

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

XXVIII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN "LA ESCUELA HOY. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO COLECTIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO"

Oviedo. Noviembre de 2009

PONENCIA 1

Gonzalo Vázquez Gómez, Jaume Sarramona López y José Manuel Touriñán López.

La escuela en crisis

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

LA ESCUELA, EN CRISIS

Gonzalo Vázquez Gómez (coord.). UCM
Jaume Sarramona López. UAB
José Manuel Touriñán López. USC

1. CRISIS Y NECESIDADES ESTRATÉGICAS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Hoy se habla, igual que hace 35 años, de crisis de la institución bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

En el año 1973 Spackman se preguntaba en un artículo incisivo si eran necesarias las escuelas. Su contenido sigue siendo actual; su argumento de fondo era que las escuelas no habían sido capaces de cumplir su cometido y cada vez era más evidente la duda acerca de la conveniencia de conservar la escuela tal y como era en aquel momento, porque desde una determinada óptica era posible enfrentar el aprendizaje real con la escuela (que era obligatoria, orientada a títulos, con planes de estudios poco flexibles, con agrupación de niños por edades, con organización jerárquica y con desprecio a las nuevas redes educativas (Spackman, 1973).

Es oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset, y destacar con él que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega y Gasset, 1968). En este sentido se expresó el profesor Faubell en la década de los setenta, condensando el pensamiento de reforma de la escuela hacia su reevaluación frente a la dese escolarización (Faubell, 1973).

Volver a pensar en la misión y papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos.

Es posible que en esta vorágine de desarrollo que nos obliga en el momento actual, tengamos que reconocer que en el lugar de “escuela”, tendremos la “pluriescuela”, no sólo por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia cada vez mayor de las actividades paraescolares, sino también por su modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela a día de hoy.

El mismo concepto de espacio escolar y los recursos a su disposición, ahora, nos obligan a hablar de escuelas orientadas a polos de excelencia que optimicen con gestión de calidad los recursos materiales y humanos en la zona donde la escuela está ubicada. Es seguro, asimismo, que, en los nuevos modelos escolares, las exigencias de espacio y de clima adecuado para la masa crítica de formación nos lleva a hablar de un modo particular de macrocentros integrados, que cobijan muy diversas actividades agrupadas bajo los principios de responsabilidad compartida de los diversos agentes implicados, complementariedad de tareas, autonomía escolar y reconocimiento de la condición de experto para el profesional de la educación. Pero, en cualquier caso, no tenemos que olvidar que todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar. Porque, el entorno de la escuela ha experimentado cambios significativos:

- El universo de estudiantes se ha diversificado
- La fortaleza de la escuela no se basa en la posesión en exclusiva de un territorio preservado, dado que las competencias están cada vez más descentralizadas y desconcentradas
- El tamaño de las escuelas está ajustado sólo en un determinado sentido a las posibilidades de desarrollo educativo
- La escuela no ostenta el monopolio de la educación, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecerla, y sobre todo para acreditar los resultados de la enseñanza, de manera formal
- La educación derivada de procesos no formales e informales de intervención pedagógica es inequívocamente competitiva lo que la hace más permeable a los procesos de innovación.

Debe entenderse que la mezcla de tradición y modernidad en las reformas de instituciones educativas obliga a pensar en la creación de cauces razonables para que los esfuerzos sinérgicos hagan compatibles la subsidiariedad, la responsabilidad compartida y el rendimiento social de la institución. En el fondo, esto quiere decir que no es bueno utilizar el marco legal para preservar el cuerpo de la institución escolar de modo tal que sea prácticamente imposible encontrar fórmulas para que la institución rinda cuentas a la sociedad de las funciones que tiene encomendadas y del modo de realizarlas. Para ello es preciso impulsar el principio de la autonomía institucional con el límite, claro está, del logro de las metas que tiene asignadas y sin caer en el extremo de la impunidad irresponsable (riesgo que se ha podido correr en una cierta forma de ejercer el gobierno de las instituciones universitarias).

Salvada esta amenaza, resulta evidente que la autonomía de la institución, la coordinación de los recursos, el valor del capital humano y el valor económico de la educación son incuestionables, mucho más en este momento de fragilidad económica y política. Hay una orientación para que, con responsabilidad compartida, se trabaje para mejorar la definición y la construcción de estructuras organizativas y de gestión que garanticen la realización de los valores formativos que se esperan de la escuela y que en muchos lugares ha sido recogido como “vuelta a lo básico” o “que ningún niño se quede atrás”, particularmente respecto de las enseñanzas básicas, esto es de la

educación que se brinda a todos los (futuros) ciudadanos¹. Así, el valor económico de la educación, no solo se justifica por su contribución al desarrollo global, sino al desarrollo de todos; y se fundamenta en primera instancia por la íntima conexión entre economía, libertad, autonomía y construcción humana (Millán-Puelles, 1974)². Educar reporta incremento de elegibilidad de los bienes puestos a disposición de los sujetos.

Pensar que la escuela es el único lugar donde se eligen y forman valores es irreal e implica olvidar que desde muy diversos entornos se pueden promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos (Martínez, 2000, p. 39). Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones es de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad civil-estado y apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia propia, pero no invalidan el rigor lógico de la diversidad de competencias en el logro de la finalidad educativa de formar ciudadanos capaces de desarrollarse como sujetos de derechos y de convivir justa y pacíficamente. Se sigue, por tanto, que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de la finalidad no debe anular en modo alguno el hecho de la responsabilidad singular de cada uno de los agentes que participan en la formación para la convivencia ciudadana en la sociedad pluralista y abierta.

La Unión Europea ha reforzado esta preocupación compartida en la educación, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, Art. 151 y Constitución Europea, Art. III-280).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación escolar como formación en valores, pues en el desarrollo de ésta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas (Colom, 1992; Vázquez, 1994; Touriñán, 2004). La encrucijada exige abrazar tres niveles de referencia existencial para el hombre -su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia-, y, así las cosas, cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que se puedan salvar en la educación los límites de lo universal, de lo próximo-ambiental y de lo singularmente personal (Vázquez, 1994, p. 39).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el Informe PISA 2003 nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de “fracaso” en nuestro sistema educativo

¹ Cfr. U. S. Department of Education. *No Child Left Behind*. <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml> (acceso: 30 de abril de 2009).

² Millán-Puelles, *Economía y libertad*; en el cap. 1 se trata de “la indeterminación fundamental de la vida económica” y de la estrecha relación entre valores morales y bienes económicos.

(España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004).

Sin ulteriores análisis, tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la insuficiente mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo.

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que la coordinación ni es una excusa para duplicar las funciones, ni un instrumento para la fiscalización del día a día escolar. Aumentar la calidad del servicio e incrementar la productividad exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación en educación, referidas como estructura, proceso y producto, junto con el nivel de conocimiento científico-tecnológico del proceso de intervención, la racionalización de la oferta y la garantía de oportunidades (Coldstream, 1988). Esta situación de encuentro y renovación, se caracteriza, a diario, por la proliferación, en alguna medida incontrolada, de recursos, descoordinación, incompatibilidades físicas y lógicas, esfuerzos e iniciativas redundantes, duplicación de inversiones, costes elevados (muchos de ellos sin identificar), escasa rentabilidad, notables diferencias en la distribución de recursos y facilidades, interdependencias funcionales, tensiones entre grupos, etc. (CNE, 1995; Comisión de las Comunidades Europeas, 1990, 1991, 1992, 1993a, 1993b y 1995).

Hoy tenemos que ser conscientes de que junto a los conceptos de calidad, racionalidad, competitividad, eficiencia, relevancia, cantidad, movilidad, equidad y grado de satisfacción, el campo semántico del debate español acerca de la educación escolar apunta también a conceptos como: inercia, burocracia orgánica, improvisación frente a los cambios, disfuncionalidad, desequilibrio, desgobierno e inseguridad jurídica. Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar.

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Tourinán, 2004a; Ortega y Mínguez, 2003).

El sentido de la educación, fundado en su naturaleza axiológica, justifica esta propuesta y reclama la formación en la escuela como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con

la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia educativa respecto del propio sistema. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del Estado de Derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación legitimada y legalizada en la Constitución Española. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante un nuevo reto de arquitectura curricular, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extraescolares sin competencia excluyente entre ellas. Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación (y de ahí la importancia del esfuerzo personal en el proceso educativo). Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: la formación personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su desarrollo en cada situación, de acuerdo con las oportunidades que le brinda la sociedad y que el propio sujeto construye.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la escuela. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad y la formación en la sociedad digital y del conocimiento; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo, en el espacio convivencial propio de la escuela.

2. ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DEL PASADO Y DEL PRESENTE DE LA ESCUELA?

La escuela, tal como la conocemos hoy, como manifestación más visible del sistema educativo, es una invención de la modernidad. A lo largo de esta época, en concreto en los siglos XIX y XX, se ha creado la “ecuación educación = educación escolar” como un artefacto de la tecnología social puesto al servicio de los ideales de la sociedad. El problema que ahora se nos plantea es el de la vigencia de la escuela con vistas a las

necesidades de una nueva sociedad, de una sociedad que se caracteriza por su desestructuración, la fragmentación, el riesgo y la incertidumbre³.

Aquella concepción idealista sobre la educación arroja un balance desigual. Positivo, por cuanto se ha perseguido y en gran medida alcanzado el ideal de la “escuela para todos” y de una cierta forma de alfabetización básica universal. En este sentido se ha dicho que la historia de la educación en el siglo XX, por ejemplo en España, es el relato del proceso de una escolarización universal; en otras palabras, la historia de la escuela en los siglos XIX y XX se presenta como un discurso progresivo sobre la alfabetización para todos (para todos los niños, para la mujer, para los adultos,...). En el siglo XX español pasamos de la declaración, calificada por Viñao como meramente “legal”, de la escolaridad obligatoria de 6 a 12 años a la escolarización total desde los 4 a los 16 y con la pretensión de extenderla (pese a que no faltan las voces que critican algunos de los efectos negativos de tal extensión) hasta los 18⁴.

La adopción de esta perspectiva proyecta una imagen positiva (progresiva, *progresista*) ya que cada vez estamos más cerca del ideal de la alfabetización universal, al menos en el sentido más primitivo del término. Sin embargo, esta visión de las cosas no deja de ser excesivamente limitada. La historia de este progreso (cierto y deseable como ideal de una “sociedad ilustrada”) esconde el sacrificio que hemos tenido que pagar para intentar alcanzar esa meta ambiciosa, la de la escolaridad universal. La adopción de esta perspectiva significa un conjunto de olvidos, reducciones y contradicciones en el discurso pedagógico. El riesgo más patente es el del reduccionismo; así lo denuncia Viñao cuando nos dice que la historia de la escuela en el siglo XX (una historia en forma de avances y retrocesos, de alfabetización y de “nuevas alfabetizaciones”) constituye una visión reduccionista por cuanto limita la educación a la proporcionada por la educación formal, esto es, por “instituciones específicamente creadas (...) para instruir o *formar*” y olvidando la importancia de la educación no formal y dejando de lado la educación informal⁵. Precisamente una de las críticas a este reduccionismo se formula desde la perspectiva sistémica: es necesaria una visión integrada del subsistema educativo (escolar) en relación con otros subsistemas educativos, como también en relación con otros sistemas tales como el cultural, el tecnológico (o el tecnológico-cultural), y el económico. En la actualidad, la eficacia de los sistemas educativos y el enfoque de las escuelas eficaces se evalúa, se pretende medir, en relación con los efectos que van más allá de la escuela misma⁶.

³ Castells, M., Giddens, A. y Touraine, A., *Teorías para una nueva sociedad*. Cfr: La sociedad desestructurada, a cargo de A. Touraine. También: Giddens, Bauman, Luhman y Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad* (en particular, los capítulos 3, 4 y 5 sobre el riesgo y la contingencia donde se estima el riesgo como algo más que como unidad de medida del azar).

⁴ Viñao, *Escuela para todos*, p. 11. La pretensión de la extensión de los 16 a los 18 no debe entenderse tanto como mera prolongación de la “escolaridad obligatoria”, sino como respuesta a las nuevas demandas sociales al sistema de educación y formación.

⁵ Viñao, op. cit., p. 12 (cursiva añadida). El autor se refiere a “la llamada educación no formal” y habla de la educación informal o socialización. La distinción bi o trimembre entre educación formal-no formal o en términos de formal-no formal-informal ha sido ampliamente tratada cerca de nosotros por diversos autores (al respecto, Trilla se ha preguntado en qué medida es formal la educación no formal).

⁶ Las teorías sobre la eficacia escolar se ocupan de teorizar cuatro niveles de la efectividad: el del alumno, el del aula de clase, el de la organización de la escuela y, finalmente, el de la interfaz escuela-entorno; Cfr.: Scheerens and Bosker, pp. 265 y siguientes.

Esa visión reductora nos aporta una aparente seguridad acerca de los logros de la educación, pero la realidad se muestra más tozuda y consistente; así, en la misma medida en la que se avanza en el eje de la escolarización y de la alfabetización universal, se comienza a hacer más visible la necesidad de identificar “nuevas alfabetizaciones” (Viñao, 1992) y la aparición de los “neoanalfabetos” de los que nos hablara Pedro Salinas. Estamos pagando el precio de haber aplicado un zum demasiado aproximativo al análisis de la educación perdiendo la riqueza de la visión estereoscópica y del pensamiento sistémico: ¿qué significa ser capaz de leer y de escribir como forma de dar y darse cuenta, de elaborar y fijar (narrar, escribir) un relato significativo y a ser posible veraz de la realidad?

El gigante de la educación no se puede encerrar en los muros de la escuela; ni siquiera es eficaz una escuela sin muros; ese gigante, este nuevo Aquiles en que parece haberse convertido la escuela, lleva el camino de no alcanzar nunca a la tortuga: la educación opera con una gran parsimonia en sus cambios, siempre más ocultos que manifiestos. No es de extrañar la proliferación de críticas a la escuela, desde posturas radicales como las de Reimer o de Goodman, ya sea desde una posición del ideal humanista de la educación liberal, ya desde posturas ultraliberales, que nos señalan que el sistema educativo (escolar) es un sistema excesivamente costoso, mucho más si se pretende que su mejora sea a costa de lo que Castillejo llamó hace cerca de veinte años “el crecimiento de las variables patentes” (más escuelas, más profesores, más alumnos,...). La inserción del discurso de la calidad de la educación en el más amplio de la calidad de vida y de su efectiva contribución a la mejora de la condición humana nos puede aproximar a un ajuste razonable de mínimos-máximos en la educación, sobre todo dentro del espectro de la educación básica de calidad para todos.

Junto al peaje de este reduccionismo (desde lo educativo a lo escolar) se está pagando también el precio del olvido del presupuesto básico de lo educativo: la existencia de unos valores comunes (y por eso mismo comunitarios) acerca de la educación. La educación intencional, en su forma más clásica, exige un acuerdo básico acerca de los ideales que inspiran un proyecto cultural. Éste fue el sentido de la *paideia* helénica, de la educación liberal y de los ideales educativos de la Ilustración. En la actualidad es necesario hacer un esfuerzo para aproximar la educación a la cultura entendida ésta como “medida común de las cosas”. Sin ideales comunes, sin una *koiné*, la educación no es formalmente posible y todos los trabajos y esfuerzos realizados (incluidos los económicos para dotar de mayores recursos al sistema escolar) se encuentran condenados a un fracaso importante, si no absoluto. El “fracaso escolar” no es un fracaso del individuo, ni siquiera de la escuela, sino ante todo el malogro de la pretensión de educar en unos valores comunes vividos como vigentes. Sin una cultura común, la escuela está llamada a desaparecer; a su vez, la escuela tiene como misión asegurar su continuidad (la “reconstrucción de la experiencia social” de la que habla Dewey, esto es, la continuidad dentro de la tensión tradición-innovación).

En los últimos años se está poniendo un énfasis especial en la relación entre educación, economía y desarrollo y se hace por tres vías: bien reconociendo la contribución de la educación formal a un desarrollo humano sostenible (a través de la formación de ciudadanos conscientes, libres y cooperativos; Colom, 2000, pp. 89 y ss.), bien mediante el reconocimiento de las implicaciones económicas de la educación (en el campo de la llamada “economía de lo inmaterial”, “economía informal”, etc.; Levy et Jouyet, 2006), bien estimando la contribución de la educación (principalmente

de la formación científica, matemática y lingüística) al desarrollo científico y tecnológico de los países y de la humanidad en su conjunto (se ha subrayado esa íntima conexión en los últimos programas políticos de las elecciones francesas y de los EE. UU. de América y con renovado énfasis en el actual contexto de crisis económica).

La crisis cultural de la escuela tiene su origen y manifestación en dos momentos y formas diferentes. Primeramente, en el seno mismo de la cultura: en la postmodernidad no hay una sola cultura. Ésta ha significado siempre una visión y una memoria comunes de las cosas, aunque siempre vitales y por eso en relaciones de conflicto. Pero ahora, como ha diagnosticado Rodríguez Neira, el devenir cultural se produce en distintas direcciones, en dimensiones y órdenes diversos; falta, pues, esa mínima unidad que asegura la consistencia y la persistencia de unos ideales comunes (Neira, 1999). En segundo término, y como consecuencia de ello, se produce una transmisión perturbadora de las señales, signos y símbolos culturales a la escuela como institución abierta, subsistema abierto, a la sociedad. Recordando las palabras de Heidegger a propósito del pensar, podríamos preguntarnos qué queremos de-*sign*-ar hoy con la educación escolar, qué *significan* y simbolizan nuestras propuestas educativas, tanto en forma de objetivos, como de contenidos supuestamente culturales. Quizá nunca como ahora haya sido tan necesaria la función curricular de la selección-organización-síntesis significativo de los “contenidos” potencialmente educativos.

