularmente como NCLB, *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), data ya de 2001, lo que en España sería todo un récord. En realidad no es solo eso, pues detrás del lema publicitario lo que encontramos es la ESEA, *Elementary and Secondary Education Act* (Ley de Educación Primaria y Secundaria), aprobada en 1965 como parte de la *guerra contra la pobreza* durante la presidencia de L. B. Johnson. ¿Medio siglo de vigencia? Bueno, lo que en verdad sucede es que esta ley norteamericana, como otras, está sujeta a mecanismos de *reautorización* que pueden tener lugar sin tocarla ni mancharla, pero de los que puede salir también profundamente reformada. Durante sus primeros quince años fue reautorizada cada tres con cambios que afectaban sobre todo a la financiación, pero también, directa o indirectamente, a otros aspectos. En 1981, bajo la administración Reagan, se intentó cambiarla a través de la ECIA (*Education Consolidation and Improvement Act*), aunque sin grandes consecuencias. En 1994, bajo la administración Clinton, fue modificada por la IASA (*Improving America's Schools Act*), que reforzó la financiación compensatoria e introdujo los conciertos escolares (*charters*), entre otras medidas. En 2001, en fin, llegó la NCLB, que puso mayor énfasis en el reforzamiento de la evaluación de alumnos, centros y profesores, la elección de centro y la formación del profesorado<sup>158</sup>. Muy recientemente, el Congreso aprobó y, el 10 de diciembre de 2015, el presidente Obama firmó la ESSA (*Every Student Succeeds Act: Ley Todos los Niños Triunfan*)<sup>159</sup>.

Difícilmente podría ser de otro modo. ¿Cómo no habría de cambiar la institución escolar, situada en medio de un mundo que lo hace cada vez

---

<sup>158</sup> Brill, 2011; Rhodes, 2012; Finn, 2008.

<sup>159</sup> USDE, 2015.

más rápidamente y habiéndosele encomendado la tarea de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que lo hará todavía más? Es verdad que educar es más fácil cuando hay estabilidad (Margaret Mead dio expresión a esta nostalgia comparando la turbulenta escolarización norteamericana con la –falsamente– idílica educación samoana)<sup>160</sup>, pero también es verdad que pocos países se han enzarzado como España en discusiones tan maniqueas sobre comprehensividad o no, laicidad y confesionalidad, etc. Pero, si miramos al ejemplo norteamericano, lo que encontramos es la conciliación de los contrarios a través de un doble mensaje: por un lado, el mensaje de estabilidad de una ley que dura decenios; por otro, el de su permanente actualización, a veces incluso con motivaciones algo espasmódicas, como los sucesivos ataques de pánico ante la competencia soviética, japonesa, alemana o china. Hay que hacerse a la idea de que la educación vivirá un proceso de cambio o, mejor, de adaptación permanente, pero sin perder la conciencia de que los cambios necesitan tiempo para consolidarse y de que una sucesión rápida de los mismos impide consolidar lo existente e impide contar con bases sólidas para el siguiente paso.

Pero lo más interesante de la Ley NCLB quizá sea otra cosa: su carácter *bipartisan*, de gran acuerdo, de consenso entre los dos grandes partidos o, como se diría aquí, de pacto de Estado (de pacto social estaría menos claro, pues no ha sido muy bien recibida por los sindicatos de profesores, aunque lo ha sido bastante mejor por los padres y por el mundo económico). La ley fue elaborada por cuatro políticos: dos senadores y dos congresistas (representantes), dos demócratas y dos republicanos, incluidos pesos pesados como el demócrata Edward Kennedy, entonces presidente del comité de educación del Senado y hoy ya fallecido, y el republicano John Boehner, entonces líder de la oposición y después, hasta el año pasado, presidente de la Cámara de Representantes. Eso no impidió a Bush restringir la financiación, ni a Obama aumentarla, ni a ninguno de ellos tratar de empujar la política educativa en una u otra dirección, la marcada por su programa y su partido, pero no es lo mismo disputar los pasos concretos dentro de una orientación general compartida que tener reiteradamente, como principal objetivo, derogar

---

<sup>160</sup> Mead, 1949.

o dar enteramente la vuelta a la legislación aprobada por el Parlamento o la Administración anteriores.

Cuando, hace más de un siglo, los responsables del sistema escolar francés (en otro tiempo muy imitado en España) se jactaban de que a una misma hora en todos los liceos se impartía la misma lección (fuera cierto o no), el cambio en la oferta educativa podía reducirse a reformar las leyes. Cuando, hoy día, centros y profesores tienen, cada uno en su nivel, un amplio margen de autonomía, se añade otro escenario. En realidad, este siempre estuvo ahí, sobre todo en la dispersión de las pequeñas escuelas tradicionales, como se expresaba en el dicho de que *cada maestrillo tiene su librillo*, pero el paso de la escuela unitaria a la graduada, la generalización del libro de texto, el perfeccionamiento de las Administraciones educativas y la multiplicación de programas de intervención con fines diversos homogeneizaron progresivamente las prácticas docentes y discentes, si bien siempre fue posible apartarse en alguna medida de la norma. Hoy día, la tendencia dominante es la contraria: la diversidad del público escolar y de los entornos comunitarios, así como su rápida mutabilidad en el tiempo, han confluído en potenciar una tendencia hacia la autonomía de centros y profesores, por más que entre la profesión sea habitual quejarse del control y las injerencias externos. Es verdad que la sociedad reclama más información y más control sobre sus escuelas, pero se trata sobre todo de una demanda de resultados *a posteriori*, mientras que quedaría a centros y a profesores la autonomía y la responsabilidad de alcanzarlos por medios en gran medida determinados por ellos. Por otra parte, también es cierto que distintos países tienen distintas tradiciones que van del énfasis en la autonomía local y de los centros propio del mundo anglosajón al centralismo característico de los países latinos, entre ellos el nuestro (centralismo que, desde el punto de vista de los establecimientos educativos y los docentes, no mitiga el Estado de las Autonomías, pues los Gobiernos de estas suelen poner más empeño en controlar el sistema que el propio Gobierno central).

Aun así, hay que insistir en ello, se da en todo sistema educativo, y no menos en el nuestro, un nuevo protagonismo de centros y profesores, es decir, de lo que sucede en la escuela y en el aula, de los niveles *meso* y *micro*, frente al anterior predominio del nivel macro, que trata de ubicarse en el control final<sup>161</sup>. Un aspecto de ello es que el cambio educativo dependa menos de las leyes y más de los proyectos de centro y de las prácticas profesionales; menos, por tanto, de las reformas –aunque estas siempre impondrán el marco– y más de lo que solemos llamar vagamente *mejora e innovación*. Es ilustrativo comparar los textos de las cuatro leyes que se han ocupado de la ordenación del sistema educativo en el último medio siglo, en particular el número de menciones de tres términos: reforma, innovación y mejora: en la LGE de 1970 se mencionaban 14, 1 y 0 veces respectivamente; en la LOGSE de 1990 fueron 30, 5 y 7 (más 3 otras menciones del término «mejora»), pero no para la educación; en la LOE de 2006 fueron 17, 9 y 37 (más 3); en la LOMCE de 2013 fueron 16, 5 y 23 (más 4).

Se comprende fácilmente el papel creciente de la innovación a escala micro y meso. Tradicionalmente el sistema educativo, como indicamos antes, *escolarizó mucho a pocos y poco a muchos*. Se ofreció una escolaridad larga a intensa, con abundantes recursos, a una minoría privilegiada; breve, superficial y escasa de recursos a una mayoría creciente, sin llegar a la universalidad prácticamente hasta las puertas de la reforma comprensiva (en sentido estricto, hasta la década de los ochenta del pasado siglo, pues solo alcanzaba muy debilitada a algunos sectores marginales del campo y la periferia urbana, quedando incluso fuera parte de la importante minoría gitana). Los ochenta trajeron la universalidad efectiva y los noventa, la comprensividad, es decir, la ampliación del tronco común hasta incluir la etapa secundaria inferior. Mientras se escolarizó mucho a pocos, el sistema pudo resultar al menos nominalmente uniforme, primero, porque la escolaridad estaba hecha a su medida (la de las clases medias, urbanas y cultas), y segundo, porque de hecho había cierta diversificación apoyada en la importancia de la escuela privada y en el carácter elitista de la pública académica. Mientras se escolarizó poco a muchos, tal uniformidad pudo también salir adelante,

---

<sup>161</sup> Fernández Enguita, 2008a.

primero, como una mera imposición (como lo que Bourdieu y Passeron llamarían una *arbitrariedad pedagógica* impuesta por medio de la *violencia simbólica*); segundo, por la tranquilidad con que la institución y la profesión podían asumir que una importante porción del alumnado *no valía* para estudiar (encarnada entonces en las sucesivas pruebas de ingreso, reválidas y madurez, y hoy, en el legado del *fracaso* y la repetición masivos, y en la resurrección de las *reválidas*), y tercero, gracias a la válvula de escape que suponía una universalización inefectiva, es decir, a la facilidad con la que los alumnos y los grupos menos identificados con la escuela podían evitarla.

Cuando la universalidad se tornó real para todo el periodo obligatorio, y este reunió a todos los alumnos en un tronco común, lo que empezó con la LGE con un alcance territorial y demográfico limitado y culminó con la LOGSE con alcance pleno, el sistema pasó así a escolarizar *mucho a todos* (diez años de enseñanza obligatoria hoy, típicamente precedidos por al menos otros tres –infantil– y seguidos por al menos otros dos –sean dos de secundaria superior, para unos, o dos de repeticiones de curso, para otros. Pero mantener quince años institucionalizada, persiguiendo unos resultados comunes o equivalentes, a una población enormemente diversa ya no es posible sin una fuerte diversificación: si se quiere alcanzar los mismos resultados, o parecidos, habrá de ser por distintos medios. Y a esta variedad horizontal, sincrónica, entre comunidades, grupos e individuos en un momento dado, se une una variedad digamos vertical, diacrónica, en la flecha del tiempo, la provocada por el cambio social acelerado en el conjunto de la sociedad, pero también en cada comunidad y en cada grupo social. Llega entonces la hora de pasar de las fórmulas generales a los proyectos singulares, del *café para todos* a las respuestas adaptativas, del sistema al centro y al aula, de las reformas a la innovación.

La urgencia de diseñar, desarrollar y aplicar proyectos educativos específicos, ajustados a las necesidades y oportunidades del medio, y a las posibilidades y carencias de la organización, supone un desafío en cualquier circunstancia, pero especialmente para los centros públicos. Un proyecto real y eficaz se lleva mal con la inmunidad e impunidad del funcionario, la elevada rotación en los puestos propiciada por las

complejidades del escalafón (sobre todo en su tramo precario) y la debilidad ejecutiva de la dirección. En Estados Unidos, la incapacidad mostrada por muchos centros para mejorar ha propiciado una corriente de simpatía hacia la fórmula de las *charter schools*, escuelas públicas que son clausuradas como tales para a continuación encomendar su gestión a asociaciones sin fines de lucro o a empresas. Es una fórmula bastante parecida a la del concierto educativo español (financiación pública y gestión privada), con la diferencia de que en Estados Unidos, por imperativo constitucional, no pueden ser parte de ella las Iglesias ni otras organizaciones religiosas. En España, todo hace pensar que en los próximos años veremos a los centros concertados evolucionar más rápidamente que los públicos abordando de forma más eficaz la innovación, en particular el acceso al entorno digital. Cuentan con ventajas para ello, tales como direcciones con más competencias, plantillas más estables y conformes a las primeras, pequeñas redes que permiten economías de escala y diversificación de experiencias (mayores que un centro, pero menores que una administración) y algo más de flexibilidad financiera.

Y llega la hora de abrir el centro a la comunidad. No ya por viejos lemas como abrir la escuela a la vida, derribar los muros, dejar pasar aire fresco, etc., sino por motivos más profundos o, al menos, más perentorios. Para ser justos, la idea de la escuela como santuario, más allá del mimetismo hacia su origen conventual, también tenía sus virtudes: proteger a la infancia de los riesgos del mundo exterior, neutralizar las diferencias sociales, crear un clima de estudio... Lo nuevo es que, en esta época de cambio acelerado, en esta sociedad del conocimiento, la escuela nunca podrá correr ya más que esta (o que el conjunto de ella, para ser más precisos, pues alguna parte de la misma seguirá quedándose atrás). En términos prácticos, esto significa simplemente que buena parte de los recursos adicionales, sean económicos, materiales, informacionales o humanos, que la escuela necesita para desempeñar adecuadamente su función, y que no podrían estar todos ellos a su disposición como parte de su patrimonio, de su equipamiento o de su personal, están al alcance de la mano en la comunidad, incorporados en los adultos que la integran, las familias de los alumnos, los grupos informales, las asociaciones, las instituciones o las empresas del entorno. La escuela necesita

entonces integrarse más intensamente con la comunidad, extenderse en ella y ser a la vez su extensión, convertirse en escuela-red<sup>162</sup>.

Resta añadir que este contexto que reclama la innovación lo que hace es reclamar y generar el espacio para toda suerte de innovaciones de distinto tipo. Pensar todavía en la innovación como si se tuviera o se tratara de hallar *una fórmula*, que debería ser extendida por doquier –como cuando se predica sobre las *experiencias de éxito*, a menudo con la pretensión de que vengan *basadas en la evidencia científica*–, resulta un punto anacrónico; es mantenerse en las coordenadas de la idea de una reforma homogénea, de una enseñanza de *talla única*, del *one best system* (el lema del taylorismo, del que las empresas vienen despegándose desde hace ya decenios), llamado a solucionarlo todo. En un escenario diverso y cambiante, como es el escenario en que actúa la escuela, y con unos mimbres no menos diversos y cambiantes, como son los que forman cada escuela, empezando por los educadores, las respuestas adaptativas serán también, como no podría ser menos, diversas y cambiantes, es decir, nada que ver con soluciones definitivas ni homogéneas. De ahí que, para asombro de muchos, sean tantas las fórmulas que funcionan, incluso que casi todas funcionen, pues el trampolín principal y una parte del camino es precisamente la capacidad de adaptación y la disposición para ella.

Pese a todo, esta constelación de factores a favor de la innovación no significa en absoluto ni que esta se extienda ni que perdure. Las iniciativas innovadoras abundan, pero siempre encuentran resistencias y lo más habitual es que, incluso cuando alcanzan el éxito, ni se extiendan ni perduren más allá de cierto punto. Así, el ya difícil éxito de una innovación educativa en un aula o en un centro no implica ni que se extienda a los vecinos ni que sobreviva a sus iniciadores. El traslado o cambio de un profesor o de un director es la causa más habitual del final de cualquier innovación, tras el cual el sistema recupera casi invariablemente su forma anterior. En términos de física de materiales podría decirse que las organizaciones en general, más aún las escolares en particular, presentan altos niveles de tenacidad (la resistencia a la deformación –o

---

<sup>162</sup> Fernández Enguita, 2002.

a la rotura— por cualquier fuerza de cambio), elasticidad (la capacidad de recuperar su forma original cuando cesa esa fuerza, lo contrario de la plasticidad) y memoria de forma (la capacidad de volver a una forma anterior, incluso después de haber tenido largamente una forma nueva).

## CAPÍTULO 4

# Fin del santuario y crisis de la institución

Asegura un viejo chiste que nadie sabe de qué hablan entre sí los peces, pero, si lo hacen, seguro que no es del agua. Hablamos sin parar de la educación, de si va bien o mal, si invertir más o menos en ella, si funciona o no, si es un derecho o un deber, si vale o no el esfuerzo individual, etc., pero raramente de lo fundamental: ¿por qué y para qué la escuela? No me refiero al habitual maniqueísmo, tan grueso como estéril, sobre si es para la ciudadanía o para los mercados, para catalanizar o para españolizar, para que los niños sean felices o para domesticarlos, etc. Se trata más bien de por qué decimos educación cuando queremos decir escolarización. Este párrafo comienza hablando de la educación (podría haberlo hecho también del sistema educativo, de la política educativa, etc.), pero se refiere en realidad a la escuela (a la escolarización, al sistema escolar), una metonimia que oculta y revela a la vez el meollo de la cuestión.

No es lo mismo educación que escolarización, como no es lo mismo aprendizaje que educación. Todos las personas aprenden, con distinta intensidad, desde el nacimiento hasta la muerte, como podemos decir que también lo hacen el conjunto de los animales, quizá ciertas plantas (eso afirman algunos biólogos de las mimosas<sup>163</sup>, por ejemplo) y, en nuestra era, una parte creciente de las máquinas<sup>164</sup> (al menos desde el ratón de Shannon). Cuestión distinta es educar y, más aún, enseñar. No me refiero a la habitual y seráfica distinción entre educación e instrucción o

---

<sup>163</sup> Gagliano *et al.*, 2014.

<sup>164</sup> Levy, 2005.

enseñanza, sino al grado de intencionalidad y especificidad de la acción educativa. Sin la pretensión de mejorar ni reformar el diccionario, podemos convenir, a los solos efectos de este argumento, que educar es crear o alterar una situación con la finalidad de que otro aprenda, mientras que enseñar es ofrecer instrucciones, indicaciones o demostraciones expresas, a propósito, con esa finalidad. Si se acepta esa distinción, hay que concluir que todos los animales mínimamente complejos (no entraré a discutir sobre los unicelulares) aprenden, pero son muy pocos los que educan y rarísimas excepciones los que enseñan, incluso con los criterios más laxos. No enseña ni educa una rata adulta, aunque sus crías aprendan por imitación a comer solo lo mismo que ella. Educan, pero no enseñan, la madre felina que entrega a su cría una presa herida con la que practicar la caza, la suricata que proporciona a sus crías escorpiones vivos a los que previamente ha arrancado el aguijón; mejor aún, las madres chimpancé, que ocasionalmente demuestran a su cría, si es muy torpe, qué tipo de piedras son adecuadas para romper una nuez; o los delfines del Indo-Pacífico, que demuestran a sus crías cómo protegerse la boca con esponjas cuando forrajean en los fondos marinos. Todo ello anecdótico y excepcional, muy lejos de la labor educativa continuada y enormemente variada que los humanos desplegamos con nuestra prole. Y muy lejos de enseñar, es decir, de señalar, de enseñar con signos: eso queda para el *homo communicans*.

Pero hay otra restricción: la que separa la escolarización de la educación. Si las especies que educan son escasas en la biosfera, las sociedades y las épocas que escolarizan también lo han sido en la historia de la humanidad, aunque ahora sea esa la norma<sup>165</sup>. El aprendizaje está integrado prácticamente en todas las actividades de la vida, sobre todo la vida de niños y cachorros; la educación lo está, de un modo u otro y en mayor o menor medida, en un largo tramo de las relaciones parento-filiales, en buena parte de otras relaciones entre adultos y menores, y en muchas de las que conectan a expertos y legos (por ejemplo, entre el maestro artesano y el aprendiz, a veces también entre el profesional y el cliente). Podríamos decir que, originalmente, tanto el aprendizaje como la educación estaban de manera difusa (o, en

---

<sup>165</sup> Ramirez & Boli, 1987.

jerga más actual, distribuida) entre las actividades ordinarias, lo que en gran medida quiere decir en las actividades y relaciones propias de las comunidades primarias (la familia, la tribu, el vecindario) o de instituciones cuyos fines principales eran otros (el taller, la iglesia, la partida de caza...). El surgimiento de la escuela supuso una ruptura radical al especificar en alto grado en qué espacio aprender (centro, aula, pupitre), en qué tiempo (edad, calendario, horario, graduación y secuenciación), qué contenido (ordenación, planes, programas, libros de texto, lecciones), de qué manera (pedagogías, actividades, tareas), a cargo de quién (maestros, profesores, mentores...) y con qué resultados (exámenes, calificaciones, diplomas). Esto fue y es mucho especificar, aunque a quienes hemos crecido en ello, incluso con gusto (¿qué otra cosa es, en origen, un profesor?), se nos antoje lo más natural del mundo. Para ser exactos, es ir muy lejos en el proceso de institucionalización, y ello en los distintos sentidos del término *institución*: como algo fundado, es decir, que ni existió siempre ni surgió por sí mismo; como organismo que desempeña una función de interés público; en fin, como organización que tiene por objeto directo de su actividad a un grupo de personas, en este caso los alumnos.

No es la escuela, desde luego, el único caso de especificación, pues cabe decir que fue el destino de toda la actividad humana: el trabajo a la fábrica, el culto a la iglesia, la política a los partidos y parlamentos, la guerra para los ejércitos, la enseñanza y el aprendizaje para la escuela. Es parte del proceso general de la modernización, de lo que Max Weber caracterizó, en círculos concéntricos sucesivos, de exterior a interior, como racionalización universal, burocratización y expropiación de los medios de aprendizaje, y el funcionalismo como proceso de diferenciación y especialización funcional. Cada uno de esos subsistemas persistiría mientras lo hicieran sus fines y mientras tuviera los medios para alcanzarlos. Así, la fábrica o la empresa deben ofrecer empleo y producir riqueza; la hierocracia eclesiástica tiene que administrar los bienes de salvación; al ejército le corresponde salvaguardar las fronteras y tal vez el orden interior; a los medios de comunicación les toca informar; a la escuela, por supuesto, educar o enseñar. Pero educar ¿para qué?; y ¿por qué ahí, así, etc., y no en otro lugar, de otro modo...? El para qué vino dado por algunas finalidades que ya hemos mencionado al menos, en particular

la construcción nacional, la formación para el trabajo industrial y burocrático, la legitimación del orden social, el acceso a la razón... El porqué de hacerlo ahí, así..., digamos el hexámetro ciceroniano: *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*, tiene que ver con los medios. A la larga, ninguna institución social puede sobrevivir a la aceptación y la legitimidad de sus fines ni a la eficacia y la eficiencia de sus medios. La fábrica o la empresa, por ejemplo, perviven porque el objetivo de crear riqueza sigue ahí, pero han tenido que transformar radicalmente sus medios dando paso al taylorismo, al fordismo y al stajanovismo a principios del siglo pasado y abandonándolo a finales y por los mismos motivos: la búsqueda de una mayor eficiencia. La escuela también ha sobrevivido hasta la fecha, incluso sin transformaciones equiparables a esas en su recorrido, pero es obligado preguntarse sobre la vigencia de sus fines y de sus medios.

#### **4. 1. Los fines, elusivos y sacudidos por el entorno**

¿Cuáles son los fines de la educación? La lista de objetivos puede ser interminable, como muestran los rosarios de *competencias, capacidades y actitudes* que pueblan las normas –por no hablar de los contenidos–, y como suelen lamentar tantos docentes cuando critican que se les pida cada vez más y de todo lo imaginable. Pero los fines últimos pueden sintetizarse en apenas unos cuantos. Por un lado, el desarrollo del individuo, que ha de ser físico, intelectual, estético y moral. Por otro, la constitución del miembro de la sociedad, que ha de ser agente económico, ciudadano activo y partícipe de la cultura.

En el plano del desarrollo individual, el panorama no es muy boyante. Que la escuela contribuye al desarrollo intelectual es innegable, pero que esté a la altura de la tarea es más que discutible: en poco más de un siglo o en apenas unos decenios, según en qué sociedad o para qué grupo social, ha pasado de posibilitar el primer acceso a la alfabetización y cultura básicas (primaria), el saber disciplinar (secundaria) y el conocimiento profesional (superior) a ver cuestionada su validez en todos los niveles. Por otra parte, hay indicios más que abundantes que llevan a pensar que la institución agudiza algunas dificultades generales de los

alumnos, como en el caso del *desarrollo en forma de U*<sup>166</sup>, crea dificultades específicas e inhibe potencialidades.

Su contribución al desarrollo físico es aún más dudosa, pues si en muchos momentos y lugares fue punta de lanza en el acceso infantil a una mejor nutrición o en la generalización de hábitos higiénicos, vacunas y otros cuidados preventivos de la salud, prácticas gimnásticas y deportivas, etc., hoy hay que preocuparse por sus déficits ergonómicos, sus picos de sedentarismo o sus horarios irracionales. Las actividades físicas, que se batían en retirada bajo la presión de calendarios y jornadas compactados, la demanda de espacio para nuevas materias y el predominio de lo académico, han de ser recuperadas por las familias en forma de actividades, nunca mejor dicho, *extraescolares*, sea en los propios centros o con otras ofertas institucionales, asociativas o comerciales. ¿Y qué decir del desarrollo y la formación estética y artística? No menos comprimida y desplazada que la física, necesitada asimismo de respirar aire fresco en el ámbito extraescolar –tanto extraacadémico como extrainstitucional–, sería tarea ardua encontrar hoy un alumno que pueda decir que fue en la escuela donde aprendió a apreciar o practicar algún arte, y eso al tiempo que la producción y el consumo de las artes florecen en la sociedad, e incluso el mundo empresarial les atribuye un papel importante, para todos y en todo, en el desarrollo de la creatividad.

Mención aparte merece la formación moral. Está fuera de duda que a lo largo de toda la historia de la institución ha sido un objetivo prioritario de todo sistema, todo centro y todo educador profesional. Si la formación moral se reduce al discurso moral, entonces podemos dormir tranquilos, pues no hay docente, materia, proyecto, libro de texto, reglamento o norma que no apunte en el mejor sentido: libertad, igualdad, fraternidad... Pero no todo cuadra como debiera. La mera insistencia actual en la *educación en valores* puede ya tomarse como un indicio de que algo no marcha como es debido, pues en tal caso no habría que recordar lo obvio. La fragmentación del trabajo y las responsabilidades en los establecimientos, con el retraimiento de muchos docentes a su materia, sus grupos, sus horas; la autoidentificación de tantos de ellos

---

<sup>166</sup> Strauss & Stavy, 1982; Gardner, 1991: 148.

como *enseñantes* en vez de *educadores*, sobre todo en secundaria; la frecuente inoperancia de la tutoría y la dilución y desaparición de la difícilmente regulable pero irremplazable *tutela adulta*, esa difusa acción que se debe esperar de todo profesor sobre todo alumno siempre que sea necesario o simplemente oportuno; la posible falta de sintonía entre el centro y las familias cuando no hay una comunicación adecuada, tanto más en un entorno multicultural y cambiante. Y, sobre todo, las incongruencias entre teoría y práctica: ¿qué eficacia puede tener la formación para la autonomía en un contexto de arbitrariedad y dependencia?, ¿de qué sirve predicar la cooperación entre una sucesión de evaluaciones competitivas?, ¿adónde va la tolerancia cuando se estigmatizan los signos externos de otras culturas y creencias?, ¿dónde queda la igualdad cuando proliferan centros-gueto y centros-burbuja?...

Aunque su sola mención levante ampollas entre los sectores más ideologizados del corporativismo docente, la educación siempre ha tenido la función de preparar para el trabajo y el empleo. Ciertamente que en la tradición occidental hay un momento áulico de lo contrario, la educación para el ocio de los varones atenienses libres, comprensiblemente satisfechos y celosos de su estatus en medio del mundo de mujeres, esclavos y extranjeros que eran la base social y material de sus privilegios. Fuera de esa excepción, la educación, en particular la escolarización, fue la formación profesional de los escribas, los clérigos, los funcionarios... Para el resto, la mayoría de campesinos y la minoría de artesanos, o no era nada o era una pátina añadida. Pero una vez que se expande hasta alcanzar la edad mínima laboral, o precisamente a base de postergar esta, ¿cómo podría dejar de ser, para todos, una educación para el trabajo, entre otras finalidades? No deja de ser irónico: para un maestro de primaria o un profesor de lengua, pongamos por caso, *toda* su escolarización fue formación para el empleo; para un mecánico o economista, en cambio, no se debería tener siquiera en cuenta antes de los dieciséis o los dieciocho años, es decir, antes de su salida de la enseñanza general a algún tipo de enseñanza especializada. Más chocante aún resulta la frecuente pretensión de que se puede formar a alguien como ciudadano sin formarlo, a la vez, como agente económico capacitado (cualificado, emprendedor, *empleable*...). Sin independencia económica no hay ciudadanía plena, salvo que se quiera reducir esta a un mero formalismo

o hacer que desemboque en la dependencia y el parasitismo. Por otra parte, ¿qué ciudadanía es esa que se detiene a las puertas del trabajo, es decir, que no incluye el conocimiento de las dimensiones políticas y sociales de este, sus relaciones de poder, su cultura?

\* \* \*

Empecemos, ya que parece un objetivo compartido, por la ciudadanía. Crear ciudadanos fue el objetivo declarado de la *common school* y de la *école unique*. El *Informe Quintana*, en 1813, ya encomendaba a la instrucción pública que todo español pudiera «aprender, en fin, sus derechos y obligaciones como ciudadano», aunque la Constitución de 1812 no había sido tan explícita. Todas las leyes de ordenación educativa, y todos los regímenes, han atribuido a la escuela la formación ciudadana o cívica, aunque con muy diferentes ideas sobre su contenido, sus métodos, sus agentes, su ubicación en el currículum, sus fines últimos, etc. España ha vivido fuertes tensiones sobre el papel del Estado y de la Iglesia (católica), así como del Estado y de las Comunidades, en torno al lugar de la religión, sobre la conveniencia o no de una asignatura específica, o sobre cómo tratar los asuntos ideológicamente más cargados o moralmente más complejos. Esta tensión ha llegado a extremos un punto grotescos, como la objeción de conciencia contra la asignatura de *Educación para la ciudadanía* o su pintoresca oferta en inglés, las acusaciones cruzadas de *españolizar* o *catalanizar* al alumnado, o cierto *republicanismo* desaforado contra el pañuelo musulmán. ¿Con qué resultado? Vamos a fijarnos en varios indicadores relativos a la participación electoral, la competencia teórica ciudadana, las actitudes cívicas y la identidad colectiva compartida.

En el informe ICCS (*IEA International Civic and Citizenship Education Study*), realizado en 35 países, España venía a situarse en la media de conocimiento cívico, con una puntuación de 505, levemente por debajo de la mitad de la clasificación y por encima de la puntuación media (por convención, 500), pero algo lejos de los habituales sistemas educativos

envidiables (Finlandia y Noruega 575, Corea 565...) <sup>167</sup>. Algo parecido en cuanto a la actitud ante las instituciones, con un 62 % que confía en el Gobierno de la nación (mismo porcentaje que la media del ICCS), 41 % en los partidos políticos (40 %), 69 % en los medios (61 %), 82 % en la escuela (75 %) y 59 % en la gente en general (58 %) <sup>168</sup>.

En participación electoral, el banco de datos internacional IDEA (*Institute for Democracy and Electoral Assistance*) sitúa a España en el puesto veinticuatro entre cuarenta y ocho países europeos, con una participación (*VAP turnout*, es decir, sobre la población total en edad de votar) del 63,26 % en 2011, lejos tanto del 91,72 % máximo de Malta en 2013 (o del 87,21 % de Bélgica en 2014, si se prefiere descontar los miniEstados), como del 19,88 % mínimo de Mónaco en 2013 (o del 40,04 % de Suiza en 2011) <sup>169</sup>. Esta evaluación puede variar según el método de cómputo (qué elecciones, respecto de la población en edad o con derecho a voto, o del censo electoral), pero no mucho.

La Encuesta Social Europea nos dice que en España hay un 34,8 % de la población que se declara interesada o muy interesada en la política, la mitad del 69,9 % que lo hace en Dinamarca, pero bastante por encima del 21,1 % de Lituania. En cuanto a la satisfacción con cómo funciona la democracia en el país, los españoles le damos una nota de 4,2 sobre diez, lo que nos sitúa en el puesto vigésimo segundo entre treinta países, muy por debajo del 7,7 de los daneses y escasamente por encima del 3,1 de los búlgaros. Preguntados sobre su actividad en asociaciones voluntarias o solidarias en los últimos doce meses, solo un 4,6 % dice haberlo hecho al menos una vez por semana en el último año, por debajo de la media del 6,3 %, en el decimoquinto puesto, lejos del 20,7 % de los holandeses <sup>170</sup>.

La Encuesta Mundial de Valores (WVS) también da algunas pistas. Limitándonos a los ocho países de Europa Occidental (para comparar con el medio más homogéneo, al menos en aspiraciones) que participaron en la oleada 2005-2009 (la última, 2010-2014, ofrece datos de menos países,

---

<sup>167</sup> Schulz *et al.*, 2010: Tabla 8.

<sup>168</sup> Schulz *et al.*, 2010: Tabla 12.

<sup>169</sup> International IDEA, 2015.

<sup>170</sup> ESS, 2015.

de momento), la política es muy o bastante importante para el 28,9 % de los españoles, frente al 43,3 % del conjunto. La pertenencia a sindicatos es del 7,5 %, frente a la media del 23,8 %; a organizaciones profesionales, del 6,6 % frente al 15 %; a asociaciones artísticas, musicales o educativas, del 9,3 % frente al 18,0 %; a organizaciones humanitarias del 9,4 % frente al 20,1 %; a deportivas o recreativas, 14,4 % frente al 33,1 %; el 22 % ha firmado una petición colectiva, frente al 53,3 %; el 34,4 % ha acudido a una manifestación, frente al 27,4 %<sup>171</sup>.

¿Estaríamos dispuestos a luchar en una guerra por nuestro país? Según la misma fuente, solo el 38 %, frente al 54,8 % de media. Pero no parece que el factor esencial sea un mayor belicismo o pacifismo, pues los máximos son el 86,1 % de Noruega, el 80,4 % de Finlandia y el 79,7 % de Suecia, lo que sugiere más bien que lo determinante pueda ser la identificación colectiva. Sin embargo, en la misma encuesta declaran verse como parte de la nación española el 90 % de los encuestados (frente a un 91,9 % en el conjunto de países); y en la última oleada, 2010-2014, lo hacen el 88,7 %, lo que apenas implica un muy ligero descenso (similar al del conjunto, que pasa al 90,8 %). Esto no cuadra bien con las noticias que todos los días leemos sobre la *desafección* o el secesionismo en las comunidades autónomas más agitadas, aunque sí lo haría con un indicador de compromiso al que no suele prestarse la atención que merece, que es el distinto grado de participación electoral en las elecciones generales y autonómicas (en las primeras siempre en torno a un diez por ciento superior).

Escribo estas líneas en Brasil, apenas unas horas después de participar en el XVI Congreso PENSAR, con cientos de educadores, que, como es aquí habitual, se abre con un acto inaugural que culmina con el himno nacional. Esto discurre sin problemas en el que quizá sea el país más desigual del mundo; que reúne poblaciones de origen europeo variado, africano e indígena; que más de un tercio de su historia estuvo bajo gobiernos militares no menos patrioterros que el franquismo y tras doce años de gobierno de la izquierda (el PT, con Lula da Silva y Rousseff), y ocho del centro-izquierda (el PSDB, con Cardoso). La inviabilidad de

---

<sup>171</sup> WVS, 2009.

algo así en España refleja bien el fracaso de la escuela en el terreno de la identidad colectiva. El mismo día, sin embargo, se hace público en Barcelona un demoledor informe del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona que expone la manipulación nacionalista de la historia en las escuelas de Cataluña, a propósito del aniversario de 1714<sup>172</sup>. Cabe decir que, en lo que concierne a la construcción de una identidad colectiva, los más eficaces instrumentalizadores y los grandes beneficiarios de la maquinaria educativa no han sido otros que los nacionalismos periféricos en España (en menor medida, también otros localismos).

\* \* \*

Una cosa es lo que piensan los educadores y otra lo que piensan los educandos. Si los primeros creen o prefieren creer que la función principal y dominante de la educación es, o debe ser, de forma apabullante, la formación para la ciudadanía, los segundos esperan más bien una formación para el trabajo, sea una cuantificación sustantiva o una credencial adjetiva (o ambas) y es en su busca como toman sus decisiones ante y dentro del sistema educativo. Nadie suscribiría, por supuesto, la idea de una formación estrechamente técnico-profesional, menos aún economicista, al servicio de empresas y mercados y toda esa retahíla con la que se fabrica a menudo una imagen maniquea de lucha entre el bien y el mal, pero hay dos realidades incommovibles. La primera es que la sed personal de ciudadanía, cultura o desarrollo personal puede pasar por más escuela para los educadores, pero es muy dudoso que lo haga para los educandos; es más probable que estos opten por la propia participación política, el asociacionismo voluntario o visitar la biblioteca. La segunda es que las decisiones en materia educativa de los educandos pronto empiezan a tener más que ver con el empleo que con la ciudadanía. Las familias piensan sin duda en ello desde la primera escolarización, aunque sus objetivos puedan ser más amplios o estrechos y tener

---

<sup>172</sup> Sant *et al.*, 2015.

o no visos de hacerse realidad. Una parte de los adolescentes lo hace de manera negativa, cuando empieza a dudar si quiere permanecer o no en las aulas y si no sería mejor ganar ya su independencia y algún dinero fuera. La inmensa mayoría también, tarde o temprano, cuando decide hasta cuándo, qué, dónde y cuánto estudiar. La idea de una educación alejada de los *oficios viles*, como defendía Aristóteles, pudo estar muy bien para aquel puñado de privilegiados, tan cercanos a sus dioses, pero no para el común de los mortales. Y hay un punto de ironía, o peor, en que este desapego a lo material se predique por quienes tienen ya un empleo altamente seguro ante quienes ni siquiera saben si llegarán a tener alguno; por quienes pueden decidir lo que enseñan en las aulas, por ejemplo ese desapego, ante quienes no pueden decidir lo que aprenden en ellas.

El gran incentivo para la escolarización –que, no se olvide, no es lo mismo que la educación– es la promesa de un futuro mejor, en particular la de un empleo mejor. El argumento es lógicamente sensato *a priori* y consistente *a posteriori*. La gente más educada consigue los mejores empleos; la gente con menos educación ve cerrarse ante sí muchas, si no todas las puertas. Por un lado, la asociación entre el nivel educativo y las oportunidades y el logro individuales en el mercado de trabajo se ha reforzado de manera espectacular (en España, sobre todo, las probabilidades de tener algún empleo; en países de economía más liberalizada, los ingresos salariales). Por otro, sin embargo, la población, o al menos una parte de ella –la que más la necesita, por cierto–, va perdiendo la fe en la rentabilidad de la educación (y, paradójicamente, este escepticismo es fomentado a veces dentro de la propia institución). La combinación es explosiva, pues si, por un lado, hay que permanecer más tiempo en las aulas (por la ampliación de la obligatoriedad y por el manifiesto credencialismo rampante del mercado de trabajo) y, por otro, parece prometer menos recompensas, aumenta la tensión ya propia de la experiencia escolar y se generan las condiciones para la frustración individual y el conflicto colectivo.

No es que la educación no cuente, que lo hace más que nunca, sino que ya no es una garantía. Entre los años noventa y hoy, la ventaja en el acceso al mercado de trabajo (medida por las tasas de empleo o de-

sempleo) entre los jóvenes con estudios superiores y los que no han terminado con éxito los estudios obligatorios, casi se ha cuadruplicado<sup>173</sup>. Al mismo tiempo, sin embargo, la expansión de las oportunidades educativas no ha venido acompañada por una expansión paralela de las oportunidades de empleo. La educación superior ha crecido muy rápidamente, pero los empleos *superiores* no lo han hecho al mismo ritmo. Esto es consecuencia de la divergencia en las dinámicas de la política y de la economía, la primera más sujeta a las demandas democráticas de la población y la segunda a los imperativos de eficiencia del mercado; dicho en breve, la oferta educativa crece, aunque no haya empleo para absorberla, algo manifiesto en España, con su falta de correspondencia entre la expansión de la universidad y la escasez de empleo de alta cualificación. Como resultado, lo que todas las encuestas sobre el mercado de trabajo y especialmente para los jóvenes repiten: el crecimiento de la sobrecualificación y el subempleo, dos nombres para el mismo fenómeno. Así, según Eurostat con datos de 2010, España es el país europeo (entre treinta y cinco de los que se recogen datos) en que una menor proporción de titulados superiores (niveles 5 y 6 de la CINE, es decir, universitarios) jóvenes (entre 25 y 34 años) desempeñan empleos de nivel profesional-directivo o técnico intermedio (niveles 1-2 y 3 de la CIUO): el 38 %, frente a una media del 18 %<sup>174</sup>, o sea, el máximo nivel de sobrecualificación o subempleo. Una educación cada vez más necesaria y menos suficiente es la tormenta perfecta.

La promesa de empleo era, al mismo tiempo, una promesa de movilidad social. Si en otro tiempo los padres aspiraban a *dejar* a sus hijos una propiedad (unas tierras, un negocio, incluso un empleo –no hace tanto que muchos eran semihereditarios–), hoy aspiran a *darles* una educación. A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, la coincidencia de la expansión educativa y la terciarización de la economía se tradujo en importantes dosis de movilidad social real e imaginaria. Real porque el conjunto de la economía creció rápidamente (cuando sube la marea, todos los barcos suben, grandes y pequeños) y porque, incluso cuando los ingresos relativos no variasen, las condiciones de trabajo en la industria

---

<sup>173</sup> IVIE, 2012.

<sup>174</sup> EACEA, 2013: 130-131.

eran mejores que sus antecedentes en el campo, y las de buena parte de los servicios mejores que ambas; imaginaria, también, porque el paso de ocupaciones de cuello azul a ocupaciones de cuello blanco puede vivirse como ascenso social (trabajos más limpios, de más prestigio...) sin que realmente lo sea en todos los aspectos (los ingresos pueden ser iguales o menores, las posiciones igualmente subordinadas, las tareas tan rutinarias o más).

De hecho, lo que ahora sucede, como ya apuntamos, es que buena parte de esos empleos que en su día representaron para muchos un ascenso social, son los que desaparecen bajo la presión de la globalización y, sobre todo, de la informatización. Esto no significa que no haya movilidad neta, ni que no sea ascendente, sino simplemente que no será para todos y que no va a venir garantizada por la educación. De acuerdo con el Cedefop, entre 2000 y 2008 el empleo de baja cualificación creció un 22 %, comparado con el 10 % medio, pasando del 8,6 al 9,6 % del total, a la vez que el de alta cualificación lo hacía del 34,8 al 38,6 %; en contrapartida, el de cualificación media, el segmento más numeroso, pasó del 56,6 al 51,8 %<sup>175</sup>. La combinación de esta polarización con la expansión del sistema escolar tiene como uno de sus efectos la sobrecualificación (o subempleo), que en media es declarada por uno de cada cuatro jóvenes europeos, una proporción que, según el mismo organismo europeo, casi se dobló entre 2000 y 2008. El mismo organismo, en una revisión de veintiséis estudios nacionales (la mitad sobre Norteamérica), recopilaba tasas de sobreeducación oscilantes entre el diez y el cuarenta por ciento, según el país y la forma de estimación<sup>176</sup>.

En los últimos años se ha repetido una y otra vez que el sistema educativo ha dejado de ser un *ascensor social*<sup>177</sup>. Todo depende de qué se entienda por ascender, un viejo problema en las discusiones sobre movilidad social. Si ascender es ganar posiciones relativas en el orden social, por ejemplo pasar de un empleo subordinado a un trabajo autónomo o a una posición de autoridad, o de un decil dado de renta a otro superior, la movilidad siempre ha sido más bien escasa y el papel de la educa-

---

<sup>175</sup> Cedefop, 2011; Goos *et al.*, 2010.

<sup>176</sup> Cedefop, 2010: 19-20.

<sup>177</sup> Senni, 2006; Martínez Celorrio y Marín Saldo, 2012.

ción en ella, limitado: eso es lo que en términos más precisos se llama movilidad *vertical*, sea intrageneracional, en una trayectoria personal, o intergeneracional, en relación con los progenitores. Pero si por ascender se entiende alcanzar un nivel educativo más elevado que el de la generación anterior, o emplearse, a diferencia de la misma, en trabajos no manuales, entonces el ascenso ha sido inmenso, pero eso es lo que se llama movilidad *horizontal*, algo bien distinto. No hay que perderse en disquisiciones sobre la movilidad: simplemente, si el sistema educativo continúa su expansión y el mercado de trabajo pierde fuelle, en particular en los estratos intermedios, el ascensor seguirá transportando a algunos a los pisos superiores, pero, toda vez que cabe menos gente en los intermedios, muchos regresarán a los más bajos, con la carga añadida de la frustración. Si el acceso a la educación depende menos de la clase de origen, la clase de destino pasa a depender menos de la educación, como ha mostrado Breen en un estudio europeo comparado<sup>178</sup>. Pero las expectativas de quienes estudian son otras, y en estos años de elevado desempleo y subempleo juveniles ha sido frecuente oír esta queja: «Yo he cumplido mi parte, pero la sociedad, no»; traducido: yo he estudiado, pero no encuentro un empleo conforme a mis expectativas, o incluso no encuentro ninguno. Conviértase esta frustración *a posteriori* en anticipación y se tendrá la base del desapego escolar.

\* \* \*

La otra gran función de la institución escolar, la innumerable, o sea, la custodia de la infancia y la adolescencia (denostada como *aparcamiento, guardería, canguro, garaje...*), también pasa por horas bajas. Hay que comenzar por entender cómo ha cambiado el entorno escolar a lo largo de un siglo, en particular cómo lo han hecho la comunidad y la familia. Por un lado, hemos pasado de lo que demografía y sociología llamaban la familia tradicional o *extensa* a la familia *moderna*, nuclear o conyugal. La segunda es la más sencilla de captar, ya que es la todavía predo-

---

<sup>178</sup> Breen, 2004.

minante: una pareja con uno o dos niños, si bien esta misma (que en el lenguaje cotidiano es ya tildada de tradicional) está dejando paso a formas nuevas (monoparentales, homosexuales, recompuestas...); la primera era una familia con más de dos adultos en el hogar (alguna combinación de abuelos, hermanos o incluso primos, tal vez sirvientes, hijos crecidos) y un mayor número de hijos menores que en parte cuidaban los unos de los otros, además de hacerse compañía. Huelga decir que la familia extensa es, como tal, más acogedora para los niños y más capaz de socializarlos de forma no premeditada; la conyugal, por el contrario, depende de la dedicación permanente de una sola persona (antes sin excepción, y ahora de manera predominante, una mujer) y es, en todo caso, un entorno humano poco abierto y que puede resultar asfixiante para niños y adultos. La evolución de la comunidad ha sido la opuesta: la comunidad tradicional, la aldea o el barrio, era un lugar de dimensiones limitadas y características familiares, cuyos habitantes habían vivido ahí por generaciones y en el que todos o muchos se conocían, un entorno previsible y protector para los menores, quizá incluso amigable, hasta cierto punto una extensión del hogar a esos efectos; hoy, en cambio, los vecindarios son más nuevos y cambiantes, la gente se conoce menos y la ciudad en general es vista como un riesgo para niños y adolescentes. No se trata de romantizar el pasado: familia y comunidad tradicionales podían ser también muy opresivas, algo que se refleja en expresiones como *emprender el vuelo* (dejar la familia) o *el aire de la ciudad hace libre* (dejar la aldea), y su evolución forma parte, en todo caso, de una evolución más amplia que en balance ha sido también el progreso. Pero la cuestión es que hemos pasado del par formado por una familia grande y una comunidad pequeña al formado por una familia pequeña y una ciudad grande, es decir, de un entorno que se bastaba por sí mismo para la custodia de infancia y adolescencia a otro que no se basta o incluso se evita y que requiere por ello un tercer espacio social que no es otro que la escuela.