Esta crisis cultural que se manifiesta en ese “todo está sometido a un cambio total” que del que nos habla Rodríguez Neira (Neira, 1999: p. 19) pone en cuestión nuestro sistema de creencias acerca de tópicos tan relevantes como son el de la escuela como prestataria de un servicio público o de interés público, el de la confusión entre obligatoriedad y universalidad en ciertos niveles de la escolaridad, el de la educación básica (para todos) y el de los lugares y los tiempos en los que tiene y puede tener sentido esta educación, así llamada, básica, común o fundamental. En los próximos puntos trataremos estos problemas desde el supuesto de que es necesaria una nueva pedagogía.

3. LA ESCUELA Y SU FUTURO

El *Informe Faure, Aprender a ser*, publicado a principios de los años setenta, que puede ser considerado como el estudio de las constantes, problemáticas y estrategias a seguir para la educación del futuro, mantiene dos tesis fundamentales. Por un lado, se mantiene que en la educación en ese momento existen tres fenómenos nuevos, históricamente hablando (Faure, 1973, pp. 61-62):

1. La extensión de la educación considerada a escala planetaria tiende a preceder al nivel del desarrollo económico por primera vez en la historia de la humanidad.
2. La educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.
3. La aparición de contradicciones entre los productos de la educación y las necesidades sociales de manera que diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

Por otro lado, ante estos fenómenos, se advierten tendencias comunes frente a las actuales estructuras educativas. Estas tendencias son de cuatro tipos (Faure, 1973, pp. 69-72):

- Tendencias que pretenden reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas a las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico.
- Tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica. Tal es la preocupación de aquellos que, desde una perspectiva sociologista, mantienen que la educación es una variable dependiente de los cambios sociopolíticos.
- Tendencias que, bajo una perspectiva pedagógica, defienden que la educación debe ser un elemento causal en cada sociedad; pero como, en la práctica, es un factor directo de las contradicciones sociales, propugnan una desinstitucionalización de la educación y una desescolarización de la sociedad.
- Tendencias que reconocen que la relación escuela-sociedad no debe ser transitiva, sino recíproca, es decir, de verdadera interacción.

Ante esas posturas divergentes en torno a la posible reforma de la escuela, resulta innegable la dificultad de continuar el desarrollo de la educación por el campo trazado y al ritmo fijado en una época pasada. Empero, a pesar de esa evidencia, la escuela no ha encontrado en ese libro el nuevo camino y el ritmo conveniente.

En 1976 se publica en España *La educación en marcha* (UNESCO, 1976). Esta obra es un trabajo de compilación que, nuevamente bajo el patrocinio de la UNESCO, ofrece la posibilidad de continuar los estudios emprendidos en el informe *Aprender a ser*. Desde el punto de vista de nuestro objetivo, es suficiente decir ahora que en este nuevo trabajo se mantienen dos tesis fundamentales con respecto a la educación:

1. Por una parte, se afirma que el interés dedicado a la educación es mayor que nunca entre partidos, entre generaciones, entre grupos y es objeto de conflictos que han revestido muchas veces la dimensión de verdaderas tempestades políticas e ideológicas. Se ha convertido en uno de los temas preferidos de la crítica social, empírica y científica. En cualquier caso, se insiste en que todas estas formas de contestación -tácita o explícita, pacífica o violenta, reformadora o radical-, merecen en un concepto y otro ser tenidas en consideración al elaborar las políticas y las estrategias educacionales para los años y los decenios futuros (UNESCO, 1976, p. 83).
2. Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas en forma fragmentaria, sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Las reformas deben de ser holísticas y participativas. Esto es así, porque, para saber cómo modificar los fragmentos, es preciso conocer el conjunto del campo. Y asimismo, todo sistema que insista en facilitar servicios educativos a una población pasiva y toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales (UNESCO, 1976, p. 223; Huberman, 1973).

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, seguimos siendo testigos de reformas sobre la escuela como institución que, o son construcciones fragmentarias, o son construcciones que pretenden realizar una política educativa concreta de marcado carácter propagandista, es decir, se trata de estudios que definen y defienden estrategias a seguir para que la escuela cambie de acuerdo con los principios

ideológicos de un determinado grupo; de ahí que, como veremos más adelante, propugnen algunos una nueva construcción del sistema educativo.

Desde esa perspectiva, a finales de los setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales (Husén, 1979, p. 47):

1. La educación no puede ser identificada sólo con la escolarización.
2. La educación no ocurre en un vacío socioeconómico.

La correcta comprensión de estas dos tesis es lo que permite afirmar a Husén que la mayor parte de los libros que hablan sobre las crisis de la escuela se centran en la relación escuela-sociedad, y se olvidan de los problemas internos de la escuela (Husén, 1978, p.19 y Husén, 1988, p. 291). Incluso hoy podemos afirmar que la carencia más frecuente en los estudios acerca de la escuela es la reducción del problema a estudiar a la exclusiva consideración de una relación descriptiva. O sea, se considera la escuela como una institución que debe ser estudiada en función de los efectos que produce con independencia de nuestra decisión actual sobre ella, cuando la realidad es que la escuela produce unos efectos y no otros en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar en política educativa y en la intervención directa en el aula la conveniencia de ese efecto frente a otros. Y, por consiguiente, se hace imprescindible, además, un estudio crítico, normativo, de las razones que cada grupo da para defender su postura, buscado como exigencia empírica de verificación el grado de adecuación entre el efecto que queremos producir con la escuela defendida y el resultado pedagógico que se produce en el educando con esa forma de actuación escolar propuesta. Algo que la investigación actual reconoce como investigación del valor añadido de la escuela (Varios, 2009; Connor y otros, 2009; Gadsden, Davis y Artiles, 2009).

La cuestión fundamental no es primariamente si la sociedad produce estudiantes con una competencia formal justificativa del dinero gastado en las escuelas, sino si el dinero ha sido gastado de un modo tal que promueve el alcance de los objetivos educativos fundamentales. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas. Dicho esto, cabe formular la siguiente propuesta:

La escuela será pública y, o, privada, según el caso, por principio de libertad de enseñanza, por derechos reconocidos en la legislación, y por libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar (Tourinán, 1999, p.15).

Damos por supuesto que todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa, la desconcentración de funciones apoyada en el principio de

participación y gestión democrática y una cierta apertura hacia la desinstitucionalización de la educación propiciada por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares. Precisamente es dentro de este contexto en el que se ha planteado la pregunta de cuál es el futuro de la escuela. A principios de este siglo se preguntaba la OCDE sobre qué escuelas para el futuro. En efecto, después de reconocer las mutaciones que se han producido en los sistemas cultural, tecnológico, laboral, político y axiológico, es menester formular esta cuestión aun a sabiendas de que nos falta horizonte y que no disponemos de las herramientas necesarias para generar un nuevo modelo, más allá de un diagnóstico respecto del que existe un acuerdo prácticamente unánime⁷. Los riesgos que ahora se ciernen sobre el sistema educativo superan con mucho el que Luhman (1996, pp. 123 y siguientes) denomina “umbral de catástrofe” y amenazan las condiciones de subsistencia y supervivencia de los sujetos dentro de un sistema educativo abierto y eficaz para todos⁸. Para prevenir esta catástrofe (esta vuelta atrás en las pretensiones históricas respecto del sistema educativo) plantea la OCDE seis posibles escenarios en el futuro de la escuela reductibles a tres: escenario de un “status quo extrapolado” (con ese crecimiento de las variables patentes), escenarios desescolarizadores y escenarios de re-escolarización. Dentro de estos últimos se contempla la posibilidad del “éxodo del profesor” (manifiesto en los fenómenos que, cerca de nosotros, han investigado Esteve, Vera y otros autores) y “la fusión nuclear del sistema” (OECD, 2001, cap. 3, pp. 77 y siguientes). Cada uno de estos escenarios incluye e implica diferentes actitudes y expectativas sobre la escuela, metas y funciones asignadas a ésta, organización y estructuras propias, así como sendas dimensiones geopolíticas (un sentido propio del espacio escolar) y una concepción singular acerca de los profesores. Ocho años después de esta publicación, se siguen cumpliendo estos pronósticos acerca de las actitudes y expectativas sociales acerca de la escuela, sobre todo en lo relativo a la pérdida de satisfacción pública acerca de la educación escolar y de la declinación de los estándares escolares (Ibíd., pp. 94-97).

4. PREGUNTAS PERMANENTES Y RESPUESTAS CAMBIANTES

El significado del concepto de cambio parece indicar siempre que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí, acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque que la tarea fundamental de toda educación, de la educación sin adjetivos, es la formación integral de la persona. (Pérez Juste, 2005, p. 391).

⁷ Cfr.: Sarramona (2000) *El futuro de la escuela*, donde se identifican seis cambios que han afectado directamente a la escuela: los operados en la familia, la multiplicidad de fuentes informativas, la globalización, el pluralismo, los cambios en el mundo del trabajo y la pérdida de los valores tradicionales de referencia.

⁸ Luhman, cap. 3 en Giddens, Bauman, Luhman y Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad*.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (Tourrián, 2006a y 2007).

Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de “su” verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004a y 2004b).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la sensibilidad o deferencia como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005, p. 43). Porque, encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos, significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves, tanto para las personas, como para el conjunto de la sociedad (Ortega, *ibíd*, *ibíd*). Parece absolutamente necesario que el currículum escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran el ser y existir de la persona proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, musical y audio-visual-virtual) y experiencia (histórico-social, natural, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, artística y trascendental), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Tourrián, 2004b; Ibáñez-Martín, 2008; Tourrián y Alonso, 1999).

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en nuestra educación es acorde con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial (Tourrián, 2006b y 2006c). Educación integral quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. Educación personal quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales-singulares” de realización de la existencia con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. Educación patrimonial quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso patrimonial de la

formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal y construya con ella su proyecto de vida y su formación.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico de la escuela que nos obliga a pensar en términos de estrategias de convergencia para la educación respecto del sentido y función de la escuela. Lo que permanece es la tarea de educar. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo. Esto es así porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con sentido integral, personal y patrimonial en un entorno social, cultural y personal diverso. Pero también es así porque la educación es un elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para lograr personas autónomas capaces de ejercer, defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en la tarea y en el resultado de la acción escolar. Las circunstancias actuales no son las de los dos siglos pasados en los que se construyó la escuela “actual”. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido definido (Tourrián, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela, estado y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los procesos no formales e informales de intervención educativa, junto con los formales.

Las preguntas permanentes sobre el futuro de la escuela en relación con la educación se encuadran en cuestiones relativas a (<http://www.ateiamerica.com/pages/eduvalores.htm>):

- Cómo diferenciar los propósitos educativos de la escuela de los propios de la familia y otras organizaciones
- Cuál es la edad oportuna para una selección en los niveles escolares
- Cómo distribuir las fuentes de financiación entre los diversos niveles
- Cómo preparar el sistema educativo para una autoevaluación y autorrenovación
- Cómo reformar gobierno y administración del sistema educativo en orden a mejorar la adquisición de metas genuinamente educativas
- Cómo puede ser mantenido un pluralismo en educación que ofrezca reales opciones a los padres
- Hacia dónde orientamos preferentemente la investigación en educación en el ámbito de los valores
- Cuáles son las prioridades en la escuela desde el punto de vista del sentido axiológico
- Qué responsabilidad tienen los profesionales de la educación en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista
- Cómo distinguir lo permanente y lo cambiante en la educación
- Qué valores pueden fundamentar la educación y la convivencia en la escuela en las sociedades occidentales abiertas, democráticas y pluralistas
- ¿Más educación para más personas quiere decir la misma para todos y al mismo nivel?
- ¿Organizar democráticamente quiere decir que todos somos iguales y no hay líderes y todos tenemos la misma competencia?
- ¿Transmitir ideales democráticos quiere decir que lo haremos a cualquier precio?
- ¿Formar el sentido de lo social es compatible con el respeto a la diversidad? ¿Es problema de una asignatura, una responsabilidad compartida o una competencia general de la educación?
- Qué valores deben fundamentar una educación para la diversidad y la identidad
- Qué modelos de formación para la convivencia y el respeto al otro en la escuela
- ¿Qué sentido educativo y pedagógico tiene la experiencia virtual?
- ¿Qué problemas nuevos implica la integración de la relación sociedad de la información-escuela-sociedad del conocimiento?
- ¿Qué problemas son emergentes en la educación en relación con la escuela.
- En fin, ¿qué hace estar a la escuela a la altura de los tiempos?

Las respuestas cambiantes son susceptibles de ser agrupadas, sin caer en estereotipos, en posturas a las que apuntan las tendencias:

1. Desde una postura más conservadora las soluciones a estas cuestiones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la excelencia y el esfuerzo porque se advierte:

- Un deterioro del trabajo intelectual, a causa de un excesivo énfasis en objetivos afectivos y en el desarrollo social.
 - Una falta de atención a los superdotados como consecuencia de la aceptación de un dogmático igualitarismo.
2. Desde una postura neorrousseauiana, proclive la desescolarización y en el mejor de los casos a la desinstitucionalización, las soluciones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la convicción de que la escuela es:
- Un instrumento opresivo y monopolístico tanto en los países capitalistas como socialistas.
 - Un instrumento de manipulación movido por la oferta y la demanda.
 - Un aparato de reproducción de la ideología dominante en la sociedad.
 - Una manera poco flexible de arbitrar soluciones para la diversidad de posibilidades de aprendizaje de calidad.
3. Desde una postura humanista, para quien la escuela debe centrarse en la satisfacción de las necesidades inmediatas y, por consiguiente, ajustar al estudiante a un entorno físico, social, político, económico e intelectual con un mínimo de distorsiones de las expectativas sociales, la solución de tendencia en este caso, bajo la forma de movimiento de escuelas eficaces (procesos de calidad) o bien bajo la forma de movimiento de mejora de la escuela (círculos de calidad y capital humano), es criticar en la escuela:
- Su adherencia formal a reglas que los elementos personales de la institución –estudiantes, profesores y administradores- no desean.
 - El incremento de la distancia social entre los diversos estamentos del sistema y progresivo aumento de la falta de sentido de comunidad.
 - La expresión de las relaciones entre estamentos en términos de autoridad (poder) más que en términos de logro de metas comunes.
 - Las motivaciones del sistema por recursos extrínsecos de logro y de evitación del fracaso, más que por el sentido del trabajo y por el aprecio a la formación.

Una buena parte de este exceso de problematicidad se explica desde el desfase existente entre las metas del sistema escolar, estructuradas horizontalmente, y la regulación de dicho sistema, estructurado verticalmente. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es solo que el fin el que se fraccione hasta resultar irreconocible en algunos niveles, por ejemplo respecto de la participación en las cuotas temporales sobre el currículo, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- parece tener sus propios fines y contemplar los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán

integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

El resultado equilibrado, aún no conseguido, no procederá de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes, un problema todavía hoy sin resolver.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento que, transformado en saber, convierte el capital humano en un bien capaz de impulsar el desarrollo para todos. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca y de manera incontestable en nuestra sociedad, en la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de “adaptarse” a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas. Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos actuales y futuros.

Desde el clásico mito griego de Procrustes, que resolvía la diversidad en una hipotética cama que permitía seccionar o estirar los cuerpos que sobrepasaran o no alcanzaran las dimensiones determinadas por la misma, hasta las posiciones actuales, sólidamente construidas desde planteamientos rigurosos, hemos recorrido un camino que impide razonablemente defender posiciones puramente pasionales y subjetivas en torno a la diversidad. La individualización pedagógica y la personalización educativa, junto con la socialización condensan los diversos postulados que en círculos culturales de la educación han venido definiéndose como componentes fundamentales de la educación integral, personal y patrimonial frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos.

Desde el punto de vista técnico, el debate sobre la organización de grupos escolares y la homogeneidad del agrupamiento de alumnos ha aportado otras perspectivas de rigor al debate de “la diversidad” (de “las diferencias” para otros), pues nos ha obligado a reparar en el hecho de que la variabilidad intra-grupo en clase es superior a la variabilidad inter-grupo, haciendo de las diferencias, no sólo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad de crear escuelas mixtas y escuelas diferenciadas.

En el ámbito de la educación, todos somos conscientes del debate que se ha planteado recientemente a nivel social. Junto con la polémica de las “humanidades” y la cuestión de “la escuela pública-escuela privada”, asistimos aún hoy al debate de la escuela

cívica y de la escuela comprensiva, cuyo aspecto más significativo se corresponde con la cuestión de la formación para el desarrollo cívico y de la homogeneidad-diversidad curricular en la secundaria.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación. En cualquier caso, parece obvio que, en nuestros días, la escuela tiene unas funciones específicas que la hacen merecedora del carácter institucional; ahora bien, el profesional de la educación ha de resolver de forma conveniente tres antinomias que la situación descrita plantea: burocratización y centralización versus descentralización de la educación; integración de la educación y la vida laboral en el trabajo; unidad versus diversidad en las expectativas educativas (Sarramona, 2002).

5. PRESUPUESTOS PEDAGÓGICOS DE LA DESCENTRALIZACIÓN

La descentralización educativa es un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. Puede existir desconcentración de funciones en una organización fuertemente centralizada. Precisamente por eso, la descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión.

Es preciso denunciar el error simplista de identificar descentralización con buena educación y centralización con mala educación. Puede haber educación de calidad en sistemas centralizados, y viceversa. La centralización y la descentralización educativas buscan la consecución de educación de calidad, pero hay una clara diversidad de criterios respecto del modo de organizarse para esa meta en cada tipo de sistemas. La descentralización educativa establece su significación para la educación en relación con tres conceptos polisémicos y de raigambre: el concepto de libertad de enseñanza, el concepto de democratización y el concepto de autonomía escolar.

La libertad de enseñanza es uno de los conceptos que se presupone en la descentralización educativa. El problema primero de la descentralización es el reparto político de competencias; pero el objetivo fundamental del reparto es el mejor y más eficaz ejercicio del Derecho a la Educación, cuya expresión más genuina es la libertad de enseñanza en su triple acepción: libertad de elección, libertad de creación, libertad de cátedra.

No es este el lugar adecuado para repetir una doctrina pedagógica consolidada. Es suficiente para nosotros recordar que la plasmación de libertades concretas en torno al derecho a la educación ha establecido unos lugares comunes de discusión con respuestas diversas (Tourrián, 1996 y 2008a):

- La libertad de elección centra la polémica en torno a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. El debate pedagógico acentúa, no la financiación de la enseñanza, sino la fuerza moral de la segunda oportunidad de educación (ya sea esta la educación de adultos, para los que no pudieron asistir a la escuela, ya sea esta la continuidad y la promoción escolar por niveles).

- La libertad de creación establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de escuela pública y escuela privada. El debate pedagógico ha enfatizado la necesidad de asistir a centros pedagógicamente programados como manifestación genuina del derecho a la educación por encima de la relación del centro con quien la financie.
- La libertad de cátedra establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de pluralismo en el centro o pluralismo de centros. El debate pedagógico ha enfatizado en este caso la atención a la condición de experto en la tarea educativa.

Libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra son presupuestos de la descentralización porque son manifestaciones probadas del ejercicio del derecho a la educación que pretende ser mejor realizado en estas propuestas. La reflexión de conjunto sobre estas manifestaciones del derecho a la educación nos lleva a defender tres connotaciones particulares desde el punto de vista de la descentralización: la diferencia entre derechos y libertades; la condición de profesional experto en educación; el compromiso profesional del educador hacia la sociedad pluralista.

La democratización es otro presupuesto de la descentralización educativa. El problema al que aboca la descentralización, cuando se ejerce el derecho de la educación en democracia, es la extensión de la educación a todos los ciudadanos, la organización democrática de la educación y la transmisión de los ideales democráticos. La democratización es un postulado básico de la descentralización, porque la educación descentralizada se organiza para desarrollar el derecho a la educación como un derecho de agentes personales que participan en su propio desarrollo y como derecho social. La reflexión de conjunto sobre las manifestaciones de la educación como derecho social exige la observancia de dos condiciones particulares que, desde el punto de vista de la descentralización, constituyen una propuesta aceptada: la participación como instrumento de descentralización y la profesionalización en el sistema como garantía de continuidad.

Todos los modelos de organización participativa suponen la existencia dicotómica de ámbitos de responsabilidad y órganos de participación, más o menos incardinados en la estructura y la realización de funciones. La ordenación de los niveles de decisión puede y debe sistematizarse (dicho sea de paso, en España no se contempla todavía como subsistema de descentralización a la Administración local y en la práctica, a pesar de lo que sea razonable y aconsejable, no ha alcanzado una operatividad digna de mención).

Una consecuencia directa del significado de la democratización es la defensa de la autonomía escolar que, a su vez, da contenido al significado profundo de la descentralización. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones. Legalmente no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados -padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad- en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa.

En la actualidad, sigue siendo vigente que el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda lúcida y serena de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Si esta propuesta es correcta, parece incuestionable, en consecuencia, que el avance en el reconocimiento de la descentralización reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás, so pena de incurrir en función suplantadora.

Una consecuencia directa de la defensa de la autonomía escolar y de la democratización es la acentuación de la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo, a la que se ha hecho referencia previamente. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema, siempre tendentes a buscar un equilibrio y compatibilidad entre calidad, libertad y equidad. La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local; sobre todo en temas tales como la educación de adultos, la de la tercera edad, la educación sanitaria y vial, la educación para la convivencia y la ciudadanía, etc.

6. SERVICIO PÚBLICO, ESCUELA PÚBLICA Y DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA

Como acabamos de ver, y de nuevo emergerá más adelante al examinar los resultados escolares, una de las contraposiciones en las políticas escolares es la de “escuela pública” contra (*versus*) “escuela privada”. Resulta, pues, necesario precisar el concepto de servicio público desde una perspectiva jurídica. Según la doctrina del Derecho Administrativo (aquí a través de Villar Palasí y Martín-Retortillo), con la expresión “servicio público” nos referimos a los servicios prestados por el Estado en virtud de su carácter esencial para la comunidad. En consecuencia, le corresponde a la Administración ejercer un poder regulador, de control, sobre dichos servicios sometiéndoles a un régimen jurídico propio, el del derecho administrativo.

La existencia de un servicio público exige que la actividad prestada tenga garantizada su continuidad, universalidad e igualdad con el objeto de que quede asegurado su acceso y disfrute en condiciones regulares y de calidad; ése es el papel de la Administración. Sin embargo, y más allá del aseguramiento de esa prestación, la titularidad del servicio no tiene por qué corresponder a la propia Administración en régimen de monopolio. Consecuentemente, existen dos tipos de servicio público: el propio que, creado por el Estado, se presta directamente por él o por terceros en régimen de concesión administrativa; y el impropio que, aunque no atribuido al Estado, observa en su ejercicio las notas propias de toda actividad reglada. En el caso de la educación escolar estamos en el caso de un servicio público propio cuyo

ejercicio puede prestarse, bien por el propio Estado, bien por terceros en régimen de concesión administrativa (a su vez, las iniciativas de la educación en casa podrían inscribirse en el ámbito de un servicio público impropio o virtual).

La terminología relativa a la institución escolar encierra no pocas ambivalencias y falsas identidades. Como se acaba de ver, el concepto de “servicio público” (y el relacionado “servicio de interés público”) permite sendas interpretaciones en cuanto a su desarrollo. En paralelo, podemos encontrar dos sentidos en la expresión “escuela pública”; si por “pública” quisiéramos decir aquella escuela que presta un servicio público, cabría concluir que toda escuela es escuela pública. Sin embargo, existe otra idea acerca de la escuela pública que quiere significar una oposición a la escuela privada. En España esta cuestión ha dado lugar a la contraposición “escuela pública - escuela privada” y a la controversia de “la doble red”. En términos históricos, la escuela pública es deudora, de modo muy significativo, de la *common school* americana y de la obra y del pensamiento políticos de Horace Mann en el Massachusetts de 1830⁹. Para Mann el currículo de la *common school* habría de ser la manifestación de un esfuerzo deliberado por crear en todos los niños y jóvenes de la nación un conjunto de actitudes, lealtades y valores bajo la dirección central del Estado. Algunos objetivos fundamentales de esta *common school* eran la creación de una identidad nacional y de una formación moral de los futuros ciudadanos¹⁰; el fruto de la acción educativa debería ser la creación de un clima de armonía social.

Contrariamente a lo que la expresión *common school* parece querer significar en cuanto a un currículo y a un programa (de contenidos) unitario, y por ello posiblemente sobrecargado, lo común en este ideal de escuela es el basarse en unos ideales básicos y orientarse hacia unas pocas, pero ambiciosas, metas comunes. Más al fondo todavía de la cuestión, este ideal de escuela pretende resolver el problema, de “cuánta diversidad y posibilidad de elección es posible admitir sin menoscabar la unidad social y nacional” (p. 18). Este problema, directamente relacionado con el de la historia de la educación progresiva y de la educación religiosa en Norteamérica, conoció sus momentos más críticos antes de la guerra civil, esto es, cuando se estaba construyendo decisivamente su identidad nacional, pero todavía se mantiene vigente en la actualidad¹¹. Al proclamar estos ideales Horace Mann y sus seguidores eran fieles, desde luego, al pensamiento genuinamente americano (Jefferson), pero eran básicamente deudoras de las teorías políticas del pensamiento ilustrado europeo que legitimaban la creación de un sistema educativo universal para moldear a los nuevos ciudadanos.

El problema se proyecta en distintas dimensiones, incluida la de la libertad de creación y de elección de escuelas por parte de la iniciativa social y de los padres; también de la efectiva autonomía pedagógica de los centros educativos. El punto crítico de la cuestión radica en si deben existir “escuelas diferentes” (y, en su caso, en qué medida

⁹ Este político, al que se le ha identificado como el “Padre de la Educación Americana”, con una peculiar escolarización mezcla de una autoeducación y de una asistencia mínima e irregular, de unas pocas semanas al año, a la escuela, ocupó el puesto de Secretario de Educación y fue autor de numerosos escritos en los que abogaba por la unión solidaria entre educación, libertad y gobierno republicano.

¹⁰ Glenn, *El mito de la escuela pública*, pp. 18-19.

¹¹ Sobre la evolución del movimiento de la educación progresiva en Norteamérica, véase: Cremin, *La transformación de la Escuela*.

pueden y deben serlo) como presupuesto para la efectiva posibilidad de elección de los padres¹². Esa elección sería la consecuencia del reconocimiento del pluralismo, al mismo tiempo que recurso para estimular una diversidad enriquecedora. Sobre esta cuestión reclama Gimeno Sacristán que se distinga entre cuatro tipos de escuelas: la dominante, la escuela a la medida de grupos sociales estratificados, las que denomina “escuelas singulares” y las escuelas homogéneas entre sí con pluralidad y participación social (Gimeno,1999: pp. 310-311); a juicio de Gimeno sólo los dos últimos tipos cumplen justamente con las exigencias de una escuela no estratificadora. La dificultad reside, por una parte, en cuál sea la medida de la homogeneidad (según la tradición norteamericana de la *common school* bastaría con que lo fuera respecto de los principios políticos de la escuela) y en qué medida eso que le es propio, que no es igual en las escuelas singulares y homogéneas, se traduce en consecuencias curriculares;

Se han advertidos riesgos sociales en un currículo diferenciado: el lenguaje favorable a la diversificación del currículum es una puerta abierta por la que podría colarse la desigualdad [social]¹³.

Desde luego, no resulta fácil alcanzar un punto de equilibrio entre currículo común y currículo diferenciado sin caer en los extremos de la absorción totalizadora por parte del Estado o de la segmentación social. Ahora bien, en una sociedad al mismo tiempo menos homogénea y más compleja como la actual, los sistemas educativos deben incluir una mayor diferenciación interna, una mejor “adaptación” a las diferencias ambientales y un acuerdo básico sobre sus metas y prioridades¹⁴. Las estrategias educativas de los sistemas educativos eficaces se basan en la diferenciación entre y, sobre todo, dentro de las escuelas, en la innovación, en la regulación de las contingencias y en las decisiones autónomas. Precisamente para mantener una buena salud y una adecuada homogeneidad del sistema educativo es necesaria la diferenciación e innovación en su seno; con ello se hace justicia a las teorías clásicas de la sociología de la educación, como la de Durkheim, que requería, al mismo tiempo, un impulso por parte del Estado de la homogeneidad y de la diferenciación en la educación. En otras palabras: sólo los sistemas educativos diferenciados y armonizados darán respuestas inteligentes a las fuertes incertidumbres que les afectan. La negación de la autonomía pedagógica respecto de la política conducirá de otro modo a su ineficacia lo que a la postre dará lugar a un sistema más disgregador y excluyente. Sin incurrir en la tentación del “eficientismo” pedagógico, es menester denunciar los riesgos de la situación actual de un sistema educativo que por ineficaz corre el riesgo de retornar a su antiguo carácter dual y excluyente¹⁵.

¹² En España debería impulsarse con mayor fuerza la autonomía de los centros educativos tal como se estipula en el art. 27.6 CE 78 y de acuerdo con las SS TT CC en relación con el derecho a la educación.

¹³ Gimeno, p. 312 (corchetes añadidos) Estima el autor que, depurado de sus riesgos y abusos, un currículo común desarrollado con libertad crea las bases para la igualdad y tolera las diferencias cualitativas.

¹⁴ Esa “adaptación” debe entenderse, más como “equilibración” (en el sentido que le diera a este término Piaget en *Biología y Conocimiento*) que como solución de equilibrio final. Los sistemas educativos no pueden ser adaptativo, entre otros motivos, porque su propia intervención sobre un más amplio sistema social modifica a éste.

¹⁵ Conviene tener presente el pensamiento de autores como Luzuriaga sobre “la escuela pública” y “la escuela nueva pública”. Cfr.: Luzuriaga *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada., así como el extenso y documentado prólogo de Lozano Seijas.

7. UNA EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD PARA TODOS COMO META DEL SISTEMA EDUCATIVO. LOS PROBLEMAS DE LA UNIVERSALIDAD, LA OBLIGATORIEDAD, LA ESCOLARIDAD Y LA EDUCACIÓN EN CASA

Las declaraciones y propuestas de organismos internacionales de los últimos años están poniendo el acento en la necesidad de brindar una igualdad de oportunidades en términos de una educación para todos. Esta “educación para todos”, cifrada como meta de los sistemas educativos, debe entenderse sin exclusiones, sobre todo respecto de aquellas poblaciones incorporadas más tardíamente al sistema educativo: la población de educación preescolar o infantil, niñas en la educación secundaria, niños y jóvenes con minusvalías intelectuales y adultos deficientemente alfabetizados (en el doble sentido del término, de quienes carecieron de una alfabetización lecto-escritora y de los que requieren una nueva alfabetización).

Este programa educativo de la educación básica de calidad para todos está suscrito por organismos internacionales (PNUD, UNESCO, OIT, OCDE, etc.) que han incluido el logro de unos mínimos de prestación de servicios educativos dentro de los Objetivos del Nuevo Milenio (ONM). Solo una educación mínima de calidad para todos asegura la consistencia social y nos previene de los riesgos, mucho más acentuados en el actual escenario de la interdependencia mundial, de una ruptura del equilibrio social. El problema sigue siendo el de cómo armonizar calidad y equidad en el sistema educativo; debemos anteponer esta cuestión a la visión algo estrecha de la evaluación de los sistemas educativos en relación con los rendimientos de los estudiantes¹⁶. Este enfoque es más sensible a los enfoques productivos aplicados a la educación que a la proximidad entre escuela y ocio (*scholé*). Por virtud de esa interdependencia, no solo se reconoce la existencia de “Estados frágiles”, como lo hace el Banco Mundial (y uno de los factores y exponentes de esa fragilidad es la de sus sistemas educativos), sino que esa fragilidad afecta al logro de los ONM y, en suma, al propio status del desarrollo mundial. El Banco Mundial, que considera que la educación y la formación son condiciones de posibilidad para el desarrollo global, ha identificado seis temas estratégicos para dar satisfacción a las metas globales: la situación de los países más pobres, la de los estados frágiles y en situación de post-conflicto, la de los países con rentas medianas, la preservación de los bienes públicos globales (agua, salud básica, etc.), la situación de los países árabes y, por fin, el tema del aprendizaje y el conocimiento compartidos a escala global¹⁷. Se reconoce, por lo tanto, la interdependencia de los sistemas educativos a escala planetaria.

Lo que está en juego es el principio mismo del aprender; el aprendizaje que se requiere hoy y hacia el mañana es un aprender “lo básico”, en profundidad, autónomo y con otros (y puesto a disposición de otros), y un aprender con sentido, finalista. La pregunta sobre la consistencia de lo básico en educación es tan antigua como los más viejos textos sobre la educación; tiene una tradición más que doblemente milenaria y

¹⁶ Los propios informes del PISA procuran ir más allá cuando afirman que estos estudios constituyen una oportunidad única para examinar cómo la estructura escolar (incluyendo la agrupación de los estudiantes, la segregación escolar, la dirección y financiación y el clima institucional) satisfacen esa doble meta de la calidad y la equidad. Cfr.: OECD, *Schools factors related with quality and equity. Results from PISA 2000*, p. 3.

¹⁷ Banco Mundial (2007) *Una globalización incluyente y sostenible*. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:21504898~isCURL:Y~pagePK:34370~piPK:42770~theSitePK:4607.00.html> (Acceso: 30 de abril de 2009).

se ha mantenido viva a lo largo de todo el siglo pasado cuestionando cuál es el conocimiento más valioso en educación (NSSE, 1908, pp. 12 y ss.).

La educación construye el futuro, la escuela prepara para ese futuro. De aquí que la escuela y los supuestos pedagógicos en los que se apoya deban superar, tanto la tentación, denunciada por Ortega y Gasset, del anacronismo constitutivo de la pedagogía, como el presentismo psico y sociológico. Hargreaves y Shirley (2009) han denunciado los riesgos del presentismo en educación, sobre todo en sus dos formas más duras; distinguen estos autores sendos presentismos endémicos, adaptativo y adictivo al tiempo que sostienen los riesgos que estos dos últimos tipos están teniendo en los movimientos de los estándares y de la *accountability*. También, pues, en este sentido, debe mantenerse el sentido proyectivo de toda propuesta educativa; o bien, en términos de Wiener (1969), habría que recuperar esa doble mirada de la educación (como anfisbena), por una parte enraizada en la cultura heredada y por otra abierta a, creadora de futuro.

Mantenemos la hipótesis de la que la nueva sociedad requiere una nueva escuela que ha de construirse desde unos supuestos pedagógicos distintos. Estos presupuestos afectan a aspectos tan distintos como la construcción del sujeto y de la comunidad, las nuevas representaciones y valores acerca del mundo y de la sociedad, y la consistencia y la duración del tiempo en la educación y la cultura; pero también afecta a nuestro conocimiento acerca del conocimiento, de cómo piensa-y-actúa el hombre. En los últimos años se ha desarrollado un nuevo interés acerca de los cambios acerca del aprendizaje (desde el artificial hasta el humano) como consecuencia del desarrollo tecnológico y de las investigaciones sobre el “(¿dis?)continuo cerebro-mente-lenguaje”. Los cambios propuestos son de tal magnitud que lo que sabemos hoy acerca del cerebro requiere la puesta en cuestión de nuestras creencias acerca del aprendizaje y finalmente sobre las prácticas educativas. La neurociencia provoca inseguridad en nuestras convicciones acerca de la existencia del yo, de la realidad externa o de la libertad y autonomía¹⁸.