Llegados aquí, la cuestión es la cantidad y la calidad de esa custodia. En términos cuantitativos, la escuela ha alcanzado la universalidad para el periodo obligatorio, casi para la segunda mitad de la infancia preescolar, es muy mayoritaria para la adolescencia tardía y bastante amplia para la primera infancia. Además, sus condiciones materiales han mejorado por

doquier, asegurando unos mínimos muy razonables, aunque no exentos de fallos y carencias. El escolar es hoy un entorno confortable y seguro, pero no libre de problemas, ni siquiera a estos efectos. El primero son sus límites temporales: el calendario se reduce a algo menos de la mitad de los días del año (176 en España) y la jornada escolar intensiva, compactada en la mañana, se ha extendido ya a más de la mitad del alumnado de primaria y la gran mayoría del de secundaria (con la excepción parcial de Cataluña y el País Vasco). Como consecuencia, muchas familias se las ven y se las desean para atender a los menores las tardes de cada día, o en las largas vacaciones, recurriendo a actividades extraescolares en los propios centros, ofertadas por las Administraciones locales, impulsadas por asociaciones voluntarias o disponibles en el mercado, además de las redes familiares y vecinales. La Encuesta de Uso del Tiempo, por ejemplo, indica que a las 16:00 y las 17:00 horas están trabajando casi la mitad de los adultos entre 25 y 44 años, la mitad del total de los varones y un tercio del total de las mujeres<sup>179</sup>, lo que quiere decir que abundan los hogares en que nadie espera tan temprano a los niños. Una de las escasas encuestas sobre las condiciones de vida de la infancia afirmaba en 2008 que uno de cada veinte niños con cinco años, uno de cada diez con seis y uno de cada ocho con doce pasaban solos la tarde en casa<sup>180</sup>. No hace mucho, la Subcomisión para el Estudio de la Racionalización de Horarios, la Conciliación de la Vida Personal, Familiar y Laboral y la Corresponsabilidad del Congreso de los Diputados se hacía eco de la opinión mayoritaria entre los expertos consultados sobre la excesiva reducción y concentración de los horarios escolares y sus perjuicios para alumnos y familias<sup>181</sup>.

En términos cualitativos, los centros escolares son espacios más seguros que la calle, pero no siempre. Aunque haya que descontar cierto sensacionalismo y cierto morbo que proporciona más eco a esas noticias, los medios de comunicación informan una y otra vez de casos de acoso escolar entre alumnos, así como ocasionalmente, aunque esto no suele salir de los centros, de maltrato psicológico por algún profesor. Si bien

---

<sup>179</sup> EET, 2011.

<sup>180</sup> Vidal y Mota, 2008.

<sup>181</sup> Subcomisión Horarios, 2013.

ningún centro podría llegar a ser nunca un lugar absolutamente seguro y acogedor (la literatura está trufada de historias de maltrato y de acoso escolar en los internados, que son la variante más panóptica de la escuela), no cabe ignorar que la división del trabajo docente, con el aumento del número de educadores, no siempre coordinados, que intervienen sobre cada grupo y cada alumno, junto con una tendencia creciente a autolimitarse a sus funciones como *enseñantes*, más que como educadores («Yo no soy un trabajador social»), se traduce en la expansión de los intersticios en que nadie custodia al alumno (esos tiempos y espacios no supervisados en que surgen los problemas) y, en general y sobre todo, en un debilitamiento de la tutela adulta, esa que se espera de todo el profesorado sobre todo el alumnado, de cualquier profesor sobre cualquier alumno, más allá de *mi clase*, *mi grupo*, *mis horas*, etc.

## 4.2. Los medios, siempre escasos y hoy cuestionados

La crisis institucional es también una crisis interna. Concebimos espontáneamente las organizaciones en una perspectiva administrativa, como sistemas mecánicos, nacidos de un diseño (la ley, sus estatutos y reglamentos, sus indicadores de rendimiento...) al que deben responder en su funcionamiento, pero en realidad son sistemas orgánicos, configuraciones de la cooperación humana que responden y se adaptan a los cambios en su entorno y en sus componentes, sin lo cual sucumbirían. Por eso no es posible comprender una organización al margen de su entorno. El de la organización escolar es el formado por la esfera económica, política y social, pues de ahí vienen sus *insumos* o *factores* (los educadores, los recursos, los alumnos a educar) y ahí van sus *exumos* o *productos* (los alumnos educados, ya adultos, ciudadanos, trabajadores), algunos de cuyos cambios más relevantes hemos abordado en los capítulos anteriores

Tomada aisladamente y en los términos más abstractos, una organización no es sino la afectación de una serie de recursos (de mayor o menor entidad) y la cooperación de un conjunto de participantes (con más o menos intensidad) para el logro de un fin (o de un conjunto de fines). Cuando su entorno cambia, cuando requiere otro *producto*,

cuando aporta otros *factores* o cuando reclama otros *procesos*, cuando los mismos productos pueden ser ofrecidos por otros actores o cuando las mismas necesidades pueden ser satisfechas por otros productos, las organizaciones se ven obligadas a cambiar para seguir desempeñando su función, si es que esta sigue siendo necesaria, o para sobrevivir (si no es preferible que desaparezcan y, a veces, aunque lo sea). Cuando esto sucede, lo que hasta entonces parecía y era racional deja de serlo, sean la estructura, los procesos, los factores o los agentes, y la organización se ve obligada a transformarse a sí misma. De algunos de estos aspectos trataremos aquí, en particular de la estructuración de sus recursos humanos y materiales, si bien los dos elementos más importantes, los participantes mismos –alumnos y profesores–, serán materia específica de los capítulos siguientes.

Buena parte de la crisis institucional de la educación se atribuye simplemente a la escasez de medios, de modo que las quejas por ello o su reclamación asociada a cualquier problema o iniciativa son ubicuas y recurrentes. Hay cierta base para esto en el análisis comparado, si bien las consecuencias a extraer no son inequívocas. De acuerdo con los datos de la OCDE, correspondientes a 2011, el gasto educativo total (público y privado) representa en España el 5,5 % del Producto Interior Bruto, algo por debajo del 6,1 % de la OCDE y del 5,8 % de la UE21. Aunque es el componente principal, el gasto público es algo menor: 4,7, 5,3 y 5,3 % para esos respectivos ámbitos (el privado es 0,8, 0,9 y 0,5 %). El motivo habitual de quejas y protestas es que el gasto público español no llega al 5 % del PIB, si bien lo hizo en 2009 (5,02 %, por el aumento en años anteriores y por la contracción del PIB en ese mismo año, en un 3,6 %) <sup>182</sup>. Hay que tener en cuenta, no obstante, que el gasto total también depende de la estructura demográfica, en particular de la proporción de población en edad escolar, y que España es un país de tasa de natalidad baja (con menos menores y jóvenes escolarizables que otros), esperanza de vida elevada (con más ancianos) y desempleo pronunciado (más subsidios). Si se compara el gasto total por estudiante, en España asciende a 9.454 dólares *ppc* (en paridad de poder de compra, es decir,

---

<sup>182</sup> Eurostat, 2014: educ\_thexp.

ajustado al nivel de precios) y en la OCDE a 9.487<sup>183</sup>. Es cierto, no obstante, que –en contra de lo que siempre se afirma cuando no agradan sus recomendaciones– la OCDE ya no es solo el club de los países ricos y en sus cifras agregadas pesan también, por ejemplo, México o Turquía, o que es difícil no envidiar el gasto relativo de Islandia (7,7 % del PIB) o el gasto absoluto de Suiza (16.090 \$).

Puede sorprender que se preste tan escasa atención, en cambio, y en particular por parte de los agentes escolares, a las diferencias internas en el gasto público. Con cifras de 2013, el gasto público *per cápita* (no por alumno) fue de 1.224 euros en el País Vasco, pero de 624 en Melilla (y 791 en Madrid, la comunidad de menor gasto público). En 2009, que fue el año de mayor nivel de gasto antes del comienzo de los recortes, alcanzó para estos mismos territorios 1.545, 983 y 1.044 euros, respectivamente<sup>184</sup>. En otras palabras, las desigualdades internas entre territorios españoles son del mismo orden que las que se dan entre España y Suiza. También es fuertemente desigual el gasto público por alumno según se trate de centros estatales o concertados, todos ellos sostenidos con fondos públicos en virtud del principio de gratuidad de la enseñanza, que recientemente se calculaba, para 2007, en 5.348 y 2.670 euros, respectivamente<sup>185</sup>, una diferencia de orden superior a las que se dan entre las comunidades (si bien los centros concertados pueden evitar ciertos costes que gravitan más sobre los estatales y conseguir recursos privados adicionales que les están prácticamente vetados a estos).

\* \* \*

Lo más llamativo en la economía real de la educación es que constantemente se cuestiona la suficiencia de los recursos existentes, siempre reclaman más la profesión y el público, a veces celebran su aumento las autoridades, pero raramente se aborda cómo emplearlos mejor. Por

---

<sup>183</sup> OECD, 2014d: B1.

<sup>184</sup> García Pérez *et al.*, 2015.

<sup>185</sup> Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014.

supuesto, todo el mundo sabe y acepta que se pueden utilizar mejor o peor, pero se plantea exclusivamente como una cuestión de eficacia: más recursos y mejor empleados para obtener mejores resultados educativos, en lo que quiera que estos consistan. Emplearlos mejor o peor puede pasar por poner en el centro los contenidos o las competencias, privilegiar la lección o la indagación, una especialización más temprana o tardía, etc., pero solo excepcionalmente se ponen en cuestión las coordenadas básicas del sistema escolar, lo que se ha llamado *la gramática de la escolarización*<sup>186</sup>, en particular el eje curso-asignatura-profesor-libro-aula, con todo lo que implica de imposición de contenidos, secuenciación de aprendizajes, simultaneidad de las actividades, trabajo pautado, clase centrada en el profesor, soledad del docente, evaluación *objetiva* y demás.

El sistema, que hoy escolariza a toda la población por un mínimo obligatorio de diez años, en la práctica quince o más para casi todos, funciona dentro de las mismas coordenadas que hace cien o doscientos años, cuando se escolarizaba parcamente a la mayoría (la enseñanza primaria) e intensamente a una minoría (la secundaria y, en su caso, la superior). Pero esos dos modelos (que, por cierto, ni siquiera tenían la pretensión de ser dos etapas sucesivas y llevaban una vida relativamente independiente: recuérdese el examen de *ingreso* de primaria al bachillerato elemental, o las dicotomías instrucción/enseñanza, colegio/instituto, maestro/profesor, alumno/estudiante) podían basarse en la homogeneidad por sus límites temporales y demográficos, y porque, dando y pidiendo poco a muchos o mucho a pocos, todos sobrevivían a esa intervención y esa exigencia limitadas: los primeros porque no les daba tiempo a saturarse de escuela y, si lo hacían, tampoco se les forzaba a permanecer; los segundos, porque la encontraban hecha a la medida de su cultura de clase. Cuando se universaliza y se prolonga la enseñanza obligatoria de derecho, más la obligada de hecho, la tarea se revela cada vez más ardua y la demanda de recursos se torna tan insaciable como ineficaz su provisión. La escolarización normalizada que practicamos va dejando en la cuneta a no pocos alumnos ya en primaria, aunque se procure

---

<sup>186</sup> Tyack & Cuban, 1995.

obviarlo, y resulta manifiestamente inviable para muchos en secundaria, donde se quieren ver todos los males.

En realidad, se trata de metas casi inalcanzables. Universalización y extensión hacen que lleguen a las aulas y permanezcan en ellas más y más alumnos cada vez más difíciles de escolarizar (que, recuérdese, no es lo mismo que educar, menos todavía que aprender) en comparación con los *elegidos* de antaño; en términos económicos podríamos decir que son alumnos de costes crecientes. Por otra parte, puesto que el núcleo de toda respuesta consiste en aumentar la proporción de profesorado (reducir ratios, desdoblarse grupos, quitar horas...), del lado de la oferta sucede exactamente lo contrario: el reclutamiento se vuelve y se diseña cada vez menos exigente, ya que de otro modo no alcanzaría; de nuevo en términos económicos, podemos decir que son profesores de rendimiento decreciente. Una combinación imposible, si es que no explosiva.

La unilateralidad de este enfoque habitual se expresa bien en la llamada *enfermedad de los costes* de Baumol. Estudiando el sector de las artes representativas, este economista hizo notar que en numerosos servicios no se da aumento alguno de la productividad del trabajo, aunque al competir por este con otras actividades en un único mercado sí le afectan los aumentos salariales y, por tanto, unos costes crecientes. Baumol lo explicaba con un sencillo ejemplo: un cuarteto de cuerda de Beethoven requiere hoy el mismo número de músicos y el mismo tiempo de ejecución que en vida de su compositor, una característica que sería extensible a diversos servicios, entre ellos al que aquí interesa, la educación: una clase de geografía requiere hoy, como en la época de Moyano, un profesor y, digamos, una hora; es más, si queremos que llegue a una mayor diversidad de alumnos, como entrañan las reformas comprensivas, requerirá menos alumnos por profesor, más horas de preparación..., en suma, más profesores. Pero Baumol solo expuso una parte del problema: incluso para la ejecución y audición en directo, la esperanza de vida de un músico se ha multiplicado por dos (y su vida laboral por tres); el transporte de músicos e instrumentos es más rápido y barato, lo que multiplica su rendimiento, y los auditorios tienen mayor capacidad y una mejor gestión. Por si fuera poco, llegaron el disco de vinilo, la cin-

ta magnética, el CD, el DVD y el *pen drive*; la radio analógica y digital, y el *streaming*; el radiotransistor portátil, la radiocasete, el *walkman* y el iPod..., todo lo cual hace probable que un adolescente actual haya escuchado ya más música que Rudolph von Habsburg-Lothringen, mecenas de Beethoven, en toda su vida, y que cualquier melómano adulto de clase media haya podido escuchar tanta o más e igual o mejor que el archiduque-cardenal.

La pregunta es: ¿por qué no ha sucedido otro tanto en la educación? Se ha dicho que asistimos a la crisis de las profesiones con P: *press, publishers, priests, publicity, politicians, PR* (relaciones con el cliente), *professors...*, que son también las basadas en un modelo de emisión, de *broadcast*, vertical, en el que uno habla a muchos (*one to many*), asediadas por el modelo interactivo y cooperativo de la web 2.0 y de las redes, en las que hablan todos con todos, muchos con muchos, al menos algunos con algunos, pero pueden hacerlo todos (*many to many, few to few...*). La escuela encaja perfectamente ahí, sea en el nivel macro del sistema con sus titulaciones, planes de estudio, libros de texto..., o en el nivel micro del aula con el profesor, la lección, la pizarra, el examen... Y la respuesta es: porque, a diferencia de los medios de comunicación, de la publicidad, de la política democrática, etc., la escuela es una institución en el sentido fuerte del término, con un público cautivo (retenido por la obligatoriedad legal y, antes o después de esta, por la delegación de la custodia familiar y por el credencialismo del mercado de trabajo), de tremenda opacidad (manifiesta en la quiebra de la participación social y en la resistencia a la rendición de cuentas y la evaluación) y en manos de una profesión más bien conservadora en las distancias cortas (lo que no le impide ser *progresista* a distancia).

Esto tiene como efecto un bucle autosostenido. Por un lado, la mera expansión cuantitativa sin cambios cualitativos produce invariablemente elevadas tasas de repetición, fracaso y abandono, aparte de fenómenos más difusos como el aburrimiento y el desapego estudiantiles o los grises resultados en términos de aprendizaje. La combinación de rígida uniformidad, academicismo etnocéntrico y evaluación sumativa produce el fracaso masivo, con cotas similares hoy a las de hace decenios, con la LGE o con la LOGSE, en la EGB o en la ESO, a los catorce años de

edad o a los dieciséis, a los ocho de escolarización o a los diez. Pero al no cuestionarse ese procesamiento uniforme con el que la escuela, como escribieron hace ya más de medio siglo C. Baudelot y R. Establet, crea al mismo tiempo sus *buenos alumnos* y sus *cretinos*<sup>187</sup> (Pennac lo confirmaría recientemente, autoinculpándose<sup>188</sup>), solo queda *naturalizar* el fracaso como resultado individual de una capacidad o un esfuerzo insuficientes, o *denunciarlo* como fracaso institucional, resultado de una dotación asimismo insuficiente: en definitiva, o el alumno se ha quedado corto (no estudió lo que debía o no debió llegar tan lejos), o es el impersonal sistema el que lo ha hecho (faltaron recursos). En el primer caso, se invocará la vuelta a un sistema segregado, que distinga los que valen para estudiar de los que no, los que quieren y los que objetan, los buenos y los malos alumnos, los académicos y los vocacionales, los entregados y los disruptivos, los *average* y los *slow learners*... En el segundo, se reclamará reducir más los ratios, desdoblar nuevos grupos, más apoyo de las familias, refuerzos docentes, auxilio de otros profesionales, o sea, más recursos de uno u otro tipo... hasta la siguiente ronda de lo mismo.

La demanda de más recursos no solo es vieja y ubicua, sino que resume la estrategia y las propuestas de algunos actores colectivos, en particular los sindicatos, pero hay motivos para pensar que le queda poco recorrido, al menos para la enseñanza obligatoria y más o menos común. Primero, porque debe competir con pretensiones concurrentes para la enseñanza superior y la educación infantil de primer ciclo, ambas en expansión, así como con la formación profesional. La enseñanza universitaria, que ya acoge a uno de cada tres jóvenes en edad, nunca ha dejado de crecer en España como efecto de la expansión de la secundaria superior y no es probable que lo haga en el futuro, dado el valor que se le atribuye por encima de la formación profesional. La formación profesional, por otro lado, debería absorber en su grado medio la buena parte de la reducción del abandono y ser reforzada en su grado superior para poder concurrir, en el doble sentido del término, con la universidad. La educación infantil de primer ciclo cuenta ya con una importante demanda no adecuadamente satisfecha y es cada vez más celebrada como una

---

<sup>187</sup> Baudelot & Establet, 1974.

<sup>188</sup> Pennac, 2007.

inversión inicial imprescindible para la inclusión social de los grupos de población en desventaja, lo que implica la exigencia de su financiación pública.

Por otra parte, aunque nunca han faltado datos a favor<sup>189</sup>, no existe evidencia suficiente de que inyectar más recursos en el mismo sistema educativo conduzca a su mejora, mucho menos de que sea eso lo principal ni lo más eficaz. Todo parece indicar que, por encima de cierto umbral, el efecto es nulo o desdeñable. En el caso de España, el aumento sostenido del gasto y de la plantilla docente ha tenido resultados modestos o inapreciables<sup>190</sup>. En las comparaciones internacionales no deja de llamar la atención que Corea o China, que encabezan PISA desde que se incorporaron a ella, tengan ratios por aula espectacularmente superiores a las europeas, o que Finlandia (por no hablar de Francia o Alemania) tenga ratios por profesor sensiblemente más altas que la de España. En general, es difícil hacer balance del debate sobre el papel de los recursos en la mejora de la educación, pero la multiplicidad de investigaciones y datos al respecto parece apuntar en sentidos no muy distintos del sentido común. Un mínimo de recursos en infraestructura, materiales, dedicación y capacidad del profesorado y (máximo) número de estudiantes por aula o profesor parece claramente una condición necesaria, pero no suficiente, lo que implica que por debajo de ese mínimo es crucial aportar más recursos, pero por encima del mismo no hay garantía de que tenga efecto alguno y hay grandes probabilidades de que no tenga ninguno. En particular, la reducción de ratios tendrá escasos efectos o ninguno si la organización de la enseñanza es la misma, la lección del profesor, una evaluación común y poca atención personalizada; y la personalización sobre esa base puede alcanzar costes prohibitivos y resultados decrecientes<sup>191</sup>, mientras que medidas alternativas como la fusión de grupos (y acumulación de docentes), la clase invertida, la analítica de aprendizaje, el aprendizaje entre pares, la enseñanza en soporte mixto (*blended*) y otras pueden aportar flexibilidad con los mismos o incluso con menos recursos. Hay base para concluir, no obstante, que la

---

<sup>189</sup> Glass, 1982; Finn, 1998.

<sup>190</sup> OECD, 2015.

<sup>191</sup> Hanushek, 1998.

reducción de ratios sí tiene efectos positivos, incluso en el modelo más tradicional, para los alumnos en desventaja social o con necesidades educativas especiales<sup>192</sup>, pero esto es algo bien distinto de su reducción indiscriminada para todo el sistema.

\* \* \*

Entre los recursos del sistema educativo hay uno que sobresale entre todos los demás y que refleja bien la crisis de la institución: el tiempo. El aprendizaje requiere inevitablemente la actividad del aprendiz, mientras que la educación requiere la del educador. Permaneciendo constantes las demás, el tiempo es la variable fundamental, aunque su rendimiento no sea lineal (antes o después nos cansa aprender y nos aburre que nos eduquen: «Siempre estoy dispuesto a aprender, pero no siempre me gusta que me enseñen»<sup>193</sup>, dijo una vez Winston Churchill). Pero en el sistema educativo, particularmente en el español, todo parece conspirar para la reducción, la compresión y la utilización irracional del tiempo.

El calendario, que hace treinta años era de 216 días lectivos al año, se ha reducido ya a 176, con una larga interrupción veraniega que tal vez sea funcional para la hostelería y las vacaciones familiares, pero todo apunta a que resulta perjudicial para los alumnos en general, en contraste con una posible distribución más homogénea y espaciada de las vacaciones a lo largo del año, y para aquellos que tienen mayores dificultades escolares en particular, pues la aproximación de los niveles de aprendizaje y logro que puede conseguir la institución durante el curso se desvanece fácilmente en el largo verano por efecto de la discontinuidad y del retorno a un desigual medio social y familiar, si bien los resultados suelen ser ambiguos o modestos. Numerosos países discuten sin cesar la conveniencia de un calendario más largo y/o mejor distribuido a lo largo del año, pero todos los intentos suelen topar con una feroz resistencia

---

<sup>192</sup> Glass, 1982; Piketty & Valdenaire, 2006; Angrist & Lavy, 1997; Krueger, 2002.

<sup>193</sup> Churchill, 1952.

del profesorado (y de la patronal hostelera)<sup>194</sup>. No obstante, la evidencia de que un calendario más homogéneamente distribuido a lo largo del año beneficie a los alumnos, incluso a los desaventajados, es más bien escasa e inconcluyente<sup>195</sup>, dividida entre efectos positivos y moderados (nunca negativos, eso sí).

El horario, a su vez, se ha comprimido por efecto de la generalización de la llamada jornada *continua* (es más correcto denominarla matinal, intensiva o comprimida), que nominalmente comprende la misma cantidad de horas lectivas, pero de hecho impone breves intermedios informales e impide a los alumnos alternar concentración y relajamiento. Resulta alarmante, sobre todo, el escaso rigor profesional del debate habido en torno a este asunto, pero ya en los años noventa y desde los eslabones más débiles del sistema educativo (primero Canarias, luego Andalucía, Galicia, Extremadura...) se inició una *larga marcha* hacia la jornada intensiva en la educación primaria e infantil<sup>196</sup>, sobre justificaciones supuestamente pedagógicas y sociales, de nuevo contra todo lo que la ciencia sabe hoy sobre los ritmos circadianos biológicos y psicológicos de la infancia y la adolescencia<sup>197</sup>. Por otra parte, al ubicarse la ESO en los antiguos institutos de bachillerato, en la mayor parte del territorio nacional (excepto en Cataluña y el País Vasco) se impuso en la escuela estatal la jornada intensiva a los doce años, sin la menor consideración (sin la menor reflexión y sin excepción ni flexibilidad alguna), lo que además supuso para ellos el adelanto del comienzo de la jornada, algo que se da de bruces con todo lo que hoy sabemos sobre la cronobiología de la adolescencia<sup>198</sup>, en particular con el hecho de que su reloj biológico se retrasa sobre esa edad y para los años siguientes, de modo que necesitan madrugar menos sin tener que faltar a la escuela y acostarse más tarde sin perder por ello horas de sueño.

Una consecuencia de esta intensificación de la jornada es su creciente y preocupante rigidez. A la hora de obtener el permiso de conducir, el certificado A1 de inglés o el título de buceador PADI, por ejemplo, los

---

<sup>194</sup> Ballinger & Kneese, 2006.

<sup>195</sup> McMullen & Rouse, 2012; Boorman & Boulay, 2004.

<sup>196</sup> Fernández Enguita, 2000.

<sup>197</sup> Testu, 1989; Testu *et al.*, 2001.

<sup>198</sup> Carskadon, 2002, 2005.

interesados persiguen un mismo objetivo (un nivel dado de competencia, conocimientos, etc.) y lo alcanzan en distintos tiempos, por diversos procedimientos y tal vez con distintos niveles de esfuerzo, pero en todo caso sin fracasos ni traumas. A la hora de la escolarización, en cambio, los alumnos deben seguir unas mismas actividades uniformes, en la misma secuencia, con la misma duración y, lógicamente, con distintos resultados, que en el extremo se dicotomizan en el éxito y el fracaso. La institución escolar puede pretender, y así lo proclama hoy sin cesar, un tratamiento más flexible, pero la forma más elemental de flexibilidad es la del tiempo; en particular obtener, si es necesario, un poco más del mismo de escuela y, sobre todo, del profesor, que es la columna vertebral de la educación escolar. Pero esto es imposible cuando se concentra la jornada escolar en la mañana y se reduce la docencia a un empleo a tiempo parcial, en todo caso la permanencia en el centro y, en no pocos casos, la carga de trabajo total.

La distribución interna del tiempo escolar, por otra parte, se ha convertido en el corsé más constringente para la innovación. En la actual organización del horario lectivo solo caben en principio las lecciones, como su nombre sugiere; en realidad, una suerte de programación televisiva sin mando a distancia, de aquellos tiempos de la cadena única en que había que permanecer sentado a ver *lo que echaban*. La interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, el trabajo autónomo y personalizado, la colaboración más allá de las paredes del centro, las actividades en y con la comunidad, la participación de las familias..., encajan mal en ese esquema rígido y fragmentado, que a menudo resulta ser determinante de su fracaso. No es aventurado decir que las más interesantes experiencias innovadoras terminan, si es que no empiezan, por romper interna o externamente el horario escolar.

Y la jornada escolar del alumno no es solo su jornada en la escuela, pues a esta hay que añadir el tiempo *paraescolar*, vulgo los *deberes*, en sentido amplio (y las *clases particulares*), es decir, el tiempo que, fuera del horario escolar en sentido estricto, tienen que dedicar normalmente los alumnos a actividades y objetivos dictados por la escuela (que puede ser también en horario *periescolar*—de acogida, de mediodía o de extensión de la permanencia en el centro— y que no debe confundirse con las ac-

tividades *extraescolares*). No hace mucho era una práctica aceptada que los alumnos se llevaran a casa una parte del trabajo, fuese en forma de tiempo exigido de estudio o de ejercicios y tareas que realizar; se consideraba adecuado y conveniente que el tiempo restante tras el horario escolar tuviera todavía que distribuirse entre trabajo escolar y ocio, entre los deberes y el juego (o la ayuda en tareas domésticas). Cálculos de andar por casa y alguna revisión del estado de la cuestión han venido a confluír en *la regla de los diez minutos*, a saber, que el tiempo prudente sería de diez minutos por el número de orden del curso: diez en primero de primaria, veinte en segundo, etc.<sup>199</sup>, norma asumida por múltiples asociaciones de docentes y de padres. En la práctica, sin embargo, las exigencias escolares suelen ir más allá de eso: según datos de PISA, los alumnos españoles de quince años dedican a los deberes escolares 6,5 horas semanales (frente a las 4,9 como media de la OCDE y las 2,8 de Finlandia)<sup>200</sup>.

Hoy, por una parte, ese espacio ha sido invadido por las *actividades extraescolares*, en su mayoría centradas en facetas del desarrollo personal o del aprendizaje que se creen poco atendidas por la escuela (deportes, artes, lenguas...); por otra, los deberes se ven cada vez más cuestionados en su eficacia, criticados por depender del apoyo y los recursos del hogar, y rechazados por invadir la vida familiar<sup>201</sup>. Los resultados de la investigación son, de nuevo, complicados y poco concluyentes<sup>202</sup>. Las actividades de refuerzo académico en y por parte de la escuela parecen reducir las desigualdades en el rendimiento, mientras que las desempeñadas o sufragadas por las familias parecen agudizarlas<sup>203</sup>, sin duda porque estas dependen más de los recursos económicos, del nivel educativo y del capital cultural del hogar. No obstante, aunque dentro de un mismo sistema escolar la dedicación de tiempo a deberes y clases vaya positivamente asociada al rendimiento (así como a la clase social y a la enseñanza privada), no sucede lo mismo cuando se comparan distintos

---

<sup>199</sup> Cooper, 1989; Cooper *et al.*, 2006.

<sup>200</sup> OECD, 2014: Tabla C7.4.

<sup>201</sup> Kralovec & Buell, 2000; Bennett & Kalish, 2006.

<sup>202</sup> Cosden *et al.*, 2004; Johnson & Spradlin, 2007.

<sup>203</sup> OECD, 2011. Quality time.

sistemas escolares<sup>204</sup>, pues en muchos casos la asociación es inversa. En cuanto a las actividades extraescolares propiamente dichas, aquellas que también son extracurriculares, consideradas ya imprescindibles sea como ampliación (artes, lenguas), contrapeso (deportes, ocio lúdico) o sustitutivo (informática) del currículum escolar, son parte de la dieta cotidiana de la inmensa mayoría de los escolares<sup>205</sup> y varían también sensiblemente, tanto en cantidad como en calidad, con el estatus ocupacional o el nivel educativo de los padres.

En definitiva, la estructura tradicional del tiempo escolar y de su proyección sobre el tiempo familiar está hoy en crisis. Es un tiempo aparentemente insuficiente, si se presta atención a las elevadas tasas de fracaso, por un lado, y al malestar con los deberes o la proliferación de actividades extraescolares, por otro. Es un tiempo en disputa tanto dentro del horario y del recinto escolares, sobre los que se multiplican nuevas demandas formalizadas de índole académica (sobre nuevas y viejas materias) y sociales (las *educaciones* añadidas –vial, sexual...– y las actividades transversales –interculturalidad, no violencia...–), como fuera de este, donde los segmentos tradicionales dedicados a los deberes y al ocio compiten entre sí, con el tiempo de transporte, con otras actividades extraescolares y asociativas..., además, por supuesto, de hacerlo con los medios de comunicación, los videojuegos y las redes. Y es un tiempo con una estructuración fuertemente cuestionada a todas las escalas: calendario, duración y distribución de la jornada, partición y organización horarias. Incluso en la escala máxima del currículum vitae, que no hemos tratado aquí, pero no hay que olvidar: distribución de las etapas (en particular, la transición de primaria a la ESO, hoy obliterada por no pocos proyectos de innovación que vuelven de hecho a unificar en una etapa intermedia el último ciclo de la primaria y el primero de la secundaria), duración del tronco común, uso y abuso de la repetición de curso.

\* \* \*

---

<sup>204</sup> OECD, 2014. PIF46.

<sup>205</sup> INEE, 2006.

La crisis de la escuela es, ante todo y sobre todo, una crisis de la institución, vale decir de la institucionalización. Hay que recordar de nuevo el sentido restrictivo del término *institución* como subtipo organizacional: organización en la que un grupo de personas, la plantilla, *maneja o procesa* a otros, los institucionalizados<sup>206</sup>. Algo que ya no está de moda: los ejércitos de conscripción van dejando lugar por todo el mundo a las fuerzas armadas profesionales, voluntarias; los cuarteles para las fuerzas policiales han pasado a ser una rareza; las instituciones psiquiátricas se redujeron hace tiempo al mínimo, dejando paso a la atención domiciliaria o ambulatoria; hasta los hospitales echan fuera tan pronto pueden a los pacientes, y las prisiones cultivan el régimen abierto. Pero la institución escolar permanece inmutable, o casi, apegada a un modelo de encuadramiento en el que un único docente transmite una misma información al mismo tiempo y en un mismo espacio a un mismo grupo de alumnos que se supone la asimilarán de la misma manera y al mismo ritmo para ser evaluados del mismo modo, cumpliendo un único programa y apoyado en un único libro de texto.

Un poco de perspectiva puede ayudar a comprender el cambio. No hace mucho, la cotidianeidad de la infancia transcurría escindida entre una pequeña comunidad primaria de vida (el hogar, la aldea, el barrio...), que era su mundo de vida experiencial, y un pequeño entorno secundario añadido, la escuela, que era su principal y casi exclusivo entorno informacional. Ambos círculos coexistían en gran medida disociados con ventaja del segundo, pues su grado de legitimidad era muy desigual. La sociología del desarrollo, por ejemplo, asoció sistemáticamente el par familia/escuela a otros como particularismo/universalismo, difusividad/especificidad, adscripción/mérito, tradición/modernidad, etc., en los que la escuela siempre llevaba la mejor parte, la del progreso. En esas circunstancias, su dimensión institucional parecía más que justificada tanto por ser la única opción para el acceso pleno al entorno extrafamiliar (*segundo entorno* denomina Echeverría, por cierto, a la ciudad, que cabe identificar con la modernidad)<sup>207</sup>, lo que hacía que valiese el precio vital,

---

<sup>206</sup> Fernández Enguita, 2013a.

<sup>207</sup> Echeverría, 1999.

social y cultural a pagar, como porque la eficacia específica de la institucionalización como instrumento de la educación parecía fuera de duda.

Eso es lo que ahora, más que desvanecerse en el aire, salta visiblemente en pedazos. El entorno informacional de la infancia y la adolescencia se ensancha sin cesar y al margen de la escuela. Para niños y adolescentes, la ventana al mundo no es ya la escuela, sino una nutrida colección de pantallas. Los nombres no han sido accidentales: *windows*, navegadores, exploradores, *altavista*, *safari*, *netscape*... Este entorno informacional secundario, además, no necesita ya de un espacio específico ni se limita a él, sino que se despliega sin restricciones en el hogar y acompaña a la persona en todo momento y lugar. Así, el alumno que llega cada mañana al aula no lo hace ya a descubrir un mundo que fuera de ella le estaría vedado, sino más bien al contrario: a verse restringido a un ámbito mucho más estrecho que el que tiene a su disposición fuera de ella. En 1970, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron *La reproducción*, sin duda uno de los libros de mayor impacto en el análisis del sistema educativo en la segunda mitad del pasado siglo<sup>208</sup>. Parte esencial del argumento era esta: la cultura escolar no es la cultura en general, ni una selección óptima para los escolares, *ad usum delphini*, sino una cultura de clase que, como tal, favorece a unos y perjudica a otros; una selección arbitraria de contenidos y métodos, tema sobre el que de inmediato incidiría también la *Nueva Sociología de la Educación británica*<sup>209</sup>. En otras palabras, al maestro que hasta entonces se creía el agente de la cultura, en singular, venía a decirle el sociólogo que no era tal, que era más bien el agente de un modelo pedagógico arbitrario (arbitrario en el sentido de que podría haber sido otro, pero nada casual al ser una cultura de clase).

Esto ha cambiado hoy de forma radical. Por un lado, el docente está bastante menos seguro de que la cultura que imparte, el método con el que lo hace, etc., sean ya la cultura o el método. Más bien vive angustiado la evidencia de que cambian los contenidos, son cuestionados los programas, se impugnan las leyes, pasan las modas pedagógicas, se le

---

<sup>208</sup> Bourdieu & Passeron, 1970.

<sup>209</sup> Young, 1971.

exige una actitud *crítica e innovadora*..., y su seguridad en sí mismo y en su trabajo se viene abajo. Pero el cambio de perspectiva es más espectacular, necesariamente, del lado del alumno, que ya no llega al aula procedente del limitado mundo familiar, sino del acceso con pocas cortapisas al mundo sin límites de la red. La aseveración con la que el sociólogo pretendía descolocar al educador llega ahora del mismo educando: ¿por qué esto? ¿Por qué he de estudiar y aprender esto, y de esta manera, cuando cada día veo que hay otras muchas cosas, otra información y otro conocimiento, incluso otras muchas maneras de llegar a esta misma información y a este mismo conocimiento? ¿Por qué esta arbitrariedad en el fondo y en la forma? Téngase en cuenta que los alumnos no solo acceden fuera de la escuela a un circo de contenidos triviales y sin valor –como a menudo se quiere caracterizar desde la institución a los medios de comunicación de masas e incluso a Internet–, aunque lo hagan, sino también a un mundo de otros y mejores contenidos, de nuevas y más eficaces formas de aprendizaje y cooperación voluntaria en vez de institucionalización forzosa. A esto se unen además un reconocimiento creciente y una importancia reforzada de la libertad individual desde edades más tempranas, de la diversidad cultural, del desarrollo de la iniciativa y la creatividad...

La respuesta más visible son reacciones extremas, como el rechazo abierto de la escuela, la desescolarización o la autodidaxia. El rechazo se manifiesta en la proliferación de actitudes resistentes u opositoras por parte de alumnos a los que rápidamente se califica de antiescuela, disruptivos, objetores... Más allá del sensacionalismo demasiado presente en los medios o de alguna iniciativa folclórica como *El Defensor del Profesor*<sup>210</sup>, la cultura antiescolar ha venido ocupando un lugar cada vez más importante en el análisis de la institución. La desescolarización, o más comúnmente la escolarización en casa (*homeschooling*) –ya que no implica necesariamente el cuestionamiento del currículum–, crece rápidamente donde las leyes lo permiten o, al menos, lo toleran<sup>211</sup>. Es el caso de Estados Unidos, donde es la forma de *escolarización* que más rápidamente aumenta, habiendo pasado ya de los círculos clásicos de las

---

<sup>210</sup> ANPE, [www.eldefensordelprofesor.es](http://www.eldefensordelprofesor.es).

<sup>211</sup> Murphy, 2012.

sectas religiosas o el fundamentalismo antiestatal a convertirse en una fórmula de moda entre la clase media profesional-directiva en entornos privilegiados como el Silicon Valley. La autodidaxia, bajo epígrafes como *edupunk*<sup>212</sup>, *DIY*<sup>213</sup> o *HUM (Do it yourself o Hágalo usted mismo)*, *p2p learning*<sup>214</sup> o aprendizaje entre pares, *peeragogy*<sup>215</sup> o paragogía, etc., se extiende a su vez entre una población más adulta, en particular como alternativa a la universidad.

Sin llegar a tan radicales cuestionamientos, los programas disciplinares se ven a veces sustituidos por el aprendizaje por proyectos, el trabajo con problemas reales o los estudios de casos; el docente tan aislado como dominante en su aula puede ser sustituido, como ha venido proponiendo Salman Khan<sup>216</sup> o han hecho en su proyecto *Horitzó 2020* los jesuitas<sup>217</sup>, por grupos de alumnos de doble amplitud atendidos por dos o tres profesores y con ritmos y modos más diversos de trabajo; el libro de texto único es reemplazado por recursos digitales modulables según los planes del profesor y personalizables según las necesidades y posibilidades del alumno; el tiempo comprimido y simultáneo de la *hora de clase* deja paso al más flexible de la jornada completa y variable, así como a la clase invertida (*flipped classroom*)<sup>218</sup>. Este cuestionamiento generalizado mina a la escuela como institución en el sentido fuerte del concepto, de manera que todas las características típicas de una institución tienden a diluirse; mencionemos, para decir algo al respecto, el aislamiento, la estamentalidad, el modelo de institucionalizado, la coerción, las racionalizaciones, el reconocimiento de la jurisdicción.

La institución escolar empieza por perder a marchas forzadas su carácter de *santuario*<sup>219</sup>, de recinto físico y social en el que el alumno ha de verse aislado del mundo exterior. El entorno podrá verse o no como una amenaza en términos de seguridad para los menores, pero ya no debe serlo

---

<sup>212</sup> Piscitelli, 2012.

<sup>213</sup> Kamenetz, 2010.

<sup>214</sup> Ruta *et al.*, 2013.

<sup>215</sup> Rheingold, 2014.

<sup>216</sup> Khan, 2012: 184.

<sup>217</sup> Jesuites Educació, 2015.

<sup>218</sup> Tucker, 2012.

<sup>219</sup> Dubet, 2006, 2007, 2010.

en términos culturales y sociales para el aprendizaje. Al contrario, todo reclama abrir la escuela a la comunidad, dejar que entre la vida, derribar los muros de las aulas: aprender sobre el medio próximo, hacer salidas y recibir visitas, coordinarse con otros servicios públicos, crear redes y capital social, emprender actividades de servicio, fomentar la participación comunitaria, buscar recursos en el entorno, generar tejido local...

Otra cara de lo mismo es cómo, en las instituciones, el institucionalizado es aislado de sus próximos para que su socialización pueda ser más eficaz, y por eso se limitan y regimentan las relaciones de los familiares con los soldados, los internos, los presos o los enfermos. En el caso de la escuela, la ubicación del maestro *in loco parentis* venía a decir que este disponía sobre el alumno de tanta autoridad y tan absoluta como la del padre sin tener que recurrir a él, algo patente en los métodos disciplinarios de las viejas escuelas ordinarias y más aún de los internados. Hoy, por el contrario, el docente ha perdido esa autoridad, para empezar, porque en parte también lo ha hecho el padre. Las respuestas disciplinarias dejan paso a la mediación, que es lo contrario de la institucionalización al uso clásico, ya que parte de cierta simetría entre los actores.

Erving Goffman, el autor de *Asilos*, explicaba que toda institución total cuenta con un patrón ideal de institucionalizado: el preso modelo, el alumno modelo, el soldado modelo<sup>220</sup>... La aceptación del multiculturalismo, el canto a la diversidad y la personalización y la teoría de las inteligencias múltiples, a cual más en boga hoy día, pueden considerarse el acta de defunción de la creencia en ese modelo único. Y lo mismo cabría decir del *institucionalizador*: donde antes se precisaba un maestro *normalizado*, el maestro normalista creado por la Escuela Normal, ahora esperamos distintos docentes con distintas fortalezas y debilidades, asumimos que hay muchas maneras de cumplir, mejorar e innovar en materia educativa, incluso que la mayor parte de ellas son buenas y pueden producir buenos resultados.

Otra característica de las instituciones es su carácter *estamental*, o *escalonado*<sup>221</sup>, con lo que se designa el rasgo de que, aunque cada miembro

---

<sup>220</sup> Goffman, 1961.

<sup>221</sup> Goffman, 1957.

de la plantilla profesional pueda tener a su cargo un grupo u otro de institucionalizados, todos los primeros ejercen una autoridad compartida sobre todos los segundos. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el saludo y la disciplina militares, la competencia de cualquier sacerdote sobre cualquier grupo de fieles de su iglesia, etc. En la escuela lo hacía en el rol educador que se presumía a cualquier docente ante cualquier alumno, fuera o no de su grupo o su asignatura y estuviera o no en su aula y en sus horas, pero esto es justamente algo que se ha desvanecido con la tendencia del profesorado a limitar sus responsabilidades a su grupo, a su materia, a su aula, a sus horas, con la consiguiente dejación de toda responsabilidad general y de toda autoridad difusa.

Hablar de coerción en la escuela puede parecer de mal gusto, pero no existe institución libre de ella, aunque se pueda ejercer en muy distintos grados y modalidades. Los castigos físicos, que en otro tiempo fueron el pan de cada día, hoy están prohibidos. Las expulsiones del aula o del centro son consideradas poco más que inútiles y, en todo caso, una manera insolidaria de pasar la patata caliente a otro agente: si se expulsa del aula, a la tutoría o a la dirección; si del centro, a la familia o a otro centro. La imposición de tareas como castigo («Escribirás cien veces...») es vista como una forma de degradación de las tareas y del trabajo escolar. Incluso la crítica y la evaluación pueden llegar a verse como una forma de descalificación que daña la autoestima y la confianza en sí mismo del alumno, por lo tanto también algo a desterrar. Pero la escuela es una institución basada en la conscripción forzosa, no una asociación voluntaria, y si hay alguna voluntad individual que confluye para mantener en ella al alumno no es la suya, sino la de su familia. Esto no significa que no haya coerción, pues sigue ahí y de muchas formas, pero sí que se ve limitada en su ejercicio y en su eficacia, y que ha perdido gran parte de su antigua legitimidad. Parece evidente que esto está detrás del ubicuo lamento de los docentes sobre su pérdida de autoridad.

Otro aspecto de la crisis institucional es el cuestionamiento de las racionalizaciones que la sostienen, o la proliferación de racionalizaciones contrapuestas. A diferencia de las empresas, que tienen su criterio último de validez en la rentabilidad, o de las asociaciones, que lo hacen en la promoción de sus intereses o sus valores, las instituciones navegan

entre la incertidumbre de sus resultados acogiéndose a racionalizaciones comúnmente aceptadas<sup>222</sup> (relatos que justifican algo sin demostrarlo, aunque ello no implica que sean falsos), o por isomorfismo con sus homólogos más exitosos (es decir, por imitación). Gran parte de esas racionalizaciones han caído de forma estruendosa, son fuertemente cuestionadas o han pasado a ser una entre otras, alternativas o contradictorias: piénsese, por ejemplo, en verdades evidentes de ayer, pero que ya no lo son, como la función propedéutica del latín, la centralidad del aprendizaje memorístico, la importancia de los deberes para casa, el carácter decisivo de las ratios alumnos/profesor, la racionalidad del horario escolar o la medición del cociente intelectual. De la misma manera, los modelos se multiplican, sobre todo en los segmentos más en crisis: toda universidad sigue queriendo parecerse a Harvard o Stanford, pero ya no puede decirse que todo liceo o instituto quiera parecerse al *Lycée Louis-le-Grand* ni todo centro privado al *Colegio del Pilar*. El isomorfismo organizacional sigue siendo la regla, pero los modelos se multiplican y, al hacerlo, se relativizan a sí mismos y a la institución en su conjunto.

Un último aspecto de esta crisis institucional es el cuestionamiento de su jurisdicción. En términos de crecimiento, la institución goza de buena salud: universalización efectiva de las enseñanzas infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria inferior, y una expansión rápida de la infantil de primer ciclo, la secundaria superior y la universitaria. Sin embargo, esto convive con la tensión a favor de la desescolarización, que ya mencionamos, y con un papel creciente de otros actores en la formación de carácter profesional: otras Administraciones distintas de la escolar, empleadores y sindicatos en la formación profesional continua, ocupacional y reglada, y las grandes corporaciones en la de nivel superior (universidades corporativas, planes y procesos propios de formación, etc.). Al mismo tiempo, la institución escolar en sí va incorporando a nuevos grupos profesionales cuya presencia es legitimada por sus ineficacias y disfunciones y que rompen el monopolio de los cuerpos docentes tradicionales: orientadores, psicopedagogos, mediadores, logopedas, terapeutas varios..., grupos que en algunos casos se desgajan

---

<sup>222</sup> Meyer & Rowan, 1992.

de las propias filas de la profesión docente, pero en otros proceden de ámbitos profesionales ajenos.

Es obligado señalar que la crisis de una institución es muy diferente de lo que pueda ser en otro tipo de organización, como la empresa o la asociación. La empresa tiene en el mercado un *feedback* permanente y eficaz que la ayuda y la obliga a buscar respuestas adaptativas a los cambios en el entorno. Para las asociaciones puede parecer menos vital, pero existe también en la forma de la evolución del voto, de los afiliados, de la participación o del éxito en la consecución de sus objetivos. Pero el caso de las instituciones es distinto, pues se aferran a sus racionalizaciones, a sus relatos legitimadores, a presuntos éxitos que nadie debe discutir y a su posición de fuerza como tales. La escuela, sin ir más lejos, cuenta con un público cautivo, se beneficia del papel creciente de la cualificación en la economía informacional, culpa al alumno, a la familia o a la sociedad de cualquier fracaso y sigue durmiendo en sus laureles, pero su público no participa necesariamente de este discurso. De hecho, cada vez lo hace menos, lo que crea un escenario de tensiones crecientes.



## CAPÍTULO 5

# El alumnado, de la deferencia a la indiferencia

Nadie nace alumno, y nadie puede pensar que la escolarización sea una condición natural, ni la escuela una institución espontánea. Socializar la custodia y la educación de la infancia, sea a través de redes familiares y comunitarias, del Estado o del mercado, podría justificarse por sus meras economías de escala, pero escolarizarla es algo bien distinto. Los artesanos medievales que mandaban a sus propios hijos a los talleres de otros cofrades, los aristócratas que enviaban a los suyos a la corte, las burguesas que los confiaban a amas de cría rurales, los magnates que contrataban a preceptores particulares, ya estaban socializando la custodia y la educación, pero por la vía de incrustar a sus hijos en otra relación personal de la que ellos, por un motivo u otro, se abstenían, pero equiparable a la que habrían mantenido de no hacerlo. Escolarizar, por el contrario, es sacar al niño de una institución *primaria*, hasta cierto punto *natural*, la familia, para insertarlo en una institución *secundaria*, de todo punto *artificial*, la escuela. La ubicuidad y la potencia de esta fórmula residen precisamente en que de eso se trata, de preparar al niño para el tránsito de la familia al mundo exterior, de la estructura primaria que todo lo cubre a la amplia colección de estructuras secundarias que estructurarán –valga la redundancia– su vida adulta: la ciudad, la empresa, el Estado...; es decir, para el tránsito de la comunidad a la asociación, de la *Gemeinschaft* a la *Gesellschaft*, por utilizar la dicotomía clásica de Tönnies.

Por eso el tránsito nunca es fácil y, ya en los primeros días de escuela, abundan las crisis de llanto, se arbitran jornadas de adaptación o se tolera una mayor presencia o proximidad de los padres. Después

nunca faltan alumnos que no se adaptan al horario, al sedentarismo, a la continuidad de las actividades, a la impersonalidad de las relaciones, a la disciplina burocrática, a la abstracción del aprendizaje, es decir, a todo lo que separa a una institución secundaria de una primaria, o a la escuela de la familia. Siempre ha habido resistencia activa y pasiva a la escolaridad, absentismo, abandono, desinterés..., pero, a pesar de todo, la institución escolar ha seguido avanzando. Su reclutamiento se ha ensanchado hasta universalizarse, su captación se ha venido adelantando y su capacidad de retención ha seguido aumentando, y no puede sorprendernos que su necesidad se haga más patente, si cabe, en el umbral de la sociedad de la información y la economía del conocimiento, pues todo apunta a que el acceso a la primera y el dominio del segundo aseguran ventajas económicas, otorgan capacidades políticas, aportan oportunidades sociales y abren horizontes culturales. Por lo demás, los rasgos más negativos de la vieja institución, desde la profusión de tareas repetitivas hasta los castigos físicos, pasando por las dificultades de acceso o las instalaciones insalubres, las aulas superpobladas o el maltrato psicológico, han sido prácticamente erradicados.

Pese a ello, no cabe decir que la escuela y todo lo que comporta susciten la adhesión entusiasta del alumnado. Paradójicamente, cuando más deseada parece que debería ser la escuela, más patente resulta un desapego creciente hacia la misma. Por un lado, el entorno social otorga una importancia siempre en aumento a la cualificación, lo que en la mayoría de los contextos y para la mayoría de las personas significa, cada vez más (cuanto más se terciarizan y se informacionalizan la economía y la sociedad) y todavía (de momento, hasta donde la vista alcanza), educación; por otro, sin embargo, en el interior de la institución no parece que aumente el interés del alumnado por lo que hace, ni siquiera su convicción de que pueda servirle para algo. Esto es lo que abordaremos en la primera parte de este capítulo.

La buena noticia, en contrapartida, es que hay vida fuera del aula y que podría entrar en ella; que en el exterior de la escuela surgen y proliferan creaciones tecnológicas y sociales que permiten o favorecen el aprendizaje, en formas hasta ahora desconocidas, que son de hecho exploradas

y aprovechadas de manera fructífera por niños y adolescentes (y por los adultos), y que bien podrían aportar el nuevo aliento que la escuela necesita. De eso hablaremos en la segunda parte.

### **5.1. Límites de la escuela en la economía de la atención**

La información no vale nada sin el conocimiento, el conocimiento es producto de la educación, y la educación se imparte en la escuela: por lo tanto, con la sociedad de la información debe llegar el momento de gloria de la escuela. Algunos beneficiarios, sin embargo, se resisten.

El 82 % de la población mundial había superado al menos la educación básica en 2010, frente al 49 % de 1950 o el 33 % de 1900<sup>223</sup>. En la España actual, las tasas brutas de escolarización entre los siete y los quince años saturan el cien por cien, ya que el tramo de edad queda estrictamente cubierto por la obligatoriedad, y se aproximan a hacerlo entre los cuatro y los dieciséis, pero no siempre fue así. En 1990, la tasa para el grupo de población de 5 a 14 años se quedaba en el 90 %. El 60 % solo se alcanzó en 1932, bajo la II República (62 %), se hundió durante la guerra civil y la inmediata postguerra, y se volvió a alcanzar en 1946 (61 %); al 50 % solo se había llegado en 1885, pero al año siguiente decayó y no se volvió a recuperar hasta 1925; la tasa del 25 % no se había alcanzado hasta 1852, en vísperas de la Ley Moyano<sup>224</sup>.

Si nos limitamos al corto plazo, las evoluciones son menos espectaculares, pero el carácter sostenido del avance escolar resulta aun más claro, si cabe. En España, solo entre 2006-2007 y 2013-2014, último periodo para el que se dispone de series homogéneas, la esperanza de vida escolar a los seis años aumentó en un punto, de 13,4 a 14,4; la tasa neta de escolarización a los 16 años, aunque ya próxima a la saturación, lo hizo en 5 puntos, del 91,1 al 96,3 %, y otro tanto a los 18, del 43,9 al 49 % (50,1 % en 2012-2013)<sup>225</sup>.

---

<sup>223</sup> Nagdy & Roser, 2015.

<sup>224</sup> Barciela y Carreras, 1989: Cuadro 3.3.

<sup>225</sup> MECD, 2015a.

Los efectos del avance de la escolarización sobre las actitudes hacia la misma pueden resultar paradójicos. Por un lado, la escolarización obedece a la demanda, de modo que, si crece, es porque antes lo ha hecho esta entre la población, y su satisfacción debe vivirse como lo que es: satisfactoria; pero, aun en este caso, no debe olvidarse que la demanda inductiva es probable que provenga más de los padres, que son quienes en esas edades deciden por los hijos, que de estos, que son quienes tienen que acudir a las aulas. Por otro lado, no obstante, también obedece a la oferta por dos motivos: en primer lugar, porque la fuerza del profesorado y otros grupos asociados a la hora de ampliar la provisión no es nada desdeñable (cualquiera que conozca la universidad ha visto año tras año cómo puede nacer o sobrevivir una materia o una titulación sin demanda viable, y en las etapas preuniversitarias los procesos son más lentos y colectivos, pero a estos efectos equiparables); en segundo lugar, porque se produce un efecto red (una externalidad de red) por el que el consumo educativo de unos fuerza a consumir a otros (como sucede en la dinámica del *credencialismo*, entendido aquí como la exigencia de diplomas para el acceso a un empleo, más allá de lo que justifica una necesidad real de cualificación, por el simple hecho de que dichos diplomas abundan). Si la escolarización inducida por la demanda genera *un público agradecido*, la inducida por la oferta es fácil que genere *un público resentido*.

En España se ha hablado mucho de la negativa influencia de la abundancia de empleo en la construcción o en la hostelería sobre la permanencia en la escuela<sup>226</sup>. No cabe duda: cuanto más y mejor pagado sea el empleo que se ofrece a los jóvenes, mayor será el coste de oportunidad que para estos representa seguir estudiando. Por otra parte, a las edades en que abandonar el sistema educativo es oficialmente calificado desde el mismo como *prematureo* o *temprano*, cualquier salario es para el joven de carne y hueso la puerta a la independencia y al estatus de persona adulta, o al menos a sus facetas más atractivas, hasta el punto de que las ventajas inmediatas impiden ver su más que probable dilución en el futuro (lo mismo que facilita a un joven acceder a ese tipo de empleo provocará que termine saliendo de él para dejar paso a otro). La mayor prevalencia del abandono prematuro entre los jóvenes de las

---

<sup>226</sup> Muñoz de Bustillo *et al.*, 2009; Fernández Enguita *et al.*, 2010; Salvá *et al.*, 2013.

Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y Canarias, regiones de renta muy dispar (respectivamente alta, media y baja), subraya el papel de ese modelo productivo y ese mercado de trabajo, al igual que recientemente lo ha hecho, en sentido contrario, la caída de las tasas de abandono tras el estallido de la burbuja inmobiliaria y de la Gran Recesión (y, con ellas, la caída de la construcción y la hostelería).

Lo que no suele tenerse en cuenta es que, para pasar del aula al tajo, no solo hace falta querer trabajar (y ganar a cambio un salario), sino también querer dejar de estudiar (y tal vez de *ganar poco* a cambio). En el estudio de las migraciones se subraya siempre que, para entenderlas, hay que atender tanto al *push* como al *pull*: tanto a lo que expulsa al migrante de lugar de origen, hasta el punto de anular los costes del desarraigo, como a lo que lo atrae al lugar de destino. Pero cuando se vincula el abandono escolar prematuro tan solo al atractivo del empleo fácil, el salario alto, el acceso a la independencia o la idealización de la trayectoria laboral por venir, apenas se está hablando del *pull*; se está ignorando por completo el *push*, todo lo que simplemente empuja al alumno a abandonar la escuela. Y se hace así porque, como de costumbre, se asume de manera implícita la inocencia de la institución al respecto: suceda lo que suceda, el responsable, o al menos el culpable, será el alumno, con mayor o menor peso de *lo social* que le rodea (familia, comunidad, cultura consumista, modelo productivo...). En los años ochenta, cuando algunas reformas comprensivas habían hecho avances considerables frente a los viejos sistemas segregados, floreció una corriente de *estudios culturales*, y no solo, que mostraban que tras el rechazo escolar no había simplemente limitaciones académicas o actitudes cerradas frente a la escuela, sino estrategias individuales y de grupo –a menudo apoyadas, eso sí, en las tradiciones culturales de la clase obrera y en las subculturas presentes en talleres y barrios– para las que el rechazo y el abandono de la escuela no representaba una pérdida, sino que era visto como una conquista individual: por un lado, huida y liberación de la disciplina escolar, de sus exigencias, de su unilateralidad; por otro, acceso al trabajo como actividad real, al salario, a la independencia personal, a la dignidad adulta<sup>227</sup>.

---

<sup>227</sup> Lacey, 1970; Willis, 1977; McRobbie, 1978; Ball, 1981; Jenkins, 1983; Everhart, 1983.

\* \* \*

¿Cuál es hoy la actitud del alumnado hacia la institución y sus procesos? Puede parecer paradójico, contradictorio, o quizá simplemente un descuido imperdonable que, en un tiempo en que las empresas nos acosan con sus encuestas de satisfacción, exista tan poca información sobre los niveles de bienestar, satisfacción, identificación, etc., de los alumnos con la escuela, pero no lo es: después de todo, digámoslo una vez más, la escuela es una institución, la escolarización es una forma de encuadramiento forzoso hasta los dieciséis y está cerca de serlo después. Parece que una ministra explicó una vez por qué no pactaba una ley universitaria con el profesorado (en el caso, universitario): no se hace la ley de caza con los conejos (la cita es apócrifa). En realidad, cuando los legisladores elaboran una ley de caza no piensan solo en los conejos, sino asimismo en los cazadores, que se hacen oír más: adivine el lector, en una ley educativa, quiénes hacen de legisladores, cazadores y conejos. Los legisladores no consultan a los conejos, cierto, y, que se sepa, los cazadores tampoco. No se pregunta a los alumnos, o se les pregunta poco y mal, por eso la información que tenemos al respecto es de un valor muy limitado.

La OCDE, por ejemplo, asegura sobre la base de PISA que el grado de satisfacción de los alumnos con la escuela es relativamente alto en general y en España en particular: 80 % del alumnado como media se siente bien en las aulas (*I feel happy at school*) y, por supuesto, esto va positivamente asociado al rendimiento en las pruebas, etc.<sup>228</sup>. Cabe interrogarse sobre el valor de esas preguntas en el contexto de una prueba como PISA, que los alumnos saben o intuyen competitiva y en la que «ser feliz», «estar satisfecho» o «sentirse parte» de la escuela se contrapone a «sentirse torpe y fuera de lugar», «sentirse solo» o «sentirse solitario», pero, en todo caso, esa es la respuesta<sup>229</sup>. La Encuesta Internacional sobre el Bienestar de la Infancia (ISCWeB) llega también a resultados positivos, aunque no tanto: a dos tercios de la muestra global (65,7 %)

---

<sup>228</sup> PiF 24; PiF 50.

<sup>229</sup> OECD, 2014.

les gusta ir a la escuela a los 12 años<sup>230</sup> (con los españoles en el cuarto valor más bajo: 60,4 %). Algo parecido sucede con los informes sobre la juventud que habitualmente se realizan desde los organismos oficiales, o con su financiación, en España. Así, el informe de 2014 del Centro Reina Sofía registra, a partir de una encuesta, que el 84 % de los jóvenes (excluidas las no respuestas) entre 15 y 29 años tienen un nivel de confianza medio o alto en el sistema educativo, el más elevado entre el total de catorce instituciones sobre las que se les pregunta<sup>231</sup>. Una encuesta ya algo más vieja preguntaba a los alumnos españoles si guardarían buen recuerdo de su centro, obteniendo una respuesta positiva de más de dos tercios de ellos<sup>232</sup>.

La imprecisión y la variedad de contextos de estas escasas y aisladas preguntas es tal que sería arriesgado sacar de ellas conclusiones directas sobre la satisfacción de los alumnos con la escuela o el valor que atribuyen a la educación. Cuestión distinta es comparar la respuesta que una misma pregunta obtiene a lo largo del tiempo o entre diferentes colectivos, pues en tal caso cabe suponer que la pregunta ha sido comprendida por todos de igual manera (o que las diferencias se anulan entre sí, lo que para el caso es lo mismo) y que las variaciones en el tiempo o entre categorías pueden indicar tendencias. Comencemos por algunas variaciones en el tiempo. No es posible ir muy lejos, pues raramente se hacen estudios longitudinales o se tiene el cuidado de repetir exactamente unas mismas preguntas, pero algo hay. En la encuesta de Marchesi *et al.*, por ejemplo, el 38 % de los alumnos declara que, en su mayoría, «tienen poco interés por aprender» ya en la enseñanza primaria; este porcentaje asciende al 57 % en el primer ciclo de la ESO, desciende al 54 % en el segundo (quizá porque una parte de los que estaban en el primero no llega) y vuelve a subir al 62 % en bachillerato<sup>233</sup>: en resumen, la falta de interés parece aumentar con la edad o con el paso de los años de escolaridad. En la Investigación Internacional sobre el Bienestar de la Infancia (ISCWeB) de la Jacobs Foundation, la satisfacción que a los 8 años declara el 79 % de los alumnos desciende a los 10 al 77 % y a los 12

---

<sup>230</sup> Dinisman & Rees, 2014.

<sup>231</sup> Elzo *et al.*, 2014.

<sup>232</sup> Marchesi *et al.*, 2000.

<sup>233</sup> Marchesi *et al.*, 2006: 15.

al 66 %<sup>234</sup>. En el estudio HBSC (Estudio sobre la Conductas Saludables de los Jóvenes Escolarizados) de la Organización Mundial de la Salud, el porcentaje de alumnos que dicen les gusta mucho la escuela desciende del 50 % a los 15 años al 27 % a los 13 y al 22 % a los 11 (en España, 38, 25 y 15 %)<sup>235</sup>. Fallan da también cuenta de una investigación de Jenkins a través de 2.000 profesores: 95 % del alumnado adora la escuela en el jardín de infancia, pero el porcentaje se reduce progresivamente hasta quedar en un 37 % en el noveno curso (el equivalente a nuestro 3.º de ESO)<sup>236</sup>, para luego ascender levemente (cuando ya van siendo menos).

Otra nota general de estos informes es que, en la mayoría de países, la satisfacción es mayor entre las alumnas que entre los alumnos y entre inmigrantes que entre nativos. A la pregunta de si recordarían el centro «con cariño», en la encuesta IDEA-FUHEM, respondían que sí el 76 % de las chicas, pero el 68,7 % de los chicos<sup>237</sup>. Según la OCDE, en sus datos de PISA 2012, las chicas tienen actitudes más positivas que los chicos hacia la escuela en 21 de los 49 países considerados, mientras que lo contrario solo sucede en 9 de ellos<sup>238</sup>. En los datos del HBSC, si se distingue entre chicas y chicos, declaran que les gusta la escuela, respectivamente, 45 y 35 % a los 11 años, 30 y 23 % a los 13, y 25 y 20 % a los 15 (puede parecer una buena noticia que la distancia decrezca, pero creo que es más adecuado pensar que se trata del mero efecto de tocar fondo). Algo parecido sucede con la pertenencia a minorías étnicas o el origen inmigrante. Sobre los mismos datos de PISA 2012, la OCDE afirma que, en 18 de los 49 países de la muestra, los estudiantes de familia inmigrante tienen una actitud más positiva hacia la escuela que los nativos, mientras que lo contrario solo sucede en 5 de ellos. Mirado transversalmente, todo esto son buenas noticias: las mujeres, que sufren notables desventajas en el mercado de trabajo, y los inmigrantes y las minorías, que las sufren por doquier, incluida la escuela, valoran más ciertos aspectos de la educación, lo cual obrará en su favor. Pero, si se contempla como la transposición de una diferencia longitudinal,

---

<sup>234</sup> Dinisman y Rees, 2014: 35, 43, 47.

<sup>235</sup> Currie *et al.*, 2012: 46-47. [www.hbsc.es](http://www.hbsc.es).

<sup>236</sup> Fullan, 2013: 30.

<sup>237</sup> Marchesi *et al.*, 2006: 16.

<sup>238</sup> OECD, PiF24.

como una anticipación del futuro, la conclusión es más bien negativa: los grupos que no hace mucho disfrutaban (los varones) o ahora disfrutaban (los nativos, el grupo étnico dominante) de ventajas en la escuela se van separando de ella.

\* \* \*

¿Cuáles pueden ser los motivos de esta insatisfacción? Volvamos a la distinción, antes apuntada, entre la motivación instrumental (la escuela como medio) y la motivación expresiva (la escuela como fin). Ya sabemos que tanto la mera posesión de credenciales como la cualificación real tienen fuertes efectos en las oportunidades de empleo y, por tanto, vitales, pero ¿es eso lo que piensan los alumnos? Por más que cueste aceptarlo a la profesión docente, el principal móvil de los jóvenes para los estudios es la perspectiva de un mejor empleo. En el ya mencionado informe sobre *Jóvenes y valores* del Centro Reina Sofía, entre los jóvenes que declaran querer seguir estudiando la principal motivación es, con mucho, conseguir un empleo o mejorar el que ya tienen (61 %), seguida del simple gusto (25,8 %) y de otros motivos menores como «hacer algo» (6,5 %), sentirse obligado por los padres (2,1 %) y otros no especificados (4,4 %) <sup>239</sup>; la motivación instrumental, en suma, dobla más que ampliamente a la expresiva. Entre los jóvenes, claro está, se trata de valorar *un tipo de estudios*, los ya elegidos, mientras que entre niños y adolescentes se trata de *los estudios* a secas, sobre los que todavía se ha tenido poco que decir. No obstante, ya se valoran, y se hace de forma decreciente, el acuerdo en que la enseñanza recibida «es adecuada para lo que voy a necesitar en un futuro», que en los alumnos españoles de primaria alcanza el 91,1 %, a la altura del bachillerato ha caído hasta el 54,5 % <sup>240</sup>. Los informes HSSSE (*High School Survey of Student Engagement*), en Estados Unidos, indican también que las principales motivaciones de los estudiantes de secundaria son instrumentales: la universidad (73 %) o el

---

<sup>239</sup> Rodríguez y Ballesteros, 2013: 93.

<sup>240</sup> Marchesi *et al.*, 2006: 76.

empleo (76 %), seguidas de otras ajenas a la institución como los amigos (66 %) y los padres (44 %); muy lejos quedan las motivaciones expresivas propiamente asociadas a la escuela, tales como «lo que aprendo en las clases» (41 %), «me gusta estar en la escuela» (36 %) o «mis profesores» (23 %); en cuanto a los motivos más claramente instrumentales, el porcentaje de estudiantes de secundaria que en el informe de 2003 creían que lo que estaban aprendiendo en la escuela era útil era muy superior entre los latinos (68 %), asiáticos (66 %) y afroamericanos (64 %) que entre los *blancos* o caucásicos (53 %), lo que no necesariamente se traduce en un mayor compromiso académico, que es superior entre asiáticos y caucásicos<sup>241</sup>.

Pero vayamos ya a los motivos propiamente expresivos: ¿cuánto interesa en sí mismo lo que se aprende en la escuela? En los datos del HSSSE ya hemos visto que mucho menos que lo que se espera conseguir a cambio, pero hay más. Según el mismo estudio, con datos que se muestran consistentes entre 2006 y 2009, el 65 % de los estudiantes declaraban sentirse aburridos todos los días en sus clases: un 17 % en todo momento y un 49 % al menos una vez al día. Los principales motivos aducidos eran la falta de interés de lo estudiado (82 %), su irrelevancia para ellos (41 %) y la falta de interacción con el profesor (34 %). Entre los que abandonaron (que llegan al 25 % del total), el 50 % daba como razón principal que «no le gustaba la escuela»<sup>242</sup>. El problema del aburrimiento en las aulas no es, ni mucho menos, algo nuevo: Larson y Richards informaban hace ya un cuarto de siglo que los alumnos de la escuela media decían aburrirse el 32 % del tiempo en ella<sup>243</sup>; otros han señalado el problema con libros de sabroso título<sup>244</sup>. El Centre for Successful Schools encontró en 1994 que el 60 % de los estudiantes declaraban «contar los minutos para que acabase cada clase»<sup>245</sup>. Como cabía esperar y sabe o sufre todo docente, el aburrimiento impera más entre los chicos que entre las chicas<sup>246</sup>.

---

<sup>241</sup> HSSSE 2004; Yazzie-Mintz, 2010.

<sup>242</sup> Yazzie-Mintz, 2010.

<sup>243</sup> Larson y Richards, 1991.

<sup>244</sup> Moncada, 1985; Corea & Lewkowitz, 2004.

<sup>245</sup> Barber, 1995.

<sup>246</sup> Ferrière, 2009.

En una visión poco reflexiva del aprendizaje escolar, *aburrido* es lo contrario de *divertido*. El alumno que se aburre sería, según eso, el que no puede concentrarse ni esforzarse, el que cree que todo ha de ser entretenimiento, una visión que suele alimentarse de toda suerte de estereotipos sobre la adolescencia, sobre los medios de comunicación e Internet, sobre la posmodernidad y la cultura de nuestro tiempo. Este tópico del adolescente hedonista, necesitado de diversión continua, incapaz de posponer la gratificación, consumidor implacable de audiovisuales, adicto a los videojuegos, ha alimentado lo que ya es casi un género literario sobre la imposibilidad de la educación. Se alimenta también del hecho de que el rechazo a la escuela ya no viene solamente del alumnado aparentemente abocado al fracaso por su rendimiento académico o por su clase social, sino también de las filas del alumnado ideal, es decir, de ese alumno de clase media con las condiciones teóricamente idóneas, incluso con un buen desempeño, pero también con un absoluto desinterés, entregado a lo que se ha dado en llamar el *absentismo interior*<sup>247</sup>. Pero también cabe pensar que, si la distancia entre lo que la escuela ofrece y lo que se puede encontrar fuera de ella se va agrandando, y para mal, será especialmente así para los alumnos que por su entorno, sus medios o sus capacidades están mejor equipados para acceder a ello, lo que significa que se perderá mucho alumno *ideal*, con la frustración añadida, para el profesor, de que el alumno *puede, pero no quiere* y, para el alumno, de que no va a encontrar en su medio una cultura antiescolar a la que agarrarse.

Aburrido no es solo el antónimo de *entretenido*, sino también y sobre todo lo contrario que *interesante*, atractivo, estimulante, desafiante, provocador, creativo, significativo<sup>248</sup>. Como acertadamente señaló Vigotsky, la acción educativa solo puede ser eficaz en la zona de desarrollo próximo. Más allá de ella, podemos añadir, lo que se intenta aprender resulta incomprensible; más acá, ya es conocido; en ambos casos, el resultado es el aburrimiento. De acuerdo con el informe HSSSE, el 33 % de los alumnos se aburren porque lo que se explica en clase «no es lo bastante desafiante», un porcentaje superior al 26 % lo hace porque «resulta demasiado

---

<sup>247</sup> Blaya, 2003.

<sup>248</sup> Barbalet, 1999.

difícil»<sup>249</sup>; era de esperar: el camino único a un ritmo único, aparte de la posibilidad de que resulte ajeno a todos, se convierte a cada momento en demasiado para unos y demasiado poco para otros<sup>250</sup>. El problema no son necesariamente los contenidos en sí (aunque a menudo lo sean, o también lo sean), sino ante todo las prácticas<sup>251</sup>, y pronto podrían serlo más, si la proliferación de pruebas objetivas desata una dinámica de adaptación a las mismas, de enseñar para el examen (*teaching to the test*)<sup>252</sup>.

\* \* \*

La escuela tiene que resultar al final eximida de toda responsabilidad (y la familia también, si es posible) por algo que manifiestamente no funciona, pero siempre queda alguna salida. Una está cobrando en los últimos tiempos dimensiones alarmantes: la medicalización de los problemas escolares. Se manifiesta en la proliferación cuantitativa y cualitativa de los *trastornos de la conducta y del aprendizaje* invocados para explicar las dificultades de los alumnos con la institución, o viceversa. El ejemplo más espectacular, aunque no el único, es el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Las definiciones del TDAH no pueden, a pesar de su vaguedad, ocultar su impronta escolar: dificultad de prestar atención (¿al profesor?), tendencia a distraerse (¿de la tarea?), incapacidad de estar quieto (¿en el pupitre?), no correspondencia con el nivel de desarrollo (¿del grupo?), etc. La pregunta inevitable es hasta qué punto no nos encontramos ante un problema pura o principalmente ya-trógeno, es decir, generado por la propia escolarización con sus exigencias de inmovilidad, sus rutinas, su incapacidad para interesar, su pedagogía de talla única... En definitiva, ante la presentación como patología de un comportamiento anómico provocado por la propia construcción social e institucional del rol de alumno.

---

<sup>249</sup> Yazzie-Mintz, 2010: 6.

<sup>250</sup> Daschmann *et al.*, 2014.

<sup>251</sup> Gupta, 2013.

<sup>252</sup> Mora, 2011.

El caso es que el diagnóstico se extiende con fuerza. En Estados Unidos se calcula que ha crecido a un ritmo del 3 % medio anual desde los noventa y hoy ya lo hace al 5 %. Hasta no hace mucho era común afirmar que podría afectar a un 3-5 % de los menores, pero ahora ya se cifra por la APA en el 6-7 %. Con visible alegría y ligereza, algunas asociaciones gremiales de psicólogos aseguran que hay infradiagnóstico, y diversas organizaciones y plataformas sugieren cifras más elevadas: la Federación de Asociaciones de Afectados, FEAADAH, da como representativas en su web cifras del 2-5 % para el conjunto de la población infantil, 4-6 % en Sanlúcar la Mayor y 3,5-8 % en Valencia ciudad, sin inquietarse lo más mínimo por las diferencias ni entre estudios ni en cada uno de ellos (¡aunque vayan del 50 al 700 %!). El llamado *Informe PANDAH*<sup>253</sup> cifra la prevalencia en un 5 % (pp. 5 y 30), 1,5 %, 2-12 %, 6,8 % (p. 30) y 10 % (p. 50). Vale la pena saber que este informe, presentado como un trabajo científico profesional, es en realidad un producto de la compañía Shire, fabricante del Adderall, la droga más comúnmente suministrada a los presuntos afectados por el TDAH, que también mantiene en España la web *tdahytu.es* y financia al menos un tercio del presupuesto de la asociación de afectados más importante del mundo, la norteamericana CHADD (*Children and Adults with ADHD*).

Existen pocas dudas de que haya sobrediagnóstico del TDAH, como probablemente también de ODD y de autismo. Entre quienes así lo denuncian figuran hoy C. Keith Conners, que fue quien primero llamó la atención sobre el síndrome y que ha dedicado medio siglo a investigarlo<sup>254</sup>, o Frances Allen, que fue presidente del grupo editor del DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*)<sup>255</sup>, la influyente aunque dudosa publicación de referencia de la Asociación Psiquiátrica Americana, que aporta precisamente la definición del trastorno<sup>256</sup>. Se calcula ahora que, en Estados Unidos, se llega hasta el 10 % (cifra del CDC)<sup>257</sup>, el 15 % (Frances) o incluso el 20 % (Conners) de los niños y adolescentes en edad escolar que son diagnosticados como casos de

<sup>253</sup> Soutullo *et al.*, 2013.

<sup>254</sup> Schwarz, 2013; Conners, 2014.

<sup>255</sup> APA, 2013.

<sup>256</sup> Frances, 2013, 2014.

<sup>257</sup> CDC, 2015.

TDAH, y que la cifra de medicados se eleva ya a tres millones y medio (seis veces la de 1990). Una consecuencia secundaria de ello, dejando de lado los casos más graves pero ocasionales de suicidio, es la epidemia de consumo de Adderall, Ritalin y otras anfetaminas, metilfinidatos, etc. (clasificados por la FDA en el mismo grupo de narcóticos que la cocaína y la morfina), concebidos inicialmente para el tratamiento del TDAH, pero publicitados de hecho como estimulantes del rendimiento académico entre los estudiantes universitarios.

¿Por qué ese diagnóstico excesivo? La primera fuerza responsable es, sin duda, la industria farmacéutica. Empresas como Shire (Adderall) o CIBA-Novartis (Ritalin) llevan a cabo agresivas campañas de relaciones públicas entre la profesión médica y las asociaciones de afectados, así como, allá donde la ley lo permite, de publicidad dirigida a las familias<sup>258</sup>. Del otro lado, las profesiones siempre están bien dispuestas a ampliar la clientela, lo cual pasa por ampliar sus necesidades (en este caso, sus *trastornos*); en particular, la psicología nunca desperdicia una oportunidad de asomar la cabeza en el ámbito de la salud. Pero a esto hay que añadir la vulnerabilidad, la disposición e incluso la presión de padres y profesores. Para las familias, particularmente de clase media, la medicalización del fracaso, del rechazo y de otros problemas escolares es una salida atractiva que tranquiliza conciencias, otorga respetabilidad (el alumno problemático pasa de ser un hijo difícil a tener *necesidades especiales*) y permite exigir un trato más tolerante y personalizado<sup>259</sup>. Para los docentes resulta asimismo exculpatorio y permite tranquilizar a los padres, domesticar al alumno, obtener apoyos en el aula e incluso librarse de los casos más problemáticos. De hecho, la tónica habitual parece ser cada vez más que son los padres y profesores quienes demandan el diagnóstico y los médicos quienes se resisten muchas veces a emitirlo (pero siempre cabe buscar una *segunda opinión*... hasta dar con la deseada)<sup>260</sup>.

\* \* \*

---

<sup>258</sup> Breggin, 2001; Conrad, 2007.

<sup>259</sup> Tomlinson, 2013; Morel, 2014.

<sup>260</sup> Sax, 2007.

El telón de fondo de todo esto no es otro que la pérdida de interés hacia la institución escolar en un contexto de sobreabundancia de información que deviene una *economía de la atención*<sup>261</sup>. La sociedad de la información requiere, sí, más conocimiento y la obtención de este, claro, más educación, más aprendizaje, pero nada de esto garantiza una adhesión incondicional a la escuela. Herbert Simon fue quien lo expresó ya antes que nadie y de forma taxativa, aunque un punto redundante: «En un mundo rico en información, la abundancia de información implica la escasez de algo distinto: escasez de lo que quiera que la información consume. Lo que la información consume es bastante obvio: consume la atención de sus receptores. De ahí que la riqueza en información genere una pobreza de la atención y una necesidad de asignar eficientemente esa atención entre la sobreabundancia de fuentes de información que podrían consumirla»<sup>262</sup>.

Esta economía de la atención es un nuevo escenario poco acogedor para la escuela, ya que la capacidad de atención disponible es limitada y su distribución, por tanto, un juego de suma cero: lo que gana un foco, en condiciones dadas, lo pierde otro. Si adoptamos la distinción de Echeverría entre un primer entorno, la naturaleza, un segundo, la ciudad, y un tercero, la red<sup>263</sup>, podemos decir que la escuela no solo representa, sino que, para gran parte de la población y durante mucho tiempo, fue el segundo entorno. En el proceso de expansión de la escuela, la institución se superpuso a la familia y la comunidad como única opción, por lo que tenía garantizada, al menos de entrada, la atención de la infancia. Es la *epifanía* que rememoran una y otra vez, de forma ya algo cansina, tanta literatura y tanto cine sobre la escuela; esa que evoca Moncho «Gorrión», el niño del relato de Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas*, hablando de su maestro, don Gregorio: «Sentí pronto que el silencio del maestro era el peor castigo, porque todo lo que tocaba era un cuento atrapante. [...] Cuando el maestro se dirigía al mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminara la pantalla del cine Rex. [...] Era la primera vez que tenía clara la sensación de que, gracias al

---

<sup>261</sup> Goldhaber, 1997; Davenport & Beck, 2001; Lanham, 2006.

<sup>262</sup> Simon, 1971: 40-41.

<sup>263</sup> Echeverría, 1999.

maestro, sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, los padres, desconocían»<sup>264</sup>. Pero ahora llega el tercer entorno y la escuela, que fue el instrumento privilegiado de la transición al segundo, sigue anclada en él. La atención del alumno, antes fácilmente derivable hacia la escuela, ahora es reclamada más eficazmente por el resto del segundo entorno, ya directamente accesible para la mayoría en un mundo urbanizado y de comunicaciones fáciles, y sobre todo por el tercero, formado por un sinnúmero de dispositivos de información y comunicación y por las redes tejidas desde, sobre y entre ellos. La nueva economía de la atención no afecta solo a la escuela, sino tanto o más a otras esferas sociales: la política gravita cada vez más hacia los viejos y los nuevos medios, las Iglesias abren paso a los telepredicadores, las relaciones públicas de las empresas se desplazan a las redes virtuales, la prensa y otros medios informativos se relocalizan en la web, el negocio de la publicidad pasa a estar dominado por quienes saben qué nos interesa... Solo la escuela parece mantener su público cautivo, pero en realidad solo puede retener sus cuerpos y, cada vez más difícilmente, el compromiso mínimo de sus mentes, pues estas se distraen y vuelan sueltas por el tercer entorno<sup>265</sup>. Ha perdido su atención.

## 5.2. La pujanza del aprendizaje en el entorno digital

«¿Dónde está el conocimiento que perdimos en la información?», preguntaba retóricamente T. S. Eliot<sup>266</sup>. No es difícil topar en el mundo educativo con visiones y actitudes más o menos desesperadas según las cuales la avalancha de información estaría cerca de enterrar el conocimiento; o, más exactamente, la sociedad y la economía de la información en la que viven y son manipulados los alumnos harían punto menos que imposible la labor de la institución del conocimiento, que no es otra que la escuela.

Algo de cierto hay en ello, como en todo tópico. La información crece sin cesar a un ritmo inabarcable. Quien esto escribe aprendió joven que

---

<sup>264</sup> Rivas, 1996.

<sup>265</sup> Keen, 2007, 2012; Jackson, 2008; Carr, 2010.

<sup>266</sup> Eliot, 1934.

existía algo llamado *bits* y *bytes*; ya adulto, adquirió un primer ordenador cuya memoria se medía en kilobytes (1 KB = 1.000 bytes), pocos años después sustituido por otro que lo hacía en megabytes (1 MB = 1.000 KB), y ahora escribe en uno cuya memoria ROM y RAM lo hace en gigabytes (1 GB = 1.000 KB) y cuyo disco duro lo hace en terabytes (1 TB = 1.000 GB; pero solo 1,3, tampoco exageremos). Se calcula que la mayor biblioteca *tradicional* del mundo, la del Congreso de Estados Unidos, almacena una información impresa equivalente a 10 TB, entre 3 y 20 petabytes (1 PB = 1.000 TB) si se incluyen los medios audiovisuales; pero Randall Munroe calculó en 1913 que Google podía almacenar 10 exabytes<sup>267</sup> (1 EB = 1.000 PB), cifra que no ha sido aceptada ni negada por la compañía y no hay modo de verificar. Según el índice VNI de Cisco Systems, el tráfico IP alcanzará en 2016 el umbral de 1 zetabyte (1 ZB = 1.000 EB), que serán 2 ZB en 2019<sup>268</sup>. Según Cisco, de nuevo, un individuo necesitaría cinco millones de años para ver todo el vídeo que pasará por la red IP en 2019. En la conferencia de Techonomy de agosto de 2010, Eric Schmidt, entonces presidente ejecutivo de Google, afirmaba ya que la humanidad estaba creando cada dos días tanta información como desde sus orígenes hasta 2003, aproximadamente 2 EB<sup>269</sup>; la consultora Computer Sciences Corporation estima que la cantidad de datos generados en 2020 multiplicará por 44 la de 2012<sup>270</sup>.

Por descontado que la información acumulada incluye los más sesudos ensayos, las más precisas estadísticas, el más sutil arte digital (o digitalizado)... y toneladas de *lolcats* (esos gatos pretendidamente graciosos), blogs que no leería ni el autor y vídeos realmente indescriptibles. ¿Perdidos en la información? Pues sí, de ahí conceptos como los de sobrecarga de información<sup>271</sup>, avalancha informativa<sup>272</sup>, etc. La sobrea-bundancia de información disponible en Internet y su desigual calidad ha provocado un nivel de malestar y un grado de preocupación que se refleja en el éxito de obras como las de Andrew Keen, Mark Bauerlein

---

<sup>267</sup> Munroe, 2014.

<sup>268</sup> Cisco, 2015.

<sup>269</sup> Siegler, 2010.

<sup>270</sup> CSC, 2012.

<sup>271</sup> Gorss, 1964: 856; Toffler, 1970: 350.

<sup>272</sup> Wurman, 1989: 22.

y Nicholas G. Carr. En *El culto del amateur*, subtítulo *Cómo Internet está matando nuestra cultura*, Keen se queja de que en la web 2.0, en la que cualquiera puede publicar sin filtro ni responsabilidad, la información no es fiable, todas las opiniones pretenden valer lo mismo, cunden el plagio y la piratería, etc.<sup>273</sup>. En *La generación más tonta: Cómo la era digital idiotiza a los jóvenes americanos y compromete nuestro futuro (o: No te fíes de nadie menor de 30 años)*, Bauerlein asegura que los jóvenes estadounidenses leen menos que nunca, desconocen los fundamentos de la política, no entienden nociones científicas básicas, etc., de lo que en parte serían responsables sus educadores en particular y los adultos en general<sup>274</sup>. En *Superficiales: Lo que Internet está haciendo a nuestros cerebros* (precedido por el artículo: «¿Está Google volviéndonos estúpidos?»), Carr quiere alertarnos de que la red fomenta el picoteo entre pequeños pedazos de información inconexa y la distracción, erosionando nuestra capacidad de concentración, de análisis y de reflexión<sup>275</sup>. Ni que decirse tiene que esta alarma se hace especialmente patente en la escuela.

La mala noticia es que el problema no parece nuevo, sino que viene siendo señalado desde la noche de los tiempos, al menos desde que se aprendió a registrar la información para el prójimo y para la posteridad; la buena es que, al menos hasta la fecha, las profecías apocalípticas asociadas no parecen haberse cumplido. Ya de la escritura dice Sócrates en el *Fedro*: «Cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios y no serán más que ignorantes»<sup>276</sup>. Poco después, el *Eclesiastés* sentenciaba: «No hay fin de hacer muchos libros; y el mucho estudio es fatiga de la carne»<sup>277</sup>. «Disipa la multitud de libros», escribió Séneca a Lucilio<sup>278</sup>. Lutero se lamenta de que «el aluvión de comentarios y libros ha soterrado y enmarañado a la Biblia hasta tal extremo, que resulta sobremanera difícil percibirla»<sup>279</sup>. Hasta Diderot,

---

<sup>273</sup> Keen, 2007.

<sup>274</sup> Bauerlein, 2008.

<sup>275</sup> Carr, 2008, 2010.

<sup>276</sup> Platón, c. 370 a. C.

<sup>277</sup> Reina-Valera, 1960: 12:12.

<sup>278</sup> Séneca, c. 65 (1986): I, 98.

<sup>279</sup> Lutero, 1977: 54, 14.

codirector de la *Encyclopédie*, se quejaría de que «gente que no tiene nada que decir, o que repite cosas dichas ya mil veces, recurre a diversos artificios o estratagemas para componer un libro»<sup>280</sup>. ¿Qué tienen en común la aparición de la escritura, de la imprenta o de Internet? Que una tecnología nueva permite objetivar la información, la memoria, el conocimiento, siempre a costa del monopolio de la anterior. La escritura, en particular su correlato la lectura, la lectura silenciosa y reflexiva, acaba con el ambivalente diálogo socrático, esa mayéutica bienpensante que deriva con tanta facilidad en manipulación intelectual; la imprenta amenaza al texto sagrado y a la lección, que no es sino el texto único leído y monopolizado por el maestro; Internet acaba con el libro de texto, que puede ser una buena síntesis, pero ya no es un compendio necesario. Nótese que el instrumento que abarca, monopoliza y cierra el conocimiento en cada etapa es el factor revolucionario que lo abrió en la anterior, pero ya domesticado: el texto sagrado es la escritura sometida al poder, el libro de texto es la imprenta sometida a la escuela. Para el nuevo entorno digital también se han ensayado desde el principio los sistemas de gestión del aprendizaje, los entornos cerrados (eufemísticamente llamados *aulas inteligentes*) y otras fórmulas, pero el control es cada vez más difícil. Los textos sagrados mantuvieron a raya mucho tiempo a la escritura; el libro de texto se ha visto obligado a coexistir con la biblioteca, si bien enfocados uno y otra a públicos distintos; la gestión dirigida del aprendizaje tiene muy pocas posibilidades frente a la potencia del entorno digital, y esa es la mejor noticia.

Porque cada uno de estos saltos tecnológicos permitió a la información, al aprendizaje y al conocimiento un alcance antes insospechado. La escritura permitió que conociera y aprendiera a Sócrates (gracias a Platón, bien es verdad) mucha más gente que la que habría podido hacerlo en sus restringidos diálogos; la imprenta permitió que leyera la Biblia los fieles, no solo los sacerdotes, y que leyera toda clase de textos, no solo los sagrados (aunque el propio Lutero se arrepintió pronto de tanta apertura y decidió que mejor sería ofrecer un catecismo a los fieles y dejar la Biblia a los sacerdotes). La escritura permitió seguir a Sócrates al ritmo del aprendiz, no al del maestro; la imprenta permitió que la lectura

---

<sup>280</sup> Diderot & D'Alembert, 1772: vol. II, voz «Livres», 5827.

silenciosa y reflexiva del texto sustituyera a la audición única y pautaada de la lección. En otras palabras, cada oleada tecnológica ha traído consigo nuevas formas de acceso a la información y el conocimiento, y de aprendizaje, más accesibles y más potentes que las anteriores, aunque en el camino hayan podido perderse o quedar minorizados y arrinconados los encantos de las formas anteriores, tales como los paseos peripatéticos en la soleada Atenas o la lectura en alta voz de los códices en los oratorios.

\* \* \*

El nuevo entorno mediático, digital y reticular (social) también abre nuevas oportunidades y ofrece nuevas herramientas para el aprendizaje, y puede que lo haga incluso desde su cara más oscura y temida. Steven Johnson ha argumentado, a mi juicio de manera bastante convincente, que la cultura popular, o mediática y popular, esa tan a menudo denostada desde la institución escolar (cuyos agentes, por otra parte, la consumen como cualesquiera otros o más), se ha ido volviendo cada vez más compleja, elevando su nivel. Johnson lo ejemplifica en el paso de series televisivas como *Lucy, te quiero*, de argumento sencillo y lineal, a *Los Soprano*, con entramado de hilos simultáneos (o *El ala oeste*, o *Perdidos*); de los concursos de trivial, basados en la simple memoria, a los *reality shows*, que, pese a su sordidez, requerirían una sólida inteligencia social; de la simplicidad de *La guerra de las galaxias* a la complejidad de *El señor de los anillos* (basadas ambas en Tolkien); del videojuego telepong a *Los Sims* o *Civilizaciones*<sup>281</sup>. Johnson sugiere incluso que esto bien podría estar en la base del llamado *efecto Flynn*, el aumento registrado por el cociente de inteligencia (tal como lo miden los tests al uso) a lo largo del siglo xx, especialmente en sus niveles más bajos<sup>282</sup>. Pero lo esencial es la transformación radical de las formas de aprender que, fuera de la institución escolar, han traído las nuevas tecnologías de la información

---

<sup>281</sup> Johnson, 2005.

<sup>282</sup> Flynn, 2007.

y la comunicación y las nuevas relaciones sociales permitidas por ellas, formas que se sitúan en abierto contraste, incluso en contradicción, con las propias de la escuela.