Estos estudios vuelven a plantear, con una nueva mirada, viejos problemas filosóficos como el de la relación entre el determinismo y la libertad en la conducta humana y el de la existencia y consistencia de la conciencia y la duración en nuestro tiempo vital. Estas inveteradas cuestiones pugnan por su actualidad y por ello acaso no resulte totalmente justa la apreciación de la OCDE cuando afirma que la pedagogía es hoy una disciplina precientífica basada en los fundamentos de la psicología, la filosofía y en la sociología (OECD, 2002). Ahora bien, si consideramos que la escuela no es sólo una construcción social, sino también una organización que supone teorías y modelos de aprendizaje humano, resulta evidente que deben someterse a revisión creencias y prácticas, por más arraigadas que estén, acerca de temas y decisiones tan importantes como los tiempos y espacios escolares, la identidad del sujeto, el aprendizaje social, el aprendizaje simulado, el aprender a tomar decisiones, la estimulación educativa, el papel de la razón y la emoción en el “éxito” y el “fracaso” escolares, etc.¹⁹.

¹⁸ Rubia, *The brain: Recent advances in neuroscience. El cerebro: Avances recientes en neurociencia*, pp. 16 y 98 (se trata de una publicación bilingüe; todos sus textos, excepto el prólogo, aparecen en las dos versiones, inglesa y española).

¹⁹ Algunos de estos puntos candentes fueron objeto de estudio en el XXIV SITE sobre “Las emociones y la formación de la identidad humana”. Vid.: García Carrasco, Asensio, Núñez Cubero y Larrosa. *La*

¿Educación obligatoria o escolaridad obligatoria?

Tal como se ha señalado previamente, se ha impuesto una visión reduccionista de la educación, confundiendo su efectivo ejercicio, como derecho básico, con el de su práctica en términos de escolaridad obligatoria. Las críticas a una escolaridad compulsiva se han realizado desde distintas perspectivas. La más radical arranca de la creencia de que la escuela es perjudicial para la salud educativa y propugna una suerte de “némesis escolar”; es conocida la crítica de Illich cuando afirma que el saber, la salud y otros bienes quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes (Illich, 1977). Se critica aquí la presunta mejora de los sistemas educativos concebida como expansión institucional, como crecimiento de la escolaridad y de las escuelas. Esta crítica nos lleva a cuestionar cuál es la finalidad misma de la escuela, si la de escolarizar o la de educar, digamos, la de coeducar con otras instituciones y agencias educativas, principalmente con la familia, y ello dentro de la sociedad educadora, esto es, de una educación que procede “a lo ancho de la vida” (Vázquez, 2003).

La escolaridad obligatoria, constreñida dentro de límites temporales fijados por la administración pública, debe ser objeto de revisión a la luz del concepto de educación permanente, revisado hoy en términos de aprendizaje y educación a lo largo de toda la vida. La educación básica, en sus diferentes expresiones (incluidas la educación básica de adultos, la educación superior básica,...), presenta diversas formas, y no todas ellas han de tener la forma de una escolarización obligatoria y continuada dentro de unos límites prefijados. Este enfoque compulsivo puede entrar en colisión con el derecho a una educación justa y permanente de calidad. Se dice “justa” porque ha de darse dentro de ciertos límites en cuya fijación participa el principio de la autonomía del sujeto. Si observamos de nuevo el paralelismo entre servicios de salud y servicios educativos, cabría plantearse también a propósito de éstos el papel de la autodeterminación del sujeto y su contribución a la calidad de vida y de la felicidad personal, tal como se ha hecho a propósito de las medidas de calidad de vida en la salud²⁰. ¿Educación a lo largo de toda la vida durante toda la vida y de forma sistemática y escolarizada?

Una tercera postura crítica respecto de la escolarización obligatoria, que no de la educación obligatoria, ha tomado cuerpo bajo la fórmula de la educación en el hogar (con distintos nombres como “educación en casa”, “enseñanza doméstica”, y hasta el contradictorio de la *homeschool*). Este movimiento ha adquirido una dimensión organizada, está presente en distintos países y cuenta con sitios oficiales en la red y con abundantes publicaciones. Falto de una regulación jurídica en España, se han producido resoluciones distintas en diferentes Comunidades Autónomas, entre ellas varias dictadas por Fiscalías del Menor en las que no se han encontrado ilícitos por falta de escolarización formal siempre que no se haya observado abandono doloso, ni

vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana. En este campo, una pedagogía “científica” tiene mucho que aprender de la neurobiología actual.

²⁰ Brock, D. (2004) Medidas de la calidad de vida en el cuidado de la salud y de la ética médica. Cap. V en Nussbaum y Sen (Comps.) *La calidad de vida.* Sobre el derecho a negarse a recibir tratamiento médico (y que, analógicamente, podría predicarse respecto del tratamiento educativo más allá de la educación básica), véanse las pp. 158-159.

falta de las obligaciones de atención a los menores. Resulta necesaria una unificación de doctrina en este punto, así como la fijación de unas garantías mínimas de sistematización y control en relación con la función de la acreditación de los resultados educativos²¹. No se puede olvidar que la educación en el hogar es el antecedente mismo de la educación escolar, pero ahora se plantea como alternativa a un sistema escolar muy formalizado, que algunos consideran en crisis.

Desde una perspectiva teórica, en fin, se encuentra la postura de quienes critican los supuestos antropto-tecnológicos de la institución y de la acción escolares. La doctrina más elaborada se ha dado por autores, como Mierieu (2003), quienes critican la concepción de la educación (para nosotros de la educación escolar) como fabricación. Esta idea de la educación como construcción humana está en los ideales mismos de la *paideia*, pero ha adquirido unos perfiles críticos en términos de construcción artificial (la tecnología es una construcción de artefactos, se nos ha dicho), de una fabricación del hombre por el hombre. En el límite, estaríamos ante el ejercicio, efectivo desde luego, de un principio de dominación, de una eficaz tentación totalitaria, se implica aquí la cuestión de los límites éticos de la acción tecnológica, que desde antiguo ha sido objeto de estudio, entre nosotros otros especialistas de la acción moral, por Escámez (1986).

Todas estas críticas deben hacer pensar de nuevo el sentido propio de la escuela, sus finalidades, formas de organización y de cooperación con otras instituciones y organizaciones educativas. Además, deberá plantearse el papel educativo de la escuela y su situación en la sociedad de la información y del conocimiento, cuestión, que, por su relevancia, merece un tratamiento aparte.

¿Cuál es la función de la escuela? El papel de la escuela en la sociedad actual.

El desarrollo de la sociedad, la exigencia de quienes reclaman un nuevo contrato entre Familia, Escuela y Sociedad civil, así como el reconocimiento de hecho de un cierto fracaso en el dominio de una cultura básica al concluir los estudios obligatorios, lleva a plantearse esta doble pregunta de cuál es la función sustantiva de la educación escolar y de ha de consistir el papel de la escuela en la que Esteve (2003) ha llamado “tercera revolución educativa”.

Tres posibilidades se nos presentan para dar cuenta de la función principal de la Escuela. En primer lugar, la socializadora; la sociología de la educación se ha referido a la educación como un proceso de socialización secundaria o especializada y así ha justificado el nacimiento de la escuela como resultado de un proceso progresivo de especialización del conocimiento. En la actualidad, el problema de la socialización conoce nuevos argumentos vinculados con la “urbanización” de las formas de vida, la falta de relaciones de contacto entre iguales y desiguales y con la emergencia de otras formas de socialización (virtual, existencia de “redes de ayuda”, etc.). En consecuencia, cabe proponer que la Escuela debe seguir proponiéndose la función de una socialización, por así decirlo, real por ser un espacio en el que fluyen y se

²¹ Faltan estudios pedagógicos sistemáticos sobre la evaluación de resultados de esta modalidad educativa, si bien existe alguno desde una perspectiva sociológica; cfr. Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001) *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 256 y siguientes. Véase: http://www.fundacio.lacaixa.es/estudiossociales/coleccion2_es.html. (Acceso: 30 de abril de 2009).

estimulan relaciones de solidaridad efectiva y de cooperación. De hecho, una de las críticas más fundadas a las experiencias más radicales de “la escuela en casa” apunta a los déficits de socialización, lo que ha llevado a sus practicantes a estimular la participación de sus hijos en experiencias sociales más allá de las estrictamente familiares.

Las otras dos alternativas, la de la función instructiva y la definitivamente educadora se recoge frecuentemente en forma de pregunta disyuntiva: ¿ha de educar la escuela o ha de perseguir (“simplemente”) el logro de la función instructiva? La respuesta final a esta cuestión es la misma, ya partamos del concepto de instrucción (como formación cultural, intelectual y moral), ya nos planteemos si la escuela puede dejar de educar, quiéralo o no, aunque sea con el riesgo de llegar a la des-educación. En términos de la acción de los educadores ya decía Dewey que los profesores que manifiestan que carecen de objetivos educativos, simplemente los están ocultando a los demás. Hoy podemos concluir, como ha hecho recientemente Sarramona (2009), que resultaría de imposible realización que una escuela o un profesor se propusieran no educar y que incluso en los “mismos” contenidos curriculares existen proyecciones y valoraciones sobre el mundo y la vida que suponen opciones respecto de unos determinados valores.

Aceptada esta premisa, puede derivarse la consecuencia de que la educación completa de la persona no puede ignorar las dimensiones formativa, moral y ética, incluso en sus formas más “radicales”, cuestión en la que, por razones de extensión, no es posible decir más en el presente trabajo.

“¿Pueden entrar las Escuelas en la Sociedad del Conocimiento?”; así reza un trabajo de Scardamalia (2000). En él se critican los supuestos básicos sobre los que parecen apoyarse nuestras creencias acerca del aprendizaje escolar, a saber: que todo individuo ha de dedicar un conjunto de años a adquirir conocimiento; y que se permite a los estudiantes que posean conocimiento, más que el que hagan cosas con el conocimiento incorporado. Afirma la autora que la escuela no se integrará eficazmente en la nueva sociedad a menos que sometan a revisión creencias, hipótesis y prácticas relativas a la construcción del conocimiento; y realiza propuestas que todavía ahora, casi diez años después de la publicación del trabajo, resultan pertinentes, al menos como cuestiones abiertas, en relación con las “comunidades de aprendizaje”, la *Knowledge Society Network* (que nos recuerda las tesis de Castells acerca de la “Sociedad en red”). Considera, en fin, que es menester devolver, desde la escuela, y para el conjunto de los aprendices, la tarea de construir e innovar en el conocimiento; meta que se convertiría en “un fin a la vista”, en el sentido que Dewey diera a esta expresión en *Democracia y Educación*.

Si la Escuela moderna nació para alfabetizar, resulta evidente que en la actualidad se requiere una nueva alfabetización que, sin descuidar la lectoescritora y funcional, permita la efectiva inclusión del sujeto en una sociedad cognitiva. Esta inclusión no tiene únicamente un carácter social y funcional, sino también de construcción ciudadana en todas sus dimensiones, instrumentales, cognitivas y éticas. Sin descuidar las exigencias de la alfabetización tecnológica y específicamente digital, es precisar superar toda visión estrecha, y apuntar, como tarea de la escuela, a revalidar la consistencia y el valor de la información.

Cierto es que la fijación de la cultura oral mediante la escritura provocó un cambio radical en las formas de comunicación y de vida; también que la invención de la imprenta introdujo una falla en la historia de la cultura y de la civilización. En relación con ello, se ha querido ver en el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y particularmente en el desarrollo de la red, una nueva, y por ahora definitiva, era en el desarrollo de los hombres y de los pueblos. Ahora bien, por cierto que sea esto (y por grave las brechas digitales intergéneros, entre generaciones y comunidades), no podemos pasar por alto que el analfabetismo digital no es sino una forma más, nueva si se quiere, de analfabetismo. Llevada la cuestión al límite, el currículo está en la red (ya hay escuelas sin libros y con conexión a la red), el problema consiste en lo mismo: qué información seleccionamos como más valiosa; cómo estructurarla; cómo apropiarse de ella; cómo evaluar ese proceso de apropiación. Precisamente, a propósito de la brecha digital ha manifestado Haddad (OECD, 2000, p. 52)²²:

La más grave división reside en la *extensión y calidad del conocimiento y el aprendizaje*; no es digital, es educacional.

Análogamente, podemos considerar que, si la educación tiene el cometido de enseñar a ver y a leer el mundo, y a lograr interpretaciones al mismo tiempo complejas y coherentes, entonces se ha de producir un estrecho correlato entre procesos de lectura y procesos educativos. ¿Qué significa saber leer en la sociedad actual? Esta pregunta adquiere un sentido propio y doble: cómo interpretación de la realidad y como herramienta para participar en la nueva sociedad digital²³.

8. CRISIS DE LA ESCUELA Y CRÍTICA DEL ENFOQUE DEL RENDIMIENTO

Una de las cuestiones fundamentales en la actual crisis de la escuela es si está cumpliendo con la doble exigencia de la calidad y de la equidad. En consecuencia, es menester preguntarse si la escuela debe ser y es realmente una institución equitativa. Esta cuestión se trata cuidadosamente en el siguiente apartado. Pero, antes, resulta oportuno conocer algunas críticas a los informes internacionales sobre los resultados de nuestros sistemas educativos.

Existe un acuerdo generalizado acerca de los beneficios que se han conseguido para el conocimiento de los resultados al término de la escolaridad obligatoria de los estudiantes de los países de la OCDE y de otros países asociados al PISA. Otro tanto cabe decir de otros programas tales como el *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) y el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), así como del PIACC (*The Programme for the International Assessment for Adult Competencies*) orientado a la evaluación de las competencias terminales de la educación básica de adultos.

No obstante, y pese al mejor conocimiento obtenido de los sistemas educativos y de los resultados de los alumnos gracias a estos estudios, no faltan las críticas; críticas

²² Haddad, en OECD (2000), p. 52 (cursivas en el original).

²³ Cfr. las aportaciones, en forma de ponencias y de *addenda* presentadas en el XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *Lectura y Educación* <http://www.ucm.es/info/site/site26.html>. Acceso: 30 de abril de 2009.

que se deben atender más allá de su “corrección” política o pedagógica (en el conocimiento, evaluación y mejora de la educación y de sus sistemas está de más todo “ismo”, incluido, por supuesto, el *pedagogismo*). La experiencia acumulada, pues, en los últimos años (desde 1995 para el caso del TIMSS, 2000 respecto del PISA y 2001 en el caso del PIRLS) viene a sumarse a toda la información que desde mediado el siglo pasado se ha generado en el contexto de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), información que ha servido para la toma de decisiones políticas y para el conocimiento comparado de los sistemas educativos. Ahora bien, resulta necesario identificar y enunciar, siquiera sea brevemente, las principales posiciones críticas respecto de la pretensión de evaluar los sistemas educativos a partir de los rendimientos de los estudiantes.

Sintéticamente, las principales críticas se han formulado desde las siguientes posiciones:

1ª) Desde el propio concepto de evaluación toda vez que, orientándose los programas internacionales al *assessment*, existe una apreciable distancia entre este término y el de evaluación (de significación más amplia, tal como se recoge en el *Thesaurus* del ERIC); el término *assessment*, siendo más específico, denota y connota mayor cercanía a objetivos específicos y a examen mediante pruebas estandarizadas.

2ª) Desde la corriente de la *evaluación auténtica* que está poniendo el énfasis en una evaluación en contextos reales, con un mayor carácter personalizado, con mayor uso de la evaluación referida a criterios, en los tests expresamente elaborados (más próximos a los tests “de caja blanca” que a los “de caja negra”) así como en la elaboración de respuestas más que en reconocimiento de ellas y en el empleo de una metodología conjugada de carácter cualitativo y cuantitativo (al respecto, debe decirse que PISA 2006 se ha aproximado hacia la evaluación auténtica dado el carácter más abierto de las cuestiones y problemas y a su mayor sensibilidad hacia los contextos y climas familiares y escolares).

3ª) La palabra áurea (“competencia”) encierra un carácter polisémico y, si bien es cierto que se está abriendo a una comprensión más básica y molar, asentado en la personalidad integrada de los sujetos e incluyendo hasta la dimensión cognitiva y ética del saber hacer, todavía está demasiado cargada por su proximidad al enfoque reduccionista de la medida de las destrezas (Vázquez, 1999).

4ª) Está vigente la crítica en relación con la distinción, formulada desde la filosofía y la economía, entre “capacidades” y “funcionamiento” dando por supuesto que en la evaluación de la educación deberían tenerse presentes aquéllas y no éste. Al respecto, dice Sen (2001, pp. 54-55):

Un funcionamiento es un logro, mientras que una capacidad es la posibilidad para lograr algo. En cierto sentido, las funcionalidades están relacionadas más directamente con las condiciones de vida. En cambio, las posibilidades son nociones de libertad en sentido positivo: las verdaderas oportunidades que tienes con respecto a la vida que puedes llevar.

5ª) También se han formulado críticas desde, o en relación con, los modelos complejos del valor añadido en educación. Estos modelos se inscriben dentro del ya clásico enfoque de la responsabilidad y del más específico de la rendición de cuentas (*accountability*; véanse sus significados en el *Thesaurus* del ERIC). Los modelos del valor añadido arrojan conocimiento valioso sobre la efectiva contribución de centros educativos y de profesores a la mejor formación de los estudiantes. Ahora bien, no son pocos, ni irrelevantes, los riesgos derivados de las cuestiones estadísticas todavía no resueltas: las diferencias derivadas del uso de diferentes modelos, la evaluación referida a normas, los tipos de variables utilizadas en el ajuste (cuestión relevante para apreciar justamente la contribución de los factores contextuales al logro de la equidad), la temporalidad o inestabilidad de las mejoras de los resultados escolares (lo que abogaría por enriquecer los estudios con medidas transversales con otros de carácter longitudinal, la administración de los tests, etc. (Martínez Arias, 2008, p. 238). Todas estas críticas psicométricas están relacionadas con la llamada *Ley de Campbell* que expresa que, cuanto más se usa un indicador social para la toma de decisiones, más sometido está a presiones de corrupción (Cook and Campbell, 1979)²⁴.

6ª) Relacionada con las tres críticas anteriores debe citarse la de Goldstein (profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres) quien se refiere a que las comparaciones internacionales han dado lugar a una competitividad no deseable, una suerte de *World Cup* de la educación, que pone un excesivo énfasis en la medición transversal del rendimiento mediante el uso de modelos de escalas unidimensionales y de otros recursos y técnicas poco adecuados para evaluar los resultados a medio y largo plazo de la educación (añade, además, el autor algunas consideración muy críticas acerca de los intereses comerciales -propios, afirma, de “una técnica mafiosa”- de grandes corporaciones directamente concernidas por la aplicación de medidas internacionales en programas del tipo de PISA) (Goldstein, 2004, p. 3).

7ª) Finalmente, existe una crítica de carácter más pedagógico y curricular estrechamente relacionada con las dos anteriores; se trata de la vieja cuestión de que, en la misma medida en que se quiere conseguir una visión precisa de los resultados educativos, se tiende a focalizar excesivamente la visión y la prosecución en objetivos parciales, a veces incluso poco relevantes, y se pierde la visión sistémica de la educación, del sistema y del propio sujeto que se somete a evaluación.

Estas críticas, en buena medida clásicas y todavía muy actuales, están afectando positivamente a los programas internacionales y a las aplicaciones regionales de evaluación de los resultados escolares estimulándoles a revisar los supuestos teóricos en los que se apoyan y a mejorar la metodología de investigación. En definitiva, salvadas las precisiones metodológicas y de carácter psicométrico y estadístico, se trata de reconocer que la escuela y los resultados educativos son mucho más que las paredes de un aula de examen y que el “éxito” escolar (los resultados de “las capacidades” de los educandos deben estimarse a medio y largo plazo en relación con

²⁴ Sobre efectos e incentivos “perversos”, véase: Nichols and Berliner (2007) *Collateral Damage. How high stakes testing corrupts America's schools*.

el uso efectivo de su autonomía y libertad para crear y disfrutar de unas dignas condiciones de vida). Incluso quienes utilizan definiciones económicas relativas a la educación en términos de eficacia y eficiencia distinguen entre los resultados inmediatos (output: calificaciones de las pruebas escolares) y resultados a largo plazo (efectos sociales de la educación, efectos económicos, inserción en el mercado de trabajo, etc.) (Scheerens and Bosker, 1997, pp. 4-5).

9. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EQUITATIVA

Una de las exigencias que se formulan a la escuela en tanto que institución social es el fomento de la equidad, como garantía para una sociedad más justa. Para ello parece evidente que la escuela misma ha de ser equitativa en su organización y actuaciones pedagógicas. De este modo se complementa la otra exigencia que se le hace con igual insistencia: la calidad (Sarramona, 2004).

¿En qué ha de consistir la equidad? De manera simple se puede afirmar que implica una atención especial a los sujetos que más lo necesitan, como una forma de compensar las desigualdades que vengan dadas tanto por la genética como por el contexto social. Esto supone la aplicación de medidas de discriminación para tales sujetos más necesitados, sin que por ello se deba excluir la atención a los más capaces y beneficiados, ya que la educación escolar ha de atender a todos ellos. ¿Realiza la escuela actual esa misión? Veámoslo²⁵.

La primera duda que en buena lógica va a asaltarnos es la determinación de los factores o indicadores que se vinculan con la equidad. Se han realizado estudios amplios al respecto, como el realizado por el GERESE (*Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs*) que ha llegado a proponer 29 indicadores, mostrando además la situación de los países miembros de la Unión Europea en el 2001, además de Noruega y Suiza (GERESE, 2005). Por nuestra parte no seremos tan exhaustivos y analizaremos solamente algunos más fundamentales.

Pero, antes de entrar en ello, hemos de constatar que la comprensión de la equidad en el sistema educativo está directamente relacionada con el concepto de igualdad de oportunidades, con el que frecuentemente se confunde en la práctica. Sobre éste, tampoco existe una interpretación única; en efecto, no es lo mismo buscar una igualdad de oportunidades a la entrada en el sistema educativo formal, que procurarla dentro del sistema y a lo largo de sus procesos educativos; como quiera que sea, no es posible tender a una igualdad de oportunidades a la salida del sistema educativo. En otros términos, y en consonancia con lo que propone Roemer, es preciso desarrollar una política de doble signo, que observe una discriminación positiva respecto de los sujetos que tienen mayores dificultades para transformar sus capacidades formativas en rentas económicas (en el acceso al trabajo), y que asegure que cada uno de ellos alcance el mayor potencial formativo²⁶. Advierte este autor que no existe un acuerdo universal acerca de en qué ha de consistir la igualdad de oportunidades y cómo debe

²⁵ Aunque se hará especial referencia a datos de la escuela que nos es más próxima, puesto que tratamos de la escuela como institución en general, también se ofrecerán referencias de países diversos; no en vano estamos en un mundo globalizado, donde los problemas son ampliamente compartidos.

²⁶ Roemer (1998a). El autor otorga un papel importante al esfuerzo como variable que interviene en la transformación del potencial formativa, y de sus antecedentes socioculturales, en oportunidades ante el trabajo y los ingresos económicos (p. 6).

impulsarse y valorarse, aunque sí se puede encontrar una zona de común acuerdo relativa a que

En algún momento el individuo sea responsable de la consecución de tal igualdad, bien se refiera ésta a una determinada cualificación escolar, salud, nivel de empleo o salario (...). Por tanto, hay un “antes” y un “después” en el concepto de igualdad de oportunidades: antes de que comience la competición deben igualarse las oportunidades, incluso mediante una intervención social, si es necesario; pero una vez que comienza, los individuos han de asumir plenamente su responsabilidad²⁷.

En estricta perspectiva social, la plena equidad escolar supondría obtener unos resultados escolares similares entre los alumnos procedentes de diferentes grupos socioculturales. Esto significa afirmar que una escuela equitativa no condena de entrada al fracaso escolar a cierto tipo de alumnos, facilitando oportunidades para que todos puedan acceder a los niveles más altos del sistema escolar. Pero tal propósito parece contradictorio, por una parte, con un punto de vista económico, o cuando menos socioeconómico, perfectamente coherente con la diferenciación educativa en los resultados, más allá de los niveles mínimos básicos. También resulta antagonista con el hecho, tantas veces constatado, de que el origen y contexto social constituye una variable altamente condicionante de los resultados escolares²⁸. Los datos de diferentes países nos indican que existen grados de equidad o, si se prefiere, de inequidad en los sistemas educativos. La pregunta que en buena lógica nos podemos formular es si la escuela puede compensar realmente los déficits contraídos por el origen social, y la respuesta nos la puede dar la constatación de que en algunos lugares se advierte una acción significativa de compensación en mayor medida que en otros.

En la figura 1 (MEC, 2007, p. 53) se muestran los resultados obtenidos por los diversos países y los territorios españoles participantes en el PISA del 2006, que se centraba especialmente en los conocimientos de ciencias, con respecto al índice socioeconómico y cultural que en mismo proyecto medía en función de determinadas variables. Los países que se encuentran por encima de la recta de regresión presentan una puntuación en ciencias positiva en relación con su índice de estatus social, económico y cultural. Pero hay países cuyo rendimiento es alto con un impacto bajo del nivel socioeconómico, como Finlandia, Japón y Corea, lo que indica que el sistema educativo tiende a compensar las desigualdades y extender el principio de igualdad de oportunidades; de rendimiento también alto, en cambio, muestran mayor incidencia del nivel socioeconómico –por encima de la media de la OCDE– por lo cual se advierte que tienden a potenciar la excelencia. España en su conjunto tiene una incidencia del nivel socioeconómico sobre los resultados del PISA por debajo de la media de la OCDE pero su nivel general es bajo. Un ejemplo más específico de la incidencia del nivel social sobre los resultados lo muestra Cataluña en la tabla 1, advierte que tienden a potenciar la excelencia. España en su conjunto tiene una incidencia del nivel socioeconómico sobre los resultados del PISA por debajo de la media de la OCDE, pero su nivel general es bajo. Un ejemplo más específico de la

²⁷ Roemer (1998b), p. 72. El artículo contiene el texto de una intervención en España, en 1997, y recoge, frecuentemente con expresiones literales, lo más sustantivo de la obra que habría de aparecer en la Universidad de Harvard al año siguiente, y que se cita aquí como 1998a.

²⁸ La primera gran constatación la dio el conocido Informe Coleman, realizado en 1966 en EE.UU.

varianza de las puntuaciones obtenidas, mientras que, por ejemplo, en Finlandia, Castilla y León y La Rioja sólo explican el 8%.

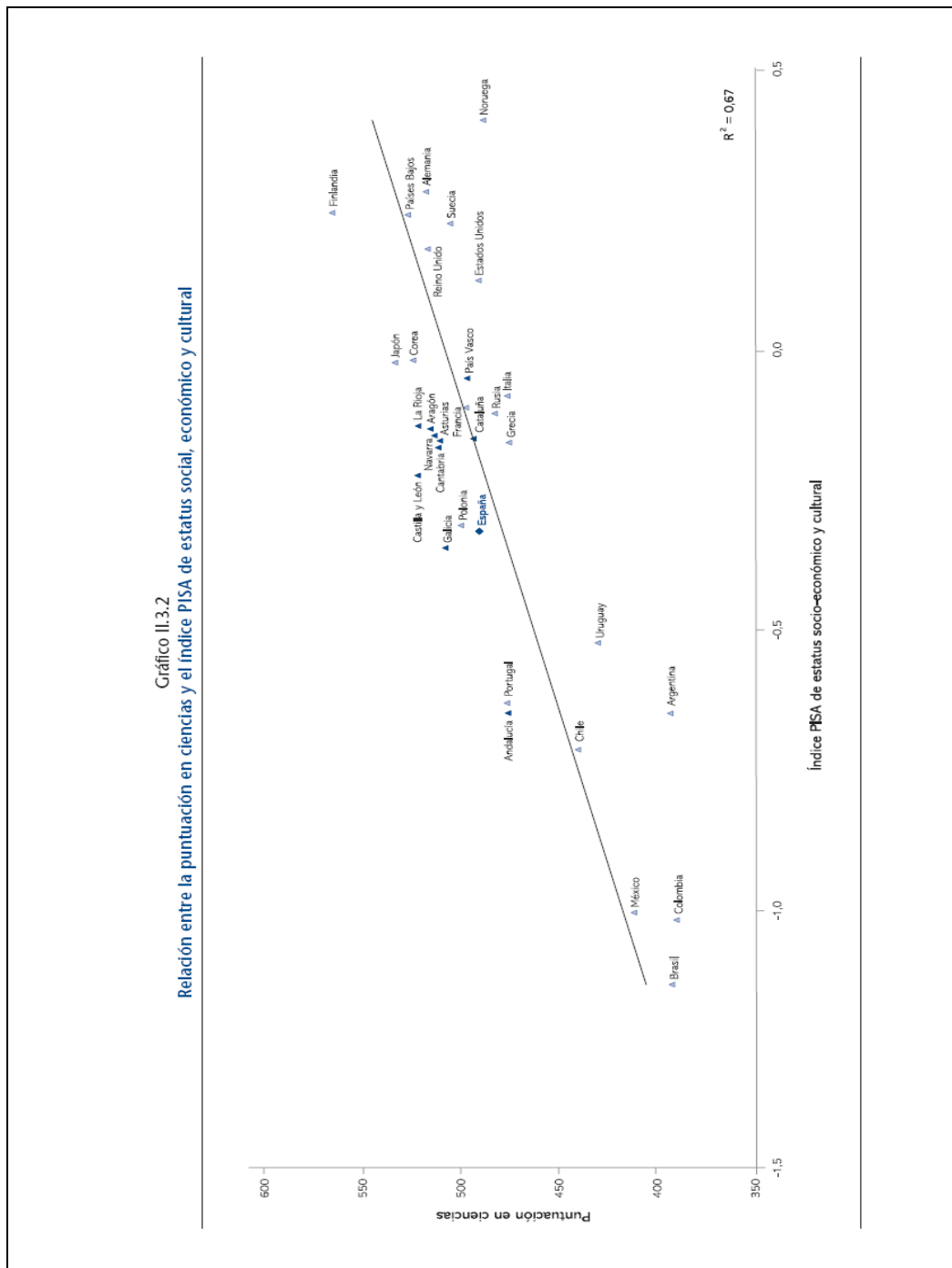


Fig. 1. Relación entre la puntuación en ciencias del PISA 2006 y el índice socioeconómico y cultural (MEC, 2007, p. 53).

CUARTILES	PUNTUACIÓN MEDIA	ERROR TÍPICO
Nivel bajo	450	5,5
Nivel medio	459	5,6
Nivel alto	502	6,4
Nivel muy alto	537	7,3

Tabla 1. Puntuaciones medias de los alumnos del PISA 2006 de Catalunya en relación al nivel socioeconómico y cultural familiar (Consell Superior d'Avaluació, 2008, 104)

En línea coherente con el principio de equidad aplicado al origen social, un sistema educativo equitativo buscará la cohesión social a través de la integración de todos los alumnos, sin discriminarlos negativamente en función de factores como la religión, etnia, lengua, nacionalidad, sexo, capacidad, etc. Veamos qué ocurre en función de esos factores.

La equidad aplicada al sexo se puede inicialmente interpretar con las cifras generales de escolarización de varones y mujeres por niveles educativos²⁹. Al respecto, las cifras actuales en los países de nuestro entorno son claras a favor de estas últimas, de modo que “las mujeres tienen actualmente mayores probabilidades que los hombres de terminar la segunda etapa de la educación secundaria en la mayor parte de los países de la OCDE y países asociados, en inversión de las pautas históricas” (OCDE, 2008, p. 53). Si nos centramos en la educación terciaria, las mujeres representan un 54% de los matriculados en los países de la OCDE, si bien la comparación por sexo varía considerablemente según los campos de estudio. Como señala este organismo, “las mujeres son mayoritarias entre los matriculados en salud y asistencia social, humanidades, arte y educación, donde representan el 75% y el 68%, respectivamente, de los nuevos matriculados” (Ídem, p. 61). Por el contrario, las denominadas “ciencias” (física, matemáticas, informática, ingeniería, ...) cuentan con un menor número de mujeres, oscilando entre el 25% de Japón y el 35% de Dinamarca, Islandia, Italia, Nueva Zelanda, ... No obstante, los datos relativos a la variabilidad de mujeres y varones en los campos de estudios experimentan que se manifiestan, por una parte, en el incremento progresivo de las mujeres en los estudios superiores y, por otra, en su mayor participación en *campus* tecnológicos³⁰.

Estos datos se pueden complementar con los que demuestran en general mejor rendimiento escolar de las mujeres, si bien se mantienen las dificultades en las materias que se vinculan con las carreras científico-técnicas. Así lo indican, por ejemplo, los datos de las evaluaciones del PISA. Mientras las alumnas siguen siendo superiores en comprensión lectora, puntúan de manera generalizada más bajo en matemáticas y ciencias (aunque, en este último caso, han puntuado más alto que los varones en la comprensión de la formulación de los problemas, lo que prueba una vez

²⁹ Ahora parece que hay que hablar forzosamente de “género”, cuando los organismos internacionales siguen empleando el término “sexo” para referirse de manera general a las referencias aplicada a varones y mujeres (la disputa “sexo-género” reproduce la antinomia “biología-cultura”). Aquí mantendremos la denominación de sexo.

³⁰ Cfr. las estadísticas anuales del INE y las publicaciones específicas del Ministerio de Educación (*Datos y Cifras,...*). El mayor interés de las estudiantes por cursar carreras de salud, y que son las que requieren calificaciones más elevadas en las P.A.U., provoca doblemente una mayor participación de la mujer en estudios de ciencias de la salud.

más el potencial transversal del dominio lingüístico). Parece, pues, que la escuela, el sistema educativo, sigue teniendo en este terreno una tarea por cumplir: potenciar el dominio de las matemáticas y las ciencias en las mujeres, para que así aumente el número de vocaciones femeninas en este ámbito, y atender con más esmero a los varones en el terreno lingüístico. No se olvide que entre los propósitos para la Unión Europea del 2010 estaban, según los acuerdos de Lisboa del 2000, aumentar en un 15% la proporción de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología, buscando el equilibrio entre varones y mujeres.

Con todo, hay que advertir que se produce un progresivo aumento de mejora de las mujeres en ciencias. Así, prácticamente en la mitad de los países las diferencias se inclinan a favor de las alumnas (entre ellos Argentina, Grecia, Noruega y Finlandia), en el resto de países los resultados en ciencias se inclinan a favor de los alumnos. En el promedio general de los países de la OCDE las diferencias a favor de los varones son escasamente de 2 puntos y no resultan estadísticamente significativas. La diferencia en España apenas llega a 4 puntos a favor de los varones y si se analizan los resultados por Comunidades Autónomas, en dos de ellas (Aragón y País Vasco) las diferencias son favorables a las mujeres, pero no son significativas. Tampoco son significativas las diferencias a favor de los hombres en la mayoría de las comunidades, a excepción de Andalucía (11 puntos) y Cataluña (9 puntos) donde las diferencias a favor de los varones son estadísticamente sí son significativas (MEC, 2007, p. 74) (figura 2). Se puede considerar, por tanto, que la escuela está aumentando la equidad en este terreno mientras sigue baja en lengua y matemáticas.