Entre las tecnologías, cabría citar una larga lista de posibilidades y virtudes (aunque también de efectos imprevistos y de riesgos, claro está) de distintos dispositivos, infraestructuras, plataformas, aplicaciones, etc., pero eso excede nuestros propósitos. Quizá el epítome de lo mucho que tiene todavía que aceptar, rectificar y aprender la escuela esté en lo que ha sido su bestia negra, y de las familias, durante largo tiempo: los videojuegos. A estos, objeto de gran atención mediática por el volumen de negocio que han llegado a representar y por el morbo asociado a historias como las de los *hikikomori*, esos adolescentes japoneses que se encierran meses o años en sus dormitorios, se les ha atribuido el presunto (e irreal) aumento de la violencia juvenil, la difusión de estereotipos sexistas y racistas y, por supuesto, no ser en última instancia más que juegos y, por ello, una pérdida de tiempo –no hace mucho, por ejemplo, lo sostenía la OCDE<sup>283</sup>–. Se les concedía, eso sí, que podrían contribuir a mejorar la visión periférica, la motricidad fina o la capacidad espacial, pero poco más. Pero, aunque algún juego de éxito como *Grand Theft Auto* ha sido indudablemente controvertido, otros de mucho mayor éxito, como *Tetris*, *Wee Sports*, *Minecraft* o *Super Mario Bros*, han sido inobjetable. Lo interesante, no obstante, no es si los videojuegos son más o menos políticamente correctos, sino qué clase de experiencias de aprendizaje proporcionan. Si algo está claro es que, como la escuela, son difíciles y requieren esfuerzo, pero a diferencia de ella lo motivan y lo consiguen. Como la escuela, requieren un notable aprendizaje conceptual, manejar lenguajes y simbologías formales, comprender difíciles instrucciones, dominar rutinas, mantener una atención continuada, aprender del error y superar el fracaso, etc. Pero, a diferencia de ella, mantienen una motivación y un compromiso continuados, posibilitan un progreso ininterrumpido, suministran una retroalimentación constante, favorecen una autoevaluación crítica, integran la recompensa en el propio proceso de aprendizaje y no someten a experiencias disuasorias

---

<sup>283</sup> OECD/CERI, 2008.

ni frustrantes<sup>284</sup>. De hecho, mientras la institución escolar y la profesión docente abominaban de los videojuegos, otras instituciones y colectivos, más preocupados con la eficacia y los resultados que con la tradición y el dogma, se apresuraban a incorporarlos con notable éxito. Simulaciones y juegos en sentido estricto son ya un componente habitual en la formación de militares, pilotos, operadores de maquinaria pesada, directivos empresariales, deportistas, agentes de bolsa o cirujanos<sup>285</sup>. Los videojuegos, sin duda la actividad preferida de muchos adolescentes, necesitan encontrar un equilibrio dinámico que les permita ser lo bastante desafiantes para mantener su interés, lo bastante accesibles para no provocar su desesperación y lo bastante didácticos para generar un progreso visible y constante, pero, a diferencia de la escuela, no cuentan con un público cautivo, ni con el respaldo incondicional de los padres, ni con su confianza como custodios de los hijos, ni con el efecto-red de que todo el grupo de edad esté también en ellos, ni con financiación pública, ni con una mitología que los vincule al progreso individual y social... Tienen, por tanto, que ganarse el interés de los jugadores minuto a minuto, ya que pueden perderlo en cualquier momento, y, al hacerlo, han desarrollado formas de enseñanza-aprendizaje de las que la escuela podría beneficiarse mucho. No debería sorprendernos que tengan voceros entusiastas como el tecnoanalista Clay Shirky, padre de la idea del *excedente cognitivo*, John Seely Brown, el mítico científico jefe de Xerox y de su Palo Alto Research Centre y valedor del proyecto Eureka (origen de las *comunidades de práctica*), el *visionario* Marc Prensky, que popularizó la dicotomía nativos/inmigrantes digitales, o el biólogo E. O. Wilson, considerado el *padre* de la sociobiología y de la idea de la diversidad.

\* \* \*

Más relevante si cabe es la constelación de formas de cooperación en general, y aprendizaje cooperativo en particular, posibilitadas y estimu-

---

<sup>284</sup> Gee, 2003, 2013.

<sup>285</sup> Bonk, 2009; Suellentrop, 2010; Davidson, 2011.

ladas por el nuevo entorno informacional. El rápido y entusiasta acceso al entorno digital, sobre todo de la adolescencia y de la infancia, provocó una amplia alarma sobre posibles riesgos para su vida social. No solo las conocidas y sobredimensionadas historias sobre predadores sexuales, estafas económicas, violaciones de derechos de autor, robo de datos, grupos sectarios, etc., sino, ante todo, en torno al presunto aislamiento social: interminables horas ante el ordenador, juegos solitarios, mensajes breves en sustitución de llamadas o encuentros, grupos de adolescentes ensimismados en sus móviles que no hablan entre sí, etc. Pero nada más lejos de la realidad: la adolescencia siempre ha sido la etapa de la vida más volcada en la sociabilidad y en la persecución de la popularidad<sup>286</sup> (aunque no exenta de riesgos reactivos), con independencia de que esta se practique en las plazas, en incontables e interminables llamadas telefónicas o a través de la mensajería instantánea y la videoconferencia por Internet. De hecho, la adicción a las redes puede interpretarse como una respuesta a la reducción del espacio físico disponible para la vida social adolescente, sea por limitaciones materiales o por restricciones familiares<sup>287</sup>. La función de contacto de las redes virtuales queda bien manifiesta en la expansión y los usos de Facebook o, antes que esta, de MySpace, Tuenti y otras. De hecho, la torpe traducción como *redes sociales* de la categoría *social networking services*, que agrupa a estas y otras, y significa inequívocamente servicios de relación o de contacto social, difumina el verdadero fenómeno que representa, más allá de las redes (que ya gozaban de muy buena salud antes del entorno digital), la explosiva proliferación de estos servicios y la forma en que amplían las posibilidades de relación, tanto en su alcance como en su forma.

Y dentro de este nuevo tejido social virtual en expansión hay que reparar, para nuestro propósito, en las nuevas configuraciones sociales en que toman cuerpo los procesos de aprendizaje. El aprendizaje siempre tuvo, tiene y tendrá una fuerte y obvia dimensión social, pero no se trata solo de eso. Es social en cuanto que en su mayor parte es la interiorización de la cultura, en cuanto que discurre en comunidades primarias como la familia e instituciones como la escuela, o en cuanto que no pue-

---

<sup>286</sup> Henry, 1963.

<sup>287</sup> Boyd, 2014.

de escapar a la fuerte influencia de tramas como el grupo de iguales en el aula. Pero, si lo miramos con cierta distancia inmediata y perspectiva histórica, podemos ver la escolarización como un proceso de institucionalización del aprendizaje que lo separa de la aplicación práctica de lo aprendido (que queda para después), de las instituciones primarias (de la familia y de la comunidad) y de cualesquiera otras secundarias (del lugar de trabajo, del espacio público como ágora, incluso del templo), y que trata incluso de inocularlo contra la presencia inevitable del grupo de iguales en el centro y en el aula. La novedad es que las redes virtuales han revitalizado espectacularmente el aprendizaje fuera de la escuela: lo han multiplicado sin límites ni barreras aparentes, lo han enfocado a todo tipo de objetivos y procesos, incluidos los más complejos, y lo han estructurado de forma contrapuesta y alternativa al modelo escolar. El resultado son los incontables, ubicuos y vibrantes *grupos de interés* (Ito *et al.*), *comunidades de aprendizaje* (Jenkins), *comunidades de interés* (Bollier), *espacios de afinidad* (Gee; Lankshear y Knobel), *comunidades de práctica* (Lave y Wenger), *redes* (Lieberman), *colectivos* (Thomas y Brown), etc.<sup>288</sup>. Muchos de ellos son comunidades científicas, como los investigadores que intercambian resultados y consejos sobre la explotación de los microdatos de las pruebas PISA; profesionales, como los docentes de primaria y secundaria que comparten innovaciones e intercambian contenidos o diseños de actividades; técnicas, como los trabajadores de mantenimiento del emblemático proyecto Eureka de Xerox; aficionados entusiastas, como los buceadores PADI que valoran lugares e instalaciones..., en fin, grupos a los que cabe suponer altamente especializados en su objeto de interés. Pero las verdaderamente sorprendentes son las redes de adolescentes y niños, es decir, de *alumnos fuera de la escuela*, que en nada desmerecen de las pobladas por adultos. Son las redes, comunidades, grupos de discusión, plataformas, etc., de *fanfic* y *fandom*, en las que los aficionados discuten la obra de sus ídolos, amplían las aventuras de sus personajes favoritos; dentro de estos, en particular, los movilizados en torno a sagas de ficción como *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos*, *Star Trek*, *Star Wars*...; los sitios donde se autopublican trabajos literarios (por ejemplo, *dōjinshi*), musicales (por ejemplo,

---

<sup>288</sup> Lave & Wenger, 1991; Lieberman, 2008; Bollier, 2008; Lankshear & Knobel, 2011; Jenkins, 2009; Ito *et al.*, 2010; Thomas & Brown, 2011.

SoundCloud), fotográficos (por ejemplo, Flickr) o cinematográficos (por ejemplo, Vimeo); los que reúnen a aficionados a juegos diversos como Lego, Warhammer y otros; por supuesto, los organizados en torno a videojuegos para consola u ordenador, sean individuales, de grupo, en red o en línea; en fin, cómo no, los incontables foros y grupos de discusión en torno al uso de dispositivos, plataformas, programas, etc.

La novedad verdaderamente relevante, aquí, no es qué se puede aprender en estos espacios, aunque también pueda serlo por su contenido y, más aún, por su extensión y profundidad, que no tendrían nada que envidiar a las ambiciones de cualquier asignatura escolar. La novedad está en cómo hacerlo, en la cooperación entre gente de igual estatus en la red, pero diferentes niveles de experiencia y pericia (y distinta edad y distinto lugar de residencia, así como distintos sexo, nacionalidad, religión, clase social, etnia...), en la multiplicidad de formas de iniciarse y progresar, en la informalidad de las relaciones, en la autoorganización. No es el contenido, sino el método, la forma o, siendo como es, la cooperación. Pero quizá la expresión más categórica sea la apócrifa *Content is not king, community is king*, atribuida a O'Reilly, pero en todo caso un punto de coincidencia entre la generalidad de los analistas del nuevo entorno: lo que cuenta no es el contenido de la comunicación, sino las relaciones sociales en que se asienta. «En un espacio interactivo lo que importa no es el contenido. Es el contacto»<sup>289</sup> (Rushkoff). «Lo que importa no es el contenido, no es la distribución: son las relaciones»<sup>290</sup> (Jarvis). Después de todo, y aunque a muchos les cueste creerlo, eso es también lo que cuenta en la escuela: las relaciones sociales materiales y simbólicas que la estructuran, desde la organización de tiempo y espacio hasta la evaluación, pasando por la estructuración de contenidos y actividades, la disciplina, etc.<sup>291</sup>.

Esto ha llevado a algunos pedagogos críticos a proclamar la muerte de la pedagogía, al menos entendida de la manera más restrictiva, como la conducción del que no sabe por quien sabe<sup>292</sup>. Sin embargo, entendida

---

<sup>289</sup> Rushkoff, en Bauerlein, 2011: 127.

<sup>290</sup> Jarvis, 2011.

<sup>291</sup> Fernández Enguita, 1990.

<sup>292</sup> Igelmo, en Zemos98, 2012: 198.

en un sentido más amplio no perdería terreno, sino al contrario, pues el reconocimiento de la diversidad del alumnado y la proliferación de los recursos tecnológicos y las configuraciones sociales necesariamente han de traducirse en una multiplicación de las formas de aprendizaje y, por tanto, de apoyo al mismo. Bien es cierto que esta segunda acepción de la pedagogía no es igual a la primera; que explorar y propiciar distintas vías para aprender no es lo mismo que ofrecer la fórmula pretendidamente indiscutible. Quizá por eso se están abriendo camino enfoques como el de la *paragogía*, o aprendizaje basado en el apoyo mutuo entre iguales, a su vez inspirada en las experiencias singulares de la *andragogía* (la pedagogía de la educación de adultos); en castellano, el término *paragogía* tiene la ventaja de leerse a la vez como conducirse o aprender juntos (del griego *para*, como en *paralelo*) y como aprender entre o conducir a los iguales, y por tanto ser también conducido por ellos (de *par*, o *igual*), fundiendo así la *paragogy*<sup>293</sup> y la *peeragogy*<sup>294</sup> entre las que se debaten los autores de lengua inglesa.

En cualquier caso, cuesta poco percatarse del contraste entre las distintas experiencias intraescolar y extraescolar del aprendizaje. Frente a la organización rígida y anquilosada del espacio (el centro, el aula, el pupitre, a menudo clavado al suelo) y el tiempo (la inflexible secuenciación por cursos, la edad escolar dictada como idónea, el calendario lectivo, la jornada, la fragmentación en unidades horarias), llegan la ubicuidad, la movilidad, el avance según la maduración real, el tiempo flexible y ajustado a las propias posibilidades, la colaboración asíncrona. Frente al *one best way* taylorista, el diseño curricular de *talla única*, aparecen los intereses diversos, las aproximaciones diferentes, la experimentación y las correcciones sobre la marcha. Frente a un proceso de aprendizaje heterónimo, decidido por el docente y por todas las instancias de poder situadas tras él, tenemos la autodidaxia o autoinstrucción, el aprendizaje autónomo que avanza o se detiene, que persiste o cambia de ritmo según la propia experiencia, la autoevaluación, la experimentación, el proceso de ensayo y error. Frente a la autoridad vertical del docente sobre el alumno y el rechazo o la subordinación de las relaciones entre iguales como disfuncio-

---

<sup>293</sup> Corneli & Danoff, 2011.

<sup>294</sup> Rheingold, 2014.

nales para la institución, frente a la competencia explícita o larvada en las calificaciones comparadas y la pedagogía uniforme para alumnos que son diversos, se despliegan ahora las relaciones de cooperación, la ayuda mutua, el liderazgo meritocrático y cambiante basado tan solo en la capacidad mostrada de ayudar o guiar. Frente a un saber y un aprendizaje secos, legitimados por la autoridad o por la promesa de que algún día pueden llegar a útiles, se vive la experiencia de un aprendizaje ligado a la acción y movido por esta, de aplicación inmediata, *con las manos en la masa*.

Estos nuevos medios y relaciones de aprendizaje unas veces complementan a los viejos, otras los sustituyen, otras los tornan obsoletos o inútiles, pero, sea como sea, contribuyen a configurar una nueva *ecología del aprendizaje* que ya no puede reducirse al aula, las materias, el libro de texto o el seguimiento del y al profesor. Podemos hablar de nueva ecología del aprendizaje en el mismo sentido en que lo hicieron de una ecología de los medios McLuhan<sup>295</sup> y Postman<sup>296</sup>, pero sobre todo en el sentido en que lo hacen hoy, de una *nueva* ecología de estos, autores como Jenkins<sup>297</sup> e Ito<sup>298</sup>. Un nuevo ecosistema del aprendizaje que potencia las posibilidades de este, y por tanto las de la educación (aunque también las del aprendizaje sin educación), pero en el que la institución escolar debe encontrar su sitio y su función, que ya no serán los mismos, lo que no parece que esté resultando sencillo. La vieja ecología del aprendizaje estaba enteramente subordinada a la escuela: el libro se reducía al libro de texto, el tiempo no escolar cargaba con los deberes, el profesor actuaba *in loco parentis* (lo que quiere decir que se arrogaba toda la autoridad parental y esperaba la subordinación de la familia a la escuela). Todo eso está ahora en cuestión, como no podía ser menos: la red empequeñece la cultura escolar, Wikipedia ensombrece el libro de texto, los padres alcanzan y sobrepasan el nivel de estudios del profesor, los deberes son repudiados por las familias, los videojuegos exhiben más y mejor pedagogía que los programas, los dispositivos llaman más la atención que el aula. Pero nadie piensa en abandonar la escuela, porque nadie piensa en de-socializar la custodia y la educación de la infancia y la adolescen-

---

<sup>295</sup> McLuhan, 1977, en McLuhan & Staines, 2004: 271.

<sup>296</sup> Postman, 2009.

<sup>297</sup> Jenkins, 2006.

<sup>298</sup> Ito *et al.*, 2010.

cia. Se trata más bien de articular con ella y, si es posible, desde ella un aprovechamiento eficaz de esa nueva ecología del aprendizaje que ha de integrar la institución, la ciudad y el nuevo entorno digital.

\* \* \*

Imposible no reparar, por cierto, en cómo recuerda ese nuevo ecosistema al imaginado por Ivan Illich, aunque sin prescindir de la escuela. Illich proponía sustituir la institución escolar por cuatro redes de aprendizaje (*learning webs*), a las que también llamaría canales de aprendizaje, redes de oportunidad, vías de acceso a recursos formativos o simplemente redes (*networks*). La primera serían los *servicios de referencia* a objetos educativos tales como los que concentramos en lugares *ad hoc* (bibliotecas, museos, filmotecas...) o en lugares ordinarios (de trabajo, de ocio, en la ciudad...): no es difícil ver que ya contamos con eso, que la *world wide web* es la gran guía de referencia a casi todo lo que existe –ella misma un repositorio inagotable de información–, que se multiplican los recursos concentrados en grandes repositorios o distribuidos entre toda suerte de fuentes accidentales y que a los educadores se les reclama cada vez más que se vean y actúen como *curadores*, es decir, como guías de referencia hacia esos recursos o como organizadores de entornos de aprendizaje –*comisarios de exposiciones*– con los mismos.

La segunda habrían de ser las *lonjas de competencias* en las que personas cualificadas se ofrecerían como modelos y formadores para otras interesadas en aprender lo que ellos ya sabrían. Es obvio hoy que Internet es ya esa inmensa lonja en la que toda clase de expertos se ofrecen o se muestran disponibles a demostrar y enseñar por alguna compensación, por altruismo, por vanidad, en reciprocidad (inmediata o futurible), o a cambio de toda suerte de información, conocimientos, habilidades, competencias. Escriba el lector en la ventana de búsqueda del navegador «cómo hacer...» algo y, al momento, se agolparán documentos explicativos, vídeos demostrativos, sitios especializados, foros dedicados a ello, anuncios comerciales seleccionados por Google...

La tercera sería un *servicio de búsqueda de compañeros* interesados en los mismos o similares aprendizajes. En la propia escuela ya encontramos, a menudo en uso y funcionamiento, desde las redes de colaboración más elementales (los grupos de mensajería, los foros de discusión, las listas de correo, las aplicaciones de etiquetado social...) hasta otros más sofisticados y especialmente diseñados al efecto (las páginas *wiki*, los documentos de edición compartida, las herramientas de anotación en común, los paneles colaborativos...), que por supuesto se multiplican especialmente fuera de ella en las formas disruptivas de educación (en línea, mixtas...), en las empresas, en el mundo de la investigación y la informática y en el del activismo político. Fuera de ella, el conjunto de la red es un *ágora* inmensa en que *les beaux esprits se rencontrent* (o, con menos pretensiones, *birds of feather, they flock together*).

Por último, Illich preveía la existencia de servicios de *acceso a profesionales de la educación (educators-at-large)*, es decir, a especialistas en la educación misma, tales como podrían ser los creadores, organizadores y mediadores de los tres tipos de redes anteriores, pero también consejeros, orientadores o mentores para los educandos, más o menos generalistas o próximos a su campo de interés, pero distintos de sus pares y de los expertos en sí. Tienta decir que debía de estar pensando en los pedagogos, siempre y cuando no los veamos como simples maestros no especialistas, sino como una amplia gama de consultores, organizadores, promotores, etc.

La institución escolar fue desde el principio eso, la institucionalización del aprendiz, la negación del aprendizaje independiente, fuera este la autoinstrucción de la clase<sup>299</sup> o la autodidaxia individual<sup>300</sup>. Si no queremos de-socializar el cuidado, ni la custodia ni la educación de los menores, pero sí desinstitucionalizar el aprendizaje, tal vez haya un futuro para la escuela, pero no para el aula. En cuanto a los docentes, ya se verá: de eso trata el próximo capítulo.

Terminaremos este capítulo con una ilustre anécdota. Cuenta James Boswell, su amigo y biógrafo, que, en una visita de ambos a un tal Cam-

---

<sup>299</sup> Fernández Enguita, 1990: 132ss.

<sup>300</sup> Rancière, 1987: 78ss.

bridge (no la universidad, ni la ciudad, sino un particular), Samuel Johnson se lanzó a examinar los lomos de los libros que llenaban su espléndida biblioteca y, como su anfitrión le preguntara por qué empleaba tanto tiempo en ello, respondió: «Señor, el motivo es muy sencillo. Hay dos tipos de conocimiento: sabemos algo por nosotros mismos, o sabemos dónde encontrar información sobre ello»<sup>301</sup>. Sería inadecuado decir que la escuela quería que supiéramos algo *por nosotros* mismos, pero sí que lo supiéramos *nosotros* mismos, aunque fuera por decisión de otros. Ha sido y es el supuesto implícito de las interminables discusiones sobre si incluir o excluir tal o cual materia, si asignarle más o menos horas, si modificar o no sus contenidos, si exigir más o menos en los exámenes, etc., así como motivo de desolación al comprobar lo poco que recuerdan o saben hacer los alumnos un tiempo después de haberlo, supuestamente, aprendido. Lo que distingue a un caballero no es saber latín, sino haberlo olvidado<sup>302</sup>, vino a decir el juez O. W. Holmes, pero no todos están preparados para tal displicencia. Sabemos, no obstante, que todo lo que pueda recordar un alumno de lo aprendido será insignificante en relación con el abanico de lo que puede encontrarse en la necesidad de saber a lo largo de su vida. Johnson ya se dio cuenta de que, no pudiendo saberlo todo, buena cosa sería tratar de saber, llegado el caso, dónde aprenderlo: ya que no podía leer todos los libros, si podía intentar informarse de su existencia. Huelga señalar que el hiato entre lo que somos capaces de aprender y lo que podríamos elegir aprender (o lo que podrían elegir otros por nosotros, como sucede en la escuela) es inconmensurablemente mayor hoy que en vida del doctor Johnson, aunque ahora tenemos la ventaja de que todo está más cerca y buscar es más fácil (ya no necesitamos recordar que existe tal o cual libro, y mucho menos si está en tal o cual biblioteca).

Esto ha llevado a comprender que ya no se trata tanto de aprender como de aprender a aprender (aunque lo segundo no sea posible sin lo primero), de cognición como de metacognición, de qué conocimientos poseemos como de si sabemos dónde y cómo llegar hasta ellos y asimilarnos. «El significado actual de ‘conocer’», escribió Herbert Simon, «ha

---

<sup>301</sup> Boswell, 1953: 627.

<sup>302</sup> Holmes, 1892: 42.

cambiado de ser capaz de recordar y repetir información a ser capaz de encontrarla y utilizarla»<sup>303</sup>. De ahí el valor del reconocimiento y el sostenimiento de las redes de colaboración y las comunidades de práctica, ejemplificadas en la experiencia del proyecto Eureka, o la osada propuesta de que el constructivismo hoy (formalmente) imperante en la educación deje paso al conectivismo<sup>304</sup>, basado en la idea de que el conocimiento está distribuido en las redes y el aprendizaje consiste justamente en saber moverse por ellas.

---

<sup>303</sup> Simon, 1996.

<sup>304</sup> Siemens, 2006; Downes, 2008; Siemens & Downes, 2009.



## CAPÍTULO 6

# Firme o no, el profesorado es la columna vertebral

La calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la de su profesorado. Leemos y oímos esta frase, o parecida, hasta la saciedad, entre otros a la OCDE o a la consultora McKinsey, y más desde que se reparó en que la estrella occidental de PISA, Finlandia, cuenta con un profesorado altamente cualificado, prestigioso y orgulloso de serlo, lo mismo que las estrellas orientales más transparentes, Corea y Singapur. La idea es un acierto y un error a la vez, aunque ahora nos ocuparemos más bien de su lado acertado. Es errónea porque no entregamos a nuestros hijos a un profesor (la vieja idea: *in loco parentis*), sino que lo llevamos a una escuela, y es razonable esperar y tenemos derecho a pretender que su experiencia no dependa exclusivamente del azar, es decir, que la escuela le garantice una buena educación con independencia de qué profesor le toque. En este ámbito, como en cualquier otro, una organización puede y debe ser algo más que la suma de sus integrantes; una escuela debe ser más que la suma o la media de sus profesores. Es lo que se exige de direcciones, proyectos de centro, autoridades y políticas educativas.

Pero, al mismo tiempo, una escuela no es cualquier organización. Es una institución, un tipo particular de organización en el que un grupo de personas (la plantilla) *procesa* o *manipula* a otro (los institucionalizados); en este caso, los docentes a los discentes, los profesores a los alumnos. Típicamente, esta plantilla está constituida por una o varias profesiones: los médicos en clínicas y hospitales, los militares en los cuarteles, los sacerdotes en las iglesias... y los profesores en los centros escolares. Puede ocurrir que varias profesiones se repartan el proceso en una institución, como jueces, fiscales, abogados, secretarios y procuradores en

juzgados y tribunales, o que prácticamente la monopolicen, como los profesores en los centros de enseñanza (aunque asoman otras profesiones: psicólogos, orientadores...). Una característica de las instituciones frente a otras organizaciones es que su núcleo operativo, la profesión (o las profesiones), es también el núcleo fundamental del poder, al contrario que en otros tipos de organizaciones, como las empresas, donde está sobre todo en manos del empleador, o las asociaciones, donde está principalmente en manos del conjunto de los asociados).

No hay que olvidar, pues, que cualquier organización, incluida una escuela, debe ser algo más que la suma de los participantes en ella, pues resulta esencial para comprender y asignar el papel adecuado a la dirección, al proyecto de centro o a la participación de la comunidad. Pero sí es cierto que el elemento determinante en cualquier institución es la profesión; en el caso de la escuela, el profesorado.

### **6.1. Una cultura profesional anclada en el pasado**

El último lustro de mi trayectoria como profesor universitario ha tenido como escenario una Facultad de Educación. Creo, como Bachelard, que el conocimiento se construye en gran medida a la contra, y como Gardner, que las ciencias sociales se aprenden contra los estereotipos, y en cada curso pregunto a mis alumnos, que aspiran a ser pronto profesores, si creen que estos están bien retribuidos, que su carga de trabajo es adecuada o que tienen el prestigio que merecen. La respuesta es desoladora: los docentes ganan poco, trabajan demasiado y no están considerados. Pero es desoladora porque no tiene nada que ver con la realidad, es decir, porque esos alevines de profesores han asumido ya los mismos falsos tópicos que los profesores en ejercicio, tópicos que no resisten el más mínimo contraste con la realidad. Más, si cabe, porque esa visión distorsionada de la realidad se ha abierto camino, sin resistencia, justo entre quienes tienen o tendrán encomendada la misión de enseñar a comprender el mundo a las generaciones que se están formando para la vida adulta.

Comencemos por los salarios. Lo más sencillo y, en gran medida, lo más pertinente es aproximarse al problema vía salarios relativos: no se trata del salario absoluto, sino de su relación con el de otros grupos. Eurydice los compara con el producto interior bruto per cápita, es decir, con el nivel de vida de la población en general. Sus datos para los niveles CINE 1, 2 y 3 indican que los salarios de los profesores españoles se mueven entre el 124,5 y el 176,4 % del producto interior bruto per cápita en primaria y entre el 139,4 y el 206,2 % en toda la secundaria<sup>305</sup>. La OCDE prefiere comparar los salarios de los docentes con quince años de antigüedad con los salarios del conjunto de trabajadores con educación superior y empleo a tiempo completo y, atención, informa que en infantil, primaria, secundaria obligatoria y secundaria superior, el salario medio del profesorado en el total de los países con datos válidos se queda, respectivamente, en el 87, 86, 92 y 94 % del de ese conjunto más amplio con un nivel de formación equiparable, pero en España salta al 104, 104, 116 y 116 %<sup>306</sup>. A esto ha de añadirse que las diferencias son hoy menores porque España arrastra ya más de un lustro de crisis en la que los trabajadores en general y los funcionarios públicos en particular han visto sensiblemente reducidos sus salarios, pero no siempre fue así. Si tomamos el año 2005 como base 100, de entonces a 2013, en el conjunto de la OCDE, los salarios en la escuela infantil aumentaron regularmente hasta 103, pero en España lo hicieron hasta 107 para descender luego a 95; en primaria, llegaron en toda la OCDE a 105 en 2010 para descender hasta 103 en 2013, pero en España subió hasta 107 y cayó a 95 en los mismos años; en secundaria obligatoria llegaron a 104 en 2009 y cayeron a 102 en 2002, pero en España fue a 106 y a 92; en secundaria superior, por último, y siempre para esos mismos años, a 103 y 101 en la OCDE y a 106 y 92 en España. En resumen, los salarios del profesorado siempre han sido notablemente altos en comparación con el conjunto de la OCDE, y esta diferencia se disparaba en la primera década del siglo, pero se ha visto luego reducida por la crisis económica y los recortes presupuestarios a que ha dado lugar<sup>307</sup>. En 2003, la OCDE atribuía a los docentes españoles un salario medio equivalente

---

<sup>305</sup> Eurydice, 2015: 12.

<sup>306</sup> OECD, 2015b: Tabla D3.2b.

<sup>307</sup> OECD, 2015b: Tabla D3.5a.

a 1,5 veces el PIB per cápita, proporción solo superada en Turquía, Alemania y Portugal entre diecinueve países considerados<sup>308</sup>.

Pasemos ahora a las ratios. La demanda de reducir las resulta casi obsesiva en el debate educativo español. Parece de sentido común que los alumnos estarán mejor atendidos cuanto menos haya en un aula, sobre todo una vez que se admite que no pueden serlo de manera uniforme. Esta demanda es más que problemática por diversos motivos: primero, porque, más allá de cierto punto (sobrepasado en España), no hay evidencia ninguna de que la reducción de ratios se traduzca en mejores resultados; segundo, porque tras la vaga demanda de reducir ratios lo que se quiere habitualmente son los llamados grupos de *desdoble* y de *refuerzo*, que pocas veces van más allá de la segregación de los alumnos por su rendimiento académico, es decir, del malhadado *streaming* o *tracking*<sup>309</sup>; tercero, porque es muy cara; y cuarto, porque parece no tener fin, o no tener otro que el aula con un solo alumno. De hecho, la *school of one* (ahora *Teach to One*<sup>310</sup>) ya está inventada: en el pasado la disfrutaron los ricos, con sus preceptores privados, y todavía hoy lo hacen marginalmente con las *clases particulares*; en el presente se experimenta con buenos resultados en algunas escuelas de Nueva York y otras ciudades norteamericanas, sobre todo en matemáticas, pero de una manera enteramente nueva: una combinación de *mastery learning* (aprendizaje de dominio: el alumno solo comienza una etapa del programa cuando domina la anterior) y datos de seguimiento (o de traza, o analítica de datos: la tecnología registra dónde progresa y dónde encuentra dificultades el alumno, y rediseña su itinerario, o lo hace el profesor, a partir de esos datos); solo que esa *school of one* no necesita más profesores (menores ratios), sino que de hecho se desenvuelve con menos.

Pero veamos los datos comparativos. Según el *Panorama de la educación 2015* de la OCDE, la ratio alumnos/profesor en España es de 14 en la educación primaria, 12 en la secundaria obligatoria y 11 en la secundaria superior, frente a 15, 13 y 13 en el conjunto de la OCDE y 14, 12 y 11 en la UE21. No son ratios para dar saltos, pero sí a la altura del entorno:

---

<sup>308</sup> Fredriksson, 2008: 19.

<sup>309</sup> Slavin, 1987.

<sup>310</sup> Doran, 2015.

algo mejores que en el conjunto de la OCDE y a la par de la UE21<sup>311</sup>. Si distinguimos entre centros privados y públicos, la comparación es aún más chocante, puesto que se supone que es en estos últimos donde se concentra la *carga* de la diversidad y de ella provienen las protestas más ruidosas: en secundaria obligatoria pública, 10 en España, por 14 en la OCDE y 12 en la UE21 (en la enseñanza privada, 14, 12 y 12, respectivamente); en secundaria superior pública, 10, 14 y 12 (en la privada, 14, 12 y 11)<sup>312</sup>. La comparación del número de alumnos por aula no es ya tan favorable, pero es que no se puede tener todo: para una ratio alumnos/profesor dada, la ratio alumnos/aula depende esencialmente de las horas de clase del profesor (a más horas de clase del profesor, menos alumnos en el aula, y viceversa).

Vayamos, pues, a los horarios. De acuerdo con la OCDE, los profesores españoles cumplen 880 horas lectivas al año en la educación infantil y primaria, 713 en la secundaria obligatoria y 693 en la secundaria superior<sup>313</sup>. De dónde salen semejantes cifras es uno de los misterios que a veces nos depara la *literatura gris*. La cifra de 880 es clara, redonda y rotunda: resulta de multiplicar los 176 días lectivos del calendario escolar por las 5 horas del horario del alumno. Pero hay varios problemas que se acumulan: uno, que los alumnos no tienen cinco horas de clase, sino cuatro y media, pues hay que descontar el recreo; otro, que en los meses de junio y septiembre se cambia a la *jornada reducida*, por la que el horario escolar del alumno se reduce a cuatro horas (y el recreo, teóricamente, a veinte minutos); otro, en fin, que parte de las 22,5 horas lectivas ordinarias del alumno no transcurren con su maestro-tutor, sino con maestros especialistas de música, educación física o lengua extranjera (en media, cinco horas). Quedan, pues, lectivas para el maestro-tutor, algo más de seiscientas horas al año, más las que puedan caerle, si acaso, por tutorías de grupo o sustituciones. Este cálculo grueso no nos dice nada sobre si son muchas o pocas por el esfuerzo que exigen al profesor o en relación con la calidad de la enseñanza que recibe el alumno (todo lo cual requeriría otros criterios), ni tampoco sobre la

---

<sup>311</sup> OECD, 2015b: Tabla D2.2.

<sup>312</sup> OECD, 2015b: Tabla D2.3.

<sup>313</sup> OECD, 2015b: Tabla D4.2.

comparación con otros sistemas educativos (no sabemos si informan de sus horarios lectivos con la misma alegría que la Administración española, aunque cuesta imaginar que así sea de manera generalizada), pero sí que dice, y mucho, sobre las ficciones en que se basan tantos de los lamentos en torno al sistema educativo español, en particular tanta catarsis sobre el maltrato a la profesión.

\* \* \*

Veamos, en fin, el reconocimiento o el prestigio de la profesión, tema resbaladizo porque en él cabe de todo. Puede aludir a una presunta pérdida de respeto entre el alumnado o las familias, o incluso a una proliferación de las agresiones, como en ese singular montaje denominado *El Defensor del Profesor*. Puede encubrir simplemente reivindicaciones económicas, pues en el mundo educativo no siempre se llama a las cosas por su nombre, de manera que en público se reclama *dignificación, reconocimiento, etc.*, mientras en las mesas de negociación y otros reductos confidenciales se discute con franqueza del salario y la jornada. Puede referirse al reconocimiento del trabajo bien hecho, de la innovación, de la iniciativa, etc., de lo que hablaremos más adelante. O puede referirse al prestigio, que es lo que comentaremos ahora.

Es difícil encontrar un tópico más sistemáticamente desmentido. En 2005, el Barómetro del CIS preguntaba: «¿Cómo valora Ud. la labor que desarrollan los profesores de los colegios e institutos: muy bien, bien, regular, mal o muy mal?», a lo que el 63,9 % respondía que bien o muy bien, frente a un 4,4 % mal o muy mal<sup>314</sup>. En 2011 el estudio *European Mindset* adjudicaba a los maestros españoles un nivel de prestigio del 7,6 sobre 10 que puede saber a poco, pero los situaba seis décimas por encima de sus colegas europeos y una décima por encima de sus compatriotas médicos<sup>315</sup>. En el mismo año, el *Ranking de confianza de las profe-*

---

<sup>314</sup> CIS, 2005: P14.

<sup>315</sup> FBBVA, 2010.

siones (*Trust index*) colocaba a los profesores de primaria y secundaria, juntos, en el 92 %, seis puntos por encima de sus colegas europeos<sup>316</sup>. Un estudio más reciente y meticuloso asigna, en una escala 0-100, un nivel de 68,2 a los maestros y 68,4 a los profesores de secundaria, muy cerca de los universitarios (73,4) y los economistas (70,1), y por delante de abogados (67,2) y periodistas (64,2), por ejemplo, a la vez que señala que solo ha habido un leve descenso para los maestros desde estudios similares realizados en 1991 (70,2) y 1994 (71,3), a la vez que un leve ascenso para los profesores de secundaria (desde 66,2 y 67,6, aunque en esos años se preguntó solo por los de Matemáticas y los de Arte, respectivamente)<sup>317</sup>.

Los autores de este último estudio calculan que, reconvertidos sus datos a una escala de 1 a 5, los profesores alcanzan el 3,7, piensan merecer un 4,5 y creen recibir un 2,3. Llama la atención no solo la disonancia entre su percepción y la realidad, o entre sus pretensiones y la realidad, sino que hay indicios de que se ha extendido a la sociedad. En el Barómetro del CIS antes mencionado se preguntaba también a los entrevistados cómo creían que valoraba la sociedad a los profesores... y la suma de muy bien y bien caía al 33,3 %, menos de la mitad. Algo parecido sucedía el mismo año en una encuesta de la FUHEM, esta vez dirigida solo a padres y madres de alumnos: preguntados sobre si su familia valoraba positivamente el trabajo de los profesores de sus hijos, el 83,7 % se declaraba de acuerdo o muy de acuerdo, pero ante la pregunta de si lo hacía la sociedad el porcentaje caía al 38,8 %<sup>318</sup>. En definitiva, la mayoría valora altamente al profesorado, pero cree que el conjunto no lo hace; el problema es que es a ese mismo conjunto al que se ha preguntado directamente, o sea, que las respuestas son inconsistentes.

Pero hay un aspecto en que no les falta razón cuando piensan que la profesión ya no es lo que era. Casi todo se resume en que, mientras la sociedad se ha movido y ha cambiado, en algunas facetas de manera espectacular, la profesión no lo ha hecho, o no tanto. Para empezar, en número: solo en los últimos treinta años, el número de profesores de las

---

<sup>316</sup> GFK, 2011.

<sup>317</sup> Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013.

<sup>318</sup> Marchesi y Pérez, 2005.

enseñanzas regladas se ha más que doblado, de poco más de trescientos mil a bien por encima de setecientos mil. No hablemos ya si miramos más atrás, por ejemplo a la era mítica del profesorado, la II República: en 1934 había 49.168 maestros y 2.526 profesores de secundaria. Un cálculo aproximado y tosco (no puede ser exacto porque no hay series estadísticas homogéneas y porque las categorías clasificatorias no se corresponden) daría más o menos el siguiente resultado: por cada maestro del bienio progresista de la II República hay hoy siete; por cada profesor de secundaria, ciento veinticinco. Tamañas desproporciones no deben sorprender: la escuela primaria era ya universal sobre el papel, pero no de hecho, era más breve y las ratios incomparablemente más altas; la enseñanza secundaria, por su parte, hoy efectivamente universal, era entonces el privilegio de una exigua minoría, mucho más exclusiva que la actual universidad. Pero lo que importa aquí es la situación de los docentes: de uno a siete y de la aldea a la ciudad, se entiende sin esfuerzo que el maestro ha dejado de ser parte de las selectas *fuerzas vivas*, como antaño se las llamaba; de uno a ciento veinticinco, el profesor de secundaria no llamará la atención en lugar alguno como pudiera hacerlo entonces, fuese en Baeza o en Soria, Antonio Machado. Y el público también ha cambiado: en primaria y secundaria obligatoria, como ya hemos repetido, están al cien por cien quieran o no, les guste o les disguste, y en secundaria superior están ya seis o siete de cada diez y el objetivo europeo es llegar a ocho o nueve de cada diez; evidentemente, su grado de deferencia hacia el docente no puede ser el mismo que cuando o bien estaban en su más tierna infancia, o bien eran parte de una pequeña minoría *filoescolar*. En cuanto a sus familias, el cambio no es menos radical: en 2013, el 42,3% de la población española de 30 a 34 años, el grupo de edad con más probabilidades de tener hijos escolarizados, tiene estudios superiores; y, en 2011-2012, la tasa bruta de graduación universitaria fue ya del 42,5%, de manera que sigue en aumento. No es posible comparar con periodos muy anteriores, pero en 1978 solo el 1,8% del conjunto de la población adulta los tenía. Si vamos más atrás, podemos comparar los 31.905 alumnos matriculados y 2.202 títulos expedidos por las universidades españolas en 1932-1933 con las cifras en 2013-2014 de 1.373.300 (en 2003-2004 fueron 1.487.279) estudiantes de grado (más 123.256 de máster) y 274.330 títulos expedidos (213.910, si

contamos solo los grados, es decir, los primeros títulos)<sup>319</sup>. El reciente *libro blanco* del profesorado propone hacer de la docencia una profesión de élite, pero eso tiene un par de problemas: uno, que ya lo fue y dejó de serlo; dos, que resulta difícil imaginar en qué élite podrían caber tres cuartos de millón de personas más.

\* \* \*

Pero el verdadero barómetro de lo que la sociedad espera de una profesión no reside en cómo ni cuánto le regala los oídos, sino en qué exige para acceder, para progresar y para permanecer en ella. Y aquí es donde el pesimismo del profesorado puede que empiece a revelar la realidad, aunque las soluciones que se proponen desde sus filas, siempre mediadas y filtradas por la dinámica corporativa y sindical, amenacen más bien con agravar el problema. Por volver de nuevo al trienio de oro del magisterio, cabe recordar que las reformas de la II República elevaron los requisitos de entrada, exigiendo el bachillerato, implantaron un duro examen selectivo de acceso y limitaron el número de títulos a emitir a la previsión de plazas disponibles. Nada que ver con el laxismo actual, en medio del cual las universidades expanden la oferta de plazas sin reparar en las previsiones de empleo y asisten complacidas al *aprobado general*, mientras los sindicatos y otros portavoces más o menos representativos se ocupan de repetir machaconamente que la gran solución educativa a todo está en poner más recursos, o sea, más profesores por doquier.

La primera fase del acceso es la formación inicial: los estudios de magisterio para la educación infantil y primaria y el máster de formación del profesorado (antes el curso de aptitud pedagógica), añadido a un grado traducible en algún área escolar para la enseñanza secundaria. Lo menos que puede decirse de los estudios de magisterio, en cualquiera de sus variantes, es que son cortos y poco exigentes. No es necesario

---

<sup>319</sup> INE, 1934.

recordar que todavía no ha pasado una década desde que se aprobó la ampliación del grado de Magisterio y equivalentes a cuatro años, que las antes llamadas Escuelas Normales se incorporaron a la Universidad por la Ley de 1970 o que su fusión en las actuales Facultades de Educación solo tuvo lugar entrados los ochenta. Pero pasar nominalmente una carrera de tres a cuatro años es más fácil que llenarlos de verdad, y de este calendario hay que descontar dos cuatrimestres de prácticas, lo que quiere decir que el futuro maestro apenas pasa tres años en las aulas universitarias. Otro indicador del nivel de los estudios son, sin duda, las notas de acceso. Mejor que en la *nota de corte*, que es la peor nota con la que se accede, pero no la única, cabe fijarse en la nota media, que en 2013 fue de 7,72 para maestro de enseñanza primaria, 7,53 para maestro de educación infantil y 7,24 para los demás grados de educación, claramente por debajo del 8,37 del conjunto de todos los grados (para los alumnos que accedieron vía FP las notas fueron, respectivamente, 8,81, 8,01 y 7,73, y 7,80 el conjunto)<sup>320</sup> (vía PAU accedió en 2014 el 74 % del nuevo alumnado; vía FP, el 11 %). Sin embargo, los estudiantes de los grados en educación egresan con la nota media más alta de los ocho grandes grupos de titulaciones (7,57 frente al 7,36 medio) y, dentro del grupo, primero los de enseñanza infantil (7,64), después los de primaria (7,55) y finalmente el resto (7,49)<sup>321</sup>. Algo parecido sucede en el nivel de máster, en el que la tasa de rendimiento general es del 89,1 %, pero la del gran grupo de educación es la más alta de todas, 92,9 %<sup>322</sup>. Obviamente, caben dos interpretaciones: una es que las facultades de educación son las más eficaces, puesto que recogen los alumnos en la cola y los sacan en cabeza; otra es que son menos exigentes todavía en el proceso que en el acceso: el lector puede elegir la que le parezca más verosímil o la que más le agrade.

Para los profesores de enseñanza secundaria, el máster de formación del profesorado (MFPEs) sustituyó hace unos años al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), del que nadie hacía una valoración positiva. El MFPEs es un máster de 60 créditos de los que 18, normalmente, co-

---

<sup>320</sup> MECD, 2015: 22.

<sup>321</sup> MECD, 2015: 82.

<sup>322</sup> MECD, 2015: 101.

rresponden al *prácticum* en centros y a un trabajo final. Por razones de conveniencia, las universidades dejan un cuatrimestre entero para estos y concentran la docencia en el otro. En la práctica esto significa que, a diferencia de otros másteres, no supone un año de formación académica, sino medio (al igual y por lo mismo que Magisterio, a diferencia de otros grados, no supone cuatro años de estudio, sino tres), ya que el *prácticum* se come el resto. La distribución de créditos entre estos dos bloques no es 50/50 (%) sino, en créditos, 42/18 (con algunas variantes), o sea 70/30 (%), pero la concentración de toda la docencia, es decir, del 70% de los créditos, en un cuatrimestre hace inviable la carga discente prevista, 1.050 horas imposibles de encajar en ese plazo, que en la práctica se suele reducir a no más de 12 semanas útiles. En otras palabras, el MFPEs se comprime y, con ello, se degrada y se va aproximando al CAP.

Por otra parte, y aunque las prácticas (el *prácticum*), sean de grado o de máster, son siempre altamente apreciadas por los alumnos (después de todo, son su primer contacto con el lugar de trabajo como tal y con el ejercicio de la profesión), su actual organización deja mucho que desear. Pueden tener lugar en cualquier centro y con cualquier profesor como tutor, siempre sobre una base voluntaria y, por lo tanto, sin garantía de que sean ni el centro ni la persona adecuados. La coordinación entre el tutor universitario y el profesional es protocolaria, pudiendo reducirse a un mero intercambio de llamadas o mensajes electrónicos, o ni siquiera eso, sin un trabajo, ni un proyecto, ni una evaluación conjuntos. Lo que sucede es que la universidad pierde el control de las prácticas porque se realizan en territorio ajeno, el de los centros públicos y privados (y bastante difícil es ya encontrarlos con ganas de colaborar como para hacerlo más difícil con *exigencias*), y el sistema educativo, sean los centros, las Administraciones o las empresas escolares, no llega a tener ese control porque se supone en manos de la universidad; en esas circunstancias, ambas jurisdicciones optan por renunciar a cualquier coordinación y no crearse problemas mutuamente. Como resultado, los alumnos las pasan siempre con la máxima calificación, pero sin la menor garantía de que haya sido un tiempo aprovechado.

Después se abren dos vías para la última fase del acceso: la contratación, en los centros de titularidad privada, y la oposición, para los de

titularidad estatal. De la primera ya se sabe que existe el riesgo de que sea desacertada, subjetiva, etc., pero siempre es posible corregirla: los periodos de prueba ciertamente lo son, el despido no está descartado y el profesor sabe que no puede ignorar a la dirección. La segunda es *objetiva* en el sentido de que es universal, sujeta a una norma única, lo que no quiere decir justa, pues, desde la familia hasta la universidad, no todo el mundo ha sido entrenado por igual como alevín de opositor. El problema es que puede resultar profundamente inadecuada (es difícil imaginar en qué pueden coincidir las competencias y disposiciones que desarrolla un opositor *hincando los codos* con las que precisa un educador sobre el terreno) y que, una vez superada, blindada al docente *erga omnes*. Quienes superan una oposición entran en un año de prueba nominal, pero la realidad es inequívoca: las únicas maneras conocidas de no superarlo son la muerte y la renuncia, ambas muy infrecuentes.