No faltará, sin embargo, quien quiera explicar las cifras indicadas y la situación de las mujeres en el ámbito profesional en razón del mantenimiento de discriminaciones sociales heredadas del pasado, pero parece difícil poder mantenerlas en estos momentos de explosión de los estudios universitarios y de la mayoría de mujeres en el conjunto de ellos, más cuando han entrado con fuerza en carreras como medicina, arquitectura, veterinaria, etc. La situación más bien podría dar la razón a los biologicistas, que señalan unas diferencia psicobiológicas entre los sexos que pueden explicar las preferencias de unos y otras hacia determinados campos de estudio. Puesto que siempre es difícil demostrar una u otra concepción, el debate se aparca en beneficio de considerar que la escuela, como se ha dicho, debe favorecer la equidad mediante discriminaciones positivas, tanto para mujeres como para varones, según los aprendizajes de que se trate (entendiendo, claro está, las discriminaciones positivas como intervenciones pedagógicas diferenciadas).

La necesidad de esa atención diferenciada en algunos ámbitos revitaliza periódicamente el debate sobre la posible conveniencia que en ciertas edades, sobre todo en la educación secundaria, se dé una escolarización diferenciada en función del sexo, cuando la coeducación se aplica de manera generalizada en todo el mundo, especialmente en el sector público. En España está vigente esta cuestión debido a ciertas resoluciones todavía provisionales de las administraciones autonómicas y del proceso de elaboración de la *Llei d'Educació de Catalunya*³¹.

³¹ Hay que señalar que el debate se ha visto últimamente revitalizado en esos sectores en el marco de la elaboración de la *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC), que señala la coeducación como requisito preferente para la concertación Galicia y Cantabria). Los partidarios de la separación total o parcial de sexos en las escuelas (la que denominan “educación diferenciada”) citan la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la educación, aprobada por la Unesco en 1960, que dispone en su

Gráfico III.1.1
Diferencias de género en Ciencias



Gráfico III.1.2
Diferencias de género en Lectura

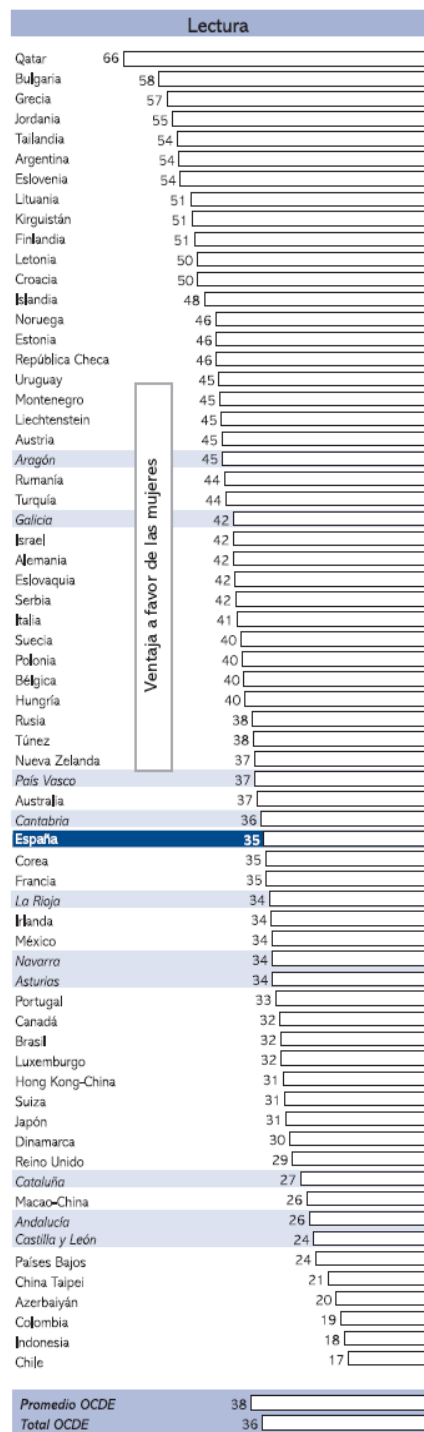


Figura nº 2. Resultados diferenciales por sexo en el PISA 2006.

artículo 2 que no será considerada discriminación “la creación y mantenimiento de sistemas o establecimientos escolares separados para alumnos del sexo masculino y del sexo femenino. En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU ratificó este artículo (*Fapelnews*, 2009, p. 18).

Los argumentos a favor de la coeducación y de la separación de sexos se muestran en el cuadro siguiente (Sarramona, 2008):

Argumentos a favor de la coeducación	Argumentos a favor de la separación de sexos
<ul style="list-style-type: none"> • Puesto que en la sociedad viven juntos, así debe ser en la escuela • La coeducación es una manifestación de la igualdad social de ambos sexos • El hecho de trabajar y colaborar juntos en la escuela favorece el respeto y la colaboración social posterior • La diversidad madurativa se da también intra-sexo • La coeducación es el contexto natural de la educación sexual • La personalización educativa ha de ser de carácter individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ya hay otros espacios sociales de convivencia, además de la escuela • La escolarización separada no hipoteca el rol social posterior de ambos sexos • Se evita la anticipación del flirteo y las relaciones sexuales • La enseñanza se puede adaptar mejor a los diferentes momentos madurativos de ambos sexos • La educación sexual resulta más adecuada dada por separado • La enseñanza resulta más eficaz, dadas las características de cada sexo

La cuestión preocupa hasta el punto que desde los países nórdicos, paladines en tiempos pasados de la coeducación, se levantan voces que proclaman la necesidad de la separación temporal para ciertas actividades y se empiezan a realizar investigaciones comparativas entre los resultados de las escuelas que practican coeducación y las que mantienen la educación diferenciada. A título de ejemplo próximo se puede citar la realizada en las Islas Baleares por Vázquez y Manassero (2008) precisamente respecto las actitudes hacia las ciencias y la tecnología de las chicas de 4º de ESO, llegando a la conclusión de que “la educación diferenciada permite a las mujeres un desarrollo actitudinal menos negativo hacia la ciencia y la tecnología que la educación mixta” (p.160). Todo ello debe llevar, cuando menos, a revisar cuál es el trato real que se da a ambos sexos en la escuela mixta.

Pero hay otras variables a considerar en el propósito de la equidad deseable. Bajo la denominación genérica de “capacidad” se podría abarcar un conjunto de potencialidades que siempre han sido motivo de consideración pedagógica: inteligencia, habilidades, actitudes, etc., sin ahora entrar en más detalle. Seguimos hablando de alumnos más capaces, de alumnos menos capaces, de los alumnos que requieren atención especial, etc. El concepto de “integración escolar” se aplicó inicialmente a los alumnos con déficits mentales, bajo la consideración de que debían ser atendidos en la escuela ordinaria, aunque dentro de ella recibieran atención diferenciada³². Los argumentos esgrimidos para tal integración han sido básicamente

³² La vigente LOE indica en su artículo 74.1. que “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

sociales, tanto por lo que respecta a los sujetos implicados como a los restantes, buscando su comprensión y ayuda.

En la actualidad carecemos de estudios suficientes para poder valorar esta opción de integración en la escuela ordinaria, más cuando en los últimos años el concepto de alumnos con “necesidades especiales” se ha ampliado considerablemente, hasta abarcar a los inmigrantes de incorporación tardía, a los desconocedores de la lengua escolar, etc. A menudo ocurre que la escuela ordinaria establece sistemas de atención claramente diferenciada para tales alumnos, cuando no los remite a aulas de acogida que están fuera del centro ordinario. El discurso “política y pedagógicamente correcto” no siempre se cumple en la práctica, aunque es igualmente cierto que hay muy buenas prácticas dignas de ejemplo.

Si retomamos el concepto de equidad propuesta al inicio de este apartado, advertiremos que la atención de los alumnos en función de sus necesidades ha de abarcar también a los más capaces, y aquí las dudas sobre la atención que la escuela les ofrece no son menores que en los casos anteriores. Nos atreveríamos a afirmar que en nuestro contexto escolar éste es un capítulo que no ha preocupado en demasía y que solamente la iniciativa de algunas organizaciones de padres ha hecho patentes las necesidades de atención que los alumnos más capaces requieren³³.

Prestar atención a los alumnos más capaces o que han puesto mayor esfuerzo en el estudio nos lleva a analizar resultados excelentes en las pruebas de evaluación, como la del PISA utilizada como referencia. En la tabla 2 se presentan los porcentajes de distribución de los alumnos evaluados en ciencias el 2006. Como se advierte, el conjunto de España sólo tiene el 4,9 de sus alumnos en los dos grados superiores de la escala, mientras la media de los países de la OCDE es del 9%³⁴.

³³ No obstante, en la LOE figuran dos artículos específicos sobre los alumnos con “altas capacidades”, concretamente son los siguientes: Artículo 76. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades. Artículo 77. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

³⁴ La lectura oficial que el MEC ha hecho de los resultados del conjunto del Estado y de las Comunidades Autónomas que participaron con muestra ampliada se puede resumir en el texto siguiente: “En Castilla y León sólo el 9% de los alumnos se sitúa en los niveles más bajos de rendimiento (aproximadamente la mitad que en España y en el total de la OCDE). En seis comunidades (La Rioja, Aragón, Asturias, Cantabria, Navarra y Galicia) el porcentaje de alumnos se sitúa en estos niveles inferiores entre el 9% y el 14%, significativamente por debajo de la media española y de los promedios OCDE. En todas estas comunidades, además, el porcentaje de alumnos se sitúa en los niveles superiores entre el 9% en la Rioja y el 6% en Asturias, cifras en torno al promedio del 9% de la OCDE. Es decir, estas comunidades autónomas tienen menos alumnos que los promedios OCDE en los niveles inferiores, más en los intermedios y prácticamente el mismo porcentaje en niveles superiores. Los resultados andaluces son ligeramente inferiores a los españoles: 23% en los niveles inferiores, 74% en los intermedios y 3% en los superiores (aquí la diferencia con la OCDE es mayor). En Cataluña y País Vasco hay menos alumnos en los niveles inferiores y también menos en los superiores pero, en ambos casos, las diferencias son muy escasas.... De acuerdo con este rendimiento, se puede afirmar que el sistema educativo español ofrece resultados mejores en ciencias que la media de la OCDE para los alumnos que se sitúan en los niveles más bajos de rendimiento. Donde se producen diferencias más significativas es precisamente en los niveles más altos de rendimiento: son los centros españoles que acogen a los alumnos con mejores resultados los que se sitúan ligeramente por debajo de la media de la OCDE” (MEC, 2007, p. 40).

Països	Nivell inferior (per sota nivell 1 i 1)	Nivell intermedi (niv. 2, 3 i 4)	Nivell superior (niv. 5 i 6)	Països	Nivell inferior (per sota nivell 1 i 1)	Nivell intermedi (niv. 2, 3 i 4)	Nivell superior (niv. 5 i 6)
Finlàndia	4,1	75,0	20,9	Estats Units	24,4	66,5	9,1
Hong Kong-Xina	8,7	75,3	15,9	Espanya	19,6	75,5	4,9
Canadà	10,0	75,6	14,4	Lituània	20,3	74,7	5,0
Xina Taipei	11,6	73,7	14,6	Eslovàquia	20,2	74,0	5,8
Estònia	7,7	80,9	11,5	Noruega	21,1	72,9	6,1
Japó	12,0	72,9	15,1	Luxemburg	22,1	72,0	5,9
Nova Zelanda	13,7	68,7	17,6	Federació Russa	22,2	73,6	4,2
Austràlia	12,9	72,5	14,6	Itàlia	25,3	70,1	4,6
Holanda	13,0	73,9	13,1	Portugal	24,5	72,4	3,1
Liechtenstein	12,9	74,9	12,2	Grècia	24,0	72,5	3,4
Corea	11,2	78,4	10,3	Israel	36,1	58,6	5,2
Eslovènia	13,9	73,2	12,9	Xile	39,7	58,4	1,9
Alemanya	15,4	72,8	11,8	Sèrbia	38,5	60,7	0,8
Regne Unit	16,7	69,5	13,7	Bulgària	42,6	54,3	3,1
República Txeca	15,5	72,9	11,6	Uruguai	42,1	56,4	1,4
Suïssa	16,1	73,5	10,5	Turquia	46,6	52,5	0,9
Macao-Xina	10,3	84,4	5,3	Jordània	44,3	55,1	0,6
Àustria	16,3	73,7	10,0	Tailàndia	46,1	53,5	0,4
Bèlgica	17,0	72,9	10,1	Romania	46,9	52,6	0,5
Irlanda	15,5	75,1	9,4	Montenegro	50,2	49,5	0,3
Hongria	15,0	78,1	6,9	Mèxic	50,9	48,8	0,3
Suècia	16,4	75,7	7,9	Indonèsia	61,6	38,4	0,0
Mitjana OCDE	19,2	71,8	9,0	Argentina	56,3	43,3	0,4
Polònia	17,0	76,2	6,8	Brasil	61,0	38,4	0,6
Dinamarca	18,4	74,8	6,8	Colòmbia	60,2	39,7	0,2
França	21,2	70,8	8,0	Tunisia	62,8	37,1	0,1
Croàcia	17,0	78,0	5,1	Azerbaidjan	72,5	27,5	0,0
Islàndia	20,6	73,1	6,3	Qatar	79,1	20,6	0,3
Catalunya	18,6	76,8	4,6	Kyrgyzstan	86,3	13,6	0,0
Letònia	17,4	78,5	4,1				

Tabla 2. Distribución de los alumnos evaluados en el PISA 2006 entre los seis niveles de dificultad de la prueba de Ciencias (Consell Superior d'Avaluació, 2008, p. 46)

Esta situación tiene que ver también con la equidad, aunque no suele ser así considerada en los comentarios habituales de la administración y de la mayoría de autores. Carabaña es una clara excepción al respecto³⁵:

Como en economía, se asume sin más que la igualdad es equitativa y se convierte en un objetivo tan deseable como la excelencia (...). No es evidente que en el campo del aprendizaje la igualdad sea equitativa, ni tan solo deseable. En general, únicamente en

³⁵ Los textos siguientes han sido traducidos del catalán.

su sentido etimológico y literal se puede considerar equidad la igualdad de resultados educativos de cualquier tipo. Hacerlo en el sentido habitual que relaciona equidad no ya con justicia sino con deseabilidad, simplemente no tiene ningún sentido.... Puede ser justa o injusta la distribución de aquello que se ha producido en común; aquí El criterio de justicia es la distribución sea proporcional a la contribución, según la definición clásica *'suum cuique tribuere'*... Evidentemente, el aprendizaje es una de esas desigualdades que no resultan de ninguna distribución sino de la capacidad y esfuerzo de los individuos. No hay una cantidad dada de aprendizaje que se reparte entre el alumnado. Como mucho hay una cantidad de recursos educativos (...). En principio, pues, ha de suponerse que, cumplido el supuesto de escolarización aproximadamente igual del alumnado de 15 años, que indudablemente se da, al menos, entre el alumnado de un mismo centro, cualquier diferencia de aprendizaje entre el alumnado es el resultado de su capacidad y de su esfuerzo, por lo tanto, las diferencias son esencialmente justa y equitativas, tanto las más pequeñas que se registran en Finlandia, Corea, México o España, como las más grandes que se dan, por ejemplo en Alemania” (Carabaña, 2006, pp. 44-45).

Dentro del conjunto de variables que estamos considerando para mostrar la incidencia de la propuesta equidad escolar está también la lengua. No sólo porque la cultura escolar es básicamente lingüística, y más concretamente de la lengua escrita, sino porque la escuela ha sido la institución principal de que se han valido los poderes políticos para imponer o conservar una lengua “nacional”, como elemento fundamental de las características definitorias de los estados-nación. Y la escuela ha cumplido generalmente bien este papel cuando ha existido una sola lengua en juego, y no tanto cuando existe confluencia de lenguas en su seno y en el contexto social que la rodea. La discriminación positiva a favor de la lengua débil ha chocado con la imposición política en muchos casos o con la incapacidad de la propia acción pedagógica en otros. Todavía hoy discutimos si la denominada “inmersión lingüística” es la metodología más apropiada, si conviene diferenciar entre grupos lingüísticos dentro de un mismo centro escolar o si las escuela deben optar por un modelo lingüístico propio y entonces dejar en manos de los padres la elección del tipo de escuela que desean para sus hijos. Y todo ello mientras se constata el peso de la escuela en el uso social que definitivamente hacen los alumnos de la lengua, aunque sigue siendo definitiva en cuanto a su comprensión y dominio formal lecto-escritor.

Como muestra tenemos los estudios hechos en los territorios españoles oficialmente bilingües, donde se constata que constituye un problema no resuelto el dominio, en el nivel experto, de ambas lenguas³⁶. Un texto de la situación en la Comunidad Autónoma Vasca puede ser ilustrativo al respecto:

³⁶ Los autores de este trabajo reconocen la dificultad de hallar una solución definitiva al empleo de la lengua en la escuela, y en el sistema educativo en su conjunto, que dé satisfacción a todas las legítimas demandas políticas y sociales. El sistema educativo formal se ha construido con el propósito de construir las identidades nacionales empleándose frecuentemente la lengua con tal fin. Esto ha ocurrido a lo largo de la historia y todavía hoy se pueden identificar usos antagonistas de las lenguas en los estados fuertemente diferenciados y con diversas lenguas cooficiales. Desde otro punto de vista, se ha situado el derecho de los pueblos contra el derecho individual a usar la lengua propia (de cada familia o individuo). Finalmente, y en el contexto del necesario plurilingüismo en la actualidad, la escuela debería contribuir al dominio competente de las diversas lenguas de un Estado, así como el de otras dos lenguas. El problema tiene distintas implicaciones, incluida la del calendario y horario escolares. Todo esto hace pensar que ésta seguirá siendo una zona de fricción con las que habrá que seguir conviviendo.