Huelga añadir que la formación continua no cambia nada sustancial. La ley proclama su obligatoriedad y se exige como requisito para múltiples propósitos, pero carece de consecuencias netas no acudir a ella y, cuando se acude, la evaluación es puramente burocrática y protocolaria, de manera que ni es un dispositivo de selección, ni constituye un incentivo diferencial. Esto no quiere decir que los profesores no se formen, pues la mayoría lo hace; ni que las Administraciones no pongan medios para ello, pues la oferta es bastante amplia; quiere decir que en ningún sentido es un instrumento meritocrático eficaz a la hora de la selección o la promoción en la carrera. Esta *delicada* política de personal tal vez explique la paradójica información que proporciona TALIS, la encuesta hecha por la OCDE al profesorado (de secundaria inferior, aquí la ESO), sobre la formación de los docentes españoles: por un lado, estos son los que manifiestan dedicar más tiempo a la formación: el 100 % declara haberla recibido en los últimos dieciocho meses, lo que no sucede en ningún otro país, y los sitúa en cabeza y bien por encima de la media, ya alta, del 88,5 %<sup>323</sup>; el número de días que declaran haberle dedicado también es muy elevado (25,6), muy por encima de la media TALIS (15,3) y solo superado en México (!), Corea, Bulgaria e Italia (!); por otro lado,

---

<sup>323</sup> OECD, 2009: Tabla 3.1; Eurydice, 2015.

sin embargo, el país no se aleja de la cabeza cuando se pregunta si la falta de preparación pedagógica obstaculiza algo o mucho la enseñanza en su centro, pues así lo afirman los directores del 38 % del profesorado, frente al 24,1 % de la media (aquí nos superan de nuevo México e Italia, así como Turquía)<sup>324</sup>. Sin duda, el déficit de preparación es un motivo principal del acento en la formación, con lo que estaríamos ante la política de personal adecuada y en una situación transitoria, pero también es posible que la no evaluación de la formación o su irrelevancia a efectos de selección sean a su vez un motivo del déficit de preparación.

\* \* \*

Otro elemento distintivo y, seguramente, desafortunado de la docencia es ser una *carrera plana*<sup>325</sup>, en la que hay pocas posibilidades de mejora y promoción a lo largo de una larga trayectoria profesional. En España es aun más plana, si cabe, como dejan ver las variaciones salariales en y a lo largo de la misma: así, en una perspectiva sincrónica, un docente con las máximas cualificaciones reconocibles acreditadas ganará un salario superior en un 41 % al de otro que tenga las mínimas exigidas en educación infantil, 41 % en primaria, 42 % en secundaria obligatoria y 48 % en bachillerato; en el conjunto de la OCDE, los diferenciales serían de 73, 74, 75 y 72 %, respectivamente, y en la UE21 de 66, 66, 69 y 70<sup>326</sup>. Otro indicador es el tiempo necesario para llegar al máximo salarial, que en España es de 38 años en la enseñanza secundaria y 40 en la escuela primaria, el más largo con excepción de Hungría y Rumanía, muy lejos de los 6 a 11 que se necesitan en el Reino Unido o los 7 a 12 de Dinamarca<sup>327</sup>. Es lo lógico en una carrera enteramente burocratizada y sometida, por tanto, a la antigüedad, donde todo depende de acumular trienios y sus múltiplos los sexenios.

---

<sup>324</sup> OECD, 2009: Tabla 2.8.

<sup>325</sup> Lortie, 1975.

<sup>326</sup> OECD, 2015: Indicador D3, Tabla D3.6b.

<sup>327</sup> Eurydice, 2015: 18.

Sería parcial entender esto como el producto de decisiones tomadas desde arriba, pues la realidad es más bien la opuesta: las autoridades educativas amagan una y otra vez con introducir una carrera más basada en el mérito, pero las negociaciones, y a veces las movilizaciones, terminan siempre en que, de un modo u otro, los supuestos *incentivos* ligados a supuestos *méritos* sean para todos, aunque requieran formalidades por parte de los beneficiarios (como asistir a cursos de formación), porque al docente español de hoy la dedicación y la calidad, como afirmaba antes la cartilla militar sobre el valor de los soldados en tiempos de paz, *se le suponen*. Puede que el principal anclaje de este extraordinario empeño *nivelador* sea la propia cultura de la profesión, que nunca ha dejado de oponerse a todo lo que pudiera conllevar alguna diferenciación interna en ella. Quizá el indicio más flagrante sea hoy la feroz oposición a que los directores dirijan, en defensa de la eufemísticamente llamada dirección *democrática* o *participativa*, pero no faltan otros, como los abundantes chascarrillos contra los profesores que asumen cualquier función que los aparte entera o parcialmente del aula, por ejemplo la de formadores (calificados de *desertores de la tiza*, así como con toda suerte de mote graciosillos y despectivos a partir de sus denominaciones oficiales: *fofos* y *fofitos* –formadores de formadores y formadores–, *ascensores* –asesores–, *rácanos* –RAC: responsables de área y ciclo–...), las inacabables quejas sobre la pérdida de competencias de los claustros (que habrían ido a parar a las direcciones o a los consejos escolares) y entelequias o quimeras como el *cuerpo único* del profesorado de infantil a la universidad.

Todo esto debe entenderse en el marco de las peculiaridades de la profesión docente. Los profesores de primaria y secundaria comparten la mayoría de las características de las profesiones claramente establecidas, pero solo hasta cierto punto. Tienen una formación universitaria, pero algo más breve (no es la larga carrera de los médicos, ni comprende el duro curso selectivo de los ingenieros, ni requiere el doctorado de los académicos...); los maestros parten, como ya señalamos, de una formación inicial notablemente más corta y también más débil. No carecen de formas de autoorganización, entre ellas potentes sindicatos independientes o semiindependientes de las centrales *de clase* y ágiles redes de movilización basadas en los centros, pero sí de sociedades y colegios profesionales fuertes. Cuentan con mecanismos de formación continua,

pero de limitada eficacia y bajo reconocimiento, y raramente con procedimientos de iniciación profesional, mentorización, etc. (como el doctorado y las becas de investigación de los universitarios, las pasantías de los abogados, el régimen de internado y residencia de los médicos). Están especializados, pero en ámbitos que, en comparación con los de otras profesiones, parecen demasiado amplios (en la universidad hay cerca de doscientas áreas de conocimiento, sin hablar ya de los discutibles *perfiles*, pero en la enseñanza secundaria hay una veintena de especialidades académicas y otras tantas de tipo técnico profesional, y en magisterio apenas son media docena). En términos reales, los docentes de primaria y secundaria tienen una amplia autonomía en el aula, a la que se añade su capacidad de decisión colegiada en el ámbito del centro, pero no es menos cierto que los poderes públicos tratan de acotar estrictamente contenidos y métodos de enseñanza a través de las normas curriculares y las pruebas externas. Los niveles de salario y prestigio son, como ya vimos antes, lo que más acerca a los docentes al grueso de las profesiones, pero está claro que ellos no lo perciben así.

En la literatura académica esto se ha querido resumir en el concepto de las *semiprofesiones*<sup>328</sup>. Estas, cuyos ejemplos clásicos son la docencia no universitaria, la enfermería y el trabajo social, serían tales por su formación más breve o menos exigente, su menor autonomía (incluida su masiva condición asalariada) y su feminización. El primer aspecto ya lo hemos tratado. El segundo se basa quizá en una identificación excesiva de las profesiones con las profesiones liberales, en las que predomina el ejercicio por cuenta propia (medicina, abogacía, arquitectura..., aunque en realidad el sentido del término *liberal* era otro: no venal), ignorando las de no menor estatus y más comparables profesiones organizacionales, es decir, las que se ejercen en estructuras burocráticas públicas o semipúblicas (judicatura y fiscalía, profesorado universitario, servicio diplomático, militares, sacerdotes...), más parecidas en eso a la docencia. En cuanto a la feminización, el argumento siempre estará bajo sospecha (¿es una explicación o es una justificación?), pero es difícil ignorar su relevancia en la evolución de la profesión: por ejemplo, en el paso de las pedagogías duras (*la letra, con sangre entra*) a las blan-

---

<sup>328</sup> Etzioni, 1969.

das o en la peculiar concentración de las tensiones y conflictos de la docencia en torno al tiempo de trabajo (es decir, a la conciliación entre trabajo y familia, que sin duda urge más a las mujeres, aunque no sea justo ni deseable).

En cualquier caso, toda profesión mantiene una constante doble pugna por el control de su trabajo y, si es el caso, de su escenario institucional: hacia arriba, con sus empleadores y con la sociedad que le otorga un mandato, que en este caso son en gran medida un mismo agente, el Estado; hacia abajo, con su público o clientela, que aquí son los alumnos y, de forma más explícita, las familias (y, hacia los lados, con otras profesiones, pero esa es otra historia)<sup>329</sup>. La profesión docente no es distinta en esto, salvo por su estrategia, basada en el alcance de su retórica (ninguna otra profesión, salvo quizá los periodistas, puede tener tal alcance en todo momento) y en su posición estratégica en caso de conflicto. La primera se manifiesta en las permanentes condenas de la sociedad (a la que siempre se reprocha falta de apoyo, o caminar en la dirección equivocada, con valores errados ) y de los representantes y autoridades políticas (a los que se acusa de no saber nada y enmarañarlo todo), el récord de impopularidad que siempre baten los ministros del ramo (que no son peores que los otros, pero sí topan con un enemigo más encarnizado) y la frecuente descalificación de las familias (que no se ocupan de la educación, quieren aparcar a sus hijos o hablan de lo que no saben y se entrometen donde no deben); retórica cuyo impacto se debe, paradójicamente, a su elevado reconocimiento social. La segunda, en el efecto de sus movilizaciones sobre la vida cotidiana, no menos paradójicamente debido, no a su función proclamada, la educación, sino a la que no se suele mencionar salvo para rechazarla, la custodia.

## **6.2. Aspectos ineludibles de una reforma necesaria**

En la introducción a este capítulo señalamos el papel medular de las profesiones en las instituciones. Las personas, los trabajadores, los re-

---

<sup>329</sup> Fernández Enguita, 1992.

cursos humanos son determinantes en cualquier proceso productivo –y la enseñanza es uno de ellos, aunque raramente nos refiramos a él en estos términos–, pero hay importantes diferencias de grado. En la medida en que las tareas sean normalizadas, convertidas en rutinas, podrán ser asignadas a trabajadores menos cualificados y, en última instancia, transferidas a las máquinas (incluidos los ordenadores), con lo que la intervención humana directa pierde importancia cuantitativa, en todo caso, y probablemente cualitativa (y el producto se abarata). Cuando el *objeto* de trabajo son las personas, resulta difícil esa normalización y el proceso descansa ampliamente en la intervención humana directa; y si las tareas, además de imprevisibles, son complejas, por lo que su realización requiere autonomía y cualificación, se dan las condiciones para la intervención de una profesión (o de varias). Cuando además es un proceso intensivo en trabajo, la profesión cobra unas dimensiones que ya de por sí la hacen difícil de manejar. Este es el caso de la enseñanza.

Una reforma fiscal, por ejemplo, que diese la vuelta al IRPF, al IVA y a cualesquiera otros impuestos, sería aplicable de inmediato (salvo derechos adquiridos, etc.), cambiando unos cuantos algoritmos para la Administración y unos cuantos impresos para el público, y no supondría dificultades para las profesiones implicadas, inspectores y asesores, y menos para los primeros, que por otra parte son uno por cada casi mil activos económicos (los presuntos contribuyentes). Una reforma educativa, por ejemplo el paso del aula tradicional al entorno digital, requiere un largo y costoso reciclaje de los docentes, que por su parte son uno por cada diez o catorce alumnos, según la etapa, y sin garantía alguna de efectividad (como ya es observable hoy). Sin embargo, en el mundo educativo es habitual diseñar y lanzar reformas sin la correspondiente política de personal, bien sea porque este es intocable o porque se le cree adaptable a todo, lo que en cualquier otro sector u organización se consideraría un disparate.

Los desafíos que se presentan hoy al sistema educativo requieren repensar y reestructurar la profesión docente, lo que no va a suceder por sí solo. Las profesiones descansan sobre el supuesto de que pueden resolver problemas del público que este no sabría resolver por sí

mismo ni de otra manera, o que ni siquiera reconoce como tales. La medicina, por ejemplo, promete mejorar o restablecer nuestra salud; la abogacía, defender nuestros derechos o intereses, etc.; la psicología trata de explicarnos que tenemos problemas que ni siquiera imaginábamos. En su propio ámbito, la profesión docente no es distinta: los profesores de enseñanza primaria o secundaria ofrecen satisfacer la necesidad de educación de los alumnos (formulada como un derecho, que en realidad es tratado como una obligación, lo que quiere decir que ni estos ni sus familias podrán decidir si realmente quieren tal cosa), lo cual entraña negar la viabilidad del aprendizaje autónomo o de la educación en casa. Los profesores de educación infantil no solo se ofrecen a quien la demande, sino que se hacen gozosamente eco de la idea de que *esos primeros años* son determinantes, lo que les permite reclamar la gratuidad y coquetear con la obligatoriedad; es decir, no solo ofrecen la solución, sino que se esfuerzan por que aceptemos el hipotético problema. Una vez conquistado un lugar (ese par problema-solución), es poco probable que quieran moverse de ahí, si no es para mejorar su posición y sobre seguro. No esperemos, pues, que sea el profesorado el que, por sí mismo y de común acuerdo, venga a cuestionar el estado de cosas existente. Como la profesión es muy numerosa, y en buena parte vocacional y comprometida, no faltan críticos e innovadores, pero el conjunto es mayoritariamente conformista y conservador en lo que a la educación se refiere. Es un espejismo pensar que, porque amplios sectores del profesorado estén siempre dispuestos a criticar al capital, a las instituciones económicas o a la riqueza (que les pillan muy lejos), o al Estado y a las autoridades políticas (que los han blindado contra todo, incluido contra ellos mismos), vayan a tener la misma disposición crítica hacia los fundamentos de la institución en que se basa su forma de vida y de trabajo, relativamente confortable y, para muchos, la única imaginable<sup>330</sup>.

\* \* \*

---

<sup>330</sup> Fernández Enguita, 2008b.

No hay opción. La mejora de la educación pasa por la mejora del profesorado; la adecuación del sistema educativo al nuevo entorno global, informacional y transformacional pasa por una reforma acorde y a fondo de la profesión. Y la reforma de la profesión ha de abarcar cada una de las grandes fases de la trayectoria por la que discurre, esto es, de la carrera docente.

La primera fase a considerar es la formación académica inicial. El bajo nivel relativo del estudiantado de magisterio es producto, por una parte, del propio alumnado. Una elevada relación oferta/demanda de plazas produce una nota de acceso baja, no importa que se mida por la nota de corte o de otro modo (media, mediana, cuartiles...). Elevar la demanda pasaría por prestigiar la profesión docente o quizá simplemente por no desprestigiarla y esto, a su vez, por desterrar esos tópicos sobre sus bajos salarios, su escaso prestigio, etc., que ya hemos visto que son ajenos a la realidad e irónicamente difundidos, más que nadie, por la propia profesión. Restringir la oferta lo haría por ajustarla a la previsión real de plazas, o por someterla al filtro de una prueba de acceso tan exigente como se desee, a la manera en que lo hizo en su día la II República precisamente porque políticos como Rodolfo Llopis o Marcelino Domingo habían entendido que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de su profesorado y que esta tenía que ser drásticamente mejorada. Pero también puede atenderse al proceso, es decir, a los años que los alumnos pasan en esos estudios, qué aprenden en ellos, qué nivel de esfuerzo se les requiere y cuán exigente resulta, en suma, la selección año a año, asignatura a asignatura. Y sin olvidar que, si se pretende un nivel de formación académica dado (el correspondiente al grado o al máster, según cuál sea el caso), el tiempo dedicado debe ser el mismo que en cualquier otra especialidad, no un año menos (de cuatro o tres) o un cuatrimestre menos (de dos a uno), como ahora sucede.

La segunda fase es la transición de la formación académica al ejercicio profesional. La oposición que abre hoy paso al funcionariado es la puerta menos adecuada para ello. Cabría discutir su idoneidad para un puesto administrativo, pero es lo más opuesto que cabe imaginar al tipo de aprendizaje que debe seguir un alumno y, por tanto, al tipo de enseñanza por la que debe seleccionarse a un profesor. En lugar de eso, los

profesores noveles deberían ser evaluados y seleccionados (por tanto, aceptados o rechazados) por su desempeño en la práctica a lo largo de un periodo de iniciación (asistido, acompañado, tutelado...) moderadamente retribuido y de suficiente duración. En la vía a la docencia, las prácticas laborales deberían verse como algo más que una fórmula generalmente deseable, como hacia cualquier otro empleo. Las prácticas deben ser un *baño de realidad*, pues la enseñanza se presta demasiado, antes de entrar en ella, a una visión idílica o simplemente unilateral, y ya tenemos más profesores de la cuenta desmoralizados porque no han encontrado en ella la *calidad de vida* que esperaban. Este baño de realidad no llega acompañando a un docente en ejercicio que sigue siendo el único responsable de su función ni en unas pocas semanas, como ahora, sino que requiere más tiempo, más responsabilidades, más errores y fracasos propios de los que aprender, más exigencia desde el entorno.

Las prácticas encuentran su justificación en la elevada proporción de *conocimiento tácito*<sup>331</sup> que se produce, se acumula y se tiene que adquirir en y para el ejercicio de la docencia. Conocimiento tácito es ese conocimiento situado y distribuido que no llega a codificarse en libros ni protocolos, mucho menos, por tanto, en programas y libros de texto universitarios, pero que vive en las prácticas y en la experiencia de los profesionales y se transmite por la observación, la imitación, la cooperación sobre el terreno, las comunidades de práctica: se parece más a montar en bicicleta, eso que todo el mundo sabe hacer, pero nadie sabe explicar, que a memorizar e incluso a entender la última lista de competencias básicas.

Es en la práctica de la docencia donde debe producirse la selección decisiva y definitiva del profesorado: el pudín se prueba comiéndolo. De poco sirve que el aspirante a docente entienda la teoría o llene la memoria, si luego no es capaz de aplicarlo en la práctica, por el motivo que sea, pero si la práctica ha de ser la hora de la verdad, habrá de ser también lo bastante prolongada, con tolerancia hacia el error, con procesos de retroalimentación y con suficientes oportunidades de aprendizaje y reaprendizaje como para que su veredicto sea claro.

---

<sup>331</sup> Polanyi, 1958, 1966.

Y debe ser diseñada, dirigida, acompañada y evaluada por los protagonistas del ejercicio profesional, es decir, por profesores en ejercicio seleccionados por su experiencia, por su trayectoria de mejora e innovación, por su capacidad de tutela y de dirección, o sea por sus méritos, y traducirse en la correspondiente descarga de otras tareas, incluidas las docentes, y el merecido reconocimiento, incluido como profesional asociado a la universidad (lo que no quiere decir integrado en sus cuerpos). Llegados aquí, el mejor maestro de un maestro es otro maestro. El profesorado universitario no está en posición ni en condiciones de orientar, acompañar ni evaluar este proceso de iniciación, como se pretende en la ficción actual del *prácticum*, y las enseñanzas universitarias ganarían mucho viéndose liberadas de la demanda, que ni pueden ni deben satisfacer, de *pegarse a la práctica*, porque la práctica está en otro sitio.

La tercera fase es la del desarrollo profesional y la formación continua. En un entorno informacional y transformacional, el trabajo profesional ordinario es ya por sí mismo aprendizaje, y el entorno digital (y reticular) es su caja de herramientas. El profesional que afronta problemas nuevos, escenarios de incertidumbre, etc., está ya aprendiendo y, por tanto, en formación. Aprender primero y aplicar lo aprendido después es solo una posibilidad, no siempre factible y cada vez menos predominante. Por eso el enfoque del desarrollo profesional no debe limitarse a la formación continua *recibida*, sino ampliarse al aprendizaje en red, a la autodidaxia y a la experimentación. El profesor debe, por tanto, poder y tener que mostrar su desarrollo profesional con independencia del fundamento de este, que puede ser muy variado: participación discente en procesos formativos, innovación colaborativa, creación de recursos y elaboración de proyectos, experimentación, autoevaluación... Debe poder y tener que mostrar que, además de cumplir razonablemente su función, se mantiene al día y mejora a la par de la profesión y a la altura de su tarea. Y el resultado de ello debe ser una evaluación con consecuencias, en el entendido de que un profesional que realiza su trabajo con dedicación y ética la superará con mejor o peor resultado, pero en los extremos del colectivo habrá quienes merezcan un reconocimiento especial y quienes no alcancen el listón. Lo que resulta de todo punto impensable es que, entre quienes tienen encomendada la formación de

las generaciones más jóvenes para un mundo que se perfila cada vez más cambiante e incierto (con más riesgos y oportunidades, y más fascinante), lo que exige capacitarlos y equiparlos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, se pueda pensar siquiera en la posibilidad de dormirse sobre los laureles de la formación o la selección iniciales, o en que todo quede a la voluntad de cada cual (al *voluntarismo*, como suele decirse).

\* \* \*

En estos días se discute intensamente sobre la evaluación del profesorado. Hace no muchos años era un tabú: quienes evalúan día sí, día no, a millones de alumnos con criterios, escalas y técnicas hartamente discutibles, baremos y categorizaciones gruesos y consecuencias de gran calado, para muchos de ellos incalculables, se consideraban con derecho a una vida plácida al amparo del juicio de los mortales. El malestar en y ante el sistema educativo, la tromba PISA y la pujanza de la crítica, neoliberal o no, a los servicios públicos y a las profesiones paternalistas han puesto la evaluación del profesorado sobre la mesa, hasta el punto de que ya se discute incluso la posibilidad de que comprenda los resultados de los alumnos y de que tenga efectos económicos para el profesor (en Estados Unidos, el tema, la *high stakes testing*<sup>332</sup>, ya es viejo, aunque muy controvertido desde distintos ángulos). Pero aquí podría haber sendos errores de apreciación sobre lo que quieren y necesitan tanto los profesores como el público.

Resulta patente para cualquier observador que la profesión y la carrera docente se han instalado en un igualitarismo nivelador altamente opresivo. En un colectivo en el que los niveles de dedicación, esfuerzo y desempeño son enormemente desiguales, con consecuencias muy relevantes para los alumnos, para la institución y para los colegas de profesión, el discurso corporativo y las estrategias de las organizaciones aceptadas

---

<sup>332</sup> Nichols & Berline, 2007.

como representativas solo tienen un norte: *café para todos*. Cualquier reconocimiento de méritos diferenciales es descalificado como divisor, competitivo, neoliberal, empresarial, etc. La consecuencia imprevista de ello es que no hay otro reconocimiento para el trabajo bien hecho que la propia conciencia del mismo (lo que no es poco) o la gratitud del público beneficiado (que es mucho); es decir, que no hay reconocimiento por parte de la propia comunidad profesional ni del entorno institucional. Frank Jones escribió una vez: «Se ha dicho que cada uno es tres personas: lo que piensa que es, lo que otros piensan que es, y lo que él piensa que otros piensan que es. La cuarta –lo que realmente es– es desconocida: posiblemente no existe»<sup>333</sup>. En la primera sección de este capítulo vimos cómo divergen la primera, segunda y tercera personas del profesorado (la *persona docente*, si se nos permite parafrasear así a Maritain), por otra parte bastante distintas de la cuarta, que es sobre la que aquí intentamos arrojar alguna luz. Pero es posible que todo proceda de un equívoco, de que el profesorado obtiene el reconocimiento que no vale y no obtiene el que realmente vale.

Cuando se habla del reconocimiento del profesor se piensa siempre en el alumno, la familia, las autoridades o la sociedad. Todos esos actores son importantes y, desde luego, no son ya incondicionales. Lo que es peor, en cualquiera de ellos pueden desatarse reacciones ante las que el docente tiene todo el derecho a protestar: el alumno que le raya el coche, la madre que cuestiona todo, el inspector que imparte lecciones o el columnista que acusa de todo a la escuela, pero todo esto, por mucho que alimente el sensacionalismo propio y ajeno, no pasa de ser un anecdotario de poca entidad cuantitativa y menos valor cualitativo. La cuestión es qué reconocimiento es el que puede proporcionar al profesor confianza en sí mismo en su trabajo, autoestima como profesional, capacidad de sobreponerse a la adversidad y de superar los inevitables pequeños o grandes fracasos, etc., y la respuesta es que se trata de aquel reconocimiento que solo pueden proporcionar la propia profesión y la institución que la alberga. Es el reconocimiento profesional, no el del público ni de ningún otro agente exterior, el que verdaderamente cuenta. Es parte esencial de una profesión, porque una profesión es una comunidad de

---

<sup>333</sup> Citado por Gerth y Mills, 1963: 101-102.

práctica en la que en algún momento ha de ganarse la condición de participante legítimo<sup>334</sup>, que solo los otros participantes pueden otorgar<sup>335</sup>. «Si el sabio no aprueba, malo; si el necio aplaude, peor», escribió Tomás de Iriarte. Desde cualquier profesión, el público o el entorno social no deberían ser vistos como *necios* –aunque no falta quien sugiere y propaga esa imagen–, pero sí lo son como *legos*. Los *sabios*, no se dude, son los pares, o los mejores entre ellos, y es su aprobación la que necesita y busca el profesional: el tribunal de acceso a cualquier cuerpo, los revisores de un proyecto o un artículo académicos, el médico que da una referencia para otro o una segunda opinión sobre su diagnóstico, los otros músicos de la *jam session*, los colegas que escuchan un relato o piden un consejo. Pero la profesión docente, y más en España, sigue a menudo la deriva contraria: como nadie puede terminar con una evaluación negativa, carecen de cualquier valor las evaluaciones positivas; para que nadie se sienta disminuido, nadie debe verse ensalzado; como todos tienen derecho a ver blindada su autoestima, nadie podrá ser objeto diferenciado de estima; para que no haya demérito, no puede haber mérito. Entre todo lo que nos dice la encuesta TALIS sobre nuestro profesorado hay algo que llama poderosamente la atención: el escasísimo *feedback* que reciben los profesores españoles, y cómo lo acusan. En la ronda de 2009 decían ser los segundos que menos retroalimentación recibían, entre veintitrés países<sup>336</sup>; así como los cuartos que declaran menor impacto en su trabajo de cualquier evaluación recibida<sup>337</sup>; en 2013, los terceros que menos a menudo reciben alguna valoración, según sus directores, entre cuarenta países<sup>338</sup>.

El público de la institución escolar, por otra parte, no debería ser confundido con el deportivo. Es común oír o leer que la evaluación externa de centros, alumnos o profesores desembocaría en palmarés o *rankings*, a lo que suele seguir un despliegue de los peligros que tal dinámica traería: mayores desigualdades, centros-gueto, privatización, sometimiento al mercado, enseñar para los exámenes, fraudes, etc. Pero esto sí es to-

---

<sup>334</sup> Lave & Wenger, 1991.

<sup>335</sup> Crawford, 2015: 152.

<sup>336</sup> OECD, 2009: 150, fig. 5.3.

<sup>337</sup> OECD, 2009: 160, fig. 5.6.

<sup>338</sup> TALIS, 2013: 124, fig. 5.2.

mar al público, más que por lego, por necio, como si la gente eligiera el automóvil de mayor velocidad punta, la pareja de más estatura, el vino de más grados, etc. (e ignorar que, en todo caso, esos palmarés existen y son bien conocidos por los docentes y otros *insiders*). La evaluación de la educación, desde el sistema en su conjunto hasta el aula, pasando por comunidades, municipios, distritos y centros; desde las políticas globales hasta las innovaciones de a pie, pasando por políticas sectoriales, programas monográficos y proyectos de centro; de todos sus actores, sean las autoridades administrativas, las direcciones, los departamentos o los profesores; según recursos y en función de objetivos, por resultados o por valor añadido, interna o externa, censal o muestral, cuantitativa o cualitativa, sumativa o formativa... por parte de los poderes y las instituciones públicas, incluidas las profesiones que siguen un mandato y obtienen una licencia de actuación de la sociedad, no es cuestión de competitividad, ni de cuasimercados, ni de libertad de elección, sino de rendición de cuentas, ante todo y sobre todo, de transparencia.

\* \* \*

Hasta aquí hemos subrayado la urgencia, ampliamente compartida, de una profesión docente más sólida por su acceso, su formación, su selección, su evaluación, pero ¿hablamos de la misma profesión que tenemos hoy? ¿Más, incluso mejor, pero de lo mismo? En los primeros capítulos tratamos la transición del mundo nacional al global, de la galaxia Gutenberg al entorno digital, de la modernidad a la posmodernidad. No cabe duda de que estos mundos más amplios, más complejos, con nuevas capas añadidas requerirán más esfuerzo en la formación (inicial y ulterior) del docente si este ha de servir, no ya de preceptor, al modo de Quirón con Aquiles, o de guía, como Jean-Jacques con Émile, sino siquiera de acompañante ilustrado, como se predica ahora en la idea del profesor-curador<sup>339</sup> (de *sage on the stage* a *guide on the side*). Porque si el educador ha de acompañar al alumno en la tarea no solo de aprender,

---

<sup>339</sup> Eeds & Peterson, 1991.

sino de aprender a aprender, si ha de atender a la diversidad de sus capacidades de aprendizaje y la multiplicidad de sus inteligencias, si ha de poder apoyarle cuando busque, navegue o aprenda entre la avalancha informativa, sus fundamentos profesionales habrán de ser más sólidos, pues ya no vale con llegar cada mañana con la lección aprendida (en la noche anterior o en la generación anterior), ya que es muy probable que haya que cambiarla o reinventarla sobre la marcha. Esto requiere, cuando menos, una sólida formación general o disciplinar, según qué docentes, y un buen dominio del ecosistema digital.

Es preciso detenerse, siquiera un momento, en el tópico de los *nativos digitales*. Pergeñado por Barlow para los pioneros del ciberespacio<sup>340</sup> y popularizado por Prensky y otros<sup>341</sup> para designar a las generaciones criadas y crecidas con la microinformática e Internet al alcance, describe con fuerza un problema de la escolarización en la actualidad, pero también puede ocultar otros. Otros autores han preferido distinciones más suaves, como *enterados* y *neófitos*<sup>342</sup>, o han subrayado la acumulación de ambas condiciones en los menores conectados, que serían *nativos* (*natives*), pero también *ingenuos* (*naïves*)<sup>343</sup>. Esta es la objeción habitual: que, por más que muevan vertiginosamente los dedos sobre el teclado y entiendan intuitivamente el funcionamiento de cualquier dispositivo, no saben buscar información solvente, ni verificarla, ni reconocer la parcialidad o la propaganda, por lo que resultan fácilmente influenciables<sup>344</sup>. Uno tras otro, desde los estudios pioneros en Canadá y Estados Unidos<sup>345</sup> hasta los más recientes de la OCDE, han venido a señalar lo mismo: vivir entre los dispositivos no significa saber discriminar entre la información, ni procesarla eficazmente (lo mismo que trabajar en un quiosco de prensa no convierte a nadie en analista de la actualidad). Una cosa es estar familiarizado con pantallas, teclados y ratones, o pasar las horas en YouTube y las redes sociales, y otra bien distinta saber desenvolverse en ellas, distinguir el valor relativo de la información, etc. Sería como

---

<sup>340</sup> Barlow, 1996.

<sup>341</sup> Prensky, 2001; Tapscott, 1998, 2009.

<sup>342</sup> Lankshear & Knobel, 2011.

<sup>343</sup> Hargittai, 2010.

<sup>344</sup> Bartlett & Miller, 2011; OECD, 2008; Jarvis, 2011; Iiyoshi & Kumar, 2008.

<sup>345</sup> ERIN Research, 2005; Kvavik *et al.*, 2005; Steeves, 2014; OECD, 2015.

suponer que dominar lo que ofrece una cartilla de lectura nos prepara para desenvolvemos en la Biblioteca Nacional y para distinguir entre la *Ética nicomaquea* y *Mein Kampf*, o entre la ciencia y la cienciaología. La diferencia es justamente que la infancia de hace medio siglo visitaba poco las bibliotecas, pero la actual accede en cualquier momento a la red, lo que ni se puede ni se debe evitar, pero sí enseñar a hacerlo con criterio. En la sociedad tradicional, la familia encontró el modo de proteger y equipar a la infancia frente a los riesgos del entorno, desde las historias sobre el *hombre del saco* hasta las más subliminales como *Caperucita roja* o *Hansel y Gretel*; en la modernidad, la escuela y el libro de texto hicieron lo propio, aunque ya no bastó con el mensaje del miedo, sino que fue necesario marcar también una dirección; en el entorno digital hay que partir de que no es posible aislarse del mismo, ni marcar un camino vallado, sino que hay que equiparse plenamente para lo que venga, y la única pregunta es cómo y hasta dónde puede la escuela contribuir a ello.

Y aquí conectamos con la otra mitad del problema. Nadie reparó en la metáfora sobre nativos e inmigrantes cuando la utilizó John Perry Barlow en su *Declaración de independencia del ciberespacio*: encajaba bien en fondo y forma tanto con la utopía ciberactivista como con la lírica de quien había sido letrista habitual de *Grateful Dead*. Pero retomada por Marc Prensky tomó otro sentido, apoyado en la distinta relación con la lengua del nativo y el inmigrante: el primero la aprende a la perfección sin proponérselo, sin esfuerzo aparente, sin apenas ayuda («Admiróse un portugués / de ver que en su tierna infancia / todos los niños en Francia / supiesen hablar francés», versificó Moratín), mientras que el segundo es más que probable que nunca llegue a hacerlo enteramente y que siempre conserve el acento de origen («Un español es alguien que se pasa la vida aprendiendo inglés», reconoció J. Polanco en Nueva York). El optimismo sobre la facilidad de niños y adolescentes, por tanto de los alumnos, para incorporarse al nuevo entorno se combinaba así con el pesimismo sobre la capacidad para hacerlo de los adultos, incluidos los profesores. Y, aunque algo de verdad hay en ello, no cabe olvidar que los creadores de la microinformática, de Internet, de los SRS y demás, han sido los adultos, no los niños (aunque algún adolescente sí que ha asomado la cabeza y aunque estos hayan sido su público más entusiasta y sus *early adopters*); o sea, que es mucho más factible aprender informática, etc., que una

lengua extranjera en la edad adulta. Pero sobre todo hay que recordar que nada excusa a los profesores de aprender a desenvolverse en ese nuevo entorno, si quieren seguir siéndolo, y que ninguna metáfora sobre los inmigrantes exime de esa obligación, porque pueden hacerlo: de lo contrario, en el futuro y ya hoy, tendríamos que prever su renovación generacional a un ritmo parecido al de los deportistas: a los treinta, a casa.

¿Cómo saber si un profesional cumple su cometido? Una parte de la pregunta es cualitativa, reside en si lo hace bien, hace lo debido, etc. La otra es cuantitativa, consiste en si dedica el esfuerzo adecuado, la cantidad de trabajo suficiente... La deontología de las profesiones parte de que así debe ser, y su retórica nunca deja de pretender que lo hacen con creces. De ahí buena parte de la jerga: son profesiones *liberales* no porque se ejerzan por cuenta propia, menos aun por la orientación política de quienes la ejercen, sino porque se ejercen de manera *liberal*, que quiere decir altruista, generosa, dando más de lo que se recibe. Sus retribuciones todavía se llaman *honorarios* porque sus clientes, dice el guion, no podrían siquiera pretender pagar el bien que se les hace, pero les queda el *honor* de intentar expresar su gratitud con algo que siempre valdrá menos. Pero el mundo es más prosaico y termina por generar algún mecanismo que regule trabajo e ingresos, lo que el profesional da y lo que recibe a cambio. En el ejercicio por cuenta propia es claro que, para una tarifa colectiva o un *caché* individual dados, los ingresos son proporcionales al trabajo y viceversa, y se presume que esto será incentivo suficiente. En el ejercicio por cuenta ajena, es decir, en el trabajo profesional asalariado, la cosa es distinta: el profesional tiene una remuneración fija, pero, dado que gran parte de su trabajo requiere de él y le otorga una amplia autonomía, no es posible controlar su desempeño a la manera de otros empleos; a diferencia del pasado, el problema es, a igual salario, cómo asegurar igual trabajo. Esto da lugar a una extensa gama de fórmulas para medir y asegurar la *productividad*, según el grupo del que se trate, los instrumentos de observación o evaluación disponibles, las relaciones de fuerzas o las modas, pero sobre todo plantea una disyuntiva desde el inicio: ¿debe el profesional disponer libremente, tanto como sea posible, de sus horas de trabajo, salvo la parte que exija materialmente su presencia en el lugar de trabajo, o debe cumplir en principio su jornada en el puesto de trabajo, aun con toda la flexibilidad necesaria cuando

necesite trasladarse a otro lugar, o reordenar de otro modo sus horas? El primero es el modelo del profesor universitario, el segundo es el del ejecutivo o técnico de alto nivel en las administraciones o las empresas; mi idea es que el empleo del profesor de primaria o secundaria se ha diseñado como un remedo del primer modelo, pero que debería cambiar al segundo. Pero antes hemos de decir algo sobre cómo, por qué y hasta dónde funcionan ambos.

¿Cómo se logra que un profesor universitario trabaje? Por supuesto están la vocación, la ética, la cultura de la profesión, etc., pero ¿cómo asegurar que lo hagan todos y toda la vida? Sus obligaciones estatutarias se reducen a unas ocho horas de clase semanales, tal vez menos, y otras tantas de tutorías, e incluso eso no está blindado. Algunos, desde dentro, afirman que no hay problema, que todos cumplen a la perfección; otros, desde fuera, que solo hay problemas, que no trabajan nada (y menos, ya se sabe, los catedráticos). La realidad es bastante simple: la gran mayoría trabaja bastante, algunos mucho más de lo que dice su contrato, pero no faltan los que reducen su desempeño a las actividades estatutarias, es decir, que trabajan muy poco. Lo primero, que la mayoría trabaje y algunos demasiado, se basa en que la carrera profesional es larga (buena parte no llega a culminarla), de elevada pendiente (cada escalón presenta importantes diferencias de retribución, de tareas o de prestigio con el anterior y con el siguiente) y muy competitiva. Lo segundo, que algunos vivan para su trabajo, es un fenómeno común a todas las profesiones –siempre que puedan estirar la jornada o llevarse trabajo a casa– y se ha documentado ampliamente en el caso de los académicos<sup>346</sup> (Ken Robinson siempre cuenta que algunos solo usan su cuerpo para transportar la cabeza a las reuniones)<sup>347</sup>. Lo tercero, que algunos no lo hagan, se debe a que no hay mecanismos organizativos para perseguirlo y a que los mecanismos electorales y de autogobierno de las universidades han permitido blindar al conjunto del profesorado. La competencia en la carrera universitaria se suele resumir en el viejo lema *publish or perish* (publica o muere), al que en los destinos más deseados se puede añadir el de *publish and perish*. Para explicar la dedicación de

---

<sup>346</sup> Anderson & Murray, 1971.

<sup>347</sup> Robinson, 2011; 137.

los universitarios, no obstante, lo fundamental es entender que, aparte de sus clases y otras obligaciones estatutarias, es decir, de tener un pie, como funcionarios, en el mundo del Estado, tienen siempre otro en el mundo del mercado y de la sociedad civil. Por mercado quiero decir aquí las publicaciones, las conferencias, las invitaciones a congresos, la docencia invitada, la consultoría, etc., para la mayoría una fuente de ingresos secundaria, pero no desdeñable, la principal base de prestigio diferencial (donde no es diferencial, no es prestigio) y, sobre todo, un mecanismo permanente de retroalimentación. Por sociedad civil entiendo, en primer término, la propia comunidad académica y científica, en la que cada integrante es una y otra vez valorado a través de la calificación de sus proyectos, la selección de sus artículos, las referencias bibliográficas o los debates en encuentros profesionales, lo que de nuevo ofrece un desafío permanente y proporciona retroalimentación. Es esa combinación de Estado, mercado y sociedad civil la que hace funcionar al común de la profesión académica y, aun así, nunca puede ser efectiva al cien por cien, pues el balance estatutario salario/horarios es muy favorable (mucho mejor que el, digamos, ético) y siempre es posible buscar un nicho en el que aislarse de la presión de la comunidad profesional.

A muchos les gustaría pensar que la cultura y la ética profesionales también pueden hacer esto y deberían bastarse para hacerlo, sin incentivos materiales ni externos de ningún tipo, pero es un error. A fin de cuentas, lo que la cultura hace es codificar e interiorizar la estructura social: la cultura no puede ser efectiva en una dirección, si todo lo demás empuja en otra. La *mano intangible* de la cultura es, sí, la más parsimoniosa y la que acompaña en todo momento al profesional, pero necesita una base material en la *mano invisible* de los incentivos, y la sociedad hará bien en tener siempre en reserva la *mano de hierro* de la autoridad. El problema de la profesión docente es que ha reducido a polvo la mano invisible, se ha blindado contra la mano de hierro y en el camino ha dejado esfumarse a la mano intangible. Dicho menos metafóricamente, se han suprimido o reducido a la irrelevancia todos los posibles incentivos (salariales, de carrera o académicos, fueran por formación, desempeño, proyectos, contribuciones, esfuerzo), hasta el punto de que la carrera representa hoy el extremo burocrático, de mero escalafón, que en su día encarnó (pero ya no) la carrera militar.

Al mismo tiempo, se han reducido a la inoperancia los controles propios de cualquier organización jerárquica: directores que no dirigen, inspectores que no inspeccionan, autoridades permanentemente contestadas, leyes que son regularmente recibidas con llamamientos a la insumisión o en la idea de seguir haciendo lo mismo: no hay mejor demostración de ello que el hecho de que jamás se despida a un profesor. La cultura profesional se divide en dos: la que debió ser, y que se aduce frente al público, que subsiste sin duda en la cabeza y el corazón de miles de docentes, que es la del compromiso, la colaboración, el aprendizaje permanente; y la que es, la que pervive hacia dentro, la que oprime a quienes no se conforman con el estado de cosas, que es el de la conformidad, el mínimo esfuerzo, la supervivencia burocrática, la zona de confort, el igualitarismo a la baja: el mejor indicio de ello es la incapacidad de la profesión para dotarse de un código deontológico compartido y eficaz.

\* \* \*

En la base de todo esto está una desacertada configuración de las condiciones de trabajo: esa que divide la jornada del docente en lectiva o presencial, por un lado, y el resto. Si se hace el cómputo sobre una jornada lectiva, el docente dispone libremente (fuera del horario lectivo y de permanencia) del 20 % de su tiempo, más o menos, pero si se hace sobre el año, teniendo en cuenta que las jornadas lectivas son 176, que son pocas más las de asistencia obligada al centro y que el calendario laboral está en torno a 230 jornadas al año, un cálculo prudente nos lleva a que dispone del 40 % de su tiempo retribuido. ¿Qué va a hacer que el profesor trabaje después de dejar el centro a las 14:00 o las 15:00, o cuando este cierra sus puertas por las vacaciones escolares?: solo su conciencia. Pero esta no siempre funciona, o no siempre lo hace en la misma dirección, o es escenario de lealtades cruzadas y contradictorias, con lo que el resultado es una configuración del puesto de trabajo que el trabajador puede a discreción convertir en un trabajo a tiempo completo y más (y, por tanto, profesional e incluso militante), o en un empleo

a tiempo parcial (y, en consecuencia, desprofesionalizado, porque le falta justamente ese plus de reflexión, aprendizaje, colaboración, etc., que no cabe en la comprimida jornada presencial).

Si recordamos una vez más la importancia que alcanzan en la docencia el conocimiento tácito, el saber hacer, el aprendizaje sobre el terreno y, por tanto, el contacto no programado, la colaboración espontánea, las redes informales y otras formas laxas de participación y colaboración, se comprende en seguida que estas necesitan de un espacio común y un tiempo no estructurado que desaparecen cuando se limita el tiempo de permanencia en los centros a las horas lectivas, que hoy son de puro aislamiento con los alumnos, más unas pocas horas complementarias que suelen ser absorbidas por tareas burocráticas y reuniones no siempre eficaces. Uno de los momentos y escenarios más eficaces de intercambio y colaboración entre los docentes ha sido siempre, por ejemplo, y sin que nadie se lo propusiera, el comedor, el almuerzo y sus tiempos aledaños, que se prestan fácilmente a la colaboración improvisada, adaptativa, *ad hoc*, en función de las necesidades y no de planes más o menos artificiosos, y que desaparecen con el paso de la jornada escolar partida a la intensiva. Y un indicador impreciso, pero contundente y elocuente, de lo que puede ser o no ser la colaboración en un centro es el que proporciona la *etnografía nocturna* (que en realidad no precisa ser nocturna, sino que designa simplemente la observación de un espacio vacío de personas) de las salas de profesores, que cualquiera puede practicar buscando imágenes en la red: las de los centros españoles son salas donde se toma café y se hojean, si acaso, prensa o revistas, aunque no esté prohibido trabajar; las de los centros japoneses o finlandeses, por ir a las comparaciones de siempre, o incluso las de los norteamericanos, son salas de trabajo, aunque se tome café en ellas. Una reforma a fondo de la carrera docente podría comenzar por ahí: por el desarrollo de la jornada laboral en el centro, con toda la infraestructura y la flexibilidad necesarias, bien como norma general o bien como opción junto a una jornada de tiempo parcial, con las consiguientes diferencias retributivas.

Queda, por último, *la pregunta del millón*: ¿deben los docentes ser funcionarios? De los sistemas educativos informados por Eurydice solo siete,

entre los cuales España, han hecho de sus profesores (o de la mayor parte de ellos) funcionarios de por vida; en la mayoría, veinte, los docentes tienen un estatus contractual; en cuatro son empleados públicos con un régimen especial, pero no vitalicio, y en el resto se combinan diversos regímenes<sup>348</sup>. A día de hoy resulta difícil justificar el estatus funcional, al menos en su forma actual: a riesgo de ser tachado de ingenuo, creo que el peligro de las cesantías, del patronazgo y del clientelismo generalizados o del *spoils system* ya no existe, y que las invocaciones de la defensa de la *libertad de cátedra* (!) en la enseñanza preuniversitaria son poco más que fuegos artificiales; por el contrario, la función de formar a una nueva generación tras otra para un mundo cambiante y con un bagaje y un instrumental que, al menos en parte, deben estar en constante renovación, se lleva mal con la inamovilidad actual. Un estatuto de empleado público liberado de la inamovilidad, o un estatus simplemente contractual con ciertas cláusulas a favor de la estabilidad y la previsibilidad a medio plazo (muy necesarias en una profesión que requiere una notable inversión en uno mismo, como capital humano), resultarían más adecuados.

La desfuncionarización del profesorado debería además permitir solucionar la actual incapacidad de Administraciones y otros empleadores para subordinar la política de personal, en particular su reclutamiento, a la política educativa. En el próximo capítulo analizaremos algunos aspectos de las desigualdades educativas, pero hay uno que podemos adelantar. Los docentes son, y queremos que sean, modelos para los alumnos. Queremos que cada docente sea un modelo universal como persona, como ciudadano, como trabajador (la idea es vieja y justa, aunque lamentablemente también ha servido de base para abusos en el control sobre su vida, particularmente sobre la de las maestras). Y, lo queramos o no, nos demos o no cuenta de ello, cada docente cobra especial fuerza como modelo para aquellos alumnos que se identifican particularmente con él por sus rasgos adscriptivos. No ha lugar a dudas, por ejemplo, de que la feminización del profesorado ha proporcionado parte del impulso recibido por niñas y adolescentes en el sistema educativo (por lo mismo que, en su día, pudo considerarse un problema el predominio masculino,

---

<sup>348</sup> Eurydice, 2015: 23.

en concreto en el profesorado de secundaria)<sup>349</sup>. Este problema, no obstante, ya está resuelto y, si ahora puede haber alguno, sería más bien el inverso, que la feminización masiva del profesorado suponga problemas para el alumnado masculino, desde una mayor dificultad para ser entendido o atendido hasta la escasez de modelos con los que identificarse en una edad en la que resulta difícil separarse del propio sexo.

En términos de clase social el balance es más ambiguo. Si hay que señalar una tendencia general, esta es que la escuela es un dispositivo de desclasamiento, no de identificación de clase, pero de esto también trataremos en el último capítulo. No obstante, el reclutamiento de clase del profesorado actual es altamente diverso, de modo que ningún alumno (salvo los de las clases sociales más privilegiadas, claro está) debería sentir que en la institución no hay nadie *de los suyos*. Si acaso, la feminización masiva, de nuevo, ha supuesto cierta elevación de la composición de clase: las profesoras proceden de una clase social algo superior a la de los profesores a los que sustituyen y forman familias con varones de estatus también algo más elevado que el de sus colegas varones.

El panorama cambia cuando llegamos a las minorías étnicas. Sean alumnos inmigrantes o gitanos, es prácticamente imposible que encuentren en las aulas a un profesor de su mismo grupo y cultura, porque sencillamente no los hay. Con una dosis suficiente de cinismo se podría decir que lo intenten, que opositen como los demás, una respuesta interesante porque implica toda una visión del sistema educativo en la que este tendría como valor supremo el empleo y la igualdad de oportunidades ante el empleo, no la educación y la igualdad de oportunidades ante la educación; pero tenemos profesores para dar educación a los alumnos, no al revés. El foco de la política educativa no deben ser las aspiraciones de los profesores, sino los derechos de los alumnos. En el caso de la minoría gitana, tan importante cuantitativamente para la sociedad y tan frustrante cualitativamente para la política educativa, es claro que, todavía hoy, importantes sectores de la minoría gitana perciben la escuela, en el mejor de los casos, como algo que les es ajeno; en el peor, como un lugar de encierro (una visión no tan descabellada, si se tiene en

---

<sup>349</sup> Fernández Enguita, 2000.

cuenta que varios regímenes ilustrados, incluido el reinado de Carlos III, escolarizaron a sus hijos separándolos de las familias e internándolos a todos); en el más probable, como una institución contraria en fondo y forma a su cultura y su modo de vida, empeñada en *apayarlos*. Una de las grandes carencias de su experiencia escolar es la falta de referentes de éxito académico en el entorno familiar y comunitario: el éxito académico es cosa de los payos, y el éxito gitano no suele ser académico (el éxito económico más visible es el delictivo, por desgracia, o el artístico, impecable en sí mismo, pero de poca química con la escuela). Conscientes de ello, las asociaciones gitanas llevan tiempo apostando por buscar, exponer y publicitar las experiencias de éxito escolar y social dentro del pueblo gitano<sup>350</sup>, pero solo pueden lograr una eficacia limitada. La política educativa haría bien en esforzarse por reclutar docentes, y hacerlos visibles como tales en los entornos con mayor proporción de alumnado gitano<sup>351</sup>, a los graduados del grupo, con requisitos sí, pero por encima del ritualismo burocrático pretendidamente igualitario de la oposición y del escalafón.

El mismo razonamiento cabe hacer respecto a las minorías étnicas. Occidente ve hoy con estupor tardío y no libre de hipocresía cómo segundas y terceras generaciones de inmigrantes, en particular de origen árabe y africano y religión islámica, desarraigados y no incorporados, sin un futuro aparente en la sociedad de destino y menos en la de origen, protagonizan disturbios masivos o alimentan las filas del terrorismo yihadista. El mundo va más rápido y no dispondremos de quinientos años para empezar a tomar en serio su integración, como en el caso de los gitanos. Y no faltan otros frentes que la política educativa puede y debe afrontar no solo pero también a través del control de la composición del cuerpo docente, como la incorporación de profesores con discapacidades compatibles con la función, la promoción de la formación profesional, el impulso al bilingüismo, la generalización del uso de las TIC o no ir más allá de cierto desequilibrio entre los sexos en cualquier etapa educativa, sobre todo en las obligatorias y universales.

---

<sup>350</sup> Abajo y Carrasco, 2004; Gamella, 2011.

<sup>351</sup> Fernández Enguita, 2014b.



## CAPÍTULO 7

# Desigualdades persistentes y promesas incumplidas

Los ideales de justicia social han estado casi siempre unidos a la educación. Así era ya en los escasos arranques igualitarios de las sociedades cerradas y *adscriptivas*, como las esclavistas y feudales, lo que se manifiesta en especulaciones señeras como *La República* de Platón o la *Utopía* de Moro, de las que luego diremos algo. Mucho más en las sociedades abiertas y adquisitivas, como son las de mercado y capitalistas, y fueron asimismo, a estos efectos, las socialistas o comunistas.

Llama la atención el grado en que la derecha y la izquierda políticas, y en general concepciones muy distintas de la sociedad y de la justicia, coincidan en atribuir papel tan central a la educación. Los Estados Unidos y la extinta Unión Soviética compartieron durante decenios una característica que los separaba de la mayoría de los países occidentales: una ordenación educativa formalmente igualitaria, comprehensiva, las enseñanzas primaria y secundaria comunes. Por supuesto que los centros no eran realmente iguales, desde las meras diferencias zonales por doquier hasta la existencia de muy exclusivas escuelas privadas en Estados Unidos o especializadas en la URSS, pero eso no impide subrayar la ubicación de la escuela en el centro de sendos discursos igualitarios. En agosto de 1982, en una ronda de entrevistas realizadas por el diario *El País* a los cabezas de lista de las principales candidaturas a las elecciones parlamentarias en ciernes, Felipe González, secretario general del PSOE, que poco después presidiría el primer gobierno de izquierda y el más largo de la democracia, afirmaba: «De todas las desigualdades, las educativas me parecen las más graves». Con pocos días de diferencia, José Antonio Segurado, hasta entonces representante del ala dura de la

patronal y entonces candidato liberal, declaraba: «Mi ideal de sociedad es el que da la igualdad en la línea de salida. [...] y en esto la educación es fundamental».

La idea de igualdad educativa o escolar admite por supuesto muchas variantes, pues puede entenderse como igualdad de acceso, de provisión, de oportunidades, de resultados..., y cada una de estas variantes puede subdividirse en múltiples subvariantes. Así, por ejemplo, la igualdad de oportunidades puede identificarse con la mera ausencia de exclusión, con la ausencia de límites de acceso, con un acceso proporcional, con la cobertura de costes directos o de oportunidad, con un éxito proporcional, etc. Pero la vinculación entre igualdad educativa y justicia social se desenvuelve y es juzgada sobre todo en dos dimensiones. Por un lado, quién accede a la educación en el sentido más amplio: acceso, permanencia, promoción, repetición, éxito, rendimiento, nivel de titulación, tipo de centro, etc., y qué relación guarda ello con las divisorias sociales más patentes: sexo, raza, etnia, nacionalidad, territorio, hábitat, ingresos, riqueza, clase social, condiciones de vida... Por otro, qué efectos tiene la educación o escolarización alcanzada sobre las ulteriores oportunidades vitales y sociales: actividad económica, empleo, estatus, prestigio, ingresos, riqueza... Las dos secciones de este capítulo se ocupan sucesivamente de ambas.

## 7.1. Clase, género, etnia, territorio, discapacidad

La asociación entre educación e igualdad viene de lejos. La *Primera Memoria sobre la Instrucción Pública* de Condorcet ya anunciaba esta «como medio de hacer realidad la igualdad de derechos»<sup>352</sup> y, lo que es más notable para la época, esa igualdad incluía a las mujeres<sup>353</sup>. El *Informe Quintana* no iría tan lejos, pues proponía una educación «tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan»<sup>354</sup>... (condicionada, por tanto, a las posibilidades económicas) y con el límite de «todos los

<sup>352</sup> Condorcet, 1791: 81.

<sup>353</sup> Condorcet, 1791: 110.

<sup>354</sup> En Araque, 2013: 183.

ciudadanos» (plural que por entonces no incluía a las ciudadanas, pues las mujeres no lo eran); pero, a fin de cuentas, la educación debería llegar hasta donde debiera hacerlo con igualdad. Horace Mann promovió la *common school* como «la gran igualadora de las condiciones de los hombres»<sup>355</sup>. Con más o menos énfasis, esa asociación llega hasta nuestros días y se le podrían buscar antecedentes más antiguos, pero la cuestión es otra: igualdad ¿para quién?, ¿en qué?, ¿hasta dónde?

La pregunta primera y más importante es para quién. La igualdad ya se había inventado, al menos, en la Atenas clásica, pero para los hombres libres, no para los esclavos; para los ciudadanos, no para los extranjeros; para los varones, no para las mujeres; y, en materia de educación, para los ricos, no para los pobres. La Ley Moyano supeditaba la creación de escuelas a las circunstancias, en la práctica a la capacidad financiera de los municipios, de manera que tres cuartos de siglo más tarde la II República hubo de apresurarse a construir escuelas y formar maestros (que pasaron de 35.680 en 1930 a 46.260 en 1933)<sup>356</sup>. La gratuidad se limitaba («a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el alcalde del pueblo»). Las escuelas elementales (para niños de 6 a 9 años) debían crearse en todos los municipios de más de 500 habitantes (muchos no los alcanzaban), pero *completas* (con maestros titulados) para los niños e *incompletas* para las niñas<sup>357</sup>. Es difícil tener indicadores exactos de escolarización para la época, pero en 1867, diez años después de la ley, había en las aulas 351 mil niños (varones) y 228 mil niñas (*hembras*, según el *Anuario*) de seis a nueve años de edad, 9,8 y 5,9 % del total de sus respectivos sexos (todas las edades, pero solo interesa la diferencia entre un sexo y otro); los porcentajes regionales, ahora para ambos sexos, podían variar del 2,5 % en Canarias al 14,1 % en Teruel)<sup>358</sup>; eso cuando nueve años antes, solo en 1858, habían tenido lugar 546 mil bautismos<sup>359</sup>. En resumen, cuatro de cada diez niños esco-

---

<sup>355</sup> Cremin, 1957: 65.

<sup>356</sup> Llopis, 1933: 173.

<sup>357</sup> L.I.P., 1857: art. 100.

<sup>358</sup> INE, 1870: 474-475.

<sup>359</sup> INE, 1858: 107-108.

larizados, y niños varones más que niñas. Cabe adivinar, de paso, que no habría muchos gitanos ni niños con discapacidades.

En ese débil arranque afloran ya algunas de las principales líneas de fractura de la escolarización: clase, género y territorio; no lo hacen, porque sencillamente no se tenían en cuenta la etnia ni las discapacidades, aunque cabe apostar a que ambas marcaban simplemente a los excluidos. Empecemos por las desigualdades a las que más habitualmente se presta atención: clase, género y etnia. Tiene interés hacerlo así porque presentan interesantes paralelismos y contrastes, y son fácilmente comparables entre sí, mientras que el territorio y la discapacidad requieren, por distintos motivos, otro tratamiento. En cada una de esas fracturas, clase, género y etnia, tenemos grupos en desventaja: la clase trabajadora, las mujeres, las minorías, grupos que pasaron por una primera etapa de exclusión total o parcial. Las mujeres están simplemente ausentes del discurso de los filósofos atenienses («la única esclava del pobre», lamentaba Aristóteles... por el hombre pobre), humanistas (excepto Vives) o ilustrados (excepto Condorcet); Lutero les concede una hora de instrucción cristiana, frente a dos de los hombres; Rousseau prepara una sumisa y superficial Sophie para el independiente y filosófico Émile; Moyano, ya lo hemos visto, las manda a escuelas *incompletas*, mientras que el *Anuario* retrata un reclutamiento muy inferior entre niñas que entre niños. Las clases trabajadoras también fueron simplemente dejadas fuera cuando las escuelas no llegaban al campo ni a los suburbios de las ciudades, o cuando nada menos que La Chalotais, autor del *Essai d'Éducation Nationale*, y Voltaire, el *príncipe de la Luz*, bramaban enfurecidos contra ciertas órdenes religiosas que escolarizaban a los pobres<sup>360</sup>. Y pocos se acordaron de los gitanos antes de Andrés Manjón y sus Escuelas del Ave María.

Una segunda fase en la historia escolar de estos grupos fue su escolarización ya sistemática y más o menos segregada: una enseñanza primaria que, lejos de conducir a la secundaria, tenía su propio colofón al margen de esta (como la primaria *superior* española, luego sucedida por las clases de *cultura general*, las clases de *fin d'études* francesas o la

---

<sup>360</sup> La Chalotais, 1763: 24.

*Hauptschule* alemana), o era impartida en establecimientos separados y, por así decirlo, terminales (como las *pétites écoles* en Francia o las escuelas públicas del XIX en España, donde no tenían la menor pretensión de competir con las religiosas). Escuelas para niñas que eran, en principio, *incompletas*, generalmente adaptadas a *sus labores*, y luego en todo caso distintas, separación que duró hasta bien entrado el siglo XX, pues, salvo la experiencia minoritaria de las escuelas *racionalistas* y el paréntesis efímero de la II República, fue la norma hasta la Ley de 1970. Escuelas separadas, por igual, para los gitanos, desde las del Ave María, que pretendían «civilizarlos como a los indios»<sup>361</sup>, hasta las llamadas *escuelas-puente* de un siglo después que, con todas sus buenas intenciones, era la estación-término para la práctica totalidad de los escolarizados en ellas<sup>362</sup>.

La tercera fase, en fin, es la integración de estos públicos preteridos en la escuela común, que llega para los hijos de las clases trabajadoras con las reformas comprensivas (o comprensivas) que extienden el tronco común hasta el término de la obligatoriedad, lo cual incluye la primera fase de la enseñanza secundaria, y nominalmente en centros de enseñanza iguales; la escuela mixta y la coeducación, que acaban con la separación de niños y niñas y la diferenciación de sus currículos; en fin, la supresión de las escuelas-puente y la incorporación de todo el alumnado gitano a los centros ordinarios. Es España, la reforma comprensiva tuvo lugar en dos etapas, o en dos cambios legislativos: la LGE de 1970, que extendió el tronco común hasta los 14 años de edad (ocho de escolaridad: la EGB) y la LOGSE de 1990, que lo hizo hasta los 16 (diez: primaria y ESO). La educación mixta o coeducación (no hay unanimidad sobre el término, aunque se suele preferir el segundo) tuvo valedores tan diversos como Ferrer, la ILE o Manjón, pero no se le abrió la puerta de modo definitivo hasta la Ley de 1970 y se fue haciendo efectiva como coeducación (educación común, sin diferenciación alguna) y como educación *mixta* (equidistante o al menos en una perspectiva intermedia, o integrada entre los sexos-géneros) entre los setenta y los

---

<sup>361</sup> Manjón, 1895: 17.

<sup>362</sup> Paludàrias, 2006.

noventa<sup>363</sup>. Las escuelas-puente, en fin, que fueron el primer intento sistemático y generalizado de escolarizar a la infancia gitana de poblados marginales, apenas vivieron una década, siendo absorbidas o cerradas a partir de la aplicación de la LODE (1985)<sup>364</sup>.

El legado de este largo proceso fueron desigualdades profundas y resistentes ante la educación. Trabajadores, mujeres y gitanos no solo fueron plenamente admitidos tarde y en condiciones no siempre iguales (los hijos de las clases populares no se distribuyen por igual, todavía hoy, entre todo tipo de escuelas, y los gitanos mucho menos; las mujeres sí), sino que, una vez incorporados, lo fueron a una escuela hecha a la medida de su contraparte, de *lo que ellos no eran*: las clases trabajadoras, a la escuela de la clase media urbana; las mujeres, a la escuela de los varones; los gitanos, a la escuela paya. No fue una conspiración, por supuesto: simplemente, la institución había sido moldeada, para bien o para mal, por los valores dominantes (burgueses, patriarcales, payos), por su profesorado y por su público inicial, que tiraban todos en la misma dirección. Con las reformas igualitarias, la discriminación institucional dejó paso a la inacabable tarea, digna de Sísifo, de lograr la igualdad efectiva ante y en la educación. Y, a día de hoy, el balance podría resumirse así: las mujeres han alcanzado a los hombres, aunque género y sexo no han dejado de producir desigualdad; la clase social ha visto limadas sus aristas y sus efectos extremos, pero sigue ahí, ubicua y persistente en formas viejas y nuevas; la etnia ya no excluye, pero desde luego relega. Veamos cada una de estas fracturas con algo más de detalle.

\* \* \*

En 1787, lo más atrás que nos permiten remontarnos las estadísticas del INE, había en los *colegios* españoles 6.430 alumnos y 1.298 alumnas; en 1797 eran 4.505 y 2.745 y, en las *escuelas*, 304.613 y 88.543<sup>365</sup>; si asumimos

<sup>363</sup> Subirats, 1994; Ballarín, 2006.

<sup>364</sup> Fernández Enguita, 1995; Muñoz Sedano, 2000; Salinas, 2009.

<sup>365</sup> INE, 1858: 35, 272.

que entonces, como hoy, las mujeres *sostenían la mitad del cielo*, no es difícil hacer cálculos sobre sus desiguales oportunidades; en las universidades no serían oficialmente admitidas hasta 1910. El primer Anuario posterior a la guerra, de 1943, ofrece cifras similares de matriculación para niños y niñas en la instrucción primaria oficial, pero, cuando se pasa a la enseñanza de adultos, son en 1939-1940 230.782 varones y 2.809 hembras; en la enseñanza media son 104.454 y 51.480; en las universidades, 46.713 y 7.623<sup>366</sup>. Hoy la situación ha cambiado y lo ha hecho de forma radical: en el curso 2012-2013, siendo apenas el 48,6 % del alumnado que se tituló en primaria (lo que podemos tomar como indicación de la composición demográfica), fueron el 53,0 % de quienes lo hicieron en secundaria obligatoria, el 54,8 % en bachillerato, el 50,4 % en técnico medio, el 52,7 % en técnico superior, el 62 % en otras enseñanzas regladas de nivel secundario<sup>367</sup>; también fueron el 57,6 % de los graduados universitarios y el 58,2 % de los titulados en máster. Justo es reconocer, no obstante, que falta un hervor: solo el 49,2 % de los títulos de doctorado y el 46,2 % de las ayudas posdoctorales de incorporación<sup>368</sup>. Un problema por resolver, algo más importante que la *ley sálica* o la preferencia del varón en la línea de sucesión nobiliaria, pero tampoco ya demasiado.

Quedan también, eso sí, algunas ramas de estudio predominantemente masculinas, particularmente las ingenierías, otra cuestión a abordar, pero que ya cambia y no es más acuciante que la feminización masiva de otras carreras (en particular las relacionadas con la educación). En 2013-2014 las mujeres fueron el 74 % de los titulados en ciencias de la salud, pero el 27 % en ingenierías y arquitectura. Informática es la especialidad que hoy permite un acceso más amplio y más rápido al mercado de trabajo, y las mujeres son apenas el 16 % del alumnado de Ciencias de la Computación; cualquier idea de *las profesiones mejor pagadas* es escurridiza, pues depende de con qué amplitud se definan (no es lo mismo profesores universitarios que profesores en general, CEO que administradores de empresas, etc., ni ginecólogos, radiólogos o cirujanos que médicos en general), pero entre ellas están siempre la Medicina y sobre

---

<sup>366</sup> INE, 1943: 195, 224, 267.

<sup>367</sup> MECD, 2015b: Tabla 1.1.

<sup>368</sup> MECD, 2015d: 35, 151.

todo algunas de sus especialidades<sup>369</sup>, y en ella las mujeres son el 69 %<sup>370</sup>, o Farmacia, donde son el 72 %. Luego está, claro, la desigualdad en el mercado de trabajo y en las organizaciones, donde un título es menos rentable para una mujer que para un hombre, y ante todo y sobre todo en la familia y el hogar, donde un título no vale nada y lo que dice que se ha aprendido puede que tampoco; pero esos problemas quedan ya fuera del alcance directo de la política educativa, si bien esta ha contribuido, y mucho, a desvelarlos y a superarlos.

Más grave es que estamos de nuevo ante una *brecha de género*, solo que ahora para desventaja de los niños y adolescentes varones. Salvo que alguien piense que *algo habrán hecho*, o que *así sabrán lo que es bueno*, hay que dedicarle la misma atención que en su día se dedicó, y todavía se dedica, a la brecha en detrimento de las mujeres. Con dos peculiaridades añadidas: la primera, que esta nueva brecha es mayor, más intensa, a menor estatus socioeconómico, lo que significa que revitaliza además las desigualdades de clase entre los varones; la segunda, que a diferencia de su precedente está claro que no se va a solucionar, ni mucho ni poco, con *más escuela*. Se trata de un problema incómodo, pues esta mal llamada *brecha de género inversa* aparece cuando todavía quedan flecos de la que sería la *directa* y, por otra parte, resulta difícil descartar cualquier relación con la feminización masiva de la profesión docente. Pero ignorarla solo puede conducir a que además hoy apunten y mañana proliferen propuestas de *educación diferenciada*, es decir, separada por sexos. El *establishment* escolar rechaza y demoniza rápidamente estas propuestas como *segregadoras*, pero sus partidarios bien podrían decir que prefieren la *segregación* para llegar a resultados iguales en ambos sexos que la *discriminación* que conduce a resultados ya tan desiguales. Quizá fuera más sensato descartar las etiquetas ideológicas y preguntarse, primero, qué factores están produciendo la desventaja de los alumnos varones –sin dejar fuera del análisis nada que pueda implicar a la profesión docente– y, segundo, hasta dónde es negociable –y desde dónde no– la indeseada desigualdad de resultados por una deseable socialización en común.

---

<sup>369</sup> Forbes, 2015; Adecco, 2015b.

<sup>370</sup> MECD, 2015c: Tabla I.2.4a.1.

\* \* \*

La influencia de la clase social sobre el logro académico es un dato persistente, cualquiera que sea el indicador que se tome. La política ha logrado y regularizado el acceso universal a la enseñanza obligatoria, e incluso antes (el acceso a la infantil de segundo ciclo es prácticamente universal en España), pero la clase social determina en gran medida la permanencia en el sistema. Según el Panel Europeo de Hogares de 2000, los hijos de la clase profesional-directiva (la clase I del llamado modelo EGP) alcanzan en media 15 años de escolaridad; los de las clases II y III, 13; los de las clases IV, V y VI, 10; y los de la clase VII, 8<sup>371</sup>. La primera división de aguas en la trayectoria educativa es el fracaso escolar<sup>372</sup>, es decir, la no graduación en la Educación Secundaria Obligatoria, un mal endémico del sistema español que llegó a alcanzar a tres de cada diez alumnos hace ahora una década. Pero no alcanza a todos por igual: entre los nacidos en 1993-1994, según datos de la EPA, el fracaso escolar ha sido el final para un 3,6 % de quienes pertenecían a familias en las que la persona de referencia formaba parte de la «clase de servicio» (que podríamos describir también como *profesional-directiva*), pero para un 27,6 % de quienes pertenecían a las clases agrarias<sup>373</sup> (asalariados y propietarios acumulados). Dejemos de lado la bifurcación entre la enseñanza secundaria superior general (el bachillerato) y la profesional (los ciclos formativos de grado medio), de significado más discutible, y saltemos directamente a la universidad: según la EPA de 2013, habían terminado o estaban realizando estudios universitarios el 38,8 % de todos los nacidos en 1992-1993, pero el porcentaje se elevaba al 73,2 % para los nacidos en familias encabezadas por un profesional y al 76,4 % de las encabezadas por un directivo, mientras que caía al 19,7 % para las familias de las clases agrarias<sup>374</sup>.

---

<sup>371</sup> Calero *et al.*, 2008: 24.

<sup>372</sup> Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010.

<sup>373</sup> Martínez-García y Fernández-Mellizo, en Torres, 2015: 558.

<sup>374</sup> Carabaña, en Torres 2015: 567.

Un aspecto a remarcar entre lo que hemos aprendido sobre la relación del sistema educativo con las clases sociales es que no resulta favorable tanto a las clases que poseen el capital económico como a las que poseen el capital cultural. No es casualidad ni descuido que se repita una y otra vez, en cabeza del logro educativo, la clase *profesional-directiva* (la clase I del habitual modelo Erikson-Goldthorpe-Portocarrero)<sup>375</sup>, no los propietarios de las industrias y mucho menos los de las tierras. Cada clase social tiene sus peculiaridades a la hora de la reproducción social, y la clase profesional-directiva y la clase media funcional (técnicos y empleados medios) son los que se sirven de la instrucción escolar y las credenciales educativas para transmitir ventajas sociales a sus vástagos. De hecho, estas clases han mejorado su posición relativa en el sistema educativo, aun cuando esto resulte menos visible (y menos *visibilizado*) que la mejora en la posición absoluta de las clases trabajadoras tradicionales (obreras y agrarias): así, de acuerdo con los datos de la EPA, los hijos de profesionales y directivos, que en 1990 eran el 26 % del alumnado universitario, en 2013 llegaban al 33,4 %, mientras que los hijos de familias de clase obrera apenas pasaban del 28,5 al 29,4 % y los de familias campesinas caían del 7,1 al 3,6 %, variaciones que van mucho más allá del movimiento demográfico en el periodo<sup>376</sup>. Damos por cerrado este tema, pero solo de momento, pues en seguida habremos de volver sobre él por otras razones; mientras tanto, simplemente recuérdese esta preeminencia escolar de las clases profesional-directiva y media funcional, y téngase en cuenta un pequeño añadido: que parte de ella es un colectivo que nos resulta familiar, el profesorado.

Otra forma de desigualdad es la que se da entre centros de un mismo nivel. Su dimensión más obvia es la divisoria entre escuela pública, concertada y privada. Las proporciones entre estos sectores han variado poco en las últimas décadas. En las enseñanzas regladas no universitarias, el alumnado matriculado en centros públicos representaba en 1990-1991 el 66,2 % y en 2014-2015 llega al 68,1 %, pasando por un pico de 69,5 % en 1996-1997 y un valle de 67,3 % en 2008-2009, lo que permite pensar que una dinámica a largo plazo de ligera caída se ve compensada por

---

<sup>375</sup> Erikson & Goldthorpe, 1993.

<sup>376</sup> Carabaña, en Torres 2015: 569.

impulsos a corto por la inmigración y por las recesiones económicas<sup>377</sup>. Pero la opción por los centros públicos o privados no es aleatoria, sino que tiene un fuerte componente de clase: a las aulas públicas acuden el 78 % de los hijos de padres con estudios primarios, pero solo el 47 % de los que tienen estudios superiores; el 84 % de los que viven en familias de estatus socioeconómico medio-bajo y bajo, pero solo el 40 % de las de estatus alto<sup>378</sup>. Bien es verdad que los centros privados discurren en un continuo que va desde los que aspiran a ofrecer un ambiente exclusivo y excluyente, de alto precio y clasista, hasta los de fuerte vocación social, lógicamente concertados, con todos los grados intermedios. También los públicos, a su vez, están conociendo una notable estratificación no solo por el efecto pasivo de la composición social de las zonas en que se ubican (sobre lo que volveremos en seguida), sino por el efecto activo de políticas como la creación de centros y aulas *de excelencia* y, en menor medida, políticas selectivas de enseñanza bilingüe (en lengua inglesa y vernácula/s) o de incorporación de dispositivos TIC 1x1 que atraen a unas familias y retraen a otras.

\* \* \*

El balance de la política educativa frente a las desigualdades étnicas es hoy por hoy el peor, como lo es por doquier para las grandes minorías<sup>379</sup>, si bien hay algunas de brillante ejecutoria escolar (por ejemplo, diversas de origen asiático sudoriental). No cabe meter todas las minorías en el mismo saco, pues pueden ser muy distintas en cualquier aspecto y en términos escolares, ni ofrecer aquí un completo panorama casuístico, pero sí es obligado detenerse en el pueblo gitano y en el grueso de la inmigración reciente. Si la población gitana total se estima en unas ochocientas mil personas (pero las cifras oscilan entre medio millón y más

---

<sup>377</sup> Fernández Enguita, 2005.

<sup>378</sup> Pérez Díaz *et al.*, 2009: 68.

<sup>379</sup> Stevens & Dworkin, 2014.

de uno)<sup>380</sup>, el alumnado potencial se puede calcular en algo más de doscientos mil para la enseñanza obligatoria (a partir de los 82.248 gitanos de 13 a 17 años calculados por el CIS)<sup>381</sup>. En todo caso, son cálculos de trazo grueso que dan una idea de la entidad del asunto, pero no permiten ir más lejos, ya que no hay datos censales, ni generales ni educativos. La encuesta del CIS en viviendas de familias gitanas arrojaba, para los jóvenes de 16 a 24 años, por tanto libres ya de la obligatoriedad escolar, pero los más próximos a esta y los primeros legalmente encuestables, un 21,5 % sin estudios; sin embargo, otro estudio de la Fundación Secretariado Gitano (FSG) elevaba ese porcentaje al 50,6 %<sup>382</sup>. El estudio más reciente de la FSG calcula que uno de cada cuatro niños gitanos de ambos sexos termina la ESO, aunque solo uno de cada siete lo hace en el plazo previsto, y que dos tercios del conjunto abandonan de manera prematura el sistema educativo<sup>383</sup>. En otro estudio sobre la normalización del alumnado gitano en la enseñanza primaria, la FSG constataba como avances importantes el aumento de los incorporados a la edad prevista (que se acercan al 94 %), la disminución del absentismo persistente (que cae al 32 %) y la elevación de las expectativas familiares sobre permanencia en las aulas, que ya incluye para una amplia mayoría (89 %) terminar el periodo obligatorio o más<sup>384</sup>.

¿Qué sabemos sobre el desempeño de los alumnos de origen inmigrante, aparte de que se han convertido en la gran justificación, o la gran coartada, de todos los problemas escolares, en particular para la escuela pública? Es patente que hay una distribución desequilibrada entre centros: en el curso 2014-2015, los centros públicos españoles acogen al 68 % del alumnado total, pero al 85 % del inmigrante tanto en infantil como en primaria y al 79 % en secundaria obligatoria<sup>385</sup>. Puesto que la inmigración se concentra especialmente, siguiendo nichos ocupacionales determinados, en ciertas regiones, en las ciudades y en ciertas zonas de estas, esta concentración en la pública tampoco es homogénea dentro

---

<sup>380</sup> Laparra, 2011: 27.

<sup>381</sup> CIS, 2006.

<sup>382</sup> De la Nieta, en Laparra, 2011: 78.

<sup>383</sup> FSG, 2013: 176.

<sup>384</sup> FSG, 2010: 29, 42, 107-108.

<sup>385</sup> MECD, 2015a: Tablas 1.2, 1.5, 1.6 y 1.8.

de ella, por lo cual se hace especialmente visible en centros singulares, esos que luego ilustran los reportajes sobre *tropecientas* nacionalidades en las aulas. Esa concentración, además, parece ir en aumento (hace dos decenios eran el 69 y el 71 % en infantil y primaria, pero no así en la ESO, donde han descendido desde el 84 % de entonces). No obstante, en comparación con el conjunto de la OCDE, el alumnado inmigrante está más equitativamente distribuido entre los centros españoles. Así, mientras que en el conjunto de la organización (de 34 países con datos), con un 11,2 % de alumnos inmigrantes, el 40 % del alumnado asiste a escuelas sin un solo inmigrante y el 18,1 % lo hace a escuelas con un veinticinco por ciento o más, en España, con un 9,9 % en el total, lo hacen, respectivamente, el 27,7 y el 8,4 %<sup>386</sup>; es decir, menos burbujas, menos guetos y una distribución menos desequilibrada. Por lo demás, y aunque la propia OCDE valora, recomienda y subraya una distribución equilibrada, los análisis de los resultados PISA han mostrado una y otra vez que lo relevante (lo que produce un *efecto escuela* negativo sobre el desempeño individual de los alumnos) no es la concentración de inmigrantes, sino la concentración de alumnos en desventaja, cualquiera que sea la causa de esta<sup>387</sup>.

Según Eurostat, dentro del grupo de 15 a 24 años, el 72,4 % tienen la ESO o menos (frente al 54,7 % en la UE28), y solo un 23,3 % tienen educación postsecundaria (36,1 % en la UE) y 4,2 % educación superior (9,2 % en la UE)<sup>388</sup>. Sus expectativas son elevadas, el nivel educativo medio de sus padres es equiparable al de los padres de alumnos españoles, y su sentimiento de integración en la escuela es relativamente alto y mejora de la primera a la segunda generación. Pero sus resultados en pruebas como PISA también son en general inferiores a los de los estudiantes nativos: en matemáticas, 67 puntos menos (el equivalente a dos años de escolaridad) que los nativos los inmigrantes de primera generación (nacidos fuera), y 34 menos los de segunda generación (nacidos aquí de padres inmigrantes); en lectura, 48 y 47 puntos de desventaja; en resolución de problemas por ordenador, 42 y 34<sup>389</sup>. Y sobre ellos se ceba, cómo no, el

---

<sup>386</sup> OECD, 2015a: Tabla 4.1.

<sup>387</sup> OECD, 2015a: 15, 24, 56-58.

<sup>388</sup> Eurostat, 2015e: edat\_lfs\_9911.

<sup>389</sup> OECD, 2015a: 99-101.

vicio de la escuela nacional: a los quince años, han repetido curso un 53 % más que los nativos<sup>390</sup>.

Y vale la pena reseñar otros dos datos que ofrece el análisis comparado: los profesores españoles están entre los que en mayor medida creen necesitar formación para realizar su labor en un contexto intercultural, los que más entre los países de Europa occidental (un 19 % así lo afirma)<sup>391</sup>; los directores españoles, por su parte, están entre los que con más frecuencia señalan la diversidad étnica como un obstáculo para el progreso del aprendizaje (el 6,4 %, medidos por el alumnado a su cargo, frente al 3,9 % en promedio en la OCDE)<sup>392</sup>, lo cual, salvo que se les dé la razón, apunta a otra carencia formativa.

\* \* \*

Bajo el epígrafe del territorio caben varias formas de desigualdad. La clásica era la que separaba la ciudad del campo, o los distintos núcleos por su grado de urbanización. La Ley Moyano de 1857, que alumbra el sistema escolar español *moderno*, encomendaba la creación de escuelas a los recursos municipales, para lo que no todos daban de sí, y exigía escuelas primarias completas solo en las poblaciones de más de quinientos habitantes e institutos secundarios en las capitales de provincia. La historia del magisterio español a lo largo de los siglos XIX y la mayor parte del XX tiene como fondo ese paisaje rural de escuelas unitarias pobremente equipadas, mal comunicadas y poco deseadas por los profesores. El proceso general de urbanización, por un lado, y la política de *concentraciones escolares*, por otro, redujeron las escuelas rurales a una minoría de centros y, más aún, de profesores y de alumnos; a esto hay que añadir el esfuerzo inversor de los setenta a hoy, la mejora de las comunicaciones físicas y, más recientemente, la revolución de las comunicaciones informativas, que ha terminado en gran medida

---

<sup>390</sup> OECD, 2015a: fig. 4.20.

<sup>391</sup> OECD, 2015a: fig. 4.18.

<sup>392</sup> OECD, 2015a: fig. 4.19.

con la desventaja de los centros rurales. Estos no pueden por supuesto disfrutar de las economías de escala de los centros urbanos, pero sí se benefician de mayores inversiones y gozan de algunas otras ventajas alternativas; incluso la mezcla de edades y niveles propia del aula unitaria se ve hoy reivindicada como un contexto propicio al aprendizaje cooperativo e individualizado: como Mr. Jourdain, las escuelas unitarias hablaban esa prosa sin saberlo.

Cuestión distinta, en cierto sentido de ida y vuelta, son las diferencias entre territorios administrativos. Las divisorias entre el centro y la periferia, la costa y el interior, el norte y el sur o, simplemente, las provincias ricas y las pobres fueron parte del paisaje del siglo XIX y la mayor parte del XX. La llegada de la democracia y el desarrollo del Estado de las Autonomías tuvieron un efecto inicial nivelador, pero con el tiempo se han venido consolidando relevantes diferencias. Así, en 2012, el gasto público por alumno de las enseñanzas no universitarias en los centros estatales fue, en el País Vasco, un 68% superior a la media nacional, pero en Madrid fue un 14% inferior (seguramente atribuible más a la política del gobierno regional y a la fuerte presencia de la enseñanza privada –y no concertada– que a la capacidad económica de la región) y en Canarias un 8% inferior (probablemente al revés); si a los alumnos de los centros estatales añadiéramos los de los concertados, los respectivos porcentajes serían 39% en más y 15 y 4% en menos<sup>393</sup>.

Los resultados son igual de dispares o más. La tasa bruta de graduación en la ESO (el *éxito escolar*), que para el conjunto del Estado se situó en 2011-2012 en el 75,1%, varió entre las regiones desde el 48,4% de Ceuta o el 61,1% de Baleares hasta el 85,6% del País Vasco o el 84,2% de Asturias. La de graduación en bachillerato, del 52,2% para la nación, lo hizo para las comunidades entre el 32,1% de Illes Balears y el 65,8% de Euskadi<sup>394</sup>. Estas no son diferencias puras, sino que se solapan con las de clase, étnicas y del grado de urbanización, y en lo que se separan de ellas obedecen a una multiplicidad de causas que no es posible tratar aquí, pero baste con señalar que tienen un alcance considerable, no remiten,

---

<sup>393</sup> MECD, 2015e: Tabla B4.6.

<sup>394</sup> MECD, 2015e: Tabla C2.7.

sino que en ciertos aspectos aumentan y ponen en cuestión la igualdad y la cohesión en el conjunto del territorio español.

Las desigualdades, en fin, se vinculan también a lo que podríamos denominar la *ecología social* de la escolarización, en particular las desigualdades intraurbanas, entre barrios en los que la población tiene en su mayoría o en media mayor o menor poder adquisitivo, estatus ocupacional o nivel educativo, todo lo cual llega a los centros de enseñanza a través de las capacidades ya adquiridas y las disposiciones de los alumnos, de sus expectativas escolares y sociales, de las posibilidades de colaboración y apoyo de sus familias y del grado de deseabilidad que presentan para los profesores. Hace medio siglo, el reputado *informe Coleman* ya encontró que la composición social del alumnado de un centro tenía mayores efectos sobre el desempeño de los alumnos individuales, en particular de los afroamericanos en desventaja, que los recursos escolares a su disposición<sup>395</sup>. Aunque algún estudio posterior, o más bien una revisión de la literatura, lo puso en cuestión, reduciendo ese efecto a poco más que nada o considerándolo ambivalente<sup>396</sup>, estudios posteriores han ratificado las conclusiones de Coleman, llegando a afirmar que el estatus socioeconómico del centro tendría tanto efecto sobre el rendimiento individual del alumno como el de su familia<sup>397</sup>, conclusión que también se ha sostenido analizando los resultados PISA<sup>398</sup>. El estatus socioeconómico, pues, reverbera para muchos a través del hábitat, dado que las fuertes diferencias en los precios inmobiliarios determinan las oportunidades residenciales y, por tanto, de escolarización: los profesores conocen bien lo distintos que pueden ser dos centros públicos formalmente iguales, pero ubicados en distintos barrios. La libre elección de centro por encima de demarcaciones territoriales, dados el distinto nivel de información de las familias y su distinta capacidad de movilizar recursos a la hora de gestionarla, ayuda a una diferenciación acumulativa entre los centros *bien* y los *no tan bien*. Huelga añadir que la enseñanza privada, y en parte la concertada,

---

<sup>395</sup> Coleman, 1966.

<sup>396</sup> Jencks, 1976.

<sup>397</sup> Rumberger & Palardi, 2005.

<sup>398</sup> OECD, 2004: 89.

pueden escapar a esta influencia combinando la libre elección de centro y el transporte escolar.

\* \* \*

El último epígrafe de las desigualdades que vamos a considerar aquí, aunque brevemente, es la discapacidad. Se calcula la proporción de alumnos con necesidades especiales debidas a discapacidades, según los propios datos del Ministerio de Educación, en un 2 %<sup>399</sup>, pero las estimaciones son siempre muy insatisfactorias y cabe señalar que en otros países (en Estados Unidos, por la Oficina del Censo) se ha llegado a estimar las discapacidades en el 18 % de la población (que no es lo mismo que la población escolar, y las discapacidades proliferan con la edad), un 12 % de carácter severo<sup>400</sup>. España optó hace tiempo por la integración de los alumnos con discapacidades en las aulas ordinarias, con una tasa de inclusión que se calcula en torno a ocho de cada diez alumnos. El difícil equilibrio entre integración-inclusión y educación especial, aplicado a una variada casuística que no permite la referencia a un alumno-tipo, impide hacer hoy un balance generalizado al modo del que se hace con el alumnado ordinario cuando se registran tasas e indicadores, pero se puede intentar una aproximación a través de la percepción de los propios implicados: los alumnos y sus educadores. A falta de información censal adecuada, la muestra tampoco puede serlo, pero algo nos dice sobre el panorama.

En una encuesta a personas con discapacidad promovida por el CERMI, el 37 % declaraba haber sufrido alguna vez discriminación en el sistema educativo; notablemente, la tasa era más baja en el caso de los afectados por discapacidades físicas (30,8 %), aumentando para las sensoriales (38,2 %) y sobre todo para las «otras» (42,4 %<sup>401</sup>), con la peculiaridad de que estas «otras» incluyen deficiencia mental, enfermedad mental,

---

<sup>399</sup> López de la Nieta, en Torres, 2015: 549.

<sup>400</sup> McNamee & Miller, 2004: 239.

<sup>401</sup> Lara y Huete, 2002: 37.

parálisis cerebral, plurideficiencias y autismo, es decir, todo lo que se antoja más próximo a lo que es el terreno propio de la educación. Otro estudio basado en una encuesta para la Comunidad de Madrid concluía asimismo que los alumnos con discapacidades intelectuales eran los integrados en menor proporción en el sistema ordinario y, junto con los diagnosticados con problemas de conducta, los que presentaban mayores dificultades. Es de notar también el escaso consenso entre los implicados: en la última encuesta citada, los profesores ordinarios y las familias de los alumnos con discapacidad coincidían mayoritariamente en señalar la necesidad de más recursos, lo que principalmente quiere decir más profesionales especializados: una muestra de buenas intenciones, una variante más del pensamiento casi único en el sector y una manifestación de la esperanza de que otros aporten una ayuda sustancial; pero el caso es que los profesionales especializados opinaban mayoritariamente otra cosa, que había que mejorar el tratamiento dado a los alumnos por los centros. Por otra parte, los profesionales especializados y las familias se mostraban en una amplia mayoría favorables a la integración en las aulas ordinarias, pero el profesorado a cargo de ellas no tanto, dividiéndose por mitades<sup>402</sup>. La conclusión que se impone, parafraseando a Flaubert, es que sería torpe sacar conclusiones: necesitamos saber mucho más. Lo preocupante es que, al cabo de dos decenios de apuesta política más o menos decidida por una política de integración, no contemos con más información sobre su implementación y mejores instrumentos de evaluación de sus resultados.

## 7.2. El engañoso anzuelo de la meritocracia

Platón imaginó en *La República* una sociedad gobernada por los filósofos, elegidos entre los elegidos por su sabiduría. No terminarían los males del Estado y del género humano «a menos que los filósofos reinen en los Estados [...] y que coincidan en la misma persona el poder y la filosofía»<sup>403</sup>. Marx ironizó sobre esta obra afirmando que no era sino

---

<sup>402</sup> Echeita, 2004.

<sup>403</sup> Platón (c. 380 a. C.) [1988]: 472c, 282.

«la idealización ateniense del sistema egipcio de castas»<sup>404</sup>, aunque pensando más en su énfasis en la división del trabajo que en la obsesión de los privilegiados por sentirse merecedores de serlo. La idea de un gobierno de los sabios y, en general, de una asignación de las posiciones sociales a partir de las capacidades mostradas y acreditadas en el sistema educativo atraviesa prácticamente todas las utopías. En la de Moro, que da nombre al género, los gobernantes o *filarcas* son elegidos entre aquellos a quienes sus maestros-sacerdotes han designado para dedicar su vida al estudio<sup>405</sup>. Esta idea del gobierno directo o indirecto de los sabios se reitera en la *Nueva Atlántida* de Bacon (por la Casa de Salomón), la *Ciudad del Sol* de Campanella (por el Metafísico y los trece Doctores) y otras utopías de ayer y hoy. Aunque la utopía solo forma parte del lenguaje esporádico de los *militantes* por un mundo mejor, pero más allá de lo que alcanza la vista, sobre todo cuando les da pereza intentar argumentar su viabilidad, la meritocracia vive en otra idea y otro concepto mucho más habituales en el mundo educativo: la igualdad de oportunidades. «Muchos son los llamados, pero pocos los elegidos», decía ya el Evangelio<sup>406</sup>, pero, como diría Cándido, «*tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles*», si todos tienen iguales oportunidades y, por tanto, dependen solo de su mérito. Esto es lo que R. H. Tawney, en referencia explícita a la educación, llamaba, con evidente doble sentido, *la filosofía del renacuajo*<sup>407</sup>, por la que todos deberían consolarse de los males sociales, en particular de su oscuro destino, porque algunos individuos afortunados logran escapar al mismo (como algunos renacuajos llegan a ranas).

Aunque la idea de la meritocracia es antigua, y el vocablo resuena como si lo hubiera incluido Aristóteles en su clasificación de las formas de gobierno (en el fondo es lo que el filósofo creía o quería creer que era la aristocracia: el gobierno de «los mejores», designados «según virtud y mérito»)<sup>408</sup>, no hay noticia del mismo hasta 1954, en que Hannah Arendt publica el breve texto *La crisis en la educación*, en el que critica:

---

<sup>404</sup> Marx, 1975: I, 2, 446.

<sup>405</sup> More, 1516 s/f: 64-65.

<sup>406</sup> Mateo, 22.

<sup>407</sup> Tawney, 1964: 127.

<sup>408</sup> Aristóteles, 1989: 255, 266.

«Lo que se busca en Inglaterra es la ‘meritocracia’, que es claramente, una vez más, el establecimiento de una oligarquía, esta vez no de la riqueza ni de la cuna, sino del talento. [...] La meritocracia contradice el principio de igualdad, de una democracia igualitaria, no menos que cualquier otra oligarquía»<sup>409</sup>. En 1958 Michael Young fue más lejos y llevó el término al título de *El ascenso de la meritocracia*, sin duda consciente de la heterodoxia de unir una raíz latina (*meritum*) y una griega (*kratos*). La obra es una historia-ficción de la Gran Bretaña laborista, escrita desde la perspectiva del año 2033, que relata la progresiva implantación de un régimen meritocrático. La cuestión es que Young no quiso escribir ni escribió otra utopía, sino una *distopía*, ese género alternativo también y tan bien cultivado en el pasado siglo por los ingleses (recuérdese a Wells, Orwell, Huxley o Burgess). Su propósito era advertir contra los efectos perversos del programa meritocrático, en particular de la meritocracia escolar (entonces identificada con el sistema tripartito británico y el acceso de los alumnos pobres, pero con ambiciones (en esa tradición tan británica del *deserving poor*), a las *grammar schools*, cuyo mejor equivalente aquí y ahora sería el *bachillerato de excelencia* o, al menos, bilingüe). Lo que Young señalaba eran las contradicciones inherentes a la idea misma de meritocracia. Con anterioridad a ella, afirmaba Young, todas las clases sociales contaban con proporciones parecidas de genios e imbéciles, pero decenios de meritocracia, fabulaba, habían vaciado de talento a las clases trabajadoras para elevarlo a las clases dominantes, con lo cual la sociedad desembocaba en una nueva aristocracia, pero justa. Para la clase trabajadora como tal, la meritocracia fue fatídica, tanto por el vuelco de las familias hacia la educación de sus hijos como por la fuga de cerebros resultante. «El culto del niño se convirtió en el opio del pueblo»<sup>410</sup>. La distribución de recompensas se tornó mucho más desigual que antes, pero sin malestar, pues todos consideraban justo que se basara en el mérito, definido como una mezcla de inteligencia y esfuerzo, medido en y por la escuela, y aceptado no solo por la Administración, sino también por la empresa.