Han tenido especial importancia las evaluaciones de los niveles B1 y B2 del Marco Europeo en lengua vasca, ya que han puesto de relieve que el dominio de esta lengua por parte del alumnado no es tan bueno como se esperaba y, en algunos casos, ello supone incumplir claramente los objetivos marcados en las leyes. Si bien todo el alumnado aprende español, algunos no aprenden suficientemente el euskera o vasco como para desenvolverse en esta lengua oficial. Estas evaluaciones han desencadenado una reforma curricular y de las leyes que definían la política lingüística en el Sistema Educativo, reforma que aún está en marcha (Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa, 2009, p. 3).

En cualquier caso, resulta preciso analizar los datos de este problema desde una perspectiva dinámica toda vez que se están produciendo mejoras considerables en el dominio de ambas lenguas (español y euskara) como lo manifiesta el último de los mapas sociolingüísticos del Gobierno Vasco cuando afirma que “el número de bilingües pasivo y castellanohablantes monolingües menores de 30 años disminuye año tras año. Es más, según los datos más recientes, más del 70% de los jóvenes menores de 15 años es bilingüe” (Gobierno Vasco, 2009, p. 37). Dada esa tendencia, y que el último mapa presenta los datos del año 2006, cabe inferir que esa tendencia sigue al alza (toda vez que la escuela está haciendo esfuerzos en esa línea y que en los últimos años se ha producido una disminución de la inmigración).

Por otro lado, es bien conocida la limitación con que la escuela trata las lenguas extranjeras, hasta el punto que está altamente arraigada en las familias la convicción que sólo el aprendizaje extraescolar puede resolver el problema. Y ello a pesar de las últimas disposiciones legales de introducir un idioma extranjero a partir de los tres-cuatro años, incluso en los territorios donde hay dos lenguas oficiales que aprender, tal es el caso de Euskadi. Así se expresaban Etxeberria y Ruiz (2002) al respecto:

Hay que interrogarse sobre la conveniencia de iniciar el programa plurilingüe, especialmente en el caso de una tercera lengua, extranjera y con poca presencia como el inglés, cuando los alumnos de los modelos menos intensivos en euskara (A y B) no tienen garantizado el aprendizaje de la lengua vasca. (p. 168).

Como contraste, tenemos el caso de las escuelas extranjeras, que haciendo una apuesta multilingüe suelen obtener buenos resultados en sus propósitos. Pero su vinculación con los sectores sociales más selectos y sensibilizados hace difícil la generalización de sus estrategias al conjunto del sistema educativo. Pero de lo que no cabe duda es de la necesidad de que las próximas generaciones, y ya las presentes, dominen una lengua de uso internacional como el inglés para estar en condiciones de acceder a la información global y a puestos de trabajo calificados, de modo que el aprendizaje de lenguas extranjeras se presenta también como un elemento de igualdad de oportunidades que la escuela ha de contemplar. A este respecto, la existencia progresiva de centros públicos y privados bilingües, así como el curso 2010-2011 para que exista una prueba en las P.A.U. consistente en una entrevista en inglés, francés, alemán, italiano o portugués (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas), constituyen hechos y exigencias que a buen seguro estimularán en pocos años la convergencia de la escuela en España con las exigencias del Libro Blanco

Hacia una Sociedad Cognitiva que señala, como es sabido, la necesidad de que todos los estudiantes europeos al concluir su formación obligatoria participen en una sólida formación cultural común, estén alfabetizados informáticamente y dominen tres lenguas de la Unión Europea³⁷.

Dado que los idiomas sólo se aprenden bien si existe necesidad de uso, y sin responsabilizar a la escuela de la lengua o lenguas que cada sujeto finalmente en su vida cotidiana, parece clara la opción pedagógica de hacer enseñanza con ellas y de emplearlas como medio ordinario de comunicación oral y escrita en situaciones académicas y extraacadémicas. Y siendo congruentes con lo dicho respecto a la equidad para con las otras variables comentadas, deberán aplicarse medidas de discriminación positiva a las lenguas que en cada momento estén más debilitadas socialmente. No hace falta decir que esta exigencia implica directamente al profesorado y su sistema de asignación a los centros escolares.

¿Son equitativos los resultados de la escuela pública y de la escuela privada?

Los planteamientos anteriores sobre la equidad se han hecho al margen de si la escuela era de dependencia pública o privada y si esta última recibía subvención de dinero público o no. La cuestión que ahora cabe plantearnos es si la existencia de una doble red escolar constituye por sí misma una fuente de desigualdad que podríamos calificar como “estructural”, puesto que las variables analizadas difícilmente se manifiestan en iguales proporciones en ambas redes.

Es bien sabido que los contextos sociales más deprivados son atendidos en mayor medida por la red pública, de modo que no extrañará que, al analizar resultados escolares, los correspondientes a los centros privados superen a los públicos (Véase figura nº 3)³⁸.

³⁷ Comisión Europea (1995) *Libro Blanco de la Comisión Europea. Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva*.

³⁸ En la interpretación entre “centros públicos” y “centros privados” interviene el problema de la “doble (o triple) red” toda vez que la participación social en los centros privados concertados es claramente superior a la de los no concertados por lo que deberían segregarse los datos de unos y otros, lo que en los estudios del MEC solo se ha comenzado a realizar recientemente. Los titulares de los Centros Católicos reclaman esta diferenciación en las estadísticas ya que “la forma más habitual de publicar los datos de escolarización de inmigrantes (...) contiene un sesgo que la desnaturaliza, puesto que se da el mismo tratamiento a la escuela privada no concertada -en la que no se escolarizan inmigrantes- y a la privada concertada” (FERE-CECA y EG, 2005, p. 82). En el curso 2007-08, había un total de 69000 alumnos extranjeros dentro del total de 1.400.000 escolarizados en estos centros, con porcentajes del 24% en todos los niveles no universitarios en la Comunidad de Madrid y del 19% en Cataluña (fuente: Escuelas Católicas, 2008, p. 96). En este mismo sentido, plantea problemas comparar, sin mayor análisis, los resultados de los centros “privados” (incluidos los concertados) con los privados de otros países dado el carácter peculiar de los concertados en España.

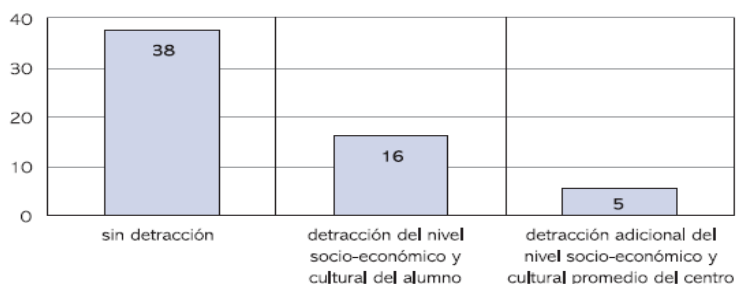


Figura 3. Diferencia de promedio general de los resultados del PISA 2006 entre escuelas públicas y privadas españolas (MEC, 2007, p. 92).

Pero veamos qué se dice en el informe del MEC sobre los resultados del PISA 2006:

Dentro de los cinco países europeos donde los centros privados ocupan un porcentaje importante, en los Países Bajos la diferencia entre centros públicos y privados no es significativa. En los otros cuatro la diferencia es favorable a los centros privados. La diferencia de resultados medios de España por tipo de centros favorece a los privados en 38 puntos. Esta diferencia se distribuye de modo desigual según comunidades: en Andalucía y en La Rioja la diferencia es de 12 puntos y, además, en el caso de Andalucía la media de los centros públicos casi se iguala a la española, de modo que la diferencia desfavorable en la media global de esta comunidad se debe al bajo rendimiento relativo en los centros privados. En Cantabria y en Castilla y León las diferencias entre centros públicos y privados son de 14 y 15 puntos respectivamente, menos de la mitad que en el conjunto de España. En cinco comunidades esta diferencia se sitúa entre 20 y 32 puntos, también por debajo de la media española. En todos los casos citados anteriormente, conviene resaltar estos mejores resultados positivos de los centros públicos. (...) En Cataluña la diferencia es mayor. En Andalucía, Cantabria y Aragón las diferencias no son estadísticamente significativas (MEC, 2007, p. 88).

Si se detrae el factor socioeconómico (ESEC) de alumnos y de centros las diferencias entre centros no son estadísticamente significativas. En Andalucía, Cantabria y Aragón las diferencias no son estadísticamente significativas. Cuando se detrae el nivel socio-económico y cultural del alumno solo quedan tres comunidades autónomas con diferencias significativas: País Vasco, Navarra y Cataluña. Al detraer, también, el ESEC medio del centro no hay diferencias significativas en ninguna de las comunidades autónomas (MEC, 2007, p.92).

Para los criterios de la equidad, más que el factor de ser de titularidad pública y privada, lo que parece contar de manera significativa son los criterios por los que se elige una u otra opción y, seguramente, el hecho de que en nuestro contexto la escuela privada, incluida la concertada, no sea gratuita sin duda provoca una selección del alumnado por criterios económicos³⁹. Y en esta línea se sitúa el hecho de las diferencias en el porcentaje de alumnos inmigrantes que son atendido por una y otra

³⁹ Cabe recordar al respecto, que si bien legalmente la escuela concertada debe ser gratuita, ésta no recibe el costo real de la plaza escolar, que se estima sólo cubre, a lo sumo, los dos tercios del total. El resto debe ser cubierto, de un modo u otro, bien por las entidades titulares, bien por las familias.

red escolar, lo cual confirma lo señalado respecto al contexto social general, dado que las familias inmigrantes son en su mayoría de nivel socioeconómico bajo. Las cifras adjuntas (véanse tabla 3 y tabla 4) ilustran este apartado, que advierte diferencias según territorios las cuales habría que ponderar en función de variables como: proporción de la escuela privada y concertada en el conjunto del sistema, monto real del concierto en cada territorio, tamaño de las poblaciones, etc. Con todo, las diferencias resultan notorias.

TOTAL	Europa		África		América			Asia	Oceania	
	U.E.(25)	Resto	Norte	Resto	Norte	Central	Sur			
CENTROS PÚBLICOS										
TOTAL	82,4	76,6	86,3	91,0	82,4	61,2	78,0	81,1	73,7	68,5
Andalucía	86,0	72,2	92,0	94,9	92,0	67,3	86,8	91,0	84,3	75,6
Aragón	78,0	77,8	81,9	87,8	80,1	60,7	76,2	71,6	67,3	33,3
Asturias (Principado de)	78,4	83,6	88,4	83,3	69,6	68,0	78,6	76,3	73,7	42,9
Baleares (Illes)	82,5	82,8	83,1	84,2	85,7	74,3	74,9	82,1	83,2	77,8
Canarias	88,2	78,5	72,8	98,2	96,6	78,0	92,1	95,1	71,8	64,3
Cantabria	69,5	79,1	75,7	84,4	74,2	54,3	62,8	66,0	75,9	50,0
Castilla y León	77,0	86,0	83,8	87,0	43,1	55,8	60,7	71,3	69,9	100,0
Castilla - La Mancha	89,7	88,3	91,8	95,4	75,5	76,0	82,0	86,7	81,9	75,0
Cataluña	84,4	80,1	83,8	89,0	86,2	66,6	83,3	83,9	77,0	80,0
Comunitat Valenciana	86,0	89,5	88,5	94,4	79,7	73,1	79,4	82,0	81,3	66,7
Extremadura	90,5	88,0	88,7	95,7	88,1	92,9	87,4	84,9	84,7	-
Galicia	83,7	87,8	87,8	96,3	82,9	69,6	79,6	81,8	79,4	35,7
Madrid (Comunidad de)	75,5	52,2	85,2	89,0	81,6	44,8	73,6	75,6	61,0	63,9
Murcia (Región de)	89,3	83,4	91,9	93,9	83,5	76,2	86,9	87,6	83,6	66,7
Navarra (Comunidad Foral de)	80,8	82,1	84,8	95,3	78,9	67,5	76,3	77,6	64,9	50,0
País Vasco	67,3	67,8	69,8	79,6	71,2	47,6	64,0	64,1	67,5	56,3
Rioja (La)	77,3	83,4	82,5	87,1	79,7	78,6	67,0	68,7	82,7	-
Ceuta	87,1	100,0	100,0	88,6	62,5	-	100,0	100,0	45,5	-
Melilla	97,9	94,4	88,9	99,1	100,0	100,0	-	61,5	69,2	-
CENTROS PRIVADOS (Excepto centros extranjeros)										
TOTAL	15,8	12,9	13,0	8,8	17,2	28,3	22,0	18,8	23,6	23,2
Andalucía	7,3	6,9	5,4	4,8	7,0	19,9	13,0	8,8	12,7	0,0
Aragón	22,0	22,2	18,1	12,2	19,9	39,3	23,8	28,4	32,7	66,7
Asturias (Principado de)	21,6	16,4	11,6	16,7	30,4	32,0	21,4	23,7	26,3	57,1
Baleares (Illes)	17,5	17,2	16,9	15,8	14,3	25,7	25,1	17,9	16,8	22,2
Canarias	6,6	9,3	9,1	1,3	2,6	13,4	7,6	4,8	11,9	21,4
Cantabria	30,5	20,9	24,3	15,6	25,8	45,7	37,2	34,0	24,1	50,0
Castilla y León	23,0	14,0	16,2	13,0	56,9	44,2	39,3	28,7	30,1	0,0
Castilla - La Mancha	10,3	11,7	8,2	4,6	24,5	24,0	18,0	13,3	18,1	25,0
Cataluña	15,6	19,9	16,2	11,0	13,8	33,4	16,7	16,1	23,0	20,0
Comunitat Valenciana	14,0	10,5	11,5	5,6	20,3	26,9	20,6	18,0	18,7	33,3
Extremadura	9,5	12,0	11,3	4,3	11,9	7,1	12,6	15,1	15,3	-
Galicia	16,3	12,2	12,2	3,7	17,1	30,4	20,4	18,2	20,6	64,3
Madrid (Comunidad de)	20,9	18,1	13,9	9,9	17,1	26,2	26,3	24,1	33,4	16,4
Murcia (Región de)	10,7	16,6	8,1	6,1	16,5	23,8	13,1	12,4	16,4	33,3
Navarra (Comunidad Foral de)	19,2	17,9	15,2	4,7	21,1	32,5	23,7	22,4	35,1	50,0
País Vasco	32,3	28,7	30,0	20,4	28,8	51,4	36,0	35,8	31,1	43,8
Rioja (La)	22,7	16,6	17,5	12,9	20,3	21,4	33,0	31,3	17,3	-
Ceuta	12,9	0,0	0,0	11,4	37,5	-	0,0	0,0	54,5	-
Melilla	2,1	5,6	11,1	0,9	0,0	0,0	-	38,5	30,8	-

Tabla 3. Porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados por tipo de centro y Comunidad (curso 2006-07). (<http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2009/cee-2009.html>) (Acceso: 30 de abril de 2009)

Por procedencia geográfica (distribución porcentual)		Por titularidad del centro y enseñanza (% sobre total de alumnado)		
	%	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	100,0	9,4	11,5	5,1
Europa	29,2	7,2	9,3	3,4
África	19,4	11,2	14,1	5,3
América del Norte	1,0	9,4	11,3	7,1
América Central	3,6	10,8	13,2	6,0
América del Sur	41,9	4,4	5,0	2,6
Asia y Oceanía	4,8	6,8	6,9	6,4

Tabla 4. Cifras generales de escolarización de alumnos extranjeros en España, curso 2007/08 (MEC, 2008, p. 13)

La escuela se mueve entre la tensión de tener que participar en el fomento de la cohesión social y la constatación de que constituye un subsistema social más del conjunto, donde se generan diferencias de diversa índole e intensidad. La equidad se presenta así como una utopía de la cual se puede estar más o menos cerca y por la que es preciso trabajar sin descanso.

La equidad demanda en primer término leyes apropiadas, que no favorezcan la discriminación y que prevean la aplicación de medidas compensatorias, tanto de tipo organizativo como pedagógico, sin olvidar los recursos económicos que son precisos para materializarlos. Un sistema escolar equitativo, más si existen fuertes desequilibrios sociales, es caro y los recursos puestos a disposición de la escuela siempre serán limitados. Dígase, sin embargo, que la sensibilidad hacia la educación escolar se advierte también a través de la inversión destinada respecto a la riqueza general de un país; y el nuestro no anda sobrado al respecto. Si bien la proporción del gasto en relación al PIB ha ido creciendo en los últimos años (véanse tabla 5 y tabla 6), seguimos estando por debajo de muchos de los países de la OCDE y de la Unión Europea.

Años	GASTO PÚBLICO ⁽¹⁾				GASTO FAMILIAS ⁽²⁾ en servicios educativos	
	excluidos Capítulos financieros		incluidos Capítulos financieros		Importe (millones €)	% P.I.B. ⁽³⁾
	Importe (millones €)	% P.I.B. ⁽³⁾	Importe (millones €)	% P.I.B. ⁽³⁾		
2001	29.006,9	4,26	29.208,2	4,29	6.526,0	0,96
2002	31.238,0	4,28	31.440,9	4,31	6.895,0	0,95
2003	33.625,4	4,29	33.938,1	4,33	7.154,0	0,91
2004	35.923,2	4,27	36.961,1	4,39	7.457,0	0,89
2005	38.511,4	4,24	38.960,0	4,29	8.013,0 ⁽⁴⁾	0,88
2006	41.981,2 ⁽⁴⁾	4,27	42.231,1 ⁽⁴⁾	4,30	8.380,0 ⁽⁴⁾	0,85
2007	45.380,1 ⁽⁵⁾	4,32	45.854,6 ⁽⁵⁾	4,36	8.651,0 ⁽⁴⁾	0,82
2008	49.564,8 ⁽⁵⁾	4,51	49.887,2 ⁽⁵⁾	4,54	8.936,0 ⁽⁶⁾	0,81

(1) Se refiere al gasto en educación (Presupuestos Liquidados) del conjunto de las Administraciones Públicas, incluyendo Universidades. Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. Oficina de Estadística - Secretaría General Técnica - M.E.P.S.Y.D.