---

<sup>409</sup> Arendt, 1954.

<sup>410</sup> Young, 1958: 135.

\* \* \*

*Habent sua fata libelli*. El término creado para exponer y ridiculizar las contradicciones del semiigualitarismo laborista, en particular su exagerada fe en la escuela, sobrevivió a los designios de su creador y se volvió contra ellos. Menos de dos decenios después sería reivindicado por Daniel Bell en su prognosis de la sociedad postindustrial; consciente de la opuesta intención de Young, Bell auguraba una *meritocracia justa*, «un énfasis en la realización individual y en el estatus alcanzado en cuanto confirmado por los propios compañeros»<sup>411</sup>. Algo más de otro decenio y otro británico, Tony Blair, lo pondría en el centro del debate político: «La nueva Gran Bretaña es una meritocracia en la que derribamos las barreras de clase, religión, raza y cultura», proclamaba<sup>412</sup> al poco de llegar al gobierno. «La sociedad meritocrática es la única capaz de explotar su potencial económico al completo y para toda su gente». Nótese que Blair no hablaba de suprimir la desigualdad final (aunque justo es decir que sus gobiernos sacaron adelante variadas políticas sociales), sino de superar los condicionantes adscriptivos que pudieran impedir a la gente moverse en ella; no hablaba de igualdad, sino de movilidad; o no de igualdad de resultados, ni nada parecido a ello, sino de igualdad de oportunidades, el viejo tema de la educación.

En realidad, ni Blair con su visión milenarista, ni Bell con su templado pronóstico, ni Young con su preclara advertencia, ni el fabianismo inglés al que criticaba con su socialismo descafeinado, habían inventado nada nuevo. Un servicio civil seleccionado a través de exámenes abiertos a todos existió ya de forma discontinua en China, en diversos grados, desde el siglo II a. C. y con plena vigencia, desde comienzos del xv hasta su supresión a comienzos del xx<sup>413</sup>. En Europa vendrían mucho más tarde la lenta reorganización de la burocracia prusiana, con la implantación de requisitos educativos, a partir de Federico el Grande<sup>414</sup>; la burocracia

---

<sup>411</sup> Bell, 1973: 82.

<sup>412</sup> *The Times*, 25-10-97.

<sup>413</sup> Elman, 2013.

<sup>414</sup> Rosenberg, 1958.

francesa absolutista y luego napoleónica (*la carrière ouverte aux talents*, que diría el emperador en expresión luego muy citada, aunque en realidad lo hizo en alusión a sí mismo); la creación de una administración colonial (empezando por la Compañía de las Indias Orientales), a comienzos del siglo XIX, y del servicio civil británico, a mediados del mismo. J. S. Mill lo expresó así en sus *Consideraciones sobre el gobierno representativo*: «La tarea de encontrar las personas más adecuadas para desempeñar los cargos públicos, no ya seleccionar a los mejores entre los que se ofrecen, sino buscar a los mejores absolutamente y tomar nota de todas las personas adecuadas que aparezcan, para poder encontrarlas cuando se las necesite»<sup>415</sup>.

Es la perfecta simbiosis del funcionariado y la escuela. El primero debe abrirse progresivamente a los filósofos virtuosos, a los talentos, a los mejores entre los mejores; la segunda es el instrumento ideal para legitimar a los ya elegidos o para elegirlos donde quiera que estén (si basta con lo primero o estamos lejos de lo segundo será el caballo de batalla recurrente de las políticas educativas). La meritocracia basada en la educación no es sino la generalización al conjunto de la sociedad del modelo de carrera que lleva de la selección académica a la integración al funcionariado. Suena bien, pero no hay que olvidar que existen otros posibles méritos en la vida: la fuerza, en el estado de naturaleza (*bellum omnium contra omnes*); la popularidad, en la sociedad del espectáculo; la expresión de intereses colectivos, en la política democrática; la satisfacción de las necesidades ajenas y solventes, en el mercado; la santidad, en la comunidad de los creyentes. ¿A quién interesa, o quién quiere que prime la meritocracia escolar? La respuesta es obvia: a los buenos alumnos y a sus profesores, que son –somos– ambas cosas. Aunque el legado que mejor ha perdurado de Atenas haya sido lo que se pudo plasmar sobre el papel (entre ello, y pese a la resistencia de Sócrates, la filosofía), cuesta imaginar que los *filósofos* fueran en ella más importantes ni más poderosos que los *guardianes* (los gobernantes) o incluso que los *artesanos* (propietarios y productores). ¿Por qué, entonces, identificar la virtud o el mérito con la filosofía y no con el valor o el trabajo? ¿Por qué poner la cultura por encima de la política y de la economía? La respuesta es

---

<sup>415</sup> Mill, 1861: XVIII, 524.

sencilla: porque la historia la escriben... los que escriben. La meritocracia es una figura posible de legitimación de la desigualdad en cualquier sociedad abierta, que conviene lo mismo al mercado que a la política o a la escuela, pero el predominio de su variante de base escolar como la respuesta a todo, de la visión de la escuela como la institución llamada a llevar la justicia no solo a sí misma, que ya es dudoso que alguna vez lo consiga, sino a la economía, a la política y a la sociedad en todos los ámbitos, no pasa de ser una autoproclamación tan (in)verosímil como cualquier otra, incluidas las que aseguran que todo lo resolverá el mercado, todo lo organizará el Estado o de todo nos salvará la fe.

Si tenía que llegar el momento de la escuela, ya lo ha hecho, o lo está haciendo, con el acceso a la sociedad del conocimiento. Tanto da que hablemos de industria del conocimiento (Machlup)<sup>416</sup>, de sociedad post-industrial (Touraine, Bell)<sup>417</sup>, de era tecnocrática (Brzezinski)<sup>418</sup>, de sociedad de la información (Masuda)<sup>419</sup>, de sociedad-red o de era de la información (Castells)<sup>420</sup>, de sociedad del conocimiento o de sociedad poscapitalista (Drucker<sup>421</sup>): un argumento invariablemente compartido por todos estos autores y sus conceptualizaciones de los cambios sociales en curso y del tipo de sociedad, economía u organización del trabajo a los que nos llevan es que la cualificación se torna más importante en más y más empleos y, por tanto, en la asignación de los mismos a los trabajadores. En consecuencia, la escolarización, como principal forma de acceso a la cualificación, resultaría más determinante en la distribución de las oportunidades sociales. Pero como las oportunidades escolares estarían a su vez menos vinculadas al origen social (a la cuna o a la riqueza), redistribuidas de manera igualitaria por las políticas y las reformas educativas, las oportunidades de empleo resultarían también más abiertas a todos. En suma, el advenimiento de la meritocracia (escolar, por supuesto).

---

<sup>416</sup> Machlup, 1962.

<sup>417</sup> Touraine, 1969; Bell, 1973.

<sup>418</sup> Brzezinski, 1970.

<sup>419</sup> Masuda, 1980.

<sup>420</sup> Castells, 1996.

<sup>421</sup> Drucker, 1969: 993.

Este argumento se ha repetido con fuerza en el análisis del cambio social. Fue planteado ya, más como un deseo que como un diagnóstico, por Émile Durkheim a partir del análisis de la división del trabajo<sup>422</sup>. Resurgió a mediados del siglo pasado a la sombra de la extraordinaria expansión del sistema educativo y del desarrollo de las corporaciones –es decir, de un capitalismo de gran empresa con la consiguiente proliferación de empleos intermedios–, en la forma de la teoría sociológica técnico-funcionalista de la estratificación<sup>423</sup> y de la teoría económica del capital humano<sup>424</sup>, que atribuían al sistema educativo la función de distribuir la fuerza de trabajo, según sus capacidades, en la estructura del empleo. Hoy vuelve con fuerza con el análisis de los efectos de la globalización<sup>425</sup> y de la informatización<sup>426</sup>, con abundante respaldo académico, pero sobre todo en boca de los organismos internacionales<sup>427</sup>. Pero al llegar a este punto hay varias preguntas inevitables. La primera es de qué oportunidades sociales, empleos y salarios hablamos, es decir, qué es aquello de cuya distribución se trata. La segunda, en qué medida, efectivamente, se distribuye de acuerdo con ese criterio o factor, es decir, en qué medida depende de la educación. La tercera, en fin, hasta dónde hemos logrado una distribución equitativa de la escolaridad.

\* \* \*

La respuesta a la primera pregunta, para empezar, tiene dos partes. Cuando hablamos de la educación y del acceso a los recursos económicos o las oportunidades sociales, damos por sentado, efectivamente, que este tiene lugar a través del empleo, que a su vez, suponemos, depende de la educación. Pero el empleo es solo una de las vías posibles de acceso: otras son la riqueza (la propiedad), las prestaciones públicas no

---

<sup>422</sup> Durkheim, 1930.

<sup>423</sup> Davis & Moore, 1945; Dahrendorf, 1959.

<sup>424</sup> Becker, 1962; Mincer, 1974.

<sup>425</sup> Reich, 1991.

<sup>426</sup> Goldin & Katz, 2008.

<sup>427</sup> McIntosh, 2008; OECD, 2015d.

contributivas de todo tipo y los recursos familiares. No procede abordar aquí un análisis detallado de estos capítulos, pero sí señalar su evolución actual y previsible. La propiedad (la riqueza), por un lado, se ha concentrado, se sigue concentrando y se ha vuelto una fuente de rentas más importante (para quien posee alguna en grado suficiente) en detrimento del trabajo<sup>428</sup>. Las prestaciones públicas, en cambio, vinculadas a la ciudadanía y no a la condición de empleado, se ven sometidas a la presión múltiple de la globalización, la desconfianza hacia las políticas redistributivas, la resistencia fiscal y la ideología neoliberal, lo que en el periodo más reciente se ha traducido en considerables reestructuraciones y recortes<sup>429</sup> del gasto del Estado. La estructura familiar, en fin, subestimada hasta no hace mucho como el importante *colchón* protector que es en tiempos de crisis<sup>430</sup>, puede retraerse a la larga con el crecimiento de las nuevas formas de familia y, en particular, el aumento de los hogares unifamiliares.

La segunda parte es que el propio empleo se está polarizando, es decir, se está tornando más desigual. Asistimos a la erosión de los empleos de clase media y al aumento relativo de los más y los menos cualificados<sup>431</sup>, de los mejor y los peor pagados<sup>432</sup>, es decir, a la distribución en *reloj de arena*, o *diabólica*, a que nos referimos ya en el capítulo 2.1. Y es el momento de recordar que una distribución procedimentalmente legítima, en el supuesto de que lo sea, no legitima cualquier forma de desigualdad, salvo que uno sea un incondicional de Nozick. Sin duda, cierto grado de desigualdad es imprescindible para la eficacia y eficiencia de cualquier economía, o al menos de un sistema económico compatible con la libertad como mecanismo incentivador (esa es la lección del derrumbe del comunismo), y eso lo hace legítimo, aunque no necesariamente justo; pero eso no significa que cualquier grado de desigualdad sea ni eficaz ni legítimo. Imagínese una sociedad de amos y esclavos, o en la que unos lo tienen todo y otros nada, o simplemente lo imprescindible para sobrevi-

---

<sup>428</sup> Piketty & Sáez, 2001; Piketty, 2014.

<sup>429</sup> Taylor-Gooby, 2013.

<sup>430</sup> Meil, 2011.

<sup>431</sup> Gallie, 1991; Goos *et al.*, 2010; Hernanz y García Serrano, 2015.

<sup>432</sup> Bluestone y Harrison, 1988; David *et al.*, 2006; Autor, 2010, 2014; Autor *et al.*, 2008; Anghel *et al.*, 2013; Casado *et al.*, 2015.

vir y seguir trabajando para los primeros: ni la más perfecta meritocracia, escolar o no, ni siquiera el más pulcro sorteo, serían suficientes para legitimar tamaña desigualdad. Sin embargo, cuando nos centramos obsesivamente en la igualdad y en la equidad escolares, precisamente por pensar que estas son la llave para la igualdad y la equidad en otros terrenos, corremos el riesgo de olvidarnos de examinar más críticamente estos: cuando el dedo conduce al infierno, hay que ser doblemente idiota para mirar el dedo.

Nuestra segunda pregunta concernía a la asociación entre la educación y el acceso al empleo. En los términos más básicos, la asociación entre educación y empleo se ha reforzado: asistimos a una polarización a la baja de los salarios entre los empleos de mayor y menor cualificación<sup>433</sup> y divergen en mayor medida las oportunidades de empleo (en particular las probabilidades de estar o no empleado) entre los trabajadores más y menos cualificados<sup>434</sup>. Al mismo tiempo, sin embargo, los títulos parecen volverse menos rentables: vivimos una inflación de diplomas<sup>435</sup> en la que estos pierden su valor individual, lo que se traduce en las bien conocidas quejas por la sobreeducación o el subempleo<sup>436</sup>. Esta aparente contradicción no es tal y se comprende mejor tal vez desde la propia metáfora de la inflación. La inflación monetaria no supone que el dinero pierda importancia, sino simplemente que cada unidad del mismo pierde valor; salvo que se produzca un retorno a la economía natural, es incluso compatible con que su importancia aumente, es decir, con un mayor grado de mercantilización, o de monetización, de los intercambios económicos. Lo mismo sucede con las credenciales educativas, cuya demanda por empleadores y empleables puede aumentar al mismo tiempo que se reduce su valor individual. Es fácil comprender, por ejemplo, que si aumenta rápidamente el número de titulados superiores y no lo hace al mismo ritmo el de los empleos que los acogían, el excedente sobre estos caerá en cascada en los empleos del nivel inferior siguiente, con la consiguiente frustración de todos los afectados<sup>437</sup>. Esa es la contradicción: la

---

<sup>433</sup> Autor, 2010.

<sup>434</sup> IVIE, 2012.

<sup>435</sup> Dore, 1976.

<sup>436</sup> Berg, 1970; Freeman, 1976; Rumberger, 1981.

<sup>437</sup> García Montalvo, 2005.

confianza en la educación potencia la demanda, pero el aumento relativo de la oferta reduce el valor unitario medio. En términos salariales, esto se traduce en dos fenómenos bien conocidos: uno, que la prima a la educación es más elevada en los países menos desarrollados, en particular en los que tienen sistemas menos abiertos e igualitarios; otro, que a la larga se produce una ligera caída en dicha prima<sup>438</sup>. Cabría decir que los títulos escolares se tornan más eficaces a la hora de cerrar puertas a quienes no los tienen, pero menos eficaces para abrirlas a quienes los tienen. El corolario es la no satisfacción de las expectativas de movilidad social, alimentadas en las nuevas cohortes escolares a partir de una imagen ya pasada del mercado de trabajo (generalmente, la de aquel al que accedieron sus padres, que son la referencia y, en gran medida, los decisores) pero difíciles de cumplimentar en su realidad (la del mercado al que han de acceder por vez primera).

La tercera pregunta es la que ya abordamos en el capítulo anterior, de manera que no necesitamos volver de lleno sobre ella. La educación, que en su día fue el privilegio de la gente de clase media, urbana, masculina, de la etnia dominante y «capaz» (con las capacidades funcionales ordinarias), se va extendiendo al conjunto de la población con desiguales resultados a través de cada una de esas divisorias de clase, hábitat y territorio, género, etnia o diversidad funcional. Pero hay un aspecto nuevo.

\* \* \*

La idea de un ciclo vital en el que primero viene el aprendizaje y después el ejercicio de lo aprendido fue siempre una simplificación, pero básicamente acertada. Simplificación porque, como dice el refranero, *siempre se aprende algo nuevo, no te acostarás sin saber una cosa más*, etc. Sin volar tan bajo, resulta claro que aprender es un trampolín para seguir haciéndolo, así como que los sistemas educativos casi siempre se han estructurado como procesos de selección en etapas sucesivas. Pero

---

<sup>438</sup> Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Trostle *et al.*, 2010; Montenegro & Patrinos, 2013.

todo esto no invalida la idea general de que hay un tiempo para aprender, o para estudiar, y otro para trabajar. Hasta no hace mucho, en las sociedades modernas compatibilizar estudios y trabajo era una práctica minoritaria, pues la mayoría no estudiaba más allá de la edad en que no estaba permitido trabajar y la minoría que seguía haciendo lo primero no necesitaba apresurarse a hacer lo segundo (en las sociedades tradicionales, como ya hemos señalado, no existía una estricta divisoria funcional ni temporal entre aprendizaje y trabajo). La práctica totalidad de la gente no volvía jamás al sistema educativo después de su egreso, y la oferta de la posibilidad de hacerlo a los que lo habían abandonado demasiado pronto era considerada una medida remedial y excepcional, de *segunda oportunidad*.

La sociedad del conocimiento y del aprendizaje supone un cambio radical en esto. La dinámica del aprendizaje pasa a ser una dinámica acumulativa diferencial, la que describe el efecto Mateo<sup>439</sup> («porque a todo el que tiene le será dado, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado»<sup>440</sup>). Se define así cualquier situación en la que quien tiene algo recibe más de ello, o tiene más fácil obtenerlo, o viceversa: los ricos se hacen más ricos y los pobres se hacen más pobres. Merton creó el concepto para describir la atribución del mérito entre los científicos, pero la idea ha encontrado amplio eco en ámbitos como el progreso en la lectura<sup>441</sup> o la distribución de la riqueza<sup>442</sup>. (Sin duda es una feliz coincidencia que el pasaje del evangelista que inspiró la idea sea conocido como la *parábola de los talentos* –otros talentos–, pero no parece tanta casualidad que Merton diera con ello analizando precisamente la ciencia, siempre modelo de meritocracia para los utópicos, ni que su siguiente y más amplia aplicación por Stanovich fuese a la lectura, tan central en la escuela). Algunos economistas han rebautizado esto como *dinámica de la cualificación* (*skills beget skills*)<sup>443</sup>.

---

<sup>439</sup> Merton, 1968.

<sup>440</sup> Mateo 25: 14-30.

<sup>441</sup> Stanovich, 1986.

<sup>442</sup> Rigney, 2010.

<sup>443</sup> Heckman, 2006.

Se entiende de manera intuitiva que un buen comienzo educativo es la mejor vía hacia un buen final y que cada paso positivo redistribuye las oportunidades de modo acumulativo. El éxito o fracaso en cada etapa educativa abre o cierra el acceso a la siguiente, a las ramas más deseadas o a los centros más buscados. Los títulos superiores permiten el retorno recurrente al sistema educativo, como vemos sucede hoy con los másteres, mientras que para los intermedios o para los no titulados no hay tal cosa. Puesto que el nivel educativo alcanzado va fuertemente asociado a la consecución de un empleo y su nivel de cualificación, implica también distintas posibilidades de aprendizaje sobre el terreno y de acceso a la formación continua. Paradójicamente, incluso la formación ocupacional, diseñada para los trabajadores menos cualificados o en desempleo, termina siendo desproporcionadamente aprovechada por los de mayor nivel de estudios. El éxito del aprendizaje inicial, en fin, implica aprender a aprender, alcanzar confianza en sí mismo, y favorece la autodidaxia y un consumo cultural más sofisticado<sup>444</sup>.

En España, de acuerdo con la EADA 2011, participaron en algún tipo de educación formal o no formal durante el año anterior el 59 % de los que tenían estudios superiores, el 48 % de los titulados medios y el 26 % de los que solo tenían estudios obligatorios o menos<sup>445</sup>. Si nos ceñimos a la educación formal (dado que la formal postobligatoria tiene alguna titulación anterior como requisito legal), los porcentajes fueron de 52, 38 y 22 %. También el número medio de horas de los participantes en educación no formal es algo mayor entre los que tienen un título superior (128) que entre el resto (113)<sup>446</sup>.

\* \* \*

En grandes números, los beneficiarios de la educación formal, de la escolarización, son ante todo y sobre todo los hijos de la clase profesional-

---

<sup>444</sup> Fernández Enguita, 2012b.

<sup>445</sup> EADA, 2011: 1.1.4.

<sup>446</sup> EADA, 2011: 1.3.43.

directiva y de las capas profesionales y técnicas intermedias, entre las cuales un grupo nada desdeñable es el profesorado. Como parte de estas clases, los docentes y sus descendientes comparten la actitud ante la escuela, el código lingüístico, los hábitos de conducta, el capital cultural, las expectativas de movilidad, etc., que facilitan el éxito escolar. Como parte de la institución, los docentes conocen sus entresijos, acompañan en parte del recorrido, concilian fácilmente vida laboral y familiar, hacen valer su capital social, pueden dar siempre el consejo oportuno y, sobre todo, transmiten su fe en la institución. Todo docente ha sido antes un buen discente y puede verse a sí mismo como la confirmación de que la promesa de movilidad funciona, al menos hasta cierto punto (precisamente el magisterio y otras diplomaturas han sido la máxima expresión de la movilidad social en la España de los últimos decenios)<sup>447</sup>, de manera que, cuando demanda la expansión sin límites de la institución, no está simplemente pidiendo de manera interesada la expansión de su propia base material –que también–, sino la generalización de lo que para él fue un bien indiscutible. Es cierto que una intensa fe en la educación puede también desembocar en malestar social: si la escuela es la que da la medida de las personas, pero es el mercado el que reparte las recompensas, están dadas las condiciones para la *incongruencia de estatus*<sup>448</sup>. Como dicen irónicamente en Norteamérica: *Si eres tan listo, ¿por qué no eres rico?* La respuesta fácil es que la sociedad no es todavía lo bastante justa, o lo bastante meritocrática, pero todo llegará... quizá con la próxima reforma educativa.

Sin embargo, el balance coste/beneficio, o riesgos/probabilidades, no es el mismo para todos. En la meritocracia (real o supuesta), cada cual es responsable (real o supuesto) de su suerte. Es el precio de la sociedad abierta: vivir la posición social como manifestación del propio valor, es decir, como éxito o fracaso. Como argumenta Louis Dumont, en la sociedad de castas, en cualquier sociedad cerrada, el *homo hierarchicus* es responsable de lo que hace con su vida, pero no de la vida que le ha tocado; pero en la sociedad abierta, o pretendidamente abierta, el *homo*

---

<sup>447</sup> Martínez Celorrio, 2012: 52.

<sup>448</sup> Hughes, 1945; Lenski, 1954.

*aequalis*, sí que lo es o se siente como tal<sup>449</sup>. Un viejo tema, ya presente en el mito de Er –que cierra, precisamente, *La República* de Platón–, en el que las almas eligen sus futuras vidas, condicionadas por un sorteo, influidas por su vida anterior y mal informadas sobre la que les espera, pero luego olvidan lo que saben o creen saber sobre su destino: «La responsabilidad es del que elige. Dios está exento de culpa»<sup>450</sup>. El énfasis conservador y neolaborista en la meritocracia, que se ha traducido en el desmantelamiento de la escuela comprensiva británica a través de la desregulación, la desvinculación de las autoridades locales, la competencia entre los centros y la elección febril por las familias, ha producido una cronificación del fracaso escolar y su concentración especialmente en los jóvenes de clase trabajadora, algo no demasiado nuevo, pero ahora con la carga psicológica añadida de tener lugar bajo el mensaje ensordecedor de que en un mundo global y digital no hay nada que hacer sin una educación que, dadas las oportunidades existentes, todos tendrían a su alcance. En esas circunstancias, ya no hay alumnos rebeldes apoyados en la cultura de una clase obrera poco amiga de la escuela, que optan por el trabajo manual, como aquellos *colegas (lads)* que hasta cierto punto celebraba Paul Willis<sup>451</sup> hace cuarenta años, sino *garrulos (chavs*<sup>452</sup>) sin aspiraciones o *gamberros (yobs)* ignorantes<sup>453</sup> que se condenan por sí mismos a la *exclusión*.

Es frecuente leer o escuchar que la sociedad pide demasiado a la escuela, tras lo cual se suele desgranar una lista de ejemplos de lo que puede significar *demasiado*: compatibilizar custodia y enseñanza, conciliar evaluación y autoestima, abrir temprano y cerrar tarde, impartir clases de alto nivel y hacerlo en inglés, atender a los que tienen dificultades de aprendizaje y a los de altas capacidades, mantener el orden y renunciar a las sanciones; o la inacabable lista: valores, emociones, vialidad, medio ambiente, no violencia, igualdad, tolerancia, solidaridad, multiculturalidad, alfabetización mediática, iniciativa...; más sencillo todavía: la lista de asignaturas, formada por las de siempre más las que se querría aña-

<sup>449</sup> Dumont, 1969, 1985.

<sup>450</sup> Platón (c. 380 a. C.) [1988]: 617e, 492.

<sup>451</sup> Willis, 1977.

<sup>452</sup> Jones, 2011.

<sup>453</sup> Tomlinson, 2013.

dir (la vieja indicación del ferrocarril metropolitano, «Antes de entrar, dejen salir», no rige en el sistema educativo). Pero nada de eso es demasiado: unos aprendizajes, los que solemos llamar *transversales*, siempre que no se piense que la escuela ha de ocuparse de ellos por sí sola; otros, los que se encarnan en asignaturas, porque resulta por entero irrelevante que tengan un año más o un año menos. Pero hay una tarea, por encima de cualquier otra, que sí es demasiado para la escuela y que esta solo puede asumir al precio de decepcionar a la sociedad y al grueso de quienes confíen en ella, especialmente a los más vulnerables: la justicia social, justo lo que se promete tras lemas grandilocuentes como *meritocracia* o *igualdad de oportunidades*.

La institución escolar puede y debe ofrecer justicia escolar, no más. Asegurar a todos un mínimo de educación suficiente para desenvolverse como hombres y mujeres libres, como trabajadores y como ciudadanos. Poner los medios adicionales necesarios para aquellos que por su origen y condiciones de vida o por sus características individuales necesitan más recursos para llegar a esos mismos objetivos. Abrir a cada uno la posibilidad de llegar tan lejos como sea posible en el desarrollo de sus capacidades. Hacer que todos dejen la escuela en condiciones de seguir aprendiendo. Pero garantizar el acceso al empleo, ofrecer unas condiciones de vida dignas, reducir las desigualdades económicas, promover la movilidad social o acabar con la discriminación y la exclusión son objetivos que quedan más allá de las posibilidades de la institución escolar, aunque guarden alguna relación indirecta con ella; son objetivos que deben ser asumidos por los actores en el terreno que les es propio, desde las entidades y a través de las políticas correspondientes. Para eso están las políticas industriales, sociales, salariales, etc. Atribuirles a la institución escolar solo sería, para ellas, desviar la atención y abocarlas al fracaso; y, para la escuela, someterla a una tensión innecesaria y condenarla a decepcionar a la sociedad, defraudar a su público y frustrar a sus profesionales.

## POSTFACIO

# Sobre el compromiso en la educación

¿Qué hacer? Ya adelanté en el Prefacio que no era mi objetivo culminar este trabajo con una colección de propuestas. No pretendo que parezca neutral, confío en que no resulte estéril y he creído poder llegar más lejos en las preguntas que en las respuestas. El papel del analista no es justificar ni criticar esta o aquella política, sino analizar la realidad *sin compromisos*, es decir, sin otros compromisos que el que puede llevar a elegir un objeto de análisis, que es puramente optativo, y el compromiso con la verdad, que es irrenunciable. El primero puede que empuje a investigar la vacuna contra la malaria antes que el bótox, o la pobreza mejor que la alta costura, si bien las escalas de valores son muy variadas y ha de haber sitio para todo. El segundo es el que exige la rectitud de no supeditar la búsqueda de información ni su análisis a los valores que llevaron a iniciar la investigación, menos aún a los intereses de quien la realiza o la patrocina: *amicus Plato, magis amica veritas*. Esa aparente contradicción es la base de la *ciencia social libre de valores*. Y hay que añadir que las ciencias sociales en su conjunto no son ni abstractas, como la matemática, ni acotadamente experimentales, como la física, lo que obliga a conceder también un amplio margen al escepticismo de salida y a la incertidumbre de llegada.

Entre los lastres más perjudiciales del debate educativo, más en estos lares, está la confusión permanente entre las conclusiones de la investigación, no importan cuán seguras o inseguras se presenten, y la toma de partido, no importa lo justa o injusta que se antoje. El estudioso de la educación, por un lado, tiene su público en el mundo de la educación, en sus colectivos, por lo cual pasa la vida recibiendo *toques* conscientes o inconscientes, percibidos o desapercibidos como tales, que

lo empujan en la dirección de *los nuestros*, lo políticamente oportuno, etc. Los colectivos del sector, por su parte, alimentan con su número, recursos e influencia social y electoral a potentes organizaciones que también cultivan sus propios *expertos*. El resultado es un exceso de *intelectuales orgánicos o comprometidos* en el peor sentido. En el año en que se publica este informe se celebra el cincuentenario de otro, el *Informe Coleman*, de 1966, que cambió la manera de ver la educación y dio inicio a un caudal de investigación que llega hasta hoy. Fue un mandato de la Ley de Derechos Civiles de los Estados Unidos de 1964 y encontró lo que se esperaba, una fuerte segregación racial entre centros, y lo que no, la aparente irrelevancia de los recursos escolares y el peso decisivo de la familia<sup>454</sup>. Poco después, en 1975, el mismo autor llegó a otra conclusión incómoda: la política de desegregación (*busing*) estaba provocando una reacción más fuerte de resegregación (*white flight*)<sup>455</sup>. Tales sorpresas fueron mal recibidas, activamente mal: la primera, tratando de poner sordina al informe; la segunda, con la propuesta de expulsión del autor de la ASA (Asociación Americana de Sociología) y su inclusión en el índice por algunos líderes de la NAACP (Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color)<sup>456</sup>. Nada de ello prosperó y hoy son unánimes la celebración del informe y el olvido de los inquisidores. Las conclusiones de entonces, oportunas e inoportunas, siguen en debate, pero las lecciones del proceso son inequívocas.

Mas hay otros sentidos de la palabra *compromiso* que quiero reivindicar, porque conciernen a otras voces y otros ámbitos que son los esenciales en la educación: la sociedad y la profesión docente. No procede invocar la escuela como el *bálsamo de Fierabrás* que curará todos nuestros males, ningunearla como un vano empeño sin efecto alguno, ni rechazarla, con Pink Floyd, como *un ladrillo más en el muro*. Es más realista reconocer, en el peor de los casos, que no es un mal sitio donde dejar unas horas a *los chicos con las chicas*, como cantaban aquí Los Bravos, y, en el mejor, que, bien orientada y gestionada, tiene mucho

---

<sup>454</sup> Coleman, 1966.

<sup>455</sup> Coleman, 1975.

<sup>456</sup> Clark, 1996.

que aportar al desarrollo económico<sup>457</sup>, a la estabilidad democrática<sup>458</sup>, a la paz interna<sup>459</sup> y a la cohesión social<sup>460</sup>. Eso requiere cierta unidad de propósito por parte de los múltiples agentes implicados, sosiego en el funcionamiento cotidiano y un marco claro, estable y previsible para una tarea que es larga y se hace para más largo. Por eso necesita del acuerdo.

Qué acuerdo es ya otra historia. La idea de un *pacto por la educación*, sea o llámese pacto nacional, social, de Estado o pacto a secas, lleva tiempo rondando el debate público. Lo habitual es achacar a los demás su imposibilidad, en particular a los partidos políticos, al mismo tiempo que cada uno señala sus *líneas rojas*: coeducación, libertad de elección, inmersión lingüística, escuela pública, jubilación anticipada... Los nacionalistas creen que cualquier pacto en un ámbito que no sea el suyo invadirá sus competencias; los colectivos que forman la eufemística *comunidad escolar*, que el pacto ha de ser con ella o incluso en y desde ella; el conglomerado de la escuela privada, que nada debe irrumpir en su coto; los profesores, en particular, que la decisión debería ser suya aunque los recursos y el mandato vengan de la sociedad; cada uno de los partidos, en fin, que la culpa es del otro.

John Carlin, un gran periodista hijo de inglés y española, que nos ve con cercanía y distancia a la vez, casi como un antropólogo *en campo* (con perspectiva *emic* y *etic*), contaba no hace mucho en un magnífico artículo cómo había descubierto con sorpresa que en español no hay traducción para el término inglés *compromise*<sup>461</sup>. Los españoles podemos hablar de *pactos* (como ya hemos hecho, con tan pobres resultados, en el ámbito educativo y en el político), negociación, etc., pero siempre sin el pragmatismo o la disposición a ceder en pro de un acuerdo que entraña la palabra inglesa. Carlin apunta que podría deberse a la influencia árabe o, sobre todo, a la del «cerrado catolicismo español», cerrazón que generaliza a los anticlericales. Yo añadiría otro factor: la tardía extensión

---

<sup>457</sup> Hanushek y Wossmann, 2007.

<sup>458</sup> Przeworski, 2000.

<sup>459</sup> Thyne, 2006.

<sup>460</sup> Babacan, 2007.

<sup>461</sup> Carlin, 2016.

del mercado, del *doux commerce*, a su vez tan mal visto por el catolicismo... y por el mundo docente: no me parece casual que tampoco haya una buena traducción para *trade-off*, que es como *compromise*, pero algo más frío.

Tenemos en el vocabulario, por supuesto, el término *compromiso*, pero no hay que sucumbir a lo que los traductores llaman un *falso amigo*: se parece tanto a *compromise* como influencia a *influenza* o constipado a *constipated*. Un rápido paseo por el diccionario permite constatar que, en la lengua de Shakespeare, *compromise* supone siempre conceder, conformarse con menos, etc.; en la lengua de Cervantes supone obligación, palabra dada, incomodidad (embarazo), encomienda de voto (compromisario), pero nada de concesiones, sino lo contrario. Hay una excepción aparente que no lo es, un esoterismo jurídico por el que el término *compromiso* designa el convenio mediante el que las partes de un contrato aceptan someterse a un árbitro en caso de desacuerdo; parece un acuerdo, pero en realidad es el reconocimiento de la incapacidad de lograrlo por sí mismos, de hacer concesiones sin una instancia arbitral –aunque menos da una piedra–.

Un día antes de escribir estas líneas informa la prensa de una anécdota reveladora: apenas una semana después de la constitución de las nuevas Cortes españolas ya hay una candidatura que se ha roto, a pesar de su éxito espectacular, incluso en vísperas de que llegue su momento de mayor protagonismo, y la ha roto un pequeño grupo llamado... *Compromís*, en catalán (valenciano), que al parecer tiene el mismo sentido que en castellano o peor. No se podía pedir mejor ejemplo del vicio nacional señalado por Carlin, ni de su generalización de la cerrazón a *las dos Españas*, ni siquiera de la aventurada hipótesis de la influencia árabe.

Pero mientras hay vida hay esperanza. La Real Academia suele ser lenta, pero la lengua en uso incluye una expresión bastante común, *alcanzar un compromiso*, que se aproxima más al sentido inglés del término. Se logra o se intenta alcanzar un compromiso, por ejemplo, entre deudor y acreedor en caso de insolvencia, cediendo ambos, o entre Estados soberanos que, en el paradigma *realista* de los estudios internacionales,

solo defienden intereses, no valores, y tienen por tanto que hablar de concesiones.

Si España es poco proclive en general a los compromisos, en y en torno a la educación aún lo es menos: baste ver el pasado de *guerras escolares* sobre la pública y la privada, el presente de conflictos en torno a la lengua en las aulas o la acusada pendiente hacia la impopularidad de los ministros del ramo, y tampoco es mal ejercicio visitar los foros y *chats* improvisados en torno a noticias relacionadas con la educación, invariablemente salpicados por un tono tabernario. Justo por ello resulta más evidente la tarea, que quizá debería empezar por dejar de llamar *principios* a toda suerte de intereses grupales, dogmas, prejuicios, simplificaciones, sospechas, etc. La cuestión es que la educación debe perseguir metas o asumir principios que no son enteramente compatibles. Debe sostener el *demos* y reconocer y respetar el *ethos*, sostener *demos* superpuestos, sacar el máximo de cada alumno sin que ninguno quede relegado, socializar a ambos sexos en común sin que surja un *gap* de género, abrazar el nuevo entorno sin que se abra una brecha digital, liberar al individuo y cohesionar al grupo, orientar hacia una especialidad pero favorecer la movilidad y la flexibilidad, ser eficaz sin que se disparen los costes... Ninguno de estos objetivos puede perseguirse incondicionalmente, salvo que se acepte sacrificar otros, y por eso son y serán necesarios una y otra vez el *compromise* y el *trade-off*.

Por otra parte, en el centro de la institución está, cómo no, la profesión y de esta se requiere otro compromiso, el *compromiso profesional*. Ninguna organización puede funcionar sin la cooperación de sus participantes, es decir, sin un importante grado de identificación, buena voluntad e iniciativa de estos, lo cual es incomparablemente más cierto en el caso de las instituciones, en las que las profesiones desempeñan una función vertebral y son a la vez el núcleo operativo y el *locus* de control. En el caso de la enseñanza, esto se ve reforzado por la obligatoriedad universal, la minoría de edad del alumnado y los efectos cruciales que las decisiones docentes pueden tener sobre sus vidas.

El reverso de la amplia autonomía del profesor en la organización de su tiempo, la selección de contenidos y métodos, la práctica del aula y la

evaluación del alumno, debida en parte a la difícil o imposible normativización de estos aspectos, es la necesidad y ha de ser la exigencia de un alto nivel de compromiso profesional. Entiendo por compromiso la asunción como propios de los fines de la institución en todos los ámbitos y niveles: los fines más generales expresados en las leyes educativas, las políticas públicas legítimamente formuladas, los proyectos de centro, los objetivos derivados para el aula y las potencialidades de cada alumno, lo cual es compatible con la defensa de visiones alternativas en todos ellos, pero no con su práctica anárquica y errática al amparo del mandato y con cargo al presupuesto público.

Creo que el secreto de la multiplicidad de formas de mejora e innovación que vemos aplicarse eficazmente en la enseñanza, ese asombroso hecho de que aparentemente *todo funciona* (no todo, desde luego, pero sí muchas y muy diversas fórmulas), de la diversidad de *buenas prácticas* o *prácticas de éxito*, no es otro que lo que tienen en común, el compromiso de los profesores que han llegado a ellas partiendo de distintas combinaciones de necesidades y posibilidades, pero que aportan en todas ellas su mejor conocimiento, experiencia, voluntad y responsabilidad. La tarea de las políticas públicas y de los actores colectivos es fomentar este compromiso desde la selección y formación iniciales, pasando por la incorporación y la selección definitiva, hasta culminar el recorrido de la carrera profesional.

Este binomio es, creo, *la madre de todas las fórmulas*: alcanzar un compromiso social por la educación, asumir el compromiso profesional con la educación.

## REFERENCIAS

- Adecco (2015a), *STEM skills drive innovation*. <http://bit.ly/1VGHY1H>, acc. 19/9/15.
- Adecco (2015b), *Los más buscados de 2015*. Nota de prensa. <http://bit.ly/1ZFZOUr>, acc. 2/1/2016.
- Allen, R.C. (2009), *The British industrial revolution in global perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altran (2014), *Índice de Innovación Altran 2014*. <http://indiceinnovacion.altran.es/>, acc. 19/9/15.
- Anderson, C.H. & Murray, J.D. (1971), *The professors: Work and life styles among academicians*. Cambridge, Mass.: Schenkman Pub. Co.
- Anderson, P. (2009), "Intermediate occupations and the conceptual and empirical limitations of the hourglass economy", thesis. *Work, Employment & Society*, 23(1), 169-180.
- Anghel, B., De la Rica, S. & Lacuesta, A. (2013), *Employment Polarization in Spain along the Cycle 1997-2012*. econstor.eu, <http://bit.ly/1JUQWkN>, acc. 1/12/15.
- ANPE (2015), Asociación Nacional de Profesorado Estatal. *El Defensor del Profesor*. [www.eldefensordelprofesor.es](http://www.eldefensordelprofesor.es), acc. 5/11/15.
- APA (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Araque, N. (2013), *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. e-archivo.uc3m.es, <http://bit.ly/1JUR43A>, acc. 3/6/15.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012), *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel/Fundación Telefónica.
- Arendt, H. (1954), *The crisis in education*. <http://bit.ly/1OtcPNi>, acc. 2/1/16.
- Aristóteles (1989), *Politeia*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo. Edición de A.I. Restrepo.

- Auguste, B.G., Kihn, P., Miller, M. (2010), *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: an international and market research-based perspective*. Nueva York, N.Y.: McKinsey & Company.
- Autor, D.H. (2010), *The polarization of job opportunities in the US labor market: Implications for employment and earnings*. Center for American Progress and The Hamilton Project. <http://bit.ly/1JURhDW>, acc. 5/7/2015.
- Autor, D.H. (2014), "Skills, education, and the rise of earnings inequality among the other 99 percent". *Science*, 344 (6186), 843-851.
- Autor, D.H., Katz, L.F. & Kearney, M.S. (2008), "Trends in US wage inequality: Revising the revisionists". *The Review of Economics and Statistics*, 90(2), 300-323.
- Babacan, H. (2007), *Education and social cohesion*. En Jupp, J. et al., eds., *Social Cohesion in Australia*. Nueva York: Cambridge University Press, 142-157.
- Bacon, F. (1620), *The new organon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000: 86.
- Ball, S.J. (1981), *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballarín, P. (2006), *Historia de la coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*, 8-17. <http://bit.ly/1JURqr2>, acc. 7/8/2015.
- Ballinger, C.E. & Kneese, C. (2006), *School calendar reform: Learning in all seasons*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Barbalet, J.M. (1999), "Boredom and social meaning". *British Journal of Sociology* 50, 4, 631-646
- Barber, M. (1995), *Young people and their attitudes to school: An interim report of a research project in the Centre for Successful Schools, Keele University*. Keele: Keele University.
- Barciela, C., Carreras, A. et al. (1989), *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX y XX*. Bilbao: Fundación BBVA, Editorial Nerea.
- Barlow, J.P. (1996), *A cyberspace independence declaration*. <http://bit.ly/1JURA1y>, acc. 8/8/2015.
- Barnard, C.I. (1968), *The functions of the executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bartlett, J. & Miller, C. (2011), *Truth, lies and the Internet: A report into young people's digital fluency*. Londres: Demos.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Pub. Co.

- Battle, P.A.J. (1999), "Home Computers and School Performance". *The Information Society*, 15(1), 1-10.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1979), *L'école primaire divise un dossier*. París: F. Maspero.
- Bauerlein, M. (2008), *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. Nueva York, N.Y.: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Bauerlein, M. (2011), *The digital divide: Arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking*. Nueva York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Becker, G.S. (1962), "Investment in human capital: A theoretical analysis". *The journal of political economy*, 9-49.
- Becker, G.S. (1975), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Bell, D. (1973), *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nueva York: Basic Books.
- Bennett, S. & Kalish, N. (2006), *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. Nueva York: Crown Publishers.
- Berg, I.E (1970), *Education and jobs: The great training robbery*. Nueva York: Center for Urban Education/Praeger Publishers.
- Berle, A.A. & Means, G.C. (1933), *The modern corporation and private property*. Nueva York: Macmillan.
- Berle, A.A. (1954), *The 20th century capitalist revolution*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Biagi, F. & Loi, M. (2012), *ICT and Learning: results from PISA 2009. JRC Scientific and Policy Reports*. Luxemburgo: European Commission. <http://bit.ly/1O9cSMW>, acc. 15/10/15.
- BIRF-AIF (2015), *Indicadores de desarrollo mundial*. Banco de datos mundial. <http://databank.bancomundial.org>. <http://bit.ly/22KZGp7>, acc. 6/7/15.
- Blaya, C. (2003), *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prevention. Observatoire européen de la violence scolaire*. Burdeos: Universidad Victor Segalen Bourdeaux 2. <http://bit.ly/1guj5Qm>, acc. 9/10/15.
- Blinder, A.S. (2006), "Offshoring: the next industrial revolution?". *Foreign Affairs*, 85(2).
- BLS (2015), *Employment Projections*. <http://www.bls.gov/emp/>, acc. 16/9/15.
- Bluestone, B. & Harrison, B. (1988), "The growth of low-wage employment: 1963-86". *The American Economic Review*, 124-128.

- Bobrow, D.G. & Whalen, J. (2002), "Community knowledge sharing in practice: the Eureka story". *Reflections, the SOL Journal*. 2002 Winter; 4 (2): 47-59.
- Bodde, D. (2004), *China and Europe, 1500-2000 and Beyond: What is 'Modern'? Asia for Educators*, Columbia U., <http://bit.ly/1Otexyk>, acc. 3/2/16.
- Boli, J., Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (1985), "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education". *Comparative Education Review*, 29, 2, 145-170.
- Bollier, D. (2008), *Viral spiral: How the commoners built a digital republic of their own*. Nueva York: New Press.
- Bonk, C.J. (2009), *The world is open: How Web technology is revolutionizing education*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- Borman, G.D. & Boulay, M. (2004), *Summer learning: Research, policies, and programs*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Boruchoff, D.A. (2012), *The Three Greatest Inventions of Modern Times: An Idea and Its Public*. En Hock, K. & Mackenthun, F., eds., *Entangled Knowledge: Scientific Discourses and Cultural Difference*, 133-136. Münster: Waxmann.
- Boswell, J. (1953), *Boswell's Life of Johnson*. Londres: Cumberlege.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éd. de Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1986), *Democracy and capitalism: Property, community, and the contradictions of modern social thought*. Nueva York: Basic Books.
- Boyd, D. (2014), *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Braverman, H. (1975), *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Breen, R. (2004), *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Breggin, P.R. (2001), *Talking back to ritalin: What doctors aren't telling you about stimulants and ADHD*. Cambridge, Mass.: Da Capo Press.
- Brembeck, C.S. (1976), *El maestro y la escuela: roles sociales y profesionales del educador*. Buenos Aires: Paidós.
- Brill, S. (2011), *Class warfare: Inside the fight to fix America's schools*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Brzezinski, Z. (1970), *Between two ages: America's role in the technotronic era*. Nueva York: Viking Press.

- Calero, J. (2008), *Sociedad desigual, ¿educación desigual?: Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Carlin, J. (2016), "Una palabra elemental que no existe en español". *El País*, 18/1/16.
- Carr, N.G. (2008), "Is Google making us stupid?". *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2), 89-94.
- Carr, N.G. (2010), *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Nueva York: W.W. Norton.
- Carroll, L. (1871), *Through the looking-glass and what Alice found there*. Nueva York: Random House, 1946.
- Carskadon, M.A. (2002), *Adolescent sleep patterns: Biological, social, and psychological influences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carskadon, M.A. (2005), *Pediatric and adolescent sleep*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casado, J.M. y Simón, H. (2015), "La evolución de la estructura salarial, 2002-2010". *Revista de Economía Aplicada*, 23(67).
- Casanova, M.A. y Cabra, M.A. (2009), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Castells, M. (1996), *The rise of the network society*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2001), *La galaxia Internet: [reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad]*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Castells, M. (2003), *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Catalá-López, F., Peiró, S., Ridaio, M. et al. (2012), "Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies". *BMC Psychiatry*, 12:168.
- CDC (2015), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Centers for Disease Control and Prevention, 2015: <http://www.cdc.gov/nchs/fastats/adhd.htm>.
- Cedefop (2011), *Labour-market polarisation and elementary occupations in Europe: Blip or long-term trend?* Luxemburgo: Publications Office.
- Cedefop (2014), *Rising STEMs. Statistics and Indicators*. <http://bit.ly/1hMJAln>, acc. 19/9/15.
- Cedefop (2015), *Matching skills and jobs in Europe. Insights from Cedefop's European skills and jobs survey*. Tesalónica, Cedefop.
- CERI (1973), *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. París: OECD.

- Churchill, W. (1952), Hansard, United Kingdom Parliament, Commons, *Speaking: The Prime Minister Winston Churchill*, HC Deb 04, volume 507, cc7-134 <http://bit.ly/1PYh7gN>, acc. 2/1/2016.
- CIS (2005), *Barómetro de julio*. <http://bit.ly/1OhO3LF>, acc. 21/12/15.
- CIS (2006), *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana, estudio 2664*, <http://bit.ly/1ms58fI>, acc. 10/10/15.
- Cisco (2015), *The Zettabyte Era - Trends and Analysis*, white paper. <http://bit.ly/1ISk6Wl>, acc. 15/11/15.
- Coleman, J.S. (1966), *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J.S. (1975), *Trends in School Segregation, 1968-1973*. Washington, D.C.: Urban Institute.
- Condorcet, J.A.N.C. (2001), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata. V. O. *Cinq Mémoires...*(1791). <http://bit.ly/1PvqAMs>.
- Connors, C.K. (2014), Texto invitado en Frances, 2014.
- Conrad, P. (2007), *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006), "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003". *Review of Educational Research*, 76, 1, 1-62.
- Cooper, H.M. (1989), *Homework*. Nueva York: Longman.
- Coriat, B. (1979), *L'Atelier et le chronomètre: Essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse*. París: Christian Bourgois.
- Corneli, J. & Danoff, C.J. (2011), "Paragogy". *Ceur Workshop Proceedings*, 739.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004), "The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success", *Theory Into Practice* 43:3, 220-226, DOI: 10.1207/s15430421tip4303\_8.
- Crawford, M. B. (2015), *The world beyond your head: On becoming an individual in an age of distraction*. Nueva York: Viking Press.
- CSC (2012), *Big data universe beginning to explode*. <http://bit.ly/1ISsDsy>, acc. 13/11/15.
- Cucarella, T.V., Hernández, L. y Pérez, F. (2015), *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Currie, C. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from*

- the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- DAE (2015), *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. Digital Agenda for Europe. European Union. <http://europa.eu/!xM73mm>, 21/9/15.
- Dahrendorf, R. (1959), *Class and class conflict in industrial society*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Daschmann, E.C., Goetz, T. & Stupnisky, R.H. (2014), "Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored?". *Teaching and Teacher Education*, 39, 4, 22-30.
- Davenport, T.H. & Beck, J.C. (2001), *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Boston: Harvard Business School Press.
- David, H., Katz, L.F. & Kearney, M.S., 2006. *The polarization of the US labor market*. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research, working paper. <http://bit.ly/1JUTEXk>, acc. 9/9/15.
- Davidson, C.N. (2011), *Now you see it: How the brain science of attention will transform the way we live, work, and learn*. Nueva York: Viking.
- Davis, K. & Moore, W.E. (1945), "Some principles of stratification". *American Sociological Review*, 242-249.
- Deane, P.M. (1979), *The first industrial revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delors, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Diderot, D. & D'Alembert, J.R. (1772), *L'Encyclopedie*, vol. II. París: Éditions La Bibliothèque Digitale.
- Diels, H.A. & Kranz, W. (1903), *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlín, Weidmannsche Buchhandlung.
- DiMaggio, P. & Powell, W.W. (1991), "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organization fields". En *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Powell & DiMaggio, eds. Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001), *From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases*. Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University, 4(1), 4-2.
- Dinisman, T. & Rees, G. (2014), *Children's Worlds, International Survey of Children's Well-being: Findings from the first wave of data collection*. S. l.: Children's Worlds.
- Doran, L. (2015), "Teach to One, Ed Tech Instruction Model, Grows to 28 Schools Nationwide". *Education Week*. <http://bit.ly/1YvJdjN>, acc. 22/11/15.

- Dore, R. (1976), *The diploma disease: Education, qualification, and development*. Berkeley: University of California Press.
- Downes, S. (2008), *Connectivism & connective knowledge*. <http://www.downes.ca/post/58207>, acc.12/9/15.
- Downes, S. (2008), "Places to go: Connectivism & connective knowledge". *Innovate: Journal of Online Education*, 5.1: 6.
- Drucker, P. F. (1993), *Post-capitalist society*. Nueva York, N.Y.: Harper Business.
- Drucker, P.F. (1969), *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. Nueva York, N.Y.: Harper & Row.
- Dubet, F. y Padilla, L. (2006), *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dumont, L. (1969), *Homo hierarchicus*. París: Éditions Tell.
- Dumont, L. (1985), *Homo aequalis*. París: Gallimard.
- EACEA (2013), *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- EADA (2011), *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje. Educación formal y no formal. Resultados generales*. Instituto Nacional de Estadística, [www.ine.es](http://www.ine.es). <http://bit.ly/1nbpSsQ>, acc. 21/12/15.
- Echeita Sarrionandía, G. (2004), "La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid". *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación* 10(1), 19-44.
- Echeverría, J. (1999), *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Echeverría, J. (2002), "¿Internet en la escuela o la escuela en Internet". *Revista de Educación*, n.º extraordinario (2002), 199-206.
- Education First (2015), EPI Índice del nivel de inglés, 2015. <http://bit.ly/1IRfaRX>, acc.20/12/15.
- Eeds, M. & Peterson, R. (1991), "Teacher as curator: Learning to talk about literature". *The Reading Teacher*, 1991: 118-126.
- EET (2011), *Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010*. Instituto Nacional de Estadística. <http://bit.ly/1ZV6SN0>, acc. 5/11/15.
- Eliot, T.S. (1934), *The rock: A pageant play*. Londres: Faber & Faber.
- Elman, B.A. (2013), *Civil examinations and meritocracy in late Imperial China*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

- Elzo, J., Megías, V.E., y Megías, Q.I. (2014), *Jóvenes y valores*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/FAD.
- Emrath, P. (2009), "How long buyers remain in their homes". *Special Studies*, National Association of Home Builders, <http://www.nahb.org/>, acc. 14/9/15.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J.H. (1992), *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- ERIN Research (2005), *Young Canadians in a Wired World: Student Survey*. Ottawa: Industry Canada.
- ESS (2015), *Norwegian Social Science Data Services*. European Social Survey, ESSData. <http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/>, acc. 4/11/15.
- ESSIE (2013), *Survey of schools: ICT in education: benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. European Commission, European Schoolnet & Université de Liège, Luxemburgo: Publications Office.
- ETIC-H. (2015), *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2014. Resultados nacionales. Resumen de datos de viviendas por tamaño del hogar, hábitat, ingresos mensuales netos del hogar y tipo de equipamiento*. Instituto Nacional de Estadística. <http://bit.ly/1O9aSUU>, acc. 10/10/15.
- Etzioni, A. (1969), *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Nueva York: Free Press.
- European Commission (2014), *Education, training, youth and sport: Education and training - the key to your future*. Luxemburgo: Publications Office.
- European Schoolnet (2015), *Science, technology, engineering and mathematics*. <http://bit.ly/1VGI6Oz>, acc. 19/9/15.
- European Union. (2010), *The skill matching challenge: Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxemburgo: EUR-OP.
- Eurostat (2014), *Investments in education and training [educ\_thexp]*. <http://bit.ly/1mNS5Wv>, acc. 4/11/15.
- Eurostat (2015a), *Foreign languages learnt by pupil 2001-2012*. <http://bit.ly/1IRfzUr>, acc. 20/12/2015.
- Eurostat (2015b), *Information Society Statistics -Households and individuals*. <http://bit.ly/1E7YD9u>, acc. 22/9/15.
- Eurostat (2015d), *Human Resources in Science and Technology*. <http://bit.ly/1VGJ7WW>, acc. 19/9/15.
- Eurostat (2015c), *Information society statistics*. <http://bit.ly/1hvjKZS>, acc. 22/9/15.

- Eurostat (2015e), *Population by educational attainment level, sex, age and citizenship (%)*. edat\_lfs\_9911. <http://bit.ly/1OzjUOq>, acc. 31/12/15.
- Eurydice (2012), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe: 2012 edition*. Luxemburgo: EUR-OP.
- Eurydice (2011), *Key data on learning and innovation through ICT at schools in Europe: 2011*. Luxemburgo: EUR-OP.
- Eurydice (2015), *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies: Eurydice report*. Luxemburgo: Publications office of the European Union.
- Everhart, R.B. (1983), *Reading, writing, and resistance: Adolescence and labor in a junior high school*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Faure, E. (1972), *Apprendre à être*. París: Fayard-Unesco.
- FBBVA (2011), *Los europeos tienen un bajo nivel de confianza en las instituciones políticas*, nota de prensa. <http://bit.ly/OjWJss>, acc. 21/12/15.
- FECyT (2013), *Indicadores del sistema español de ciencia y tecnología 2013*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Fennema, E. & Franke, M.L. (1992), *Teachers' knowledge and its impact*. En Grouws, D.A., ed., *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. 147-164. Nueva York: Macmillan Publishing Co.
- Fernández Enguita, M. (1990), *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1991a), "El aprendizaje de lo social". *Educación y sociedad*, 6.
- Fernández Enguita, M. (1991b), "Poder i participació als centres escolars. Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985". *Temps d'Educació*, 5.
- Fernández Enguita, M. (1992), "De la democratización al profesionalismo". *Educación y Sociedad*, 11.
- Fernández Enguita, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1998), *Economía y sociología. Para un análisis sociológico de la realidad económica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández Enguita, M. (1999), *Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2000), "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra: En torno a la feminización de la docencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 289, 85-90.
- Fernández Enguita, M. (2001), *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.

- Fernández Enguita, M. (2002), "Yo, nosotros, todos: autonomía profesional, organización flexible y escuela-red". *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 88-92.
- Fernández Enguita, M. (2003), "Ivan Illich. Una reconsideración". *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 77-80.
- Fernández Enguita, M. (2005), "École publique et école privée en Espagne: la ségrégation rampante". *Sociétés contemporaines*, 59(3), 67-95.
- Fernández Enguita, M. (2006), "Pero... ¿qué querrán? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento". *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 80-85.
- Fernández Enguita, M. (2007), *No hay naciones sin Estado, ni Estados sin nación*. En Yruela, M., González de la Fe, T. y Montagut T., eds., *Escritos sociológicos en homenaje a Salvador Giner*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández Enguita, M. (2008a), *Centros, redes, proyectos*. En *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal, 23-40.
- Fernández Enguita, M. (2008b), "Get to Know Yourself or Better Not: The Multidimensionality of Power and the Pseudoradicalism of Intellectuals and Teachers". *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 5, 83-90.
- Fernández Enguita, M. (2011), "Del desapego al desenganche y de este al fracaso". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3).
- Fernández Enguita, M. (2011), "Vivir de la alarma social". *Sociología del trabajo*, 72, 5-23.
- Fernández Enguita, M. (2013a), "El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2).
- Fernández Enguita, M. (2013b), "Logorrico y Logopobre: vidas divergentes". *Gaceta Sindical*, 20 (2013): 308-320.
- Fernández Enguita, M. (2014), *Contra todo pronóstico. Una exploración del uso de las TIC en el aula*. En MECD, *Informe español: TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario*. Madrid: MECD.
- Fernández Enguita, M. (2014a), "Se es de donde se hace el bachillerato... o no se es". *Círculo Cívico de Opinión, Cuadernos*, 13, 57-67.
- Fernández Enguita, M. (2014b), "Se buscan profesores a la altura de la tarea. La escolarización de profesores en riesgo o desventaja y la formación del profesorado". *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 55-64.
- Fernández Enguita, M. (2015), *Sociología de las Organizaciones*. Lecturas Para Uso en Clase. Mimeo.

- Fernández Enguita, M. y San Román Gago, S. (2001), "Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación". *Cadernos de Educação*, 17, 9.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ferrière, S. & Houel, A. (2009), *L'ennui en contexte scolaire: Représentations sociales et attributions à l'école primaire*. Lyon: Université Lumière Lyon 2, <http://www.theses.fr/2009LYO20026>, acc. 23/9/15.
- Finn, C.E. (2008), *Troublemaker: A personal history of school reform since Sputnik*. Princeton: Princeton University Press.
- Finn, J.D. (1998), *Class size and students at risk: What is known? what is next?*. Washington, DC: National Institute on the Education of At-risk Students, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. of Education.
- Flynn, J.R. (2007), *What is intelligence? Beyond the Flynn effect*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Forbes (2015), *Las diez profesiones mejor pagadas de 2015*, <http://bit.ly/1ZFZbdD>, acc. 2/1/16.
- Fraillon, J., Ainley, J.G., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014), *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*.
- Frances, A. (2013), "Connecting the Dots on the ADHD Fad". *Huffington Post*, 17/12/13. <http://bit.ly/1NIGiOE>, acc. 13/10/15.
- Frances, A. (2014), "How Parents Can Protect Kids From the ADHD 'Epidemic'". *Huffington Post*, 12/2/14, <http://bit.ly/1NICQUg>, acc. 13/10/15.
- Fredriksson, U. (2008), *Teachers' salaries in comparison with other occupational groups*. Eurydice, DOI: 10.2788/89526. <http://bit.ly/1IO5hEA>, acc. 9/8/15.
- Freeman, R.B. (1976), *The overeducated American*. Nueva York: Academic Press.
- Frey, T. (2014), "162 Future Jobs: Preparing for Jobs that Don't Yet Exist". *Futurist-Speaker*, <http://bit.ly/1Ungm4j>, acc. 16(9/15).
- Freyssenet, M. (1977), *La division capitaliste du travail*. París: Savelli.
- FSG (2010), *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria: Incluye estudio piloto en la etapa de Educación Infantil*. Madrid: IFIIE, Fundación Secretariado General Gitano.
- FSG (2013), *El alumnado gitano en Secundaria: Un estudio comparado: resumen ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Fundación Secretariado General Gitano.

- FSG (2015), *Qué hacemos. Áreas. Educación*. gitanos.org. <http://bit.ly/1mNn8Bk>, acc. 12/12/15.
- Fujiwara, A. (2012), "Ethnic elites and Canadian identity: Japanese, Ukrainians, and Scots, 1919-1971". *Great Plains Research*, 24, 2.
- Fullan, M. (2013), *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Don Mills, Ont.: Pearson.
- Gabriel, N. de (1977), "Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)". *Revista de Educación*, 315.
- Gagliano, M., Renton, M., Depczynski, M. & Mancuso, S. (2014), "Experience teaches plants to learn faster and forget slower in environments where it matters". *Oecologia*, 175, 1, 63-72.
- Gallie, D. (1991), "Patterns of skill change: upskilling, deskilling or the polarization of skills?". *Work, Employment & Society*, 5(3), 319-351.
- Gamella, J.F. (2011), *Historias de éxito: Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Montalvo, J. (2005), *La inserción laboral de los universitarios: sobrecualificación y desajuste formativo*. econ.upf.edu, <http://goo.gl/FOahjw>, acc. 20/10/15.
- García-Montalvo, J. y Peiró, J.M. (2011), *Crisis Económica e inserción Laboral de los Jóvenes*. Resultados del Observatorio de inserción Laboral de los Jóvenes. Valencia: IVIE.
- Gardner, H. (1991), *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic Books.
- Gatto, J.T. (1991), *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory education*. Gabriola Island, B.C.: New Society Publishers.
- Gatto, J.T. (2002), *The exhausted school: Bending the bars of traditional education*. Berkeley, Cal.: Berkeley Hills Books.
- Gatto, J.T. (2009), *Weapons of mass instruction: A schoolteacher's journey through the dark world of compulsory schooling*. Gabriola Island, B.C.: New Society Publishers.
- Gee, J.P. (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2004), *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.
- Geiss, P. & Le Quintrec, G. (2006), *Histoire = Geschichte: L'Europe et le monde depuis 1945/ Europa und die Welt seit 1945*. París/Stuttgart: Nathan/Klett.

- Gershuny, J. (1978), *After industrial society? The emerging self-service economy*. Londres: Macmillan.
- Gerth, H. y Mills, C.W. (1963), *Carácter y estructura social*. Buenos Aires: Paidós.
- GfK (2011), “Los profesores españoles, los mejor valorados de Europa”, nota de prensa. <https://goo.gl/aNL9mN>, acc. 10/10/15.
- GII (2014), *The Global Innovation Index. 2015 Country Rankings*. <http://bit.ly/1OXOA5Y>, acc. 19/9/15.
- Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. Nueva York: Wiley Computer Pub.
- Glass, G.V. (1982), *School class size: Research and policy*. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.
- Goffman, E. (1957): “The characteristics of total institutions” (Symposium on Preventive and Social Psychiatry, Walter Reed Army Institute of Research, abril de 1957, Washington DC), en A. Etzioni, ed., *Complex organizations: Sociological reader*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1962.
- Goffman, E. (1961): *Asylums: Essays on the mental social situation of mental patients and other inmates*. Nueva York: Doubleday.
- Goldhaber, M.H. (1997), “Attention Shoppers!”. *Wired*, 5, 12, 182.
- Goldin, C.D. & Katz, L.F. (2008), *The race between education and technology*. Cambridge, Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- Google (2015), *Activate*. <https://www.google.es/activate/>, acc. 12/12/15.
- Goos, M., Manning, A. & Salomons, A. (2010), *Explaining job polarization in Europe: The roles of technology, globalization and institutions*. Londres: Centre for Economic Performance.
- Gottlieb, A.H. (1998), *1.000 years, 1.000 people: Ranking the men and women who shaped the millennium*. Nueva York: Kodansha International.
- Greenwood, J. (1997), *The third industrial revolution: technology, productivity, and income inequality*. Washington D.C.: American Enterprise Institute.
- Gross, B.M. (1964), *The managing of organizations: The administrative struggle*. Nueva York: Free Press of Glencoe.
- Grossman, G.M. & Rossi-Hansberg, E. (2006), *Trading tasks: A simple theory of offshoring*. Washington D.C.: National Bureau of Economic Research.
- Gupta, A. (2009), *Why are schools so boring?* <http://bit.ly/1OOHDxt>, acc. 11/11/15.
- Hanushek, E.A. & Wössmann, L. (2007), “The role of education quality for economic growth”. *World Bank Policy Research Working Paper*, 4122.

- Hargittai, E. (2001), *Second-Level Digital Divide: Mapping Differences in People's Online Skills*. arXiv preprint cs/0109068, <http://bit.ly/1O98JZs>, acc. 23/9/15.
- Hargittai, E. (2010), "Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the 'net generation'". *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Haywood, T. (1995), *Info-rich-info-poor: Access and exchange in the global information society*. Londres: Bowker-Saur.
- Heckman, J.J. (2006), "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children". *Science*, 312 (5782), 1900-1902.
- Henry, J. (1963), *Culture against man*. Nueva York: Random House.
- Hickling-Hudson, A. (1992), "Rich schools, poor schools, boys and girls: computer education in Australian secondary schools". *Journal of Education Policy*, 7(1), 1-21.
- Hirschman, A.O. (1970), *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Holmes, O.W. (1892): *Carta a F. Pollock*, 15/4/92. En Holmes, O.W. & Pollock, F., *Holmes-Pollock letters: The correspondence of Mr. Justice Holmes and Sir Frederick Pollock, 1874-1932*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1941.
- Holt, J. (1964), *How children fail*. Nueva York: Pitman.
- Holt, J. (1967), *How children learn*. Nueva York: Pitman.
- Holt, J. (1969), *The underachieving school*. Nueva York: Pitman.
- HSSSE (2004), *HSSE 2004 Overview, High School Survey of Student Engagement*. Indiana University, Bloomington. <http://bit.ly/1QoWHwE>, acc. 12/12/15.
- Hughes, E.C. (1945), "Dilemmas and contradictions of status. *American journal of Sociology*, 353-359.
- Husén, T. (1968), "Lifelong learning in the 'educative society'". *Applied Psychology*, 17, 2, 87-98.
- Hutchins, R.M. (1968), *The learning society*. Nueva York: F.A. Praeger.
- ICF & Cedefop (2015), *EU Skills Panorama 2014. STEM skills Analytical Highlight: Science, technology, engineering and mathematics (STEM) skills*. A report for the European Commission. <http://bit.ly/1IO7hN5>, acc. 2/12/15.
- Iiyoshi, T. & Kumar, M.S.V. (2008), *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Illich, I. (1971), *Deschooling society*. Nueva York: Harper & Row.
- INE (1858), *Anuario Estadístico de España 1859-60*. Movimiento de población. <http://bit.ly/1We3FWU>, acc. 25/11/15.
- INE (1870), *Anuario Estadístico de España 1866-1867*. Estadística intelectual. Establecimientos de enseñanza. <http://bit.ly/1P3c3c8>, acc. 25/11/15.
- INE (1934), *Anuario Estadístico de España 1934*. Cultura. <http://bit.ly/1QWOGiO>, acc. 23/12/15.
- INE (1943), *Anuario Estadístico de España 1943*, Cultura. <http://bit.ly/1We3ScD>, acc. 25/11/15.
- INE (2013), *Datos del Censo de Población y Viviendas 2011 y 2001*. Nota de prensa 824, 12/12, <http://www.ine.es/prensa/np824.pdf>, acc. 12/9/15.
- INEE (2006), *Actividades del alumno fuera del horario escolar*. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, Indicador P7.
- Intermón Oxfam (2015), *Kaidara. Experiencias y recursos educativos para una ciudadanía global*. <http://www.kaidara.org/>, acc. 12/12/15.
- International IDEA (2015), *Global Database on Elections and Democracy, Field View, VAP Turnout*. <http://www.idea.int>, acc. 4/11/15.
- Itō, M. & Antin, J. (2010), *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- IVIE (2012), "Ciclo económico y jóvenes". *Capital Humano*, 139.
- Jackson, M. (2008), *Distracted: The erosion of attention and the coming Dark Age*. Amherst, N.Y.: Prometheus Books.
- Jarvis, J. (2011), *Public parts: How sharing in the digital age improves the way we work and live*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence culture: Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Jenkins, R. (1983), *Lads, citizens, and ordinary kids: Working-class youth life-styles in Belfast*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Jesuïtes Educació (2015), *Horitzó 2020*. <http://h2020.fje.edu/es/h2020>, acc. 6/11/15.
- Jiménez, L.A., y Huete, G.A. (2002), *La discriminación por motivos de discapacidad: Análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre discriminación por mo-*

- tivos de discapacidad promovido por el CERMI estatal*. Madrid: Comité Español de Representantes de Minusválidos.
- Johnson, S. (2005), *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. Nueva York: Riverhead Books.
- Johnson, S.P. & Spradlin, T.E. (2007), "Alternatives to the Traditional School-Year Calendar". *Education Policy Brief*, 5, 3, Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University.
- Jones, O. (2011), *Chavs: The demonization of the working class*. Londres: Verso.
- Kamenetz, A. (2010), *DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*. White River Junction, Vt.: Chelsea Green Pub.
- Kamenetz, A. (2012), *The four year career*. <http://bit.ly/1Js25ch>, acc. 13/9/2015.
- Keen, A. (2007), *The cult of the amateur: How today's Internet is killing our culture*. Nueva York: Doubleday/Currency.
- Keen, A. (2012), *Digital vertigo: How today's online social revolution is dividing, diminishing, and disorienting us*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Khan, S. (2012), *The one world schoolhouse: Education reimaged*. Nueva York: Twelve.
- KOF (2015a), *KOF Index of Globalization*. <http://bit.ly/1Rs9Yp0>, acc. 1/7/15.
- KOF (2015b), *KOF Index of Globalization*. <http://globalization.kof.ethz.ch/query/>, acc. 1/7/15.
- Kraft, P. (1977), *Programmers and managers: The routinization of computer programming in the United States*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Kraft, P. & Dubnoff, S. (1986), "Job Content, Fragmentation, and Control in Computer Software Work". *Industrial Relations: a Journal of Economy and Society*, 25, 2, 184-196.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2000), *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Krueger, A.B. (2002), *Economic considerations and class size*. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Kvavik, R.B., Caruso, J.B. & Morgan, G. (2005), *ECAR study of students and information technology, 2005: Convenience, connection, control, and learning*. Boulder, Colo.: ECAR (Educause Center for Applied Research).
- La Chalotais, L.R.C. (1763), *Essai d'éducation nationale: Ou, Plan d'études pour la jeunesse*. París: CNRS, 1996. <http://bit.ly/1Tq5PAR>, acc. 11/12/15.
- Lacey, C. (1970), *Hightown Grammar: The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.

- Lanham, R.A. (2006), *The economics of attention: Style and substance in the age of information*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011), *New literacies*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Laparra, M. (2011), *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España: Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Larson, R.W. & Richards, M.H. (1991), "Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students". *American Journal of Education*, 99, 4, 418-43.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lenski, G.E. (1954), "Status crystallization: a non-vertical dimension of social status". *American Sociological Review*, 405-413.
- Levy, D.N.L. (2005), *Robots unlimited: Life in a virtual age*. Wellesley, MA: A.K. Peters.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2008), *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- L.I.P. (1857), *Ley de Instrucción Pública de 9/9/1857 (Ley Moyano)*. <http://bit.ly/1P3bNtB>, acc. 25/11/16.
- Lortie, D.C. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lutero, M. (1523), *A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas*. En *Charlas de sobremesa*, <http://www.lutherdansk.dk>, acc. 15/12/15.
- Lutero, M. (1977), *Charlas de sobremesa*. <http://bit.ly/1ZqJDxy>, acc. 13/11/15.
- Machlup, F. (1962), *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Mallet, S. (1969), *La nouvelle classe ouvrière*. París: Éditions du Seuil.
- Manjón, A. (1895), *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del camino del Sacro-Monte o Colegios del Ave María*. Granada: Indalecio Ventura. <http://bit.ly/1Kh4U0l>, acc. 11/12/15.
- Mann, H. (1957), *The republic and the school: Horace Mann on the education of free men*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Mannheim, K. (1952), "The problem of generations". *Essays on the sociology of knowledge*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

- Mannheim, K. (1952), *Essays on the sociology of knowledge*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Marchesi, A. y Monguilot, A.I. (2000), *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación*. Madrid: FUHEM/IDEA, <http://bit.ly/1IO9uIs>, acc. 30/10/2015.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2005), *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*, FUHEM/IDEA, <http://bit.ly/1IO8PXp>, acc. 20/9/15.
- Mariano, L.T. & Martorell, P. (2012), "The academic effects of summer instruction and retention in Nueva York City". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 35, 1, 96-117.
- Martín, V.H. y Serrano, C.G. (2015), "Cambios ocupacionales y de las cualificaciones". *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 87, 154-181.
- Martínez-Celorrío, X. y Marín Saldo, A. (2012a), "Educación y movilidad social en España". *Informe España 2012: una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Martínez-Celorrío, X. y Marín Saldo, A. (2012b), *Crisi, trajectòries socials i educació: Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez García, J.S. y Fernández Mellizo-Soto, M. (2013), *Fracaso escolar administrativo y desigualdad de oportunidades educativas*. fes-web.org, <http://goo.gl/oJ6SOm>, acc. 7/7/15.
- Marx, K. (2008), *El capital*, I, 2. México: Siglo Veintiuno Ed.
- Massey, D.S. & Hirst, D.S. (1998), "From Escalator to Hourglass: Changes in the U.S. Occupational Wage Structure 1949-1989". *Social Science Research*, 27, 1, 51-71.
- Masuda, Y. (1980), *The information society: As post-industrial society*. Tokio, Japan: Institute for the Information Society.
- McIntosh, S. (2008), *Education and employment in OECD countries*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- McKenzie, P. & Santiago, P. (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD.
- McLuhan, M. (1962), *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding media: The extensions of man*. Boston, Mass., MIT Press.
- McLuhan, M. (2004), *Understanding Me: Lectures and Interviews*, by Marshall McLuhan, ed. McLuhan y D. Staines, Cambridge, Mass.: MIT Press.

- McMullen, S.C. & Rouse, K.E. (2012), "The Impact of Year-Round Schooling on Academic Achievement: Evidence from Mandatory School Calendar Conversions". *American Economic Journal: Economic Policy*, 4, 4, 230-252 (23).
- McNamee, S.J. & Miller, R.K. (2004), *The meritocracy myth*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- McRobbie, A. (1978), "Working class girls and the culture of femininity". En CCCS, *Women take issue: Aspects of women's subordination*, 96-108. Londres: Hutchinson.
- McRobbie, A. (2004), "Post-feminism and popular culture". *Feminist Media Studies* 4(3), 255-264.
- Mead, M. (1949), *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilization*. Nueva York: Mentor Book.
- MECD (2015a), *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series. Tasas netas de escolarización por edad*. EDUCAbase. <http://bit.ly/22XhTQs>, acc. 10/10/15.
- MECD (2015b), *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Resultados académicos. Curso 2012-2013*. EDUCAbase. <http://bit.ly/22Xjm9t>, acc. 10/10/15.
- MECD (2015c), *Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2013-2014. Total nacional. Estudiantes egresados*. EDUCAbase. <http://bit.ly/1ZFXSvk>, acc. 10/10/15.
- MECD (2015d), *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD (2015e), *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. <http://bit.ly/1R4zGBC>, acc. 10/10/15.
- MECD (2015f), *Series de alumnado por comunidad autónoma. Alumnado extranjero. Enseñanzas de régimen general y especial*. <http://bit.ly/1Or1u0h>, acc. 2/1/16.
- Meil, G. (2011), *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Merton, R.K. (1968), "The Matthew effect in science". *Science*, 159 (3810), 56-63.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977): "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony". *American Journal of Sociology*, 340-363.
- Meyer, J.W. & Scott, W.R. (1983), *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977), "The World Educational Revolution, 1950-1970". *Sociology of Education* 50, 4, 242-258.
- Microsoft (2015), *Learning*. <http://www.microsoft.com/es-es/learning/>, acc. 12/12/15.
- Mill, J.S. (1963), *Collected works*. Toronto: University of Toronto Press.

- Mincer, J. (1974), *Schooling, experience, and earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research, Columbia University Press.
- Mitra, S. (2012), *Beyond the hole in the wall: Discover the power of self-organized learning*. Nueva York: TED Conferences.
- Moncada, A. (1985), *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Montenegro, C. & Patrinos, H.A. (2013), *Returns to Schooling around the World*. World Bank and University of Chile.
- Mora, R. (2011), "'School Is So Boring': High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School". *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9, 1.
- Morel, S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*. París: La Dispute.
- Morin, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Éditions du Seuil.
- Moro, T. (1516): *Utopía*, <http://www.planetebook.com/Utopia.asp>, acc. 11/12/15.
- Munroe, R. (2014), *Google's Datacenters on Punchcards. What if?* <http://what-if.xkcd.com/63/>, acc. 11/11/15.
- Muñoz, B.R. (2009), *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Muñoz Sedano, A. (1998), "Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos". *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135.
- Murphy, J. (2012), *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press.
- Naciones Unidas (1999), *World urbanization prospects. 2014 revision*. Nueva York: United Nations, Dept. of International Economic and Social Affairs.
- Nagdy, M. & Roser, M. (2015), *Global Rise of Education*. OurWorldInData.org. <http://bit.ly/1IOar3D>, acc. 12/10/15.
- Naughton, J. (2012), *A manifesto for teaching computer science in the 21st century*. <http://bit.ly/1gYunmS>, acc. 20/9/15.
- NECTL (1994), *Prisoners of time: Report of the National Education Commission on Time and Learning*. Washington, D.C.: The Commission.
- Negroponte, N. (2000), *Being digital*. Nueva York: Vintage Books.
- Nieta, M. de la (2011): *La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo?*. En Laparra (2011).
- NTIA (1998), *Falling through the net, II: New data on digital divide*. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, National Telecommunications and Information Administration.

- NTIA (1999), *Falling through the net: Defining the digital divide*. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, National Telecommunications and Information Administration.
- OECD (2004), *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OECD Publishing.
- OECD (2009), *PISA 2009 Database*. <http://dx.doi.org/10.1787/888932436556>, acc. 23/9/15.
- OECD (2010), *OECD Information Technology Outlook 2010*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888932328332>, acc. 25/9/15.
- OECD (2011), *Quality time for students: Learning in and out of school*. París: OECD Publishing.
- OECD (2012a), *Internet Economy Outlook 2012*. París: OECD Publishing. <http://goo.gl/8T0cCq>, acc. 15/9/15.
- OECD (2012b), "Are Boys and Girls Ready for the Digital Age?" *PISA in Focus 12*. París: OECD Publishing.
- OECD (2014a), "¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación?". *PISA in Focus*, 12/2014 (diciembre).
- OECD (2014b), *PISA 2012 technical report*. París: OECD Publishing.
- OECD (2014c), *Política educativa en perspectiva. Educational Policy Outlook. España*. <http://bit.ly/1HMbL60>, acc. 1/11/2015.
- OECD (2014d), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <http://bit.ly/1mNTegT>, acc. 7/7/2015.
- OECD (2015a), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. Tablas <http://goo.gl/eNv8Ja> y <http://bit.ly/1YTD7iI>, acc. 1/1/16.
- OECD (2015b), *Education at a Glance 2015*, <http://dx.doi.org/10.1787/888933286177>, acc. 21/12/15.
- OECD (2015c), *Adults, computers and problem solving: What's the problem?* París: OECD Publishing.
- OECD (2015d), *OECD skills outlook 2015: Youth, skills and employability*. París: OECD Publishing.
- OECD (2015e), *Students, computers and learning: Making the connection*. París: OECD Publishing.
- OECD (2015f), *OECD Employment Outlook 2015*. París: OECD Publishing. <http://bit.ly/1ORXHVI>, acc. 15/9/15.

- OECD (2015g), *OECD.Stat. Employment by job tenure intervals - average tenure*. <http://bit.ly/1Oayt7K>, acc. 13/9/15.
- OECD/CERI (2008), *New Millenium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. París: OECD Publishing.
- ONU (2015), *National Accounts Main Aggregate Data Base*, <http://bit.ly/1J7xnqZ>, acc. 21/9/2015.
- Palaudàrias, J.M. (2006), "Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña". En N. Llevot, ed., *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Palmore, E.B. (1975), *The honorable elders: A cross-cultural analysis of aging in Japan*. Durham, NC: Duke University Press.
- Palmore, E.B. & Maeda, D. (1985), *The honorable elders revisited: Otoshiyori saikō: a revised cross-cultural analysis of aging in Japan*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Pennac, D. (2007), *Chagrin d'école*. París: Gallimard.
- Pérez Díaz, V., Fernández, G.J.J. y Rodríguez, J.C. (2009), *Educación y familia: Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Fundación Europea Educación y Sociedad. <http://bit.ly/1OhOqpM>, acc. 20/12/15.
- Pettitt, T. (2009), "Books and bodies, bound and unbound". *Orbis Litterarum*, 64(2), 104-126.
- Pettitt, T. (2012), "Bracketing the Gutenberg Parenthesis". *Explorations in Media Ecology*, 11(2), 95-114.
- Pew (2015), *The American Middle Class Is Losing Ground*. <http://bit.ly/1RirQlZ>, acc. 3/2/16.
- Pierson, P. (1996), "The new politics of the welfare state". *World politics*, 48 (02), 143-179.
- Piketty, T. (2014), *Capital in the 21st Century*. Cambridge: Harvard University.
- Piketty, T. & Saez, E. (2003), "Income Inequality in the United States, 1913-1998". *The Quarterly Journal of Economics*, CXVIII, 1-39.
- Piketty, T. & Valdenaire, M. (2006), *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. París: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.

- Piscitelli, A. (2012), *Edupunk aplicado: Aprender para emprender*. Barcelona: Ariel.
- Platón (c. 370 a. C.), *Fedro o de la belleza*. Ed. de Isabel Blanco, Torre de Babel, <http://bit.ly/1cKbBvZ>, acc. 15/12/15.
- Platón (1871), *Obras completas de Platón*. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón (1986), *Diálogos: 3*. Madrid: Gredos.
- Platón (1992), *Diálogos: IV. República*. Madrid: Gredos.
- Polanyi, M. (1958), *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966), *The tacit dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Postman, N. (2009), *What is Media Ecology*. Media Ecology Association. <http://bit.ly/1TVQbxf>, acc. 19/12/15,
- Prensky, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants", Part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M. (2010), *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, Cal.: Corwin.
- Przeworski, A. (2000), *Democracy and development: political institutions and well-being in the world, 1950-1990* (Vol. 3). Nueva York: Cambridge University Press.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H.A. (2004), "Returns to investment in education: a further update". *Education economics*, 12 (2), 111-134.
- Rainie, L. (2013), *New Media Ecology*. Pew Research Center. <http://bit.ly/1mKA2zW>, acc. 20/9/2015.
- Ramirez, F.O. & Boli, J. (1987), *The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization*. Stanford, CA: CERAS, School of Education, Stanford University.
- Rancière, J. (1987), *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- Reich, R.B. (1991), *The work of nations: Preparing ourselves for 21st-century capitalism*. Nueva York: A.A. Knopf.
- Reina, C. y Valera, C. (1960), *La Santa Biblia, Antiguo y Nuevo Testamento*. Asunción: Sociedades Bíblicas en América Latina. <http://bit.ly/1Uv40na>, acc. 15/12/15.
- Rheingold, H. (2014), *The peeragogy handbook*. <http://peeragogy.github.io/>, acc. 2/9/2015.
- Richta, R. (1969), *Civilization at the crossroads: Social and human implications of the scientific and technological revolution*. White Plains, N.Y.: International Arts and Sciences Press.

- Rivas, M. (1996), *¿Qué me quieres, amor?* Madrid: Alfaguara.
- Robinson, K. (2011), *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rockoff, J.E. (2004), "The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data". *American Economic Review* 247-252.
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2013), *Crisis y contrato social, los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014), "Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147: 121-132.
- Rosanvallón, P. (1992), *Le sacre du citoyen: Histoire du suffrage universel en France*. París: Gallimard.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V. & Rodríguez, P. (2003), "Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students". *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Roser, M. (2015), *Literacy*. OurWorldInData.org. <http://bit.ly/1OXGSbU>, ext. 16/9/15.
- Rumberger, R. & Palardy, G. (2005), "Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school". *The Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Rumberger, R.W. (1981), *Overeducation in the U.S. labor market*. Nueva York: Praeger.
- Rushkoff, D. (2010), *Program or be programmed: Ten commands for a digital age*. Or Books.
- Sáez Vacas, F. (2000), *Meditación de la infotecnología*. Madrid: América Ibérica.
- Salinas Catalá, J. (2009), "Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles". *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 167-188.
- Salvà, F. et al. (2013), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Palma de Mallorca: Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Sant, E., A. Boixader, J. Pagès y A. Santisteban (2015), "Com s'ha narrat el 1714 a les escoles catalanes de 2014?". *Perspectiva Escolar*, 383.
- Sauerberg, L.O. (2009), "The Gutenberg Parenthesis. Print, Book and Cognition". *Orbis Litterarum*, 64, 2, 79-80.
- Sax, L. (2007), *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men*. Nueva York: Basic Books.

- Schwartz, B. (1968), "Réflexions sur le développement de l'éducation permanente". *Revue Française de Pédagogie*, 4, 32-44.
- Schwarz, A. (2013), "The Selling of Attention Deficit Disorder". *The New York Times*, 14/12/13. <http://bit.ly/1Q32PLQ>, acc. 13/10/15.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010), *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Séneca, L.A. (1986), *Epístolas morales a Lucilio*. Madrid: Editorial Gredos.
- Senni, A., Pitte, J.-M. & Bébéar, C. (2006), *L'ascenseur social est en panne... j'ai pris l'escalier!*. Montréal: l'Archipel.
- Siegelbaum, L.H. (1990), *Stakhanovism and the Politics of Productivity in the USSR, 1935-1941*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Siegler, M.G. (2010), "Eric Schmidt: Every 2 Days We Create As Much Information As We Did Up To 2003". *Techcrunch*. <http://bit.ly/1ISr7GH>, acc. 13/11/15.
- Siemens, G. (2006), *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused*. Manitoba: Learning Technologies Centre. <http://bit.ly/1IOcxAn>, acc.12/9/15.
- Simon, H. (1971), "Designing Organizations for an Information-rich World", en Greenberger, M., ed., *Computers, Communications and the Public Interest*, Baltimore, M.D.: The Johns Hopkins Press.
- Simon, H.A. (1996), "Observations on the Sciences of Science Learning". Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University. Reed. *Journal of Applied Developmental Psychology* 221, 1, 115-121, 2000.
- Slavin, R.E. (1987), "Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Smith, B.L. (2001), "The third industrial revolution: policymaking for the Internet". *Columbia Science & Technology Law Review*, 3.
- Smith, A. (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Oxford: Clarendon Press, 1976.
- Soutullo, E.C. (2013), *Informe PANDAH: El TDAH en España*. Barcelona: Adelphi Targis.
- Stanovich, K.E. (1986), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly*, 360-407.
- Steeves, V. (2014), *Young Canadians in a Wired World, Phase III. Experts or Amateurs? Gauging Young Canadians' Digital Literacy Skills*. Ottawa: MediaSmarts.

- Stevens, P.A.J. & Dworkin, A.G. (2014), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. Basingstoke, M.D.: Palgrave Macmillan.
- Strauss, S. & Stavy, R., eds. (1982), *U-shaped behavioral growth*. Nueva York: Academic Press.
- Subcomisión Horarios (2013), "Informe de la Subcomisión para el Estudio de la Racionalización de Horarios, la Conciliación de la Vida Personal, Familiar y Laboral y la Corresponsabilidad del Congreso de los Diputados". *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Congreso de los Diputados, X Legislatura, Serie D: General, n.º 330, 23 de septiembre.
- Subirats, M. (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Suellentrop, C. (2010), "Game Changers: How videogames trained a generation of pro athletes to play a whole different kind of football". *Wired San Francisco*, 18, 2, 88-93.
- Sutton, R.E. (1991), "Equity and Computers in the Schools: A Decade of Research". *Review of Educational Research*, 61: 475-503.
- TALIS (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. S. l.: OECD Publishing.
- TALIS (2013), *Teaching and Learning International Survey 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. París: OECD Publishing.
- Tapscott, D. & Williams, A.D. (2006), *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. Nueva York: Portfolio.
- Tawney, R.H. (1964), *Equality*. Londres: Unwin Books.
- Taylor-Gooby, P. (2013), *The double crisis of the welfare state and what we can do about it*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Teilhard, P. (1963), *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Testu, F. (1989), *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. París: Masson.
- Testu, F., Touitou, Y. & Fontaine, R. (2001), *L'enfant et ses rythmes: Pourquoi il faut changer l'école*. París: Calmann-Lévy.
- Testu, F.D. (2011), *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. Elsevier Health Sciences France.
- The Economist* (2006), "Adland's test tube. Britain provides a glimpse of the future of advertising". 13/12/2006. <http://www.economist.com/node/8419032>, acc. 17/9/15. Quote Investigator, <http://bit.ly/1KIoXtP>, acc. 17/9/15.
- The Economist* (2014), "When the embers grow cold. Daily chart". 14/2/14. <http://bit.ly/1Js1hUA>, acc. 13/9/15.

- The Guardian* (2013), "Software developer Bob outsources own job and whiles away shifts on cat videos". 16/1/2013. <http://bit.ly/1n5XAQf>, acc. 29/7/15.
- Thiel Foundation (2015), [thielfellowship.org](http://thielfellowship.org), acc. 19/9/15.
- Thomas, D. & Brown, J.S. (2011), *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, Ky.: CreateSpace.
- Thyne, C.L. (2006), "ABC's, 123's, and the golden rule: The pacifying effect of education on civil war, 1980-1999". *International Studies Quarterly* 50, 733-54.
- Toffler, A. (1970), *Future shock*. Nueva York: Random House.
- Tomlinson, S. (2013), *Ignorant yobs?: Low attainers in a global knowledge economy*. Nueva York: Routledge.
- Tönnies, F. (2011), *Comunidad y asociación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres, C. (2015), *España 2015: Situación social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Touraine, A. (1969), *La société post-industrielle*. París: Denoël-Gonthier.
- Trostel, P., Walker, I. & Woolley, P. (2002), "Estimates of the economic return to schooling for 28 countries". *Labour economics*, 9(1), 1-16.
- Tucker, B. (2012), "The flipped classroom". *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Tyack, D.B. & Cuban, L. (1995), *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- UIS (2015), *Global flow of tertiary-level students*. UNESCO Institute for Statistics. <http://bit.ly/1ObeeVh>, acc. 10/7/15.
- UIT (2014), *Measuring the information society report 2014*. Ginebra: International Communications Union. <http://bit.ly/1J7zjQd>, acc. 21/9/2015.
- UIT (2015), *Key ICT indicators for developed and developing countries and the world (totals and penetration rates)*. <http://goo.gl/VFHajW>, acc. 23/9/15.
- UNDP (2013), *Human Development Reports-Education Index. United Nations Development Program*. <http://bit.ly/1J7Dewd>, acc. 21/9/15.
- UNESCO (1972), *Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: Final report*. París: UNESCO.
- USDE (2015), *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. <http://www.ed.gov/esea>, acc. 4/1/16.
- Van Dijk, J.A.G.M. (2012), "The evolution of the digital divide: The digital divide turns to inequality of skills and usage". *Digital enlightenment yearbook*, 57-75.

- Vidal, F.F. y Mota, L.R. (2008), *Encuesta de infancia en España 2008*. Madrid: Fundación SM.
- Warschauer, M. (2003), *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Warschauer, M. (2008), "Whither the digital divide". *Controversies in science and technology: From climate to chromosomes*, 140-151.
- Willis, P.E. (1977), *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wresch, W. (1996), *Disconnected: Haves and have-nots in the information age*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- WTO (2013), *World trade report 2013: Factors shaping the future of world trade*. Ginebra, World Trade Organization (Organización Mundial del Comercio).
- Wurman, R.S. (1989), *Information anxiety*. Nueva York: Doubleday.
- WVS (2009), *World Values Survey, Wave 5: 2005-2009*. <http://www.worldvaluessurvey.org/>, acc. 4/11/15.
- Yanofsky, D. & Smith, K. (2005), *Flipping the script: Critical thinking in a hip-hop world*. San Francisco, Cal.: Just Think.
- Young, M.D. (1961), *The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Zehner, A.L. (1994), *Business-education partnerships: How they work in Indiana*. Indianapolis, IN: Indiana Dept. of Education.















## LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA

Un análisis ambicioso, documentado y crítico de la situación general de la educación, más allá de coyunturas políticas, que está experimentando el impacto de cambios tecnológicos y sociales de verdadero calado histórico.

En palabras de su autor, esta obra pretende “aportar elementos de recapitulación del pasado, diagnóstico del presente y prospectiva del futuro que contribuyan a liberar el debate de la educación de la estrechez de lo políticamente correcto y de las retóricas impuestas por grupos de interés”.

Fundación **Santillana**

ISBN: 978-84-141-0002-8



9 788414 100028