(2) Se refiere exclusivamente a los pagos de las familias por servicios educativos a centros, academias y clases particulares, sin incluir los gastos en servicios complementarios ni en bienes educativos. Fuente: Contabilidad Nacional del I.N.E.

(3) P.I.B. base año 2000. Fuente I.N.E. hasta el año 2007 y última previsión del Mº de Economía y Hacienda para el 2008 (agosto de 2008).

(4) Cifra provisional.

(5) Cifra estimada en base a presupuestos iniciales.

(6) Estimación I.N.E.

Tabla 5. Secuencia del gasto en educación en España (MEC, 2008, p. 19)

	1995	2000	2005
Unión Europea (27 países)	..	4,68	5,04
Alemania	4,62	4,45	4,53
Austria	6,04	5,66	5,44
Bélgica	5,95
Bulgaria	3,39	4,19	4,51
Chipre	4,63	5,44	6,92
Dinamarca (3)	7,67	8,28	8,28
Eslovaquia (4)	5,01	4,15	3,85
Eslovenia	5,83
España	4,66	4,28	4,23
Estonia (5)	5,88	5,57	4,87
Finlandia	6,85	6,08	6,31
Francia	6,04	6,03	5,65
Grecia (6)	2,87	3,71	3,98
Hungría (7)	5,39	4,50	5,45
Irlanda	5,07	4,29	4,77
Italia	4,85	4,47	4,43
Letonia	6,19	5,64	5,06
Lituania	5,12	5,63	4,95
Luxemburgo (6) (8)	4,26	..	3,81
Malta	..	4,52	6,82
Países Bajos	5,06	4,86	5,19
Polonia (4)	5,10	4,87	5,47
Portugal	5,37	5,42	5,40
Reino Unido (6)	5,02	4,64	5,45
República Checa	..	4,04	4,25
Rumanía	..	2,88	3,48
Suecia	7,22	7,31	6,97
Otros Países Europeos			
Islandia (9)	4,87	5,93	7,61
Noruega (4)	7,44	6,81	7,02
Turquía	2,40	3,48	..
Otros países			
Estados Unidos (7)	4,56	4,94	4,85
Japón	3,24	3,82	3,52
(1) Indicador estructural de la U.E., utilizado como punto de referencia de los Objetivos 2010 de los sistemas educativos y formativos en la U.E.			
(2) Estimación de EUROSTAT.			
(3) El gasto en educación post-secundaria no superior no es aplicable.			
(4) Incluye gasto de atención a la infancia en el nivel de educación pre-primaria.			
(5) Para los años 1995 y 2000 incluye gasto de atención a la infancia en el nivel de educación pre-primaria.			
(6) No se incluye imputación de gasto de pensiones.			
(7) Gasto público en instituciones educativas.			
(8) El gasto en educación superior no es aplicable.			
(9) El gasto en educación pre-primaria no es aplicable.			
FUENTE: Eurostat (Cuestionario UOE). Año 2005.			

Tabla 6. Gasto en proporción al PIB en diversos países.

Pero no son sólo las leyes y el presupuesto escolar los que resolverán el arduo problema de la equidad escolar. Están también las citadas medidas organizativas y pedagógicas, que pueden y deben colaborar en este terreno. Porque la equidad se materializa en el conjunto del sistema a través de cada centro escolar, de cada escuela.

Cada sujeto aprenderá de manera óptima si se le ofrece la posibilidad de hacerlo de manera acorde con sus características y necesidades. Este principio se opone, por ejemplo, a una organización rígida en horarios y agrupaciones, que parte del falso criterio de poner crear grupos homogéneos en base a la edad cronológica y dentro de ella en base a la capacidad general. Todo lo cual, como ya señaló Hargreaves (1996), se corresponde con los criterios organizativos surgidos de la primera industrialización, cuando en las fábricas se realizaban tareas rutinarias y repetitivas. La flexibilidad hace ya tiempo que es criterio básico en las organizaciones laborales de calidad pero aún sigue siendo bastante inédito en el sistema escolar (Castillejo, 1987; Vázquez, 1981 y 1982) ⁴⁰. Éste, como ha dicho algún especialista de la tecnología, todavía funciona como un “gigantesco mecanismo de relojería”.

10. SÍNTESIS Y CUESTIONES ABIERTAS

Los supuestos sobre los que se apoya la escuela en la actualidad no responden a las nuevas características y exigencias de la sociedad actual caracterizada por la ruptura de la cultura, el desarrollo tecnológico y el incremento de la contingencia y del riesgo. La institución escolar se encuentra inmersa en una crisis de finalidades, de modelo, de entorno y de recursos. La escuela no tiene el patrimonio de la educación, ni siquiera conjuntamente con la familia, hoy también sometida a cambios profundos. Se requiere un nuevo compromiso de la comunidad social, de la sociedad civil, con la escuela.

El tiempo de permanencia en la escuela y su uso planificado en las diversas actividades educativas condiciona el éxito de la tarea educativa, así como la relación con los demás agentes de la educación y la posible integración de la escuela en su entorno social.

Para dar respuesta a los nuevos problemas y necesidades resulta preciso impulsar al máximo la autonomía de la escuela, confirmando su compromiso con el núcleo básico de la educación (como formación intelectual y ética, como construcción humana) e impulsando al máximo su autonomía y capacidad de innovación. No hay un solo modelo de escuela; es necesario desarrollar distintas formas de educación sistemática para dar respuesta a las nuevas contingencias sociales y culturales. Es preciso introducir mayor flexibilidad y descentralización coordinada en el sistema educativo dotándole, al mismo tiempo, de mayor autonomía de gestión y exigiéndole un mayor compromiso y responsabilidad con los resultados de calidad. La relación entre identidad, diversidad y convivencia determina ejes de desarrollo de la cultura educativa escolar.

Las tendencias a la mejora de la escuela no cuestionan el carácter axiológico de la educación, ni su sentido transversal y disciplinar en la arquitectura curricular.

La escuela debe tender al logro de la convergencia entre la calidad, la equidad y el desarrollo de la excelencia para todos. Para ello, resulta necesario seguir desarrollando las evaluaciones nacionales e internacionales con el objeto de mejorar la toma de decisiones sobre y dentro de la escuela. En todo caso, deberán seguir mejorándose los supuestos y la metodología de estas evaluaciones toda vez que los resultados de la

⁴⁰ En los años 1981 y 1982, se reclamaba, en el contexto de los “Programas Renovados” de la educación obligatoria, sendas concepciones más flexibles del tiempo y del espacio educativos.

educación escolar superan con mucho lo que se aprecia a través de medidas de rendimiento inmediato de los estudiantes y se proyectan más allá del tiempo y del espacio escolares; el sistema educativo debe basarse más en el enfoque de las capacidades que en el del logro del rendimiento inmediato. La equidad no consiste en un simple trato igualatorio para todos, sino que exige intervenciones específicas en relación con las diferencias individuales y de contexto respecto de las que la escuela no goza de un patrimonio exclusivo, aunque sí especializado. La escuela debe proponerse el logro de la educación y del desarrollo básico para todos los individuos y las comunidades.

Al ir más allá de lo inmediato perdemos seguridad. No estamos seguros de qué tipo de escuela será necesaria en el tiempo futuro. Sí, quizá, que para dar respuesta a esta cuestión deberemos ir más allá de un tipo de conocimiento meramente disciplinar; incluso más allá de una perspectiva cognitiva interdisciplinaria, innovadora y orientada hacia los problemas; será necesario, aunque quizá todavía no resulte suficiente, proyectarse hacia un tipo de conocimiento pedagógico vagamente estructurado, provisional y de una teleología abierta que considere que la finalidad de la escuela consiste, ni más, ni menos, que en la transformación del ser humano (Wheelahan, 2007, pp. 144-146).

Bibliografía

- ATEI (s. f.) *Proyectos ATEI. Educación en valores*. <http://www.ateiamerica.com/pages/eduvalores.htm>. (Acceso: 30 de abril de 2009).
- Banco Mundial (2007). *Una globalización incluyente y sostenible*. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:21504898~isCURL:Y~pagePK:34370~piPK:42770~theSitePK:4607,00.html>. Acceso: 30 de abril de 2009.
- Carabaña, J. (2006). Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'informe PISA". Consell Superior d'Avaluació: *L'avaluació de l'educació primària per al 2007*, pp. 35-61. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Castells, M., Giddens, A. y Touraine, A. (2002). *Teorías para una nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Castillejo, J. L. (1987). La "flexibilización" del sistema educativo, condición para optimizar la función "educación-trabajo" (pp. 54-58). En Fundación Santillana. I Semana Monográfica. *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*. Madrid: editora.
- CNE (1995). *Le devenir des diplômes des universités*. Paris: Comité National d'Evaluation des établissements publics á caractère scientifique, cultural et professionnel.
- Coldstream, P. (Dir.) (1988). *Towards a Partnership. Higher Education, Government, Industry*. London: Council for Industry and Higher education.
- Colom, A. J. (1992). *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social*. En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1, pp. 67-85.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2007). La lectura en el siglo XXI, en XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Lectura y Educación*. Universitat Autònoma de Barcelona. Lloret de Mar. <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf> (Acceso: 30 de abril de 2009).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'année 2000*. Siena : Université de Sienne.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*. Informe final. COM (91) 349.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Report of the high performance Computing and Networking Advisory Committee*. Bruselas: C.C.E. D. G. XIII.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.

- Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia una Sociedad Cognitiva*. Bruselas: CCE.
- Connor, C. et al. (2009). The ISI classroom observation System: Examining the literacy instruction Provided to individual Students. *Educational Researcher*, 38 (2), 85-99.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008). *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Cook, T. D. and Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cremin, L. A. (1969). *La transformación de la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Bibliográfica Argentina.
- Crowson, R. and Goldring, E. (Eds.) (2009, in press). *Education and Localism*. Yearbook of the NSSE (Part I). N. York: Columbia Univ. Press. Teacher College.
- Educació diferenciada (2009). L'----- . *Fapelnews*, (9).
- Escámez, J. (1986). Los valores en la pedagogía de la intervención (pp. 155-173). En: Castillejo, J. L. y otros. *Tecnología y educación*. Barcelona: Ceac.
- Escámez, J. (Coord.) (2004). La educación moral. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 15 (Número monográfico).
- Escolano, A. (Dir.) (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escuelas Católicas (2008). *Estadística 07/08. La enseñanza en los centros educativos católicos*. Madrid: Escuelas Católicas.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Etxeberria, F. y Ruiz, U. (2002). *¿Trilingües a los cuatro años?* San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Faubell, V. (1973). La escuela contestada. ¿desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, (73), 9-40.
- Faure E. (Coord.) (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- FERE-CECA y EG (2005) *Calidad, Equidad y Libertad en la educación. Nuestra visión del sistema educativo*. Madrid: FERE-CECA y EG.
- Gadsden, V., Davis, J. E. y Artiles, A. (Coords.) (2009). Risk, equity and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33 (March), vii-xi.
- García Carrasco, J., Asensio, J. M., Nuñez Cubero, L. y Larrosa, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona Ariel.
- GERESE (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. 2^e éd. Liège: éditeur.
- Giddens, A., Bauman, Z, Luhmann, N, y Beck, U. (1999). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Glenn, Ch. L. (2006). *El mito de la Escuela Pública*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Gobierno Vasco - Eusko Jaurlaritza (2009). *IV Mapa Sociolingüístico de la CAV 2006*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Goldstein, H. (2004.) The Education World Cup: International comparisons of student achievement. Plenary talk to Association for Educational Assessment – Europe: Budapest Nov 4-6, 2004, 7 pp.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009). *The Persistence of Presentism*. Columbia: The Columbia Univ: Teachers College.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.
- House of Commons. Education and Skills Committee (2006). *The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools For All*. London: House of Commons.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1979). *The school in question. A comparative study of the schools and tis future in western society*. Oxford: Oxford University Press.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Ibáñez-Martín, J. A. (2008). Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral. En J. M. Touriñán (Dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 187-196). Coruña: Netbiblo.
- Illich, I. y otros (1977). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- Levy, M., et Jouyet, J.-P. (2006). *L'économie de l'immatériel : la croissance de demain*. Paris ; Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie.
- Luzuriaga, L. (2002). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez Arias, R. (2008). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación, *Revista de Educación* (348, Número Monográfico), 217-250.
- Martínez, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo (pp. 39-69) en M. Santos (Ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE de la USC.
- MEC (2007). *Informe PISA 2006*. Madrid: editor.
- MEC (2008). *Datos y cifras. Curso escolar 2008/09*: Madrid: editor.
- Mierieu, Ph. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Mortimer, P. (2006). Education reform: Wich way forward? *Education Review*, 19 (2), 4-11.
- Neira, T. R. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Nichols, S. L. and Berliner, D. (2007). *Collateral Damage. How High-stakes testing America's schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (Comps.) (1996). *La calidad de vida*. México: F.C.E.
- Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa (2009). Instrumentos de evaluación diagnóstica en el País Vasco. *Boletín* nº 10, marzo 2009. (http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=3) (Acceso: 30 de abril de 2009).
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003*. OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).
- OCDE (2008). *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana/MEC.
- OECD (2000). *Schooling for Tomorrow. Learning to Bridge the Digital Divide*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Understanding the brain. Toward a new learning science*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Schools factors related with quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega, P. (2004a). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 52 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2004b). Cultura, Valores y educación: principios de integración. En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 47-80.
- Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega de Ensino*. 13 (45), 387-415.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*, (2003) *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa. http://www.fundacio.lacaixa.es/estudiossociales/coleccion2_es.html. Acceso: 30 de abril de 2009.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar : la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. and Rizvi, F. (Eds.) (2009, in press). *Education and Globalism*. Yearbook of the NSSE (Part II). N. York: Columbia Univ. Press. Teacher College.
- Roemer, J. E. (1998a). *Equality of opportunity*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Roemer, J. E. (1998b). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, (18), 71-87.
- Rubia, F. J. (Ed.) (2009). *The brain: Recent advances in neuroscience. El cerebro: Avances recientes en neurociencia*. Madrid: UCM. Editorial Complutense.
- Sarramona, J. (2000). El futuro de la escuela, en Rodríguez Neira, T. (Coord.) *Enseñanza escolar: situaciones y perspectivas*, pp. 27-37 Oviedo: I.C.E. Universidad de Oviedo.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J. (2008). *Qui té raó? El permanent debat dialèctic en l'educació*, Valls (Tarragona): Cossetània.
- Sarramona, J. (2009). Ha d'educar l'escola? *Butlletí Edu21*, 29 de marzo de 2009.

- Scardamalia, M. (2000). Can schools enter a Knowledge Society? In M. Selinger and J. Wynn (Eds.) *Educational technology and the impact on teaching and learning*, pp. 6-10. Abingdon, R M: London, England.
- Scheerens, J. and Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Sen, A. (2001). *El nivel de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- Spackman, P. (1973) ¿Son necesarias las escuelas? *Facetas*, 5 (4), 23-33.
- Touriñán, J. M. (1996). La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas. *Bordón*, 48 (3), 273-298.
- Touriñán, J. M. (1999). Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (3), 7-36.
- Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-48.
- Touriñán, J. M. (2004b). Familia, educación y sociedad civil. En J. M. Touriñán y M. A. Santos (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. (pp. 7-14). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Touriñán, J. M. (2004c). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 52 (227), 31-58.
- Touriñán, J. M. (2006a). El sentido de la educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. En A. Hirsch (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*. Tomo II (pp.183-222). México: Gernika,.
- Touriñán, J. M. (2006b). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *ESE. Estudios sobre Educación*, (10), 9-36.
- Touriñán, J. M. (2006c). Educación en valores y experiencia *axiológica*: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 54 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Alonso, M. L. (1999). La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización. *Revista de Educación*, (319), 331-351.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia. Fundación Galicia-Europa.
- UNESCO (1976). *La educación en marcha*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- US Government (1973) *A Nation at Risk*. The Imperative For Educational Reform. <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html> (Acceso: 30 de abril de 2009).
- Varios (2009). El valor añadido en educación. *Revista de Educación*, (348). Número Monográfico.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). La vocación científica y tecnológica de las chicas en secundaria y la educación diferenciada. *Bordón*, 60 (3), pp. 149-163.
- Vázquez, G. (1981). El tiempo educativo: un nuevo concepto en la ordenación de la Educación Básica. *Bordón* (237), 127-142.
- Vázquez, G. (1982). ¿Qué hay dentro de “la clase”. Precisiones metodológicas sobre la clasificación en la Educación General Básica”. *Bordón* (242-243), 203-219.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En M. Santos (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 25-42). Barcelona: PPU.
- Vázquez, G. (1999). A favor del carácter general de las competencias. XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *La Educación Obligatoria. Competencias Básicas del Alumno*. Universidad de Extremadura. Guadalupe (Cáceres). <http://www.ucm.es/info/site/site18.html>. Acceso: 30 de abril de 2009.
- Vázquez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. En Varios. Educación y futuro. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 39-57.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Wang, M. C. and Walberg, H. J. (Eds.) (1985). *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Whelehan, L. (2007) What are the implications of an uncertain future for pedagogy, curriculum and

qualifications? In M. Osborne, M. Houston and N. Toman (Eds.) *The pedagogy of lifelong learning. Understanding effective teaching and learning in diverse contexts* (pp. 143-153). London: Routledge.

Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Interamericana